

INSTYTUT SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

**Nowe reguły finansowania szkół
wyższych oparte na zasadzie
współfinansowania studiów
– doświadczenia międzynarodowe**

wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa
wyższego w Polsce 2010–2020

Warszawa 2012

Projekt okładki
Mariusz Luterek

Opracowanie graficzne
Andrzej Kowalczyk

Instytut Społeczeństwa Wiedzy
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
Polska

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2012

ISBN 978-83-7814-024-5

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 300 egz., nr zam. 279/2012

Spis treści

Słowo wstępne (<i>Jerzy Woźnicki</i>)	5
---	---

Rozdział 1

Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii – stan obecny, kierunki zmian, możliwości implementacyjne na grunt polski (<i>Magdalena Dybaś</i>)	7
1.1. Wprowadzenie.....	7
1.2. Finansowanie brytyjskiego szkolnictwa wyższego.....	13
1.3. Finansowanie uczelni brytyjskich ze środków prywatnych.....	25
1.4. Polityka kadrowa w brytyjskim szkolnictwie wyższym	34
1.5. Wnioski dla polskiego szkolnictwa wyższego	36
Bibliografia.....	40

Rozdział 2

Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Republice Korei – wnioski dla Polski (<i>Agnieszka Piasecka</i>)	43
2.1. Wstęp.....	43
2.2. Wyższa edukacja w Korei – charakterystyka ogólna.....	44
2.3. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Korei	48
2.4. Wnioski dla Polski.....	54
2.5. Podsumowanie.....	55
Bibliografia.....	58

Rozdział 3

Kontekst i główne cechy szkolnictwa wyższego w Australii	59
3.1. Ład akademicki	59
3.2. Struktura systemu HE.....	63
3.3. Partycypacja.....	64
3.4. Zapewnianie jakości.....	65
3.5. System finansowania	68
3.6. Polityka kadrowa.....	83
Bibliografia.....	94

Rozdział 4

Współfinansowanie studiów – bibliografia adnotowana (<i>Anna Mierzecka-Szczepańska</i>)	99
Fundacja Rektorów Polskich	165

Słowo wstępne

Jerzy Woźnicki

W grudniu 2009 roku Fundacja Rektorów Polskich opracowała i zaprezentowała dokument *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, przygotowany na zlecenie Konsorcjum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) i wspólnie z nią działającej Konferencji Rektorów Polskich Szkół Zawodowych (KRePSZ), Fundacji Rektorów Polskich (FRP) oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP). W opracowaniu tym zawarto wiele nowatorskich propozycji, których głównym celem było dostosowanie polskiego szkolnictwa wyższego do nowych wyzwań, które stawia przed nami XXI w.

Jedną z najbardziej istotnych zmian, zaproponowanych w *Strategii...* była reforma systemu finansowania szkół wyższych w Polsce, zwłaszcza w obszarze działalności dydaktycznej. Obok wprowadzenia zasad konkursowych i kontraktowych przy rozdziale środków budżetowych na cele dydaktyczne, zaproponowano także wprowadzenie powszechnej, częściowej odpłatności za studia, w powiązaniu z powszechnym systemem dostępu do kredytów i pożyczek studenckich. Zgodnie z przyjętymi założeniami współpłatność ma być narzędziem regulacyjnym w szkolnictwie wyższym, gwarantującym równość dostępu do studiów oraz źródłem dodatkowych przychodów dla uczelni.

Strategia, jako zwięzły dokument o charakterze ogólnym, uniemożliwia konkretyzację proponowanych rozwiązań. Konieczne jest zatem podjęcie prac zmierzających do operacjonalizacji przedstawionych w niej celów i działań. Niniejsza publikacja, mająca charakter raportu roboczego, stanowi formę wprowadzenia do tego procesu.

Raport składa się z czterech części. Pierwsze trzy zawierają analizę rozwiązań dotyczących różnych systemów szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem jego finansowania, w trzech wybranych krajach bardziej rozwiniętych niż Polska: w Wielkiej Brytanii, w Korei Południowej oraz w Australii. Część czwarta, ostatnia, to bibliografia adnotowana, zawierająca informacje o artykułach, dotyczących problematyki współfinansowania studiów, zamieszczonych w czasopismach naukowych.

Fundacja Rektorów Polskich składa podziękowania swemu partnerowi strategicznemu, koncernowi PKN Orlen, za wsparcie finansowe prac, bez których niniejszy raport nie mógłby powstać.

1. Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii – stan obecny, kierunki zmian, możliwości implementacyjne na grunt polski

Magdalena Dybaś

1.1. Wprowadzenie

Różnice między europejskim – „kontynentalnym” – a brytyjskim szkolnictwem wyższym¹ wiążą się z wyborem modelu uniwersytetu rozumianego w tradycyjny sposób. Europę zdominowała Humboldtowska liberalna wizja akademii, która została rozmaicie zaadaptowana w poszczególnych państwach i systemach szkolnictwa wyższego. Mamy tu zatem do czynienia głównie z sytuacją uzależnienia, czy też silnego powiązania uczelni z aparatem państwowym gwarantującym swoiste bezpieczeństwo wspólnocie akademickiej, ale także brakiem zainteresowania praktycznym wymiarem wiedzy i wpływu uczelni na gospodarkę.

Natomiast w Wielkiej Brytanii nadal ważne jest przywiązanie do średnio-wiecznej kolegialności i korporacyjności. Jednakże elitarny model Nemanowski kształtujący w sposób ogólny i wzmacniający stratyfikację społeczną, od kilku dekad jest sukcesywnie zastępowany podejściem rynkowym, przedsiębiorczym, wiążącym działalność uniwersytetów² z rynkiem pracy i przemysłem. Stąd do najistotniejszych cech odróżniających szkolnictwo wyższe „kontynentalne” i brytyjskie należą:

- prywatny charakter wszystkich uczelni brytyjskich;
- ich autonomia;
- brak bezpośredniej podległości instytucjonalnej władzom państwowym³.

¹ W skład Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii wchodzi Anglia, Walia, Szkocja i Irlandia Północna, co ma swoje odzwierciedlenie w pewnych różnicach w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. W pracy tej skoncentruję się głównie na rozwiązaniach angielskich. Stąd określenie brytyjskie uczelnie/universytety, brytyjskie szkolnictwo wyższe będzie używane głównie w odniesieniu do tej części Wielkiej Brytanii.

² Brytyjskie instytucje szkolnictwa wyższego podlegają ujednoczonym rozwiązaniom prawnym, stąd pojęcia uniwersytet i uczelnie/szkoły wyższe będą stosowane zamiennie w odniesieniu do wszystkich 133 instytucji.

³ R. Nowakowska-Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa 2005, s. 40.

Wielka Brytania podobnie jak kilka innych państw europejskich (np.: Holandia) gruntownie reformuje w ostatnich dekadach system szkolnictwa wyższego w celu zwiększenia jego efektywności finansowej oraz konkurencyjności. Dąży się tu do rozwoju modelu określanego jako neomenadżeryzm, gdzie ograniczana jest rola oligarchii akademickiej na rzecz państwa i rynku jako interesariuszy uczelni, a działalność uniwersytetów opiera się na systemie wartości usługowych. W modelu tym państwo wyznacza pewne cele uczelniom i kontroluje zakres i efektywność ich realizacji. Polityka edukacyjna ma tu wymiar ewaluacyjny⁴, w którym zarządzanie efektywnością odbywa się na podstawie osiągniętych przez szkoły wyższe efektów – wskaźników wyjściowych (*outputs*)⁵.

Skłonienie uczelni do większej elastyczności wobec warunków, w jakich muszą one funkcjonować, wymagało dokonania zmian często wbrew środowisku akademickiemu, które polegały na ujednoczeniu formalnego statusu wszystkich szkół wyższych, zmiany systemu ich finansowania, zarządzania, rozwoju mechanizmów oceny jakości.

Brytyjskie uczelnie są silnie zróżnicowane pod względem wielkości, struktury, misji, tradycji. Rozwój instytucjonalny szkolnictwa wyższego na Wyspach przebiegał w czerecha etapach, z których każdy prowadził do pogłębienia dywersyfikacji. Jako pierwsze powstały Oxford i Cambridge, które są jednymi z najstarszych średniowiecznych uczelni europejskich. Druga fala była konsekwencją rewolucji przemysłowej, kiedy to w XIX wieku zaczęły powstawać tak zwane *readbrick universities* (ze względu na materiał, z jakiego zostały wykonane).

Po drugiej wojnie światowej uniwersytety były szeroko krytykowane przez społeczeństwo za brak realnego udziału w odbudowie państwa, elitaryzm i snobizm oraz nieużyteczną edukację liberalną. Oczekiwano poszerzenia dostępu do uczelni i upracticznienia programów studiów, co miało pozytywnie odbić się na rozwoju społeczeństwa. Podobne wnioski płynęły z raportu przygotowanego przez Komisję Robbinsa opublikowanego w 1963 roku. Zaowocowało to rozwoju ilościowego brytyjskiego szkolnictwa wyższego głównie w obrębie politechnik. Był to etap trzeci opisywanego procesu rozwoju instytucjonalnego i dywersyfikacji szkolnictwa wyższego na Wyspach. Uczelnie techniczne zostały częściowo podporządkowane władzom regionalnym, co obligowało je do realizowania potrzeb regionu, w którym

⁴ W reformujących się systemach szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii czy Holandii wprowadza się mechanizmy modelu ewaluacyjnej polityki publicznej. D. Antonowicz, *Wspólnota rzetelności*, „Forum Akademickie”, 2010, nr 5, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/05/wspolnota-rzetelnosci/>, 20. 04.2011.

⁵ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009, s. 56-57.

funkcjonowały. W przeciwieństwie do tradycyjnych uniwersytetów politechniki miały charakter masowy i oferowały zdecydowanie mniej prestiżowe dyplomy.

W kolejnych dekadach brytyjskie władze dążyły do zwiększenia elastyczności uniwersytetów, ich otwarcia na gospodarkę i rynek pracy oraz konkurencyjność. W tym celu podjęto decyzję o formalnym zrównaniu statusu uczelni, zmianie zasad finansowania, modelu zarządzania i programów studiów. W 1988 roku politechniki i kolegia stały się autonomicznymi uczelniami niepodlegającymi władzom lokalnym, co przyczyniło się do dalszego rozwoju ilościowego uczelni na Wyspach. Dodatkowo w roku 1992 politechnikom przyznano prawo do używania nazwy „uniwersytet”, powstało również wspólne dla wszystkich uczelni ciało odpowiedzialne za ich finansowanie – Higher Education Funding Council (HEFC). Było to jednoznaczne ze zniesieniem systemu binarnego i stało się kolejnym – czwartym etapem procesu rozwoju brytyjskiego szkolnictwa wyższego⁶.

Pogłębiająca się dywersyfikacja zmotywowała uczelnie brytyjskie do łączenia się w stowarzyszenia, których celem jest reprezentowanie i lobbowanie na rzecz wspólnych interesów ich członków. Obecnie funkcjonuje pięć głównych tego typu grup uczelni. Najbardziej prestiżową jest The Russell Group skupiająca 20 największych uniwersytetów badawczych, w tym Oxford i Cambridge. Mniejsze uczelnie również o nastawieniu badawczym skupione są w The 1994 Group. Liczy ona 19 członków. Natomiast w The Million+ Group działa 27 uczelni spośród byłych politechnik i kolegiów. Z kolei University Alliance skupia 23 uczelnie współpracujące z różnymi sektorami gospodarki. GuildHE to stowarzyszenie małych uczelni oraz kolegiów nauczycielskich, artystycznych i innych. Oficjalnie stowarzyszenia działają na rzecz dywersyfikacji brytyjskiego szkolnictwa wyższego. Jednakże w rzeczywistości często dochodzi między nimi do ostrej rywalizacji, starć,

⁶ Niemniej jednak mimo przeprowadzonych zmian, cały czas wyraźny jest podział na „stare” uniwersytety i „nowe” uniwersytety – czyli były politechniki, które nową nazwę przyjęły po 1992 roku. Pierwsza grupa broni się przed *stricte* uzawodowioną dydaktyką, chociaż oferuje również programy zawodowe, np.: inżynierskie, medyczne etc. „Stare” uniwersytety są zdecydowanie silniejsze pod względem badawczym, również jeśli chodzi o pozyskiwanie środków na ten cel. Natomiast „nowe” nie są w stanie z nimi w tej materii rywalizować, co utrwala ich funkcje dydaktyczne, głównie w obszarze kursów zawodowych na poziomie bakałarza lub niższym. Eurydice, *Organization of Education System in United Kingdom: England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*. L. Leišytė, *Higher Education in the United Kingdom*, Enshede 2007, s. 15. D. Antonowicz, *Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2004, nr 1(23), s. 124-128. M. Wójcicka, *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), Warszawa 2002, s. 84-86.

wzajemnych oskarżeń. Ze względu na siłę przebiccia, a także z powodów wizerunkowych uczelnie do tego typu działań wykorzystują właśnie stowarzyszenia, zamiast indywidualnie angażować się w konflikty. I tak jednym z kluczowych spornych punktów są fundusze na badania, które według The Russell Group powinny być niemal w całości przekazywane 25-30 elitarnym uniwersytetom, co z kolei grupy skupiające „nowe” uniwersytety uważają za szkodliwe dla poziomu badań i niesprawiedliwe. Badacze brytyjskiego szkolnictwa wyższego Bahram Bekhradnia i Jeroen Huisman podkreślają jednak, że podział na grupy jest oczywistym efektem dywersyfikacji o charakterze oddolnym, środowiskowym. Uczelnie mają odmienne interesy, w związku tym na nich się koncentrują i dzięki temu mogą wyraźnie artykułować swoje potrzeby w debacie publicznej o szkolnictwie wyższym i w rozmowach z władzami, dla których stają się partnerem, którego nie można ignorować⁷.

Kolejną charakterystyczną cechą brytyjskiego systemu szkolnictwa wyższego jest udział w zarządzaniu uczelniami osób spoza wspólnoty akademickiej. Tendencje te przybrały na sile w latach 80. XX wieku. Wraz z reformowaniem systemu edukacji trzeciego stopnia w kierunku neomenadżeryzmu zwiększył się nacisk na wzmacnianie przywództwa organizacyjnego oraz ograniczanie kolegalności. Promuje się tu przedsiębiorcze zarządzanie uniwersytetami, w którym udział biorą zewnątrzni interesariusze, a wicekanclerze i dziekani muszą wykazywać się doświadczeniem i umiejętnościami menadżerskimi. W pozostałych uniwersytetach powstałych przed rokiem 1992 organy wykonawcze odpowiedzialne za inwestycje, infrastrukturę, finanse, czasami również za dydaktykę i badania, składają się z przedstawicieli otoczenia społecznego i biznesu, nie zaś z pracowników akademickich. Kolegalnym ciałem akademickim jest senat. W rzeczywistości uczelnianymi zasobami zarządza wicekanclerz, a kwestiami akademickimi zajmują się komisje senackie i komisje organu wykonawczego.

Natomiast w „nowych” uniwersytetach – powstałych po roku 1992 – funkcjonują rady zarządzające (*boards of governors*) oraz podległe im rady akademickie. Są one mniejsze, jeśli chodzi o liczbę członków, przez co sprawniej wykonują swoje zadania. Rady zarządzające składają się w większości z osób spoza uczelni o szerokim doświadczeniu biznesowym, handlowym lub posiadających wiedzę na temat rynku pracy. Są to w dużej mierze lokalni działacze i przedsiębiorcy, co wiąże się z ukierunkowaniem działalności uniwersytetów na szeroko rozumiany rozwój regionu, jego gospodarki i rynku pracy.

Usprawnienie zarządzania uniwersytetami w duchu menadżeryzmu wymagało wzmocnienia przywództwa organizacyjnego wicekanclerzy. Choć nadal łączą oni obowiązki naukowe z kierowaniem uczelnią, to ich wybór

⁷ *Do you want to be in my gang*, „Times Higher Education”, 2009, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=409118>.

uzależniony jest od ich kompetencji i doświadczenia w zakresie zarządzania. Coraz częściej na stanowiskach zarządczych pojawiają się też profesjonalni menadżerowie.

Na poziomie jednostek organizacyjnych również dokonują się podobne zmiany w zakresie zarządzania. Wzmocnienie władz centralnych – rad zarządzających i wicekanclerza – nie osłabiło znaczenia dziekanów. Tradycyjnie wybierani są oni spośród utytułowanych pracowników akademickich na określone kadencje. Jednak coraz częściej ich obowiązki naukowe są ograniczane do minimum, a po ukończeniu sprawowania funkcji pozostają oni w strukturach zarządzających, wykorzystując swoje doświadczenia⁸.

Mechanizmy finansowania brytyjskich uczelni zostaną dokładnie omówione w dalszej części ekspertyzy. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że uniwersytety na Wyspach posiadają szeroką autonomię w zakresie dysponowania przyznanymi funduszami, planowania budżetu, przenoszenia środków na kolejne lata. Są one jednak zobligowane do rozliczania swoich finansów, ale także działalności merytorycznej prowadzonej za fundusze ze źródeł publicznych i prywatnych. W Wielkiej Brytanii wprowadzono również mechanizmy konkurowania o środki, a także zachęty do zdobywania funduszy prywatnych, nawiązywania współpracy z biznesem. Badania finansowane są w sposób selektywny, przyznanie dotacji i jej wysokość zależy od jakości dorobku naukowego i badawczego oraz jakości konkretnych projektów. Rozbudowany system zapewniania jakości oparty na audycie wewnątrzuczelnianych mechanizmów kontroli i podwyższania jakości oraz powiązanie go z finansowaniem instytucji i badań, to istotny element przemian w brytyjskim w szkolnictwie wyższym, jego relacji z państwem, społeczeństwem i gospodarką.

Cechą zdecydowanie odróżniający system szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii od państw Europy „kontynentalnej” jest struktura nakładów na kształcenie. W wyniku wprowadzenia i systematycznego podnoszenia opłat za studia pierwszego stopnia w ciągu ostatnich dwunastu lat to właśnie pieniądze ze źródeł prywatnych stały się głównym źródłem finansowania uczelni. W roku 2007 stanowiły one **64,2%** funduszy przekazywanych uczelniom wyższym. Jest to sytuacja wyjątkowa, jeśli chodzi o państwa europejskie, gdzie zdecydowaną przewagę w finansowaniu szkolnictwa wyższego mają środki publiczne. Natomiast dla wszystkich krajów OECD średnia udziału środków publicznych w finansowaniu edukacji trzeciego stopnia wynosi 31%⁹.

W związku z wprowadzeniem czesnego został równocześnie rozbudowany system wsparcia dla studentów – system kredytów oraz stypendiów na opła-

⁸ J. Jabłecka, op.cit., s. 75-77. L. Leišytė, op.cit., s. 52.

⁹ OECD, *Education at glance 2010. OECD indicators*, 2010, s. 227-228.

cenie studiów i innych potrzeb związanych z podjęciem nauki w uczelniach wyższych. Wydaje się, że w warunkach masowego kształcenia na poziomie wyższym i przy niewystarczających zasobach publicznych współodpłatność za studia jest rozwiązaniem koniecznym ze względów finansowych i społecznych. Niemniej jednak niesie ono ze sobą pewne zagrożenia, nie tylko natury politycznej, które można jedynie prognozować, gdyż jest to stosunkowo nowa sytuacja, która jeszcze ulegnie zmianom, ponieważ w 2012 roku zostanie górna granica czesnego kolejny raz zdecydowanie podwyższone do poziomu **9 000 funtów rocznie**. Zagadnienia te zostaną omówione w dalszej części ekspertyzy.

Pomimo postępujących zmian brytyjskie uczelnie cały czas cieszą się szeroką autonomią¹⁰. Jako niezależne i prywatne podmioty same określają swoją wewnętrzną strukturę, podział środków finansowych z dotacji publicznej i czesnego, odpowiadają za swój rozwój strategiczny, efektywne zarządzanie, zatrudnianie i rozwój kadry, politykę naukową, organizację roku akademickiego. Państwo tworzy tu ogólne regulacje prawne. Brytyjskie uczelnie podlegają Departamentowi Gospodarki, Innowacji i Umiejętności (Department for Business, Innovation and Skills – BIS). Dysponuje on funduszami ze środków publicznych przeznaczanymi na uczelnie. Jednakże ich alokacją zajmują się Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego, odrębne dla Anglii, Walii, Irlandii Północnej i Szkocji (Higher Education Funding Councils – HEFC)¹¹.

Podsumowując warto zwrócić uwagę na najważniejsze kamienie milowe dywersyfikacji brytyjskiego szkolnictwa wyższego, w drugiej połowie XX wieku:

- Poszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego i jego umasowienie¹², które było wynikiem krytyki zdystansowania się tradycyjnych uniwersytetów wobec szeroko rozumianych potrzeb społecznych. Rozwijające się w latach 60. XX politechniki wypełniły tę lukę. W wyniku zmian system podzielił się na część elitarną – uniwersytety – i masową – uczelnie techniczne. Wyodrębniły się również uczelnie o charakterze regionalnym oraz sektorowym.
- Formalne ujednoczenie statusu uczelni, które wiązało się z nadaniem autonomii politechnikom, przyznaniem im prawa do używania nazwy „uniwer-

¹⁰ Należy podkreślić, że „stare” uniwersytety, wyraźnie odczuły pewne ograniczenia autonomii, natomiast autonomia uniwersytetów utworzonych po roku 1992 zwiększyła się.

¹¹ HEFC są odpowiedzialne za prowadzenia polityki wobec szkolnictwa wyższego. Jako ciała pozarządowe (QUANGO – *quasi-autonomous non-governmental organisation*, czyli organizacje finansowane przez podatników, nad którymi władze państwowe nie mają bezpośredniej kontroli) teoretycznie są one niezależne i nie podlegają politycznej zwierzchności, co przed taką zwierzchnością ma chronić również uniwersytety. Kluczowe zadania Rad to informowanie rządu o potrzebach uczelni, podział środków publicznych, zewnętrzny nadzór nad kondycją finansową uczelni oraz zapewnianie jakości kształcenia.

¹² W latach 50. funkcjonowały 24 uniwersytety oraz kolegia, w roku 2000 było już 89 uniwersytetów i 59 kolegiów. M. Wójcicka, op.cit., s. 86-87.

sytet” i ustanowieniem wspólnych zasad finansowania. Zmiany te nastąpiły na przełomie lat 80. i 90. poprzedniego wieku. Stały się one impulsem do rozwoju konkurencyjności w szkolnictwie wyższym w zakresie dydaktyki i badań, otworzenia tradycyjnych uniwersytetów na oczekiwania społeczne, a także dywersyfikacji uczelni pod względem misji, zasięgu działania, potencjału ilościowego. Niemniej jednak ciągle silny pozostaje podział na „stare” uniwersytety badawcze i „nowe” skupiające się głównie na dydaktyce.

- Wprowadzenie ewaluacyjnego modelu polityki publicznej wobec uczelni w połowie lat 80. XX wieku. Jest on szczególnie widoczny w obszarze finansowania badań, gdzie w oparciu o przejrzyste kryteria oceny efektów rozdzielane są fundusze. Rozwiązanie to przyczyniło się do zwiększenia ogólnej efektywności brytyjskich badaczy, ale z drugiej strony nie przełamało monopolu badawczego największych uczelni.
- Wprowadzenie współodpłatności za studia w zamyśle reformatorów ma być kolejnym narzędzie dywersyfikacji brytyjskich uniwersytetów. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że uczelnie skłonne są do ustalania najwyższych możliwych stawek. Można się natomiast spodziewać, że kolejna znaczna podwyżka, która zacznie obowiązywać w roku akademickim 2012/2013, spowoduje realną konkurencję o studentów. Będą oni zapewne bardzo ostrożnie wybierać studia, za które przyjdzie im płacić tak wysokie kwoty. Dlatego uczelnie muszą oferować programy zróżnicowane, dostosowane do oczekiwań studentów i potrzeb rynku pracy, a także legitymujące się wysoką jakością.

1.2. Finansowanie brytyjskiego szkolnictwa wyższego

Uczelnie brytyjskie są prywatnymi organizacjami pożytku publicznego. Do roku 2006 były one w dużej mierze finansowane ze środków publicznych, co jest charakterystyczne dla europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Niemniej jednak posiadały szerokie możliwości dywersyfikacji swoich dochodów, pozyskiwania środków ze źródeł prywatnych, z których musiały korzystać, ponieważ dotacje państwowe nie pokrywały ich potrzeb. Tylko nieliczne angielskie uczelnie nie są dotowane przez państwo i swoją działalność opierają jedynie na środkach prywatnych.

Według analiz zawartych w raporcie *Education at glance 2010. OECD indicators*, łączne wydatki publiczne i prywatne na instytucje szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii w roku 2007 sięgały **1,3% PKB**, czyli poniżej średniej OECD wynoszącej 1,5%¹³.

¹³ *Education at glance 2010. OECD indicator*, 2010, s. 220.

Finansowanie szkolnictwa wyższego jest w ostatnich latach strategicznym elementem polityki państwa wobec tego sektora edukacji. Obecnie projekty zmian koncentrują się wokół dalszego podwyższania i różnicowania czesnego oraz sposobów dotowania studentów – zbalansowania kosztów ponoszonych przez podatników, uczelnie, studentów i absolwentów, a przede wszystkim obniżania nakładów publicznych - zwiększania odpowiedzialności publicznej szkół wyższych i uzależniania finansowania od jakości usług¹⁴.

W ostatnich latach proporcje udziału środków publicznych i prywatnych w finansowaniu brytyjskich uniwersytetów odwróciły się. Obecnie Wielka Brytania jest jedynym europejskim państwem OECD, w którym głównym źródłem finansowania szkół wyższych są środki prywatne. W 2007 roku stanowiły one **64,2%** wszystkich funduszy uczelni (por. Wykres 1.). W roku akademickim 2012/2013 zostaną wprowadzone nowe górne granice stawki czesnego, co będzie wiązało się ze zmianą w finansowaniu szkolnictwa wyższego z budżetu państwa. Poniżej zostaną omówione zarówno obecne mechanizmy, jak i przyjęte już zmiany, które z założenia mają zreformować finansowanie szkolnictwa wyższego, zróżnicować rynek edukacyjny i zmobilizować uczelnie do większej dbałości o jakość kształcenia oraz konkurencyjności¹⁵.

Wykres 1. Procentowy udział wydatków publicznych i prywatnych przekazywanych instytucjom szkolnictwa wyższego w Zjednoczonym Królestwie w latach 1995-2007



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych w raportach OECD *Education at glance* z lat 2010, 2009, 2008, 2007. Finansowanie uczelni brytyjskich ze środków publicznych

¹⁴ J. Chester, B. Bekhradnia, *Funding higher fees. Some implications of a rise in the fee cup*, HEPI 2008, s. 2. H. De Boer, J. File, *Higher Education Governance Reforms across Europe*, Bruksela 2009, s. 24.

¹⁵ J. Thompson, B. Bekhradnia, *The Government's Proposal for Higher Education Funding and Student Finance – an analysis*, HEPI 2010a, s. 1-4.

W Wielkiej Brytanii fundusze pochodzące ze źródeł publicznych stanowią około **35,8%** wszystkich środków, którymi dysponują uczelnie¹⁶. Gros z tych środków składa się na dotację blokową, która jest przeznaczana na działalność dydaktyczną, badawczą i operacyjną. Jej rozdysponowanie leży w gestii szkół wyższych. To one są podmiotem finansowania i posiadają w tym zakresie szeroką autonomię, same ustalają swoje priorytety – w zasadzie decyzja należy tu do rektora – sugerując się jedynie ogólnymi wytycznymi Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego w Anglii (Higher Education Funding Council for England – HEFCE). Głównym mechanizmem przyznawania dotacji jest algorytm finansowania. Wykorzystuje się również procedury konkursowe, na podstawie których rozdzielane są środki na konkretne projekty badawcze.

Uczelnie pozyskują wsparcie finansowe z wielu źródeł publicznych i prywatnych, co również poszerza ich możliwości działania i zarządzania swoimi finansami. Jednakże głównym publicznym donatorem angielskich uczelni jest wspomniana Rada – HEFCE.

1.2.1. Dotacje przyznawane przez Higher Education Funding Council for England (HEFCE)¹⁷

Rada ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego w Anglii została powołana do życia w 1992 roku na mocy ustawy Further and Higher Education Act jako ciało realizujące politykę Departamentu Gospodarki, Innowacji i Umiejętności (Department for Business, Innovation and Skills – BIS) w zakresie szkolnictwa wyższego. Niemniej jednak podkreśla się, że HEFCE nie stanowi części BIS, nie ma charakteru agendy rządowej, co ma gwarantować jej niezależność, ma natomiast status quasi-autonomous non-governmental organisation (QUANGO) (por. przypis 12).

Główne zadanie Rady polega na rozdysponowywaniu środków rządowych między brytyjskie uniwersytety i kolegia. Nieznaczna część funduszy, którymi zawiaduje HEFCE jest przeznaczonych dla szkół oferujących kształcenie ponadśrednie (tak zwane *further education colleges* oferujące głównie kształcenie zawodowe) w tym kursy akademickie¹⁸.

Polityka finansowa Rady ma na celu: zwiększenie szans studentów pochodzących z środowisk społecznych tradycyjnie defaworyzowanych w dostępie do szkół wyższych ich edukacyjnej karierze.; wzmocnienie jakości

¹⁶ OECD, *Education at glance 2010. OECD indicators*, 2010, s. 227.

¹⁷ Ta część pracy w dużej mierze została oparta na informacjach zawartych w raporcie HEFCE *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010.

¹⁸ HEFCE, *What we do – at a glance*, <http://www.hefce.ac.uk/aboutus/history/>, 12.04.2011.

kształcenia i badań naukowych; zachęcenie uczelni do szerszej współpracy z partnerami biznesowymi i społecznymi; wspieranie zróżnicowania wśród rodzimych uczelni; motywowanie uczelni do efektywniejszego zarządzania środkami publicznymi; budowanie przewidywalnej polityki finansowania uczelni, co pozwala im na konstruowanie budżetów i planowanie swojej działalności¹⁹.

HEFCE zabezpiecza mniej niż 40% budżetu dotowanych przez nią uczelni. Konkretna wysokość subwencji zależy od działalności szkoły wyższej i wysokości środków, które uzyskuje ona z innych źródeł. W roku akademickim 2010/2011 Rada miała do dyspozycji **7,4 miliarda funtów**. Na kolejny rok dysponuje kwotą **6,5 miliarda funtów**²⁰

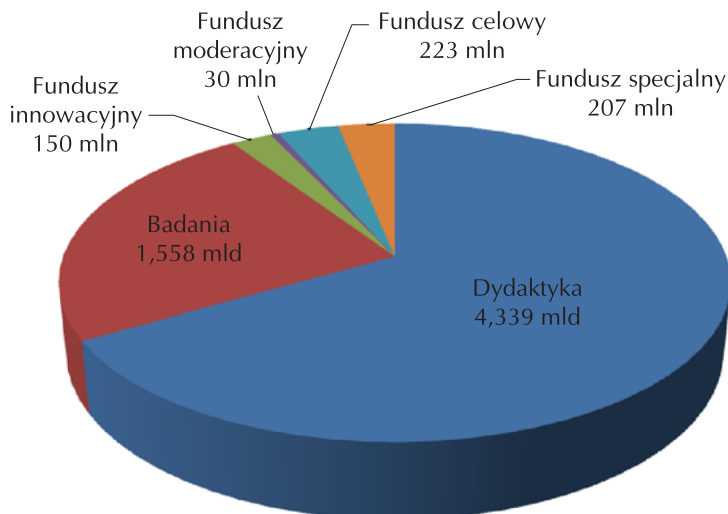
Dotacje przekazywane uczelniom przez HEFCE dzielą się na dwie podstawowe grupy:

- **dotacje odnawialne na świadczenie określonych usług (*reccurent funding*)** - stanowią one dominującą część środków i obejmują działalność dydaktyczną, badawczą i fundusz innowacyjny, którego celem jest transfer wiedzy do gospodarki i społeczeństwa, a więc wzmocnienie biznesowych powiązań uczelni i ich zaangażowania społeczne również na poziomie lokalnym, regionalnym. W roku akademickim 2010/2011 dotacja ta wyniosła **6,472 miliarda funtów**, co stanowi około **87%** z całej kwoty dotacji – niespełna **7,5 miliarda funtów**. **W związku ze znaczną podwyżką czesnego do przedziału 6 000 – 9 000 funtów, która ma zacząć obowiązywać w roku akademickim 2012/2013, część dotacji na dydaktykę zostanie obniżona o około 80%.**
- **dotacje nieodnawialna zadaniowe (*non-reccurent funding*)** – dofinansowują sfery działalności uczelni, które nie są bezpośrednio związane z nauczaniem i badaniami. Zazwyczaj składają się z dwóch głównych funduszy:
 - fundusz specjalny (*special funding*) – z którego środki przeznaczone są na wspieranie zmian strategicznych w uczelniach lub wspomagają wdrażanie i rozwijanie takich inicjatyw o zasięgu krajowym jak na przykład *Joint Information System Committee*, który ma promować wykorzystywanie technologii cyfrowych wśród brytyjskich uczelni;
 - fundusz celowy (*earmarked capital*) – finansuje rozwój bazy materialnej uczelni. Uczelnie, które spełniają kryteria HEFCE w zakresie swoich inwestycji (metoda *Capital Investment Framework – CIF*) otrzymują dotację celową co kwartał, pozostałe muszą aplikować o te środki.

¹⁹ HEFCE *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 4-5.

²⁰ Ibidem, s. 6.

Wykres 2. Podział środków HEFCE 2011/2012 – 6,5 mld funtów



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych HEFCE, *Grant announcements. Summary of allocations 2011-12*, <http://www.hefce.ac.uk/finance/recurrent/2011/>, 28.04.2011.

HEFCE dąży do ograniczania liczby strumieni finansowych i przekazywania jak największej części środków w ramach dotacji blokowej, która umożliwia elastyczne dysponowanie środkami przez uczelnie i wyposaża władze uczelni w ważny i skuteczny instrument

Dotacje HEFCE w dużej mierze przyznawane są na podstawie informacji przezywanych przez uczelnie na temat liczby studentów, pracowników etc. W związku z tym Rada stworzyła system gromadzenia, kontroli i potwierdzania zgodności danych, który opiera się na elektronicznych kwestionariuszach i bazach danych, posiadających opcję generowania powiadomień w razie istotnych zmian lub nieścisłości w zgromadzonych informacjach oraz na audytach wewnątrzuczelnianych procedur²¹.

Obliczanie wysokości dotacji odnawialnej

Dotacja odnawialna ma charakter blokowy. Uczelnie otrzymują określoną sumę na podstawie wyliczeń HEFCE dla poszczególnych części dotacji: **dydaktyki, badań i innowacji**. Dodatkowo, choć dotacja jest kierowana do całej uczelni, to jej wysokość jest szacowana na podstawie potrzeb i możliwości poszczególnych wydziałów. Niemniej jednak ostateczna decyzja dotycząca rozdysponowania funduszy wewnątrz instytucji oraz między dydaktykę, badania i innowacje należy do samych uczelni. Dzięki temu szko-

²¹ Ibidem, s. 49.

ty wyższe autonomicznie określają swoje priorytety. Ograniczeniem jest tu jedynie przeznaczenie środków z dotacji odnawialnej na cele związane z dydaktyką i badaniami²². Takie rozwiązania mają kluczowe znaczenie dla rozwoju przedsiębiorczego modelu uczelni.

Przyznanie dotacji obwarowane jest umową dotyczącą zakresu działalności dydaktycznej podpisowaną z każdą uczelnią odrębnie. Dokument określa ogólną liczbę studentów uczelni, szczegółowo zaś odnosi się jedynie do niektórych kierunków studiów (np.: medycyna) i dodatkowych miejsc dla studentów finansowanych z publicznych środków. Umowa zobowiązuje uczelnie do utrzymania się lub dopasowania do zakresu tolerancji. Złamanie tych uzgodnień skutkuje redukcją dotacji odnawialnej.

HEFCE bierze również pod uwagę zróżnicowanie kosztocłonności kierunków, szacując, które z nich są droższe w prowadzeniu, a które wymagają niższych nakładów. Jednak ważnym czynnikiem jest tu również możliwość uczelni w zakresie zdobywania dodatkowych funduszy. Rząd zakłada, że wszyscy beneficjenci edukacji wyższej, a więc np.: studenci i gospodarka, winni partycypować w kosztach²³.

Przy szacowaniu wysokości dotacji brane są pod uwagę różne założenia dotyczące zarówno przedsiębiorczości i konkurencyjności uczelni, specyfiki kierunków i ich strategicznego znaczenia, lokalizacji placówki, społecznego pochodzenia studentów etc. Złożona formuła ma zapewnić sprawiedliwy, ale przede wszystkim efektywny podział środków publicznych pochodzących z podatków obywateli.

HEFCE wymienia cztery kluczowe priorytety, które wpływają na decyzje o wysokości środków przekazywanych uczelniom:

- „dodatkowe finansowe wspieranie kierunków studiów, które mają kluczowe znaczenie dla państwa, ale nie cieszą się popularnością wśród studentów
- kierowanie dodatkowych środków w te rejony kraju, gdzie dostęp do szkolnictwa wyższego może być w danym momencie ograniczony
- priorytetowe traktowanie jednostek, które mogą udokumentować, że posiadają potencjał umożliwiający im realizowanie badań na najwyższym poziomie
- przeznaczanie środków raczej na kształcenie studentów rozpoczynających naukę, niż na tych, którzy zdobywają kwalifikacje tożsame lub niższe wobec tych, które już uzyskali (choć są tu pewne wyjątki)”²⁴.

²² Ibidem, s. 16-17.

²³ Ibidem, s. 17. Eurydice, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, s. 51.

²⁴ HEFCE *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 18.

A. Dydaktyka

Podział zasobów finansowych w ramach głównej dotacji na dydaktykę oparty jest na dwóch podstawowych zasadach. Po pierwsze większe środki przeznaczane są na finansowanie droższych kierunków. Po drugie większe środki przeznaczane są na studentów pierwszego stopnia, którzy płacą niższe czesne^{25 26}.

Wysokość głównej dotacji jest wynikiem algorytmu, który bierze pod uwagę szereg czynników:

- **Potencjał ilościowy** – jest on tożsamy z liczbą studentów kształcących się w danej instytucji. HEFCE przyjęło tu kryteria i zasady, które mają na celu efektywne lokowanie środków, tam gdzie są one faktycznie potrzebne i w taki sposób, aby nie zachęcać uczelni do selektywnej polityki rekrutacyjnej. Zatem nie wszyscy adepci uczelni są wliczani do potencjału ilościowego. Między innymi pod uwagę brani są jedynie studenci z Wielkiej Brytanii i Unii Europejskiej podwyższający swoje kwalifikacje, a studiowane przez nich kierunki nie mogą być finansowane z innych źródeł publicznych. Studenci spoza Unii Europejskiej (*overseas students*) płacą całkowite koszty czesnego bezpośrednio uczelni.
- Dodatkowo HEFCE wprowadza mechanizmy, które mają zachęcić uczelnie do wspierania studentów w pełnym i terminowym realizowaniu programów studiów. Jak podkreśla Rada, dzięki temu chronione są również interesy studentów i ich rodzin, które opłacają czesne²⁷. W związku z tym HEFCE szacując liczbę studentów bierze pod uwagę tylko tych, którzy ukończyli przynajmniej pierwszy rok studiów. Nie jest to jednak tożsame z uzyskaniem wpisu na kolejny rok studiów. Studentom w zależności od ich statusu, aktywności przypisuje się wagi. Jednostką wyjściową jest tu tak zwany student pełnoetatowy (*full-time equivalents FTE*), który cały rok spędza w uczelni i w tym czasie zdobywa standardowe 60 punktów ECTS.
- **Kosztochłonność** – tu również różne wagi przypisuje się różnym kierunkom studiów. Zostały one podzielone na cztery grupy. Kryterium stanowi wysokość nakładów niezbędnych do kształcenia w danej dyscyplinie.
- Istotna jest także **lokalizacja uczelni** (*London weighting*). HEFCE różnicuje tu szkoły wyższe w Londynie, jego okolicy i w pozostałych regionach kraju. Zakłada się, że wyższe koszty wiążą się z funkcjonowaniem i studiowaniem w stolicy²⁸.

²⁵ Stawki opłat za studia powyżej stopnia bakałarza (*postgraduate*) np.: magisterskie, MBA, są ustalane przez uczelnie, które jednak kierują się zazwyczaj rekomendacjami rządowymi co do ich wysokości.

²⁶ HEFCE, op.cit., s. 29.

²⁷ Ibidem, s. 20-21.

²⁸ Ibidem, s. 23.

- W algorytmie istotna jest również **zakładana kwota środków, które uczelnie pozyska z czesnego**. Można dzięki temu oszacować budżet, jakim uczelnie będą dysponowały i skierować większe środki do instytucji dotowanych w niewystarczającym stopniu. Dochód z czesnego oblicza się według średniej krajowej wysokości opłat dla danego kierunku²⁹.
- W głównej dotacji na dydaktykę uwzględnia się 5% zakres tolerancji, który daje uczelniom dodatkową elastyczność w kwestii dysponowania środkami przeznaczonymi na dydaktykę. Wiąże się to przede wszystkim z liczbą i charakterem studentów kształcących się w danej placówce. Ewentualne zmiany, jeśli mieszczą się w zakresie tolerancji, nie wpływają na wysokość dotacji. Jeśli ta granica zostaje przekroczona, wówczas uczelnia dostosowuje liczbę studentów albo zmieniona zostaje wysokość dotacji³⁰.
- HEFCE dysponuje również funduszem na zwiększanie liczby studentów. Uczelnie, jeśli spełniają kryteria Rady oraz limity rządowe, mogą aplikować o te środki. Ponadto na ten cel doraźnie dostępne są również pieniądze z funduszu modernizacyjnego.

Dotacja dydaktyczna HEFCE dla poszczególnych uczelni na rok akademicki 2011/2011 będzie obliczany w następujący sposób:

- Punktem wyjścia będzie tu dotacja z poprzedniego roku skorygowana o Additional Student Numbers (ASNs)³¹
- Otrzymana kwota zostanie porównana z kosztochłonnością uczelni w zakresie dydaktyki. Wartość tę oblicza się oddzielnie dla każdego uniwersytetu na podstawie przewidywanej liczby studentów (*full-time equivalents* FTE) i ich podziału między cztery grupy kierunków, dla których określono różny poziom kosztochłonności.
- Jeżeli różnica między pierwszą kwotą skorygowaną o przewidywane dochody z czesnego a drugą kwotą będzie mieści się w 5%, wysokość dotacji zostanie zaakceptowana³².

Poza główną dotacją na dydaktykę uczelnie mogą również otrzymywać środki na kształcenie, które stanowią część dotacji odnawialnej. Są to:

- **Środki przeznaczone na studentów nie uwzględnionych w szacowaniu głównej dotacji na dydaktykę**, których obecność na uczelni jest wynikiem różnych programów realizowanych przez uczelnię. Przy czym studenci

²⁹ Ibidem, s. 27-28.

³⁰ Ibidem, s. 29, 22.

³¹ Uczelnie muszą z odpowiednim wyprzedzeniem powiadomić HEFCE o tym, jaka będzie ilościowa różnica w rekrutacji między poprzednim i kolejnym rokiem akademickim. Szacunki te opierają się na wcześniejszych wynikach rekrutacji i są w pewnym sensie nadzorowane przez HEFCE, która może ukarać uniwersytet grzywną za przekroczenie zakładanego poziomu rekrutacji. ASNs stanowi zatem swego rodzaju umowę między uczelnią a HEFCE.

³² HEFCE, *Recurrent grants for 2001-12, 2011*, s. 6-7.

muszą być finansowani z dodatkowych źródeł poza rządowymi i czesnym. Przykładem są tu kierunki studiów współfinansowane przez pracodawców. Taki mechanizm zachęca zarówno pracodawców do partycypowania w kosztach edukacji, jak i uczelnie do dopasowywania swoich programów studiów do potrzeb rynku pracy.

- **Dotacje celowe**, które w roku akademickim 2010/2011 zostały między innymi przeznaczone na realizację następujących zadań: 1) zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego dla młodzieży, która ze względów społecznych lub zdrowotnych (niepełnosprawność) ma mniejsze szanse zdobycia wyższego wykształcenia; 2) poprawienie jakości dydaktyki oraz polepszenie wyników studentów i utrzymanie ich w systemie edukacji – środki z tej puli trafiają do uczelni, które rekrutują słabszych studentów oraz otrzymują nieznaczne dotacje w ramach funduszu przeznaczonego na badania; 3) studenci studiów pierwszego stopnia uczący się w niepełnym wymiarze godzin; 4) studenci zdobywający na kierunkach strategicznych³³ tożsame lub niższe kwalifikacje względem już uzyskanych; 5) wspieranie drogich kierunków strategicznych, które nie cieszą się popularnością wśród studentów³⁴

B. Badania

System finansowania badań w brytyjskim szkolnictwie wyższym określany jest mianem systemu „podwójnego wsparcia” (*“dual support” system*). Pierwszy trzon tej konstrukcji – finansowanie podmiotowe – stanowią środki przekazywane w postaci dotacji blokowej. Głównym dysponentem tej puli jest HEFCE. Natomiast granty badawcze przyznawane przede wszystkim przez Rady ds. Badań (Research Councils) mają charakter finansowania przedmiotowego i są przeznaczane na konkretne projekty^{35 36}.

HEFCE wspiera przede wszystkim rozwój ogólnej infrastruktury i warunków niezbędnych do prowadzenia badań przez uczelnie. Zatem przekazywane przez nią środki finansują bazę materialną i lokalową, pensje pracowników naukowych, kształcenie młodych naukowców oraz badania podstawowe³⁷. Podobnie jak w przypadku dydaktyki dotacja ma charakter blokowy. W roku

³³ *Strategically important and vulnerable subjects (SIVS)* – kierunki strategiczne dla gospodarki i społeczeństwa, które nie cieszą się popularnością wśród studentów. Są to m.in. chemia, fizyka, inżynieria chemiczna, inżynieria materiałowa, inżynieria minerałów, inżynieria metali i metalurgii HEFCE, *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 38.

³⁴ *Ibidem*, s. 34-38.

³⁵ Obok Research Councils źródłem grantów badawczych są również środki z funduszy Unii Europejskiej oraz poszczególnych ministerstw.

³⁶ *Universities UK, The Future of Research*, Londyn 2010, s. 14.

³⁷ HEFCE, *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 41.

2011/2012 dotacja wyniesie **1,558 mld funtów**. Chociaż jej wysokość jest szacowana na podstawie parametrów poszczególnych jednostek organizacyjnych lub dziedzin, to konkretne cele, na które są przeznaczane środki wybierają uczelnie. Mają one w tym względzie pełną autonomię, co pozwala im na strategiczne zarządzanie swoim rozwojem naukowym. Dotacje publiczne mogą być łączone z finansowym wsparciem z innych źródeł, również na poziomie konkretnych działań, co także zwiększa elastyczność uczelni³⁸.

Rozdysponowanie środków odbywa się przy wykorzystaniu szeregu kryteriów ilościowych, jakościowych, kosztochłonności oraz znaczenia badań dla społeczeństwa i gospodarki.

- **Potencjał ilościowy** – jest to liczba pracowników naukowych zatrudnionych w danej uczelni przy uwzględnieniu spełniania kryteriów jakościowych.
- **Kosztochłonność** – dziedziny zostały podzielone na trzy grupy ze względu na swoją kosztochłonność. Każdej z nich przyporządkowano wagę³⁹.
- **Poziom jakości badań** – kluczowym kryterium przyznawania środków publicznych na badania jest jakość tychże. W Wielkiej Brytanii został wypracowany system parametryzacji badań, który początkowo miał charakter selektywny, następnie oceniający. Natomiast obecna formuła polega na ewaluacji i wspiera uczelnie w zarządzaniu jakością badań. Research Assessment Exercise⁴⁰ ocenia dorobek badawczy uczelni – ich jednostek – na podstawie zdefiniowanych, przejrzystych i upublicznionych kryteriów. Ocena dokonywana jest przez dwa panele ekspertów: najpierw w ramach jednego z 67 paneli tematycznych odpowiadających węższym dyscyplinom, które przekazują swoje rekomendacje jednemu z 15 paneli głównych – odpowiadających szerszym obszarom nauki. Wyboru panelu dokonuje oceniana jednostka. Wąski i szeroki zakres odniesienia oceny nadaje jej intersubiektywny wymiar i umożliwia porównywanie jej wyników. Badane jednostki są lokowane na pięciostopniowej skali i za jej pomocą opisywane (porównaj Tabela 1.). Oblicza się tu, jaki procent etatów naukowych spełnia kryteria każdego z poziomów skali. W ten sposób powstaje wielowymiarowy profil badawczy jednostki (*quality profile*), który stanowi przejrzystą informację dla badaczy, ale przede wszystkim dla finansujących ich badania podmiotów, w tym HEFCE. W ten sposób unika się uśredniania wyników oceny i sprowadzania go do jednej wartości dla całej ocenianej jednostki⁴¹.

³⁸ Ibidem, s. 7, 10.

³⁹ Ibidem, s. 44.

⁴⁰ Do roku 2011 mechanizm oceny jakości badań nosiła nazwę Research Assessment Exercise (RAE), nowa formuła ewaluacyjna będzie funkcjonowała pod szyldem Research Excellence Framework (REF).

⁴¹ D. Antonowicz, *Doświadczenia ewaluacji badań naukowych w Wielkiej Brytanii w kontekście funkcjonowania Research Assessment Exercise 2008*, „Kutura i Edukacja” 2011, nr. 2(81), s. 154-165.

Tabela 1. Klasyfikacja jakości badań według RAE

Klasyfikacja	Opis	Waga ⁴²
4* – cztery gwiazdki	jakość na najwyższym światowym poziomie	9
3* – trzy gwiazdki	jakość na światowym poziomie	3
2* – dwie gwiazdki	jakość uznawana na poziomie międzynarodowym	1
1* – jedna gwiazdka	jakość uznawana na poziomie krajowym	0
Niesklasyfikowane	aktywność nie mieszcząca się w przyjętej definicji badań naukowych	0

Źródło: RAE2008 <http://www.rae.ac.uk/results/intro.aspx>, 14.04.2010. HEFCE, *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 45.

Przyjęty model ma na celu skierowanie największych środków do najlepszych pod względem działalności badawczej uczelni. Podejście to zostało ostatnio wzmocnione poprzez podniesienie wagi rezultatu z poziomu czwartego z 7 do 9 punktów. Według przewidywań ekspertów Higher Education Policy Institute (HEPI), na tej zmianie zyskają przede wszystkim uczelnie wchodzących w skład grupy tak zwanego Złotego Trójkąta (*Golden Triangle*)⁴³ oraz, choć w znacznie mniejszym stopniu, kolegia kształcące w zakresie medycyny, weterynarii, rolnictwa, biznesu etc. Pozostałe uczelnie odczują wyraźne zmniejszenie dotacji⁴⁴.

Trudno jednoznacznie ocenić przyjętą metodę podziału środków. Z jednej strony, jak pokazują badania HEPI, w ten sposób dotowane jest wiele przedsięwzięć badawczym na niskim poziomie (publikacje nie są cytowane), ale ulokowanych w uczelniach o najwyższym prestiżu i lokatach w ramach klasyfikacji RAE. Natomiast rankingowi umykają badania na najwyższym światowym poziomie umiejscowione w słabszych instytucjach. Z drugiej strony, wnikliwa analiza pokazała również, że to właśnie uniwersytety z *Golden Triangle* pracują na ciągle silną pozycję badań brytyjskich w świecie⁴⁵.

Obecnie HEFCE opracowuje nowe, bardziej parametryczne podejście do oceny jakości badań. Research Excellence Framework (REF) ma docelowoza-

⁴² Jest to waga nadawana przy obliczaniu wysokości przez HEFCE.

⁴³ Cambridge, Oxford, Imperial, London School of Economics, University College London.

⁴⁴ J. Adams, K. Gurney, *Funding selectivity, concentration and excellence – how good is the UK's research*, HEPI 2010, s. 18.

⁴⁵ Ibidem, s. 12-14.

stąpić RAE. Profil ocenianej jednostki będzie budowany na podstawie trzech kryteriów: jakość wyników badań (między innymi cytowanie publikacji), szersze oddziaływanie i wykorzystanie wyników badań, aktywność środowiska naukowego⁴⁶.

Poza główną dotacją na badania, oddzielne środki przeznaczone są na 1) badania prowadzone przez studentów drugiego i trzeciego stopnia; 2) badania prowadzone we współpracy z przemysłem i gospodarką. Oba te fundusze przeznaczone są dla tych jednostek, które otrzymały środki w ramach głównej dotacji⁴⁷.

1.2.2. Finansowanie badań ze środków Research Councils UK (RCUK)⁴⁸

Drugim najważniejszym publicznym źródłem finansowania badań są granty Rad ds. Badań (Research Councils) przyznawane na konkretne projekty badawcze. Każda z siedmiu Rad działa w obrębie innych dziedzin nauki. Mają one status niezależnych podmiotów finansowanych ze środków publicznych odpowiedzialnych przed parlamentem. W 2002 roku powstała instytucja o nazwie Research Councils UK (RCUK), która koordynuje działalnością wszystkich rad, wzmacnia ich kooperację na rzecz zwiększenia efektywności i innowacyjności badań w Wielkiej Brytanii.

Rady realizują cztery podstawowe zadania w zakresie: 1) badań – finansowanie projektów badawczych oraz umożliwianie dostępu do infrastruktury naukowej; 2) kształcenie – wspieranie rozwoju kariery naukowej studentów studiów magisterskich i doktoranckich, indywidualne i grupowe stypendia i staże podoktorskie; 3) transfer wiedzy do gospodarki i różnych sfer życia społecznego; 4) promowanie społecznego zaangażowania w badania.

Rady otrzymują środki z rządowego budżetu przeznaczonego na naukę, którym zawiaduje Departamentu Gospodarki, Innowacji i Umiejętności (Department for Business, Innovation and Skills – BIS)⁴⁹. Budżet ten niemal w całości jest przekazywany do rozdysponowania Radom. W latach 2004-2008 został on wyraźnie podniesiony do kwoty oscylujące wokół **3 miliardów funtów**⁵⁰.

Rady rozpatrują indywidualne aplikacje badaczy, które poddawane są ocenie środowiskowej (*peer review*) – niezależnych ekspertów. Brane są tu

⁴⁶ REF 2014, <http://www.hefce.ac.uk/research/ref/>, 12.04.2011.

⁴⁷ HEFCE, *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010, s. 47-48.

⁴⁸ Informacje dotyczące RCUK i poszczególnych Rad ds. Badań pochodzą ze strony internetowej RCUK <http://www.rcuk.ac.uk/pages/home.aspx>, 12.04.2011.

⁴⁹ Niektóre Rady otrzymują też środki z innych departamentów, zysków z badań oraz od rozmaitych donatorów.

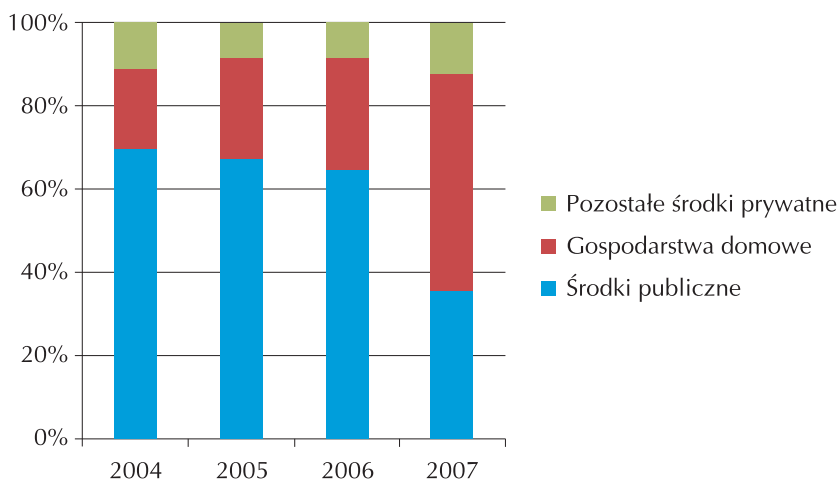
⁵⁰ L. Leišytė, *op.cit.*, s. 34.

również pod uwagę wyniki oceny Research Assessment Exercise (RAE), co ma na celu promowanie i wspieranie najlepszych ośrodków badawczych⁵¹.

1.3. Finansowanie uczelni brytyjskich ze środków prywatnych

W ostatnich latach zdecydowanie zmieniały się proporcje udziału środków prywatnych i publicznych w finansowaniu brytyjskich uczelni. Obecnie Wielka Brytania jest jedynym europejskim państwem OECD, w którym większa część dochodów uczelni pochodzi ze źródeł prywatnych. **W latach 2000-2006 udział niepublicznych środków w finansowaniu szkolnictwa wyższego wzrósł o 120%**⁵².

Wykres 3. Procentowy udział wydatków publicznych, gospodarstw domowych i pozostałych środków prywatnych instytucjom finansującym szkolnictwo wyższe w Zjednoczonym Królestwie w latach 2004-2007



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w raportach OECD. *Education at glance* z lat 2010, 2009, 2008, 2007.

⁵¹ Przewidywania dotyczące środków przekazywanych poszczególnym Radom przez BIS: Rada ds. Badań w Naukach Humanistycznych 100,717 mln funtów; Rada ds. Badań w Naukach Biologicznych i Biotechnologii 362,341 mln funtów; Rada ds. Badań w Naukach Inżynieryjnych i Fizycznych 771,289 mln funtów; Rada ds. Badań w Naukach Ekonomicznych i Społecznych 158,061 mln funtów; Rada ds. Badań w Naukach Medycznych 545,585 mln funtów; Rada ds. Badań Środowiska Naturalnego 298,071 mln funtów; Rada ds. Infrastruktury Naukowej i Technologicznej 313,289 mln funtów. BIS, *The allocation of science and research funding 2011/2012 to 2012/2015*, 2010.

⁵² OECD, *Education at glance 2009. Summary of key findings*, 2009, s. 8.

1.3.1. Prywatne źródła finansowania uczelni nie pochodzące z budżetów gospodarstw domowych

Uczelnie brytyjskie mają szeroki dostęp do rozmaitych sposobów pozyskiwania środków z niepublicznych źródeł. Są to: darowizny, pożyczki/kredyty, dochody z wynajmu, finansowanie stanowisk przez prywatnego sponsora – popularne rozwiązanie w Wielkiej Brytanii, komercjalizacja wyników badań, opłaty za świadczenie usług, odsetki od inwestycji, tworzenie spółek handlowych.

Wielka Brytania należy do grupy państw, gdzie możliwości wykorzystywania powyższych opcji są niemal nieograniczone. Jedynie w przypadku niektórych uczelni, które nie działają na podstawie regulacji rządowych istnieją pewne ograniczenia w przyznawaniu kredytów. W każdym przypadku uczelnie muszą spełniać wszelkie warunki ustalone z instytucją udzielającą pożyczki, a rząd nie zabezpiecza żadnych zobowiązań uczelni⁵³.

Motywowanie uczelni oraz podmiotów prywatnych do współpracy i współodpowiedzialności za finansowanie szkolnictwa wyższego jest ważnym elementem polityki państwa. W związku z tym w Wielkiej Brytanii wprowadzono szereg mechanizmów zachęcających do takich działań. Są to ulgi dla uczelni, partnerów biznesowych, sponsorów, darczyńców, wsparcie finansowe i infrastrukturalne dla projektów realizowanych z sektorem prywatnym, regulacje umożliwiające uczelniom posiadanie praw własności intelektualnej⁵⁴.

1.3.2. Współodpłatność za studia

Zmiana w proporcjach finansowania brytyjskich uczelni wiąże się przede wszystkim z wprowadzeniem czesnego⁵⁵. To właśnie opłaty studentów za studia stanowią główną część prywatnych środków, które trafiają do szkół wyższych. W roku akademickim 2009/2010 środki pochodzące z opłat za studia wynosiły **30,9%** dochodu brytyjskich uczelni wyższych⁵⁶.

Według klasyfikacji OECD Wielka Brytania należy do grupy państw obok Australii, Kanady, Nowej Zelandii, Holandii i USA, w których opłaty za studia są wysokie, ale równolegle funkcjonuje w nich rozwinięty system wspar-

⁵³ Eurydice, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, s. 77-78, 80.

⁵⁴ Eurydice, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, s. 82.

⁵⁵ Wyjątkiem jest tu Szkocja, gdzie nie wprowadzono współodpłatności za studia.

⁵⁶ HESA, Statistics – Finances of UK HE institutions, http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1900&Itemid=239, 28 p.10.2011.

cia dla studentów w tym zakresie⁵⁷. Wysokość opłat – a w zasadzie ich maksymalna wysokość – jest ustalana odgórnie przez władze centralne. Obecnie jest to **3 225 funtów**, jednak na 2012 rok przewidziana jest podwyżka do **9 000 funtów**. Natomiast uczelnie posiadają pełną autonomię w dysponowaniu środkami uzyskanymi z czesnego⁵⁸.

Opłata za studia w postaci czesnego została wprowadzona w Wielkiej Brytanii w 1998. Dotyczy ona studentów pierwszego stopnia – bakalarskich, kształcących się w pełnym wymiarze godzin. W pierwszym okresie czesne musiało być wnoszone z góry. W roku akademickiego 2005/2006 jego górna granica wynosiła **1 175 funtów rocznie**.

W roku 2006 wprowadzono zmianę zarówno jeśli chodzi o wysokość opłat, jak i ich formę. Maksymalną kwotę czesnego ustalono na poziomie **3 000 funtów rocznie** z możliwością zwiększania jej wraz z inflacją. Sąd w roku akademickim 2009/2010 najwyższe czesne wyniosło 3 225 funtów. Pomimo tego, że reforma miała na celu zróżnicowanie wysokości opłat, niemal wszystkie uczelnie ustalały ich kwoty na najwyższym poziomie⁵⁹. Zmiany z 2006 roku, wynikające z ustawy z roku 2004, rozbudowały również system wsparcia, grantów, stypendiów i kredytów dla studentów. Istotnym założeniem było tu uzależnienie spłaty pożyczki zaciągniętej na opłacenie czesnego od przyszłych zarobków absolwenta, a nie od dochodów jego rodziny w momencie rozpoczynania studiów. Zatem powinno się tu nie tyle mówić o opłatach za studia, co o formie podatku, który określany jest mianem Graduate Income Tax. To rozwiązanie miało doprowadzić do równego dostępu do edukacji trzeciego stopnia oraz uchronić osoby nie podejmujące zatrudnienia po studiach (np.: pozostające w domu z dziećmi) i tych absolwentów, którzy będą zarabiać gorzej⁶⁰.

W związku z podwyższaniem górnej granicy czesnego, wielu studentów zostało zmuszonych do zaciągnięcia kredytu na opłacenie nauki. W roku akademickim 2006/2007 82% młodzieży rozpoczynających pełnowymiarowe studia pierwszego stopnia zdecydowało się na takie pożyczki⁶¹. W tym też roku 49% studentów było zobligowanych do opłacenia pełnych kosztów swojej edukacji, w roku akademickim 2008/2009 było to już 57%, a prognozy na

⁵⁷ OECD, *Education at glance 2010. OECD indicators*, 2010, s. 250.

⁵⁸ Eurydice, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, s. 76.

⁵⁹ N. Brown, B. Ramsden, *Variable tuition fees in England: assessing their impact on student and higher education institutions*, Universities UK 2009, s. 19.

⁶⁰ J. Chester, B. Bekhradnia, *op.cit.*, s. 4.

⁶¹ N. Brown, B. Ramsden, *op.cit.*, 20.

2009/2010 roku mówiły o 72%⁶². W roku 2010 było **2 122 000** osób posiadających kredyt, którego spłata uwarunkowana jest dochodami uzyskiwanymi po studiach. **39%** kredytobiorców, którzy na tych warunkach otrzymali pożyczkę w 2000 roku, i **6,5%** kredytobiorców z 2007 roku (po podwyżce górnej pułapu czesnego do 3 000 funtów) spłaciło ją w całości do końca kwietnia 2010 roku. W roku akademickim 2008/2009 z powodu śmierci, niepełnosprawności, bankructwa etc. zostało umorzonych 200 kredytów⁶³.

W 2007 roku niecałe 25% ogólnych środków publicznych skierowanych do szkolnictwa wyższego zostało przeznaczonych na kredyty studenckie, a niecałe 8% na stypendia socjalne i zapomogi. Łączne subwencje dla prywatnych podmiotów wyniosły niecałe 55% tej kwoty⁶⁴. Od roku 2008 studenci pochodzący z rodzin, gdzie roczny dochód nie przekraczał 25 000 funtów mają prawo do bezzwrotnego zasiłku na opłacenie kosztów utrzymania w wysokości 2 835 funtów rocznie^{65 66}.

Kolejna podwyżka górnej granicy czesnego została zaplanowana na wrzesień 2012. Może ono wynosić maksymalnie **9 000 funtów rocznie**. Jednocześnie musi być zagwarantowane, że młodzież z rodzin o różnym statusie ekonomicznym będzie mogła sprostać wymaganiom finansowym uczelni. Służyć temu mają następujące kredyty i stypendia rządowe:

- **Kredyt na opłacenie czesnego** – dostępny dla wszystkich studentów z Wielkiej Brytanii (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) i Unii Europejskiej⁶⁷ bez względu na sytuację finansową rodziny, studiujących w pełnym wymiarze godzin na studiach pierwszego stopnia. Pokrywa on koszty czesnego, zatem w roku akademickim 2012/2013 jego maksymalna wartość będzie wynosiła 27 000 funtów⁶⁸. Środki są bezpośrednio przekazywane uczelniom.

⁶² P. Bolton, *Tuition fees statistics*, House of Commons, 2010, s. 3.

⁶³ SLC, *Income contingent repayments by repayment cohorts and tax year 2000/01 to 2008/09 inclusive (provisional)*, Student Loans Company 2010, s. 5.

⁶⁴ OECD, *Education at glance 2010. OECD indicators*, 2010, s. 249.

⁶⁵ J. Chester, B. Bekhradnia, *op.cit.*, s. 2. Eurydice, *Organization of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*, 2010, s. 256.

⁶⁶ Przeciętne dochody gospodarstw domowych w 2006 roku wynosiły 32 779 funtów.

⁶⁷ Dla studentów z Walii i Irlandii Północnej obowiązują nieco inne kryteria ustalone lokalnie. Dla studentów z Unii Europejskiej stosowane będą podobne kryteria przyznawania kredytu na opłacenie czesnego, natomiast generalnie nie będą oni uprawnieni do otrzymywania kredytów i zasiłków na opłacenie kosztów utrzymania. Directgov, 2012/13 tuition fees and student finance, http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/DG_194804, 26.04.2011.

⁶⁸ W przypadku takich kierunków jak medycyna, gdzie studia pierwszego stopnia trwają dłużej niż trzy lata również wartość kredytu jest wyższa.

- **Kredyt na opłacenie kosztów utrzymania** – jego wysokość uzależniona jest od lokalizacji uczelni oraz statusu ekonomicznego rodziny studenta. Dla studentów uczących się poza stolicą roczna maksymalna wartość kredytu to 5 500 funtów, dla studentów londyńskich szkół wyższych 7 675 funtów, natomiast dla studentów mieszkających z rodzicami 4 375 funtów.

Obie pożyczki mają być spłacane przez absolwentów (dotyczy to również studentów, którzy formalnie nie ukończyli studiów) po rozpoczęciu pracy za pośrednictwem systemu podatkowego. Rozpoczęcie spłaty i jej wysokość uzależniona będzie od dochodów. **Dla studentów, którzy złączą studia w roku akademickim 2012/2013 progmem będzie roczna pensja 21 000 funtów. Raty będą stanowiły 9% od części dochodów, które przekroczyły progowe 21 000 funtów.** Odsetki również zależą od wysokości dochodów. Okres spłaty uzależniony jest od wysokości dochodów, ale nie może przekroczyć 30 lat, co spowoduje, że część studentów nigdy nie zwróci zaciągniętych długów.

- **Zasiłek na opłacenie kosztów utrzymania** – jest to bezzwrotna zapomoga, której przyznanie oraz wysokość zależy od sytuacji finansowej rodziny studenta. W roku akademickim 2012/2013 maksymalna kwota zasiłku będzie wynosiła 3 250 funtów.

Dla studentów uczących się w niepełnym wymiarze godzin również przewidziane są kredyty na opłacenie czesnego, które przyznawane i spłacane będą na analogicznych zasadach, jak kredyty dla pełnowymiarowych studentów⁶⁹.

Zmiana sposobu finansowania brytyjskich uczelni wyższych – szczególnie zaś dydaktyki – która opiera się przede wszystkim na wprowadzeniu czesnego radykalnie podwyższanego w ciągu ostatniej dekady oraz rozwinięciu systemu kredytów i stypendiów dla studentów, miała doprowadzić do:

- zwiększenia dostępu do szkolnictwa wyższego,
- poprawienie jakości kształcenia,
- uzależniania znacznej części finansów uczelni od ilości studentów ją wybierających,
- zwiększenie konkurencyjności między uczelniami – urynkowanie tego sektora edukacji,
- ograniczenia wydatków publicznych na szkolnictwo kształcenia⁷⁰.

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, czy cele te zostaną osiągnięte, ponieważ najwyższy poziom opłat zacznie obowiązywać dopiero w roku akade-

⁶⁹ Więcej szczegółowych informacji na temat zasad przyznawania kredytów i zasiłków dla różnego typu studentów oraz zasad ich spłaty można znaleźć na stronach Directgov, <http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/index.html> oraz BIS, <http://www.bis.gov.uk/policies/higher-education/students/student-finance>, 26.10.2011.

⁷⁰ J. Thompson, B. Bekhradnia, *The government's proposals for higher education funding and student finance – an analysis*, HEPI 2010a, s. 1.

mickim 2012/2013. Poza tym zmieniają się również niektóre elementy systemu wsparcia kredytowego i stypendialnego dla studentów. Raport Komisji Browna, którego celem było przygotowanie rekomendacji stabilności finansowej, zapewniania wysokiej jakości oraz dostępności edukacji wyższej, został przez rząd częściowo przyjęty, częściowo zmodyfikowany, niektóre postulaty odrzucono, a inne ciągle są dyskutowane⁷¹. Wszystko to sprawia, że pewne wnioski na temat konsekwencji mogą dotyczyć tylko okresu od wprowadzenia czesnego do chwili obecnej, gdy czesne sięga 3 300 funtów rocznie. Przy czym trudno tu mówić o długofalowych konsekwencjach, które ujawnią się w przyszłości. Niemniej jednak dostępne są już pewne prognozy dotyczące skutków wdrażanych reform.

Koncepcja zdywersyfikowania opłat za studia i przez to zwiększenia konkurencji w walce o studentów między uczelniami od początku, czyli od roku 2006 nie przynosiła oczekiwanych rezultatów w praktyce. Wynikało to z faktu, że szkoły wyższe decydowały się w większości przypadków na najwyższy dopuszczalne poziom opłat. Podobnie rzecz ma się obecnie. Rząd zakładał, że tylko nieliczne uczelnie będą pobierać opłaty powyżej 6 000 funtów. Przepuszczano, że uniwersytety o mniejszym prestiżu i nie tak popularne wśród studentów zdecydują się na niższe czesne. Dzięki temu studenci mieli mieć zapewniony szerszy wybór, wygenerowany przez zróżnicowane wysokości opłat za studia⁷². Tymczasem stało się inaczej. Większość uczelni określiło czesne na niemalże najwyższym poziomie. Z dotychczasowych deklaracji wynika, że przeciętna opłata za pełnowymiarowe studia pierwszego stopnia będzie wynosić około 8 700 funtów (9 000 funtów to górna granica)⁷³. Na taką decyzję wpływ miały obawy, że uczelnie tańsze będą postrzegane jako gorsze. Poza tym uniwersytety wołały zagwarantować sobie wyższe wpływy do budżetu w sytuacji drastycznych cięć dotacji publicznej na dydaktykę, zmniejszonej o 80%⁷⁴.

Autorzy raportu HEPI powątpiewają również, czy nowy mechanizm finansowania dydaktyki ze źródeł prywatnych realnie zmotywuje uczelnie do podnoszenia jakości kształcenia. Podkreśla się, że dotychczasowe rozwiązanie – dotacja publiczna na dydaktykę – również uzależniało wysokość środków przekazywanych uczelniom od liczby studentów, czyli ich wyboru. W tym sensie zmiana ta nie była konieczna⁷⁵.

⁷¹ J. Brown, *Securing a sustainable future for higher education. Summary*, BIS 2010, s. 1.

⁷² J. Thompson, B. Bekhradnia, op. cit., s. 10.

⁷³ *Undergraduate tuition fees for 2012-13, plus a THE guide to fees*, "Times Higher Education", 2011, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=415618>, 14.04.2011. Dane dotyczą 80 brytyjskich uczelni, które zadeklarowały wysokość czesnego, jakie będą pobierać w roku akademickim 2012/2013.

⁷⁴ J. Thompson, B. Bekhradnia, op.cit., s. 1, 11.

⁷⁵ Ibidem, s. 4.

W raporcie podkreśla się również, że rynek edukacyjny niezmiernie opornie adaptuje reguły wolnego rynku. Studenci dokonują wyboru uczelni przy bardzo ograniczonym dostępie do informacji na ich temat, kierując się rozmaitymi motywami, które nie zawsze można ocenić jako w pełni racjonalne. Wiara, że wprowadzenie opłat za studia urynkowi edukację na poziomie wyższym jest przesadzona. Nie zmienia to faktu, że uczelniom rekomenduje się upublicznianie dokładniejszych informacji na swój temat, co miałyby być podstawą do decyzji podejmowanych przez młodzież o wyborze studiów⁷⁶. Można się bowiem spodziewać, że tak radykalna podwyżka czesnego spowoduje większe zainteresowanie produktem tych, którzy mają za niego zapłacić. Może to być impuls do intensywniejszego zabiegania o studentów właśnie poprzez poprawianie jakości.

W debacie dotyczącej płatnych studiów wyższych zarówno przeciwnicy jak i zwolennicy tego rozwiązania posługują się podobnym argumentem na rzecz obrony swoich racji: dostępnością edukacji trzeciego stopnia dla wszystkich grup społecznych. Podobnie rzecz się ma w przypadku wprowadzania czesnego w Wielkiej Brytanii. Rząd przekonuje, że dzięki systemowi wsparcia kredytowego i stypendialnego będzie to mechanizm demokratyzacji dostępu do studiów wyższych. Przeciwnicy tego rozwiązania obawiają się, że najuboższe rodziny nie będą w stanie wysłać swoich dzieci do brytyjskich uczelni. Pierwszą reakcją społeczeństwa na nową politykę finansową, podnoszenie czesnego oraz ograniczenie publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe były protesty, demonstracje, w których uczestniczyli nie tylko studenci, ale także inne grupy społeczne i wiekowe. Studenci oraz ich rodziny są przekonani, że wysokie czesne i widmo wieloletniego kredytu zniechęci wiele utalentowanych osób z gorzej sytuowanych grup społecznych do rozpoczynania nauki w uczelniach wyższych. Wiele rodzin w obawie o przyszłość swoich dzieci zaczęło już odkładać dodatkowe środki na ich kształcenie, zakładać specjalne konta oszczędnościowe, aby uchronić swoje dzieci przed wysokim kredytem na początku kariery zawodowej. Jednakże takie zabezpieczenia są dla wielu rodzin nieosiągalne ze względu na niewystarczające dochody⁷⁷.

Trudno w tej chwili jednoznacznie stwierdzić, jak kolejna znaczna podwyżka czesnego, która zacznie obowiązywać w roku akademickim 2012/2013 wpłynie na decyzje potencjalnych studentów i ich rodzin o podjęciu edukacji w brytyjskich uniwersytetach. Niemniej jednak należy podkreślić, że **wprowadzenie czesnego w 1998 roku i jego kolejne podwyżki**

⁷⁶ Ibidem, s. 5.

⁷⁷ S. Gompertz, *Tuition fee rise 'forcing parent to save more'*, BBC News, 9 lutego 2011, <http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-12399925>, 25.04.2011.

nie wpłynęły znacząco na liczbę aplikujących do brytyjskich uczelni wyższych, również jeśli chodzi o młodzież z uboższych rodzin⁷⁸. Wprawdzie w pierwszym roku akademickim po wprowadzeniu zróżnicowanych opłat – 2006/2007 spadła liczba aplikacji na pełnowymiarowe studia pierwszego stopnia wśród mieszkańców Wielkiej Brytanii, ale w kolejnych latach powróciła ona do poziomu z roku 2005/2006⁷⁹.

Ogólne trendy, choć niezbyt gwałtowne należy uznać za pozytywne. Liczba chętnych rejestrujących swoje aplikacje przez Universities and Colleges Admission Services (UCAS)⁸⁰ w latach 2003/2003 – 2007/2008 wzrosła o 7,4% (dla samej Anglii wzrost ten wyniósł 7,7%). Wzrosła także liczba aplikacji spoza Wielkiej Brytanii: z krajów członkowskich Unii Europejskiej o 13,8%, z pozostałych regionów świata o 9%⁸¹. Opłaty za studia nie zróżnicowały wyraźnie społeczności studenckiej ani pod względem etnicznym, ani pod względem społecznym, choć nieznacznie poprawił się stosunek osób z najgorzej sytuowanych grup społecznych względem najzamożniejszych studentów⁸².

Jednakże autorzy raportu HEPI podkreślają, że trudno wyobrazić sobie, aby młodzież zaczęła masowo rezygnować z kontynuowania nauki w uczelniach wyższych. Należy jednak pamiętać, że zbliżająca się podwyżka czesnego będzie bardzo wysoka. A czynnik ekonomiczny jest istotnym przy decyzjach edukacyjnych, więc należy przewidywać, że jednak część społeczeństwa nie udźwignie takiego obciążenia finansowego. Szczególnie, że większość uczelni decyduje się na pobieranie najwyższej możliwej stawki czesnego. Dodatkowo nomenklatura określająca przyjęte mechanizmy pomocowe w kategoriach kredytów, pożyczek i rat, może być także zniechęcająca do sięgania po te rozwiązania. Co więcej, nie jest ona zbyt ścisła, gdyż w rzeczywistości ustalone instrumenty mają raczej charakter fiskalny i takie ich prezentowanie i promowanie byłoby mniej niepokojące dla przyszłych studentów i ich rodzin⁸³.

Niewiadomą pozostaje również, jakich wyborów co do uczelni dokonają studenci. Czy młodzież z gorzej sytuowanych rodzin będzie wybierała tańsze uczelnie, co zniweczy założenie wyrównywania szans? Czy też, zgodnie z dotychczasowymi tendencjami, najdroższe uniwersytety będą najbardziej

⁷⁸ J. Thompson, B. Bekhradnia, "The Independent Review of Higher Education Funding: an analysis", HEPI 2010, s. 11. N. Brown, B. Ramsden, op.cit., s. 4.

⁷⁹ Ibidem, s. 14.

⁸⁰ UCAS – jest to centralny system aplikowania do niemal wszystkich brytyjskich instytucji szkolnictwa wyższego na pełnowymiarowe studia wyższe pierwszego stopnia.

⁸¹ N. Brown, B. Ramsden, op.cit., s.4.

⁸² Ibidem, s. 26.

⁸³ J. Thompson, B. Bekhradnia, 2010, op.cit., s. 12-13.

pożądane, ponieważ zakłada się, że oferują one najlepsze wykształcenie i dyplom doceniany na rynku pracy? Przy czym nie zawsze musi być to zgodne z prawdą. Oba te zjawiska mogą się na siebie nakładać. Ich konsekwencje będą możliwe do oszacowania dopiero za jakiś czas⁸⁴.

Ograniczenie publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe

Obecny mechanizm finansowania kształcenia w brytyjskich uczelniach wyższych opiera się w znacznym stopniu na opłatach za studia, na pokrycie których udzielane są studentom kredyty ze środków publicznych. Absolwenci są zobligowani do ich spłaty, jeśli ich dochody przekroczą 21 000 funtów rocznie. Raty mają wynosić 9% od kwoty przekraczającej ten próg. Spłata może trwać najdłużej 30 lat. Dla obecnych i przyszłych wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe istotnym jest zatem, jaka część studentów zdecyduje się na zaciągnięcie kredytu oraz ilu absolwentów będzie zdolna spłacić pożyczkę.

Według raportu HEPI, rząd i Komisja Browna poczynili zbyt optymistyczne prognozy, opierając się między innymi na założeniu, że większość uczelni nie zdecyduje się na najwyższy pułap chesnego i wszelkie szacunki opierano na średniej kwocie 7 000 funtów, co okazało się błędnym przekonaniem⁸⁵. Poza tym wyliczenia dotyczyły sytuacji, kiedy to liczba absolwentów obu płci będzie taka sama. Tymczasem realne dane demograficzne wskazują tu na przewagę kobiet, których zarobki są przeciętnie niższe. Co więcej kobiety częściej nie podejmują pracy ze względu na przykład na opiekę nad dziećmi. Trudno jednak oszacować, jaka część absolwentów nie będzie w stanie spłacić w całości lub częściowo zaciągniętych zobowiązań ze względu na brak pracy lub zbyt niskie dochody. Jednakże przy obecnych warunkach kredytowania może być to znaczny odsetek.

Widmo wyższych kredytów i realnych odsetek może doprowadzić do zmiany zachowań potencjalnych kredytobiorców – studentów i ich rodziców – którzy będą dążyli do szybszej spłaty obciążeń lub w ogóle zaniechania pożyczki i sfinansowania studiów z oszczędności, czy też bieżących dochodów. Dotyczy to przede wszystkim absolwentów o wyższych dochodach, którzy byliby obciążeni wyższymi odsetkami. Na te środki liczy rząd, jednak może się okazać, że ta grupa potencjalnych kredytobiorców będzie ograniczona.

Wszystko to w dłuższej perspektywie zmniejszy dochody skarbu państwa. Na podstawie własnych wyliczeń, w których skorygowano parametry przyjęte przez rząd i Komisję Browna, HEPI przewiduje, że **koszty publiczne przezna-**

⁸⁴ J. Thompson, B. Bekhradnia, 2010a, op.cit., s. 10.

⁸⁵ Większość uczelni ustaliła już wysokość chesnego i średnia przekracza tu 8,500 funtów rocznie.

czane na szkolnictwo wyższe nieznacznie wzrosną. Autorzy przyznają jednak, że brakuje zbyt wielu danych, aby takie prognozy były w pełni uzasadnione, dlatego długofalowe konsekwencje przyjętych rozwiązań nie są dziś możliwe do oszacowania. Niemniej jednak ich głównym beneficjentem będą prawdopodobnie uczelnie, co może przynieść pozytywny efekt jeśli chodzi o jakość kształcenia. Natomiast dodatkowe obciążenia spadną na podatników i państwo⁸⁶.

1.4. Polityka kadrowa w brytyjskim szkolnictwie wyższym

Polityka kadrowa na brytyjskich uczelniach wyższych jest niewątpliwie tą sferą, w której uniwersytety posiadają szeroką autonomię, porównywalną jedynie z kilkoma innymi europejskimi państwami.

W procesie reformowania brytyjskiego szkolnictwa wyższego w ostatnich latach polityka kadrowa nie była traktowana jako cel strategiczny⁸⁷. Niemniej jednak zachodzące zmiany wpływają na sytuację, warunki pracy i kondycję kadry akademickiej. Nacisk na zwiększenie efektywności uczelni i ich otwarcia na społeczeństwo i gospodarkę skłonił władze centralne do wprowadzania zmian wbrew środowisku akademickiemu, ograniczania jego przywilejów (np.: zniesienie dożywotniego zatrudnienia profesorów – *tenure*), zastosowania parametrycznej oceny pracy dydaktyków i badaczy, uelastycznienia zarobków tej grupy zawodowej⁸⁸.

W tej części ekspertyzy skupię się głównie na pracownikach akademickich, biorących udział w procesie dydaktycznym. W mniejszym stopniu omówione zostaną zagadnienia dotyczące kadry zarządzającej uczelniami, ponieważ była o tym mowa wcześniej. Jeśli chodzi o pracowników administracyjnych, to przedstawione zostaną jedynie okrojone informacje dotyczące sposobu ich rekrutacji i wynagradzania.

1.4.1. Polityka rekrutacyjna

W Wielkiej Brytanii uczelniom pozostawia się swobodę kształtowaniu swojej polityki kadrowej. Na własną rękę określają one:

- liczbę pracowników
- ich kwalifikacje – stopnie, tytuły

⁸⁶ Ibidem, s. 4.; J. Thompson, B. Bekhradnia, 2010, op.cit., s. 7.

⁸⁷ Eurydice, 2009, „Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury finansowanie i kadra akademicka”, s. 16.

⁸⁸ D. Antonowicz, 2004, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(23), s. 128.

- rozkład etatów w uczelni i w ramach wydziałów
- procedury i kryteria rekrutacyjne.

Obecnie w Wielkiej Brytanii w uczelniach zatrudnionych jest ponad 387 000 osób, z czego **ponad 181 000 stanowią pracownicy akademicki – 46,9% całej kadry**. Około 17 000 osób zatrudnionych jest na stanowisku profesora⁸⁹.

W Wielkiej Brytanii na uczelniach wyższych stosuje się różne formy zatrudnienia – umowy o pracę: na pełen etat, w niepełnym wymiarze godzin, kontrakty na czas określony i nieokreślony. W roku akademickim 2009/2010:

- 117 930 pracowników akademickich było zatrudnionych na pełen etat;
- 63 665 pracowników akademickich było zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin;
- 77 080 pracowników akademickich było zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin na dodatkowo określonych preferencyjnych warunkach.

120 000 pracowników akademickich posiada umowę o pracę na czas nieokreślony⁹⁰. Informacje dotyczące wakatów i rekrutacji umieszczane są w Internecie w formie elektronicznego słupa ogłoszeniowego ukazującego się regularnie (<http://www.jobs.ac.uk/>). Natomiast najpopularniejszą metodą selekcji nowych pracowników są bezpośrednie rozmowy o pracę z kandydatami, którzy czasami są zobligowani do przygotowania prezentacji lub wykładu.

Natomiast w odniesieniu do kadry zarządzającej i administracyjnej stosuje się również takie metody jak *assessment centres*, które rzadziej wykorzystuje się podczas rekrutacji pracowników dydaktycznych i naukowych⁹¹.

W wielu uczelniach brytyjskich zatrudnieni są profesjonalni menadżerowie zajmujący się zarządzaniem zasobami ludzkimi i polityką personalną. Zakres ich obowiązków jest określany indywidualnie przez uczelnie⁹²

1.4.2. Ustalanie wynagrodzeń

W ostatnich latach doszło do istotnych zmian w sferze ustalania wysokości wynagrodzeń dla pracowników akademickich brytyjskich uczelni. W 2004 roku został przyjęty dokument Ramowa Umowa dotycząca Modernizacji Płac w Szkolnictwie Wyższym (Framework Agreement on Pay Modernisation in Higher Education). Jego celem jest wprowadzanie zasad równości, przejrzystości

⁸⁹ Dane z 1 grudnia 2009 roku, HESA, *Staff at Higher Education Institutions in the United Kingdom 2009/10*, SFR 154, http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1940&Itemid=161, 28.04.2011.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ UCEA, 2008, *Recruitment and Retention of Staff in Higher Education 2008*, s. 11-12.

⁹² UCEA, 2008, *A review of the implementation of the Framework Agreement for the modernization of pay structures in higher education*, s. 6.

i harmonizacji wynagrodzeń w odniesieniu do jakości wykonywanej pracy. W związku z tym widełki płac dla różnych grup pracowników są ustalane na szczeblu centralnym przez uczelnie, związki zawodowe, stowarzyszenia pracodawców za pośrednictwem specjalnego organu Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff (JNCHES). Poza tymi uzgodnieniami pozostają wynagrodzenia dla pracowników zajmujących najwyższe stanowiska, w tym dla profesorów. Natomiast w ramach wspomnianych rozstrzygnięć uczelnie ustalają własną strukturę zatrudnienia – stopni i wynagrodzeń, które z założenia powinny korespondować z lokalnymi warunkami na rynku pracy⁹³. Do kompetencji władz uczelni należy też określenie rocznego wynagrodzenia podstawowego brutto, wysokości premii i dodatków oraz kryteriów awansu.

Zmiany z 2006 roku miały również na celu zwiększenie konkurencyjności szkolnictwa wyższego wobec innych sektorów zatrudnienia, co udało się osiągnąć poprzez podwyżki płac w uczelniach. **W roku akademickim 2007/2008 przeciętne roczne wynagrodzenie brytyjskiego pracownika akademickiego wynosiło 43 486 funtów rocznie. W latach 2006-2009 pensje w szkolnictwie wyższym wzrosły średnio o 5,7%.** Na stanowisku profesora średnie wynagrodzenie to 69 870 funtów. Największy wzrost zarobków dotyczy jednak wicekanclerzy – o 9%, których przeciętne zarobki to 193 970 funtów⁹⁴. Poza tym procedury wynagradzania zostały zdecydowanie uproszczone i stały się bardziej przejrzyste.

Samodzielne określanie wysokości wynagrodzeń i ich zróżnicowania wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego ma być jednym z mechanizmów zachęcających do konkurencyjność. Zarówno uczelnie mogą konkurować o najlepszych pracowników, jak i pracownicy mogą starać się o lepiej płatne posady. Podobne funkcje spełnia parametryczna ocena jakości wyników akademików i zespołów badawczych dokonywana w ramach Research Assessment Exercise. Konkurencję wzmacnia również zwiększenie zatrudnienia pracowników akademickich spoza Wielkiej Brytanii⁹⁵.

1.5. Wnioski dla polskiego szkolnictwa wyższego

W brytyjskim szkolnictwie wyższym w ostatnich dekadach wprowadzono szereg zmian, które w swoim założeniu miały pomóc uczelniom dostosować się do nowego kontekstu ich funkcjonowania – masowe studia, ograniczone

⁹³ UCEA, 2008, *A review of the implementation of the Framework Agreement for the modernization of pay structures in higher education*, s. 6.

⁹⁴ H. Fearn, *Pay packets of excellence*, "Times Higher Education", 19 marca 2009, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=405805>, 27.04.2011.

⁹⁵ Universities UK, *The changing academic profession in the UK and beyond*, 2007, s. 41.

środki publiczne oraz umożliwić im wspieranie rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Polskie szkolnictwo wyższe stoi przed podobnymi wyzwaniem. Dlatego mimo zdecydowanych różnic, warto rozważyć wykorzystanie niektórych rozwiązań brytyjskich w Polsce.

1.5.1. Ujednolicenie nazw uczelni

Jednym z kluczowych elementów dywersyfikacji brytyjskiego szkolnictwa wyższego było zrównanie statusu wszystkich uczelni i zezwoleniem im na używanie nazwy „uniwersytet”. W Polsce uciekając przed wymogami ustawy uczelnie stosują angielską terminologię i bezceremonialnie prezentują się światu jako „*university*”. Wolność w zakresie nazewnictwa z pewnością ukróciłaby „walkę o szyldy”. Poza tym ustawodawca nie musiałby nieustannie przedłużać terminów dla uczelni, które nie są w stanie spełnić stosownych wymagań, a nie chcą też zrezygnować z prestiżowej nazwy. Takie rozwiązanie zmusiłoby również szkoły wyższe do budowania swojej pozycji w inny sposób niż spełnianie formalnych kryteriów, co prowadzi do powstawania szerokoprofilowych instytucji szkolnictwa wyższego – każda chce być bowiem uniwersytetem. Natomiast wskazana byłaby tu raczej specjalizacji i różnicowania się szkół wyższych. Jednocześnie przykład Wielkiej Brytanii pokazuje, że proponowane posunięcie nie podważyło znaczenia największych uczelni badawczych, które wiele lat, a nawet setek lat, pracowały na swoją pozycję krajową i międzynarodową.

1.5.2. Współfinansowanie uczelni przez studentów

W Polsce należy zdecydować się na wprowadzenie współodpłatności za studia drugiego i trzeciego stopnia. Wymaga to jednak starannego przygotowania systemu kredytów, zapomóg, stypendiów i oparcia go, podobnie jak jest to w Wielkiej Brytanii, na mechanizmach fiskalnych. Przyznawanie kredytów na opłacenie czesnego nie powinno wynikać ze statusu ekonomicznego studenta, jego rodziny. Natomiast należy uzależnić spłatę pożyczki od przyszłych dochodów absolwenta (Graduate Income Tax). Czesne powinno obowiązywać, a pożyczki być dostępne dla wszystkich studentów szkół publicznych i prywatnych, co byłoby rozwiązaniem sprawiedliwszym niż obecnie funkcjonujące, gratyfikujące studentów dziennych uczelni publicznych. Trzeba tu zwrócić również uwagę na dodatkowe mechanizmy wspierające dostęp do studiów (stypendia, kredyty na pokrycie kosztów utrzymania uzależnione od sytuacji społeczno-ekonomicznej studentów).

Warto jednak podkreślić, że brytyjskie doświadczenia pokazują, iż wprowadzenie opłat nie miało wpływu na liczbę przyjęć ani też nie zmieniło struktury społecznej populacji studiujących, co jest ważnym argumentem w politycznym dyskursie.

Wprowadzenie nawet częściowej odpłatności za studia w Polsce musi być poprzedzone starannymi przygotowaniem natury informacyjnej i promocyjnej oraz merytorycznej – gruntownym opracowaniem systemu wsparcia dla studentów, który przyniesie realne oszczędności i nie doprowadzi do odpływu młodzieży z uczelni. W tym przypadku kluczem do sukcesu jest przemyślane prowadzenie procesu implementacji reform. Takie prace wymagają czasu, dlatego rekomendowana zmiana nie jest możliwa do wprowadzenia w tym momencie, natomiast przygotowania do jej wprowadzenia powinny rozpocząć się jak najszybciej.

1.5.3. Zwiększenie autonomii uczelni w przygotowywaniu programów studiów

Jak najszybciej należy umożliwić uczelniom opracowywanie własnych propozycji programów studiów opartych na efektach kształcenia, które odpowiadałyby oczekiwaniom przede wszystkim lokalnego rynku pracy i gospodarki. Niemożliwym bowiem jest centralne diagnozowanie takich potrzeb i szukanie dla nich rozwiązań. Większość polskich uczelni powinno koncentrować się właśnie na swoim najbliższym, lokalnym otoczeniu. Zdecydowanym ograniczeniem są tu obowiązujące standardy kształcenia.

Poza tym dodatkowe środki powinny być przeznaczane na kształcenie studentów na kierunkach mniej popularnych, a strategicznych dla rozwoju regionu, państwa, gospodarki. Podobnie jak w Wielkiej Brytanii, na te cele powinien być przeznaczony oddzielny fundusz. Należy również dążyć do włączania podmiotów zewnętrznych – np. przedsiębiorstw – do współfinansowania ważnych dla nich kierunków studiów, czy to bezpośrednio, czy pośrednio w ramach praktyk dla studentów. Dzięki temu będą one kształciły swoich przyszłych pracowników wedle własnych potrzeb.

1.5.4. Dywersyfikacja źródeł finansowania badań

Poza wprowadzeniem opłat za studia należy również zwiększyć wkład innych pozabudżetowych źródeł w finansowanie uczelni, a przede wszystkim badań w nich prowadzonych. Jest to jeden z priorytetów, który trzeba zrealizować jak najszybciej. Obecna struktura finansowania badań w Polsce jest niekorzystna. Nakłady na R&D są generalnie bardzo niskie, w 2007 roku wyniosły 0,56% PKB (w UK było to 1,79% PKB). Głównym sponsorem pozostaje tu państwo polskie, które przekazało 40% całkowitych nakładów na badania. Natomiast wkład sektora prywatnego był u nas dwukrotnie niższy w porównaniu ze średnią UE i wyniósł 32% (w UK było to 47,19%)⁹⁶. Dlatego uczelnie powinny wchodzić we współpracę z sektorem prywatnym. Ważna jest tu komercjalizacja badań na-

⁹⁶ OECD, OECD In Figures 2009, s. 38.

ukowych, pozyskiwanie funduszy z nietradycyjnych publicznych i prywatnych źródeł. To zjawisko jest w Polsce bardzo ograniczone. Duża odpowiedzialność spada tu na zespoły badawcze, które powinny aktywnie poszukiwać alternatywnych źródeł finansowania swojej działalności. Konieczne jest również wprowadzenie zmian w polityce fiskalnej zachęcających do inwestowania w rozwój badań prowadzonych w Polsce. W związku z tym, że struktura polskiej gospodarki zdominowana jest przez małe i średnie przedsiębiorstwa, potrzebne są tu bodźce fiskalne skierowane do tych podmiotów.

1.5.5. Rozwój modelu parametryzacji badań

Kolejną rekomendacją możliwą do realizacji w krótkim terminie jest rozbudowanie niektórych mechanizmów wykorzystywanych przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych, na wzór brytyjskiego modelu parametryzacji badań RAE. Przede wszystkim wskazane byłoby większe zróżnicowanie zespołów KEJN. Obecnie oceny dokonuje się jedynie w obszarze czterech dziedzin: nauki o życiu, nauk humanistyczno-społecznych, nauk technicznych i nauk o sztuce. Dywersyfikacja (w ramach RAE funkcjonuje 15 paneli głównych) umożliwiłaby wypracowanie jakościowych mechanizmów parametryzacji i większej specjalizacji zespołów oceniających. Należy również dążyć do budowania profili badawczych jednostek naukowych, tak aby pokazywały one jej wielowymiarowy opis, a nie uproszczoną i uśrednioną oceną⁹⁷.

Rozwijając polskie rozwiązania należy starać się unikać niedostatków mechanizmów brytyjskich. Parametryzacja badań na Wyspach zwiększyła wprawdzie wydajność pracowników akademickich, ale doprowadziła również do pewnych nieprawidłowości. Badacze wolą zajmować się popularną w danym momencie problematyką, która zyska przychylność sponsorów, rezygnuje się również z czasochłonnych badań. Wiąże się to z koniecznością wykazywania realnych i ilościowych wyników. Niewątpliwie może mieć to negatywny wpływ na rozwój nauki. Rozwiązaniem mogącym przeciwdziałać lub ograniczać te tendencje jest polityka państwa, które w ramach dotacji na badania powinno oferować oddzielne fundusze na te przedsięwzięcia naukowe, które w dłuższej perspektywie mogą mieć kluczowe znaczenie dla rozwoju nauki i rozwoju cywilizacyjnego⁹⁸.

Zamierzoną, choć również krytykowaną przez część środowiska akademickiego konsekwencją modelu parametryzacji RAE, jest skupienie środków w kilku najbardziej produktywnych pod względem badawczym uczelniach, które plasują się na bardzo wysokich pozycjach w międzynarodowych rankingach i wzmacnia-

⁹⁷ D. Antonowicz, op.cit., 2011, s. 170-171.

⁹⁸ Ibidem, s. 166-170.

ją prestiż brytyjskiego szkolnictwa wyższego. Jest to kolejny powód, dla którego warto skorzystać z niektórych elementów tego wzorca, w związku z tym, że polskiemu środowisku akademickiemu i polskim władzom zależy na uplasowaniu się rodzimych uczelni na wyższych pozycjach we wspomnianych rankingach.

1.5.6. Rozszerzenie autonomii w zakresie polityki kadrowej

Zmobilizowanie pracowników do większej aktywności i efektywności w zakresie prowadzenia badań oraz pozyskiwania na nie alternatywnych środków wymaga przyznania władzom uczelni większej autonomii w zakresie polityki kadrowej. Rektorzy powinni mieć możliwość różnicowania pensji pracowników akademickich w odniesieniu do wyników ich działalności badawczej, skuteczności w zdobywaniu grantów. Dlatego należałoby znieść obowiązujące widełki finansowe wynagrodzeń. W Wielkiej Brytanii takie rozwiązania pozwalają na przyciąganie do uczelni lepszej kadry naukowej, zwiększają mobilność pracowników, stymulują konkurencję.

Poza tym powinna istnieć również możliwość ustalania wyższych stawek dla kadry zarządzającej na poziomie uczelni, wydziałów, innych jednostek akademickich, zespołów badawczych. Takie rozwiązanie doprowadzi do profesjonalizacji tej sfery funkcjonowania uczelni i przyciągnie osoby, które posiadają zdolności w zakresie zarządzania procesami, projektami i zespołami. Uczelnie to obecnie przedsiębiorstwa – często największe w regionie – a zarządzanie nimi (zwłaszcza na poziomie wydziałów i katedr) jest zbyt słabo nagradzane. Tymczasem to od menadżerskich zdolności kadry zarządzającej niższego i średniego stopnia zależy sukces jednostek naukowych.

1.5.7. Rozszerzenie autonomii finansowej uczelni

Uczelnie powinny mieć większą swobodę w dysponowaniu środkami finansowymi, a jednocześnie ponosić większą odpowiedzialność za swoją działalność. Dlatego podmiotem finansowania powinna być uczelnia, której władze – rektor – byłyby uprawnione do rozdysponowania środków między wydziały i inne jednostki akademickie. Dzięki temu możliwe stanie się budowanie globalnej polityki uczelni i rozliczanie za jej realizację konkretnych osób – władz. Wiąże się to, podobnie jak poprzedni postulat, z ogólnym wzmocnieniem władzy rektora i większym uniezależnieniem jego decyzji od poparcia ciał kolegialnych uczelni.

Bibliografia

Adams J., K. Gurney, *Funding selectivity, concentration and excellence – how good is the UK's research*, HEPI 2010.

Antonowicz D., *Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2004, nr 1(23).

- Antonowicz D., *Wspólnota rzetelności*, „Forum Akademickie”, 2010, nr 5, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/05/wspolnota-rzetelnosci/>, 20.04.2011.
- Antonowicz D., *Doświadczenia ewaluacji badań naukowych w Wielkiej Brytanii w kontekście funkcjonowania Reseach Assessment Exercise 2008*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 2(81).
- BIS, *The allocation of science and research funding 2011/2012 to 2012/2015*, 2010.
- Bolton P., *Tuition fees statistics*, House of Commons, 2010.
- Brown B., *Securing a sustainable future for higher education. Summary*, 2010.
- Brown N., B. Ramsden, *Variable tuition fees in England: assessing their impact on student and higher education institutions*, Universities UK 2009.
- Chester J., B. Bekhradnia, *Funding Higher Fees: Some Implications of a Rise in the Fee Cap*, HEPI, 2008.
- De Boer H., J. File, *Higher education governance reforms across Europe*, Bruksela 2009.
- Do you want to be in my gang, „Times Higher Education”, 2009, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=409118>, 30.05.2011.
- Eurydice, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009.
- Eurydice, *Organization of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*, 2010.
- Fearn H., *Pay packets of excellence*, „Times Higher Education”, 19 marca 2009, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=405805>, 27.04.2011.
- Gompertz S., *Tuition fee rise ‘forcing parent to save more’*, „BBC News”, 9 lutego 2011, <http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-12399925>, 25.04.2011.
- HEFCE, *Guide to funding. How HEFCE allocates its funds*, 2010.
- HEFCE, *Grant announcements. Summary of allocations 2011-12*, <http://www.hefce.ac.uk/finance/recurrent/2011/>, 28.04.2011.
- HEFCE, *Recurrent grants for 2001-12*, 2011.
- HESA, *Staff at Higher Education Institutions in the United Kingdom 2009/10*, SFR 154, http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1940&Itemid=161, 28.04.2011.
- Jablecka, J., *Menadżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, [w:] *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), Warszawa 2002.
- Leišytė L., *Higher Education in the United Kingdom*, Enshede 2007.
- Nowakowska-Siuta R., *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa 2005.
- OECD, *Education at glance 2010. OECD indicators*, 2010.
- OECD, *OECD In Figures 2009*, 2009.
- SLC, *Income contingent repayments by repayment cohorts and tax year 2000/01 to 2008/09 inclusive (provisional)*, Student Loans Company 2010.
- Thieme, J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009.
- Thompson J., B. Bekhradnia, *The Independent Review of Higher Education Funding: an analysis*, HEPI 2010.
- Thompson J., B. Bekhradnia, *The Government’s Proposal for Higher Education Funding and Student Finance – an analysis*, HEPI 2010a.
- Undergraduate tuition fees for 2012-13, plus a THE guide to fees*, „Times Higher Education”, 2011, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=415618>, 14.04.2011.
- Universities UK, *The changing academic profession in the UK and beyond*, Londyn 2007.
- Universities UK, *The future of research*, Londyn 2010.

UCEA, *Recruitment and Retention of Staff in Higher Education 2008*, 2008.

UCEA, *A review of the implementation of the Framework Agreement for the modernization of pay structures in higher education*, 2008.

Wójcicka M., *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), Warszawa 2002.

Strony internetowe:

Directgov, 2012/13 tuition fees and student finance, http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/DG_194804

RAE2008 – Research Assessment Exercise,
<http://www.rae.ac.uk/>

Higher Education Funding Council for England,
<http://www.hefce.ac.uk/>

Higher Education Statistics Agency
<http://www.hesa.ac.uk/index.php>

Research Councils UK,
<http://www.rcuk.ac.uk/pages/home.aspx>

Department for Business, Innovation and Skills,
<http://www.bis.gov.uk/>

REF 2014 – Research Excellence Framework,
<http://www.hefce.ac.uk/research/ref/>

The Russell Group
<http://www.russellgroup.ac.uk/home/>

The 1994 Group
<http://www.1994group.ac.uk/aboutus>

The Million+ Group
<http://www.millionplus.ac.uk/>

University Alliance
<http://www.universityalliance.com/>

GuildHE
http://www.guildhe.ac.uk/en/about_guildHE

2. Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Republice Korei – wnioski dla Polski

Agnieszka Piasecka

2.1. Wstęp

Charakteryzuję koreański system szkolnictwa wyższego z naciskiem na uwypuklenie decydujących warunków i kryteriów, które przyczyniły się do sukcesu, jaki odniosły koreańskie wyższe uczelnie i instytucje badawcze. Omawiam, jak sposób organizacji zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym w Korei Południowej wpływa na zwiększającą się pozycję w rankingach. Po kolei przedstawiony jest sposób funkcjonowania i finansowania nauki, oraz te czynniki, które wpływają na wypełnienie poszczególnych kryteriów rankingowych. Opisuję wymagania etatowe i administracyjne wobec pracowników naukowych i studentów. Przedstawiam także reformy rządowe związane z transferem technologii i współpracę przemysłu z uniwersytetami, w szczególności poświęcając uwagę Brain Korea 21 jako najistotniejszemu do chwili obecnej programowi rządowemu skupionemu na tym celu. Na koniec przedkładam model rozwiązań, które można zastosować w polskiej nauce.

Jako podstawowe źródło informacji przy zbieraniu danych wykorzystane zostały wywiady przeprowadzone wśród koreańskich pracowników naukowych i studentów tamtejszych uczelni wyższych. Za podstawowe źródło, z którego zaczerpnęłam dane statystyczne, posłużyły oficjalne materiały elektroniczne koreańskich instytucji rządowych: National Institute for International Education of Ministry of Education, Science and Technology¹ i Korea Research Foundation². Odnośnie programu Brain Korea 21 najważniejszym źródłem danych była publikacja RAND autorstwa Somi Seong et al. *Brain Korea 21 Phase II: A New Evaluation Model*³. Informacje zaczerpnęłam także z artykułów w naukowych czasopismach oraz publikacji dziennikarskich w koreańskich gazetach codziennych. Pomocne były źródła elektroniczne

¹ National Institute for International Education, Ministry of Education, Science and Technology, <http://www.studyinkorea.go.kr/> otwarto 18 sierpnia 2011

² Korea Research Foundation, <http://bnc.krf.or.kr/home/eng/bk21/aboutbk21.jsp>, last opened 18th August 2011.

³ S.Seong et al., *Brain Korea 21 Phase II: A New Evaluation Model.*, RAND Corporation, 2008. <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG711>

uznanych instytucji rządowych i naukowych. Wyzwania leżące przed koreańską nauką szczegółowo omówione zostały przez Sunho H. Lee w *Asian Universities: historical perspectives and contemporary challenges*⁴ Kulturowe czynniki warunkujące współczesne zarządzanie koreańską nauką zostały omówione w *Impact Of Confucian Concepts Of Feelings On Organizational Culture In Korean Higher Education* autorstwa Jeong-Kyu Lee⁵.

W celu oceny strategii Południowej Korei zmierzającej do poprawy pozycji koreańskich uczelni wyższych w międzynarodowych rankingach za podstawę do analizy uznałam Quacquarelli Symonds (QS) World University Rankings, do którego najczęściej odwołują się koreańskie uniwersytety. 40% oceny pozycji uniwersytetu przypada na liczbę publikacji naukowych. Na podstawie danych z przeprowadzonych wywiadów określiłam jakie dokładnie strategie zarządzania i wymagania administracyjne oraz etatowe okazały się kluczowe dla zwiększenia liczby publikacji naukowych. Ponadto w tym opracowaniu poruszam zagadnienia związane z transferem technologii i współpracą uniwersytetów z przemysłem. W tym kontekście omawiam szerzej projekt Brain Korea 21 jako przykład najpoważniejszej reformy rządowej skupionej na tym zagadnieniu.

2.2. Wyższa edukacja w Korei – charakterystyka ogólna

Korea Południowa zajmuje obszar 98.5 km² i mieszka w niej 48,6 miliona ludzi⁶. To kraj, w którym konfucjańskie wartości społeczne nadal odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu państwa. System szkolnictwa jest podobny do systemu w Polsce: szkoła podstawowa trwa 6 lat, gimnazjum 3 lata i liceum 3 lata. Studia trwają łącznie 8 lat: licencjat 4 lata, magister 2 lub 3 lata, a przewód doktorski 3 lub więcej lat. Obowiązek szkolny ustaje po 9 latach.

System edukacji wyższej dzieli się na 4 kategorie⁷:

1. Szkoły Wyższe i Uniwersytety (w tym Politechniki)
2. Zawodowe Szkoły Wyższe
3. Wyższe Szkoły Pedagogiczne i Uniwersytety Pedagogiczne
4. Inne (seminaria duchowne, itp.)

⁴ S.H. Lee *Korean Higher Education* in P.G. Altbach, T. Umakoshi (ed.) *Asian Universities: historical perspectives and contemporary challenges*, Johns Hopkins University Press, 2004

⁵ J.K. Lee, *Impact Of Confucian Concepts Of Feelings On Organizational Culture In Korean Higher Education*, *Radical Pedagogy*, Vol.3, No. 1, 2001

⁶ Dane z 2010 roku

⁷ W polskim tłumaczeniu przyjęto interpretację na podstawie podobieństw w strukturze kształcenia.

W ostatnim stuleciu w Republice Korei nastąpił gwałtowny rozwój edukacji. Liczba studentów studiów wyższych wzrosła ze 100 tysięcy w 1969 do 1,3 miliona w 1987 roku. W 1980 roku Ministerstwo Edukacji wprowadziło kilka reform, które miały za zadanie poprawić dostępność edukacji wyższej dla całej populacji. Liczba przyjmowanych studentów wzrosła z 403 tysięcy w 1980 roku do ponad 1,4 miliona w 1989 roku. W latach 1980-2008 liczba licealistów kontynuujących naukę na studiach wrosła z 39,2% do 87,9%. W 2006 roku Koreę Południową reprezentowało aż 221 uniwersytetów (43 publicznych i 178 prywatnych) kształcących łącznie 2,434,112 studentów⁸. W 2010 roku liczba szkół wyższych wzrosła do 411, w tym: 179 uniwersytetów, 145 szkół policealnych, 40 szkół wyższych⁹, 20 cyber-universytetów, 11 politechnik, 10 uniwersytetów pedagogicznych, oraz 6 innych¹⁰.

Uniwersytety koreańskie są podzielone na:

- uniwersytety państwowe - założone i prowadzone przez Rząd Koreański;
- uniwersytety publiczne - założone i prowadzone przez rządy lokalne;
- uniwersytety prywatne - założone i prowadzone przez instytucje edukacyjne¹¹.

Tabela 1 przedstawia klasyfikację koreańskich uczelni wyższych w QS World University Rankings¹².

Na pozycję uniwersytetu w rankingu składa się kilka kryteriów metodologicznych, z których główne to liczba publikacji naukowych w Scientific Citation Index oraz w Social Scientific Citation Index i Arts and Humanities Citation Index, liczba studentów przypadająca na jednego wykładowcę, oraz liczba cytowanych prac naukowych przypadająca na jednego pracownika naukowego. Poszczególne wagi kryteriów dobranych przy ustalaniu rankingów wygląda następująco¹³:

- Liczba publikacji naukowych (Academic Peer Review) – 40%
- Opinia pracodawców (Global Employer Review) – 10%
- Liczba cytowań przypadających na pracownika naukowego (Citations Per Faculty) – 20%

⁸ H. Jung-Lee, *Korea Higher Education*, East West Center Institute Working Paper, luty 2009 r.

⁹ W koreańskim systemie: Graduate School to jednostka z uprawnieniami do nadawania tytułu magistra i doktora.

¹⁰ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej *Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Republice Korei*, [w:] „Czy XXI wiek należy do Azji?”, wyd. Adam Marszałek maj 2012 r.

¹¹ National Institute for International Education, <http://www.studyinkorea.go.kr/>, otwarto 11 sierpnia 2011 r.

¹² QS World University Rankings, <http://www.topuniversities.com/>, otwarto 9 maja 2012 r.

¹³ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej op.cit.

- Liczba zagranicznych studentów (International Student Ratio) – 5%
- Liczba zagranicznych pracowników naukowych (International Faculty Ratio) – 5%
- Stosunek liczby studentów do liczby pracowników naukowych (Faculty Student Ratio) – 20%

Tabela 1. Klasyfikacja koreańskich uczelni wyższych w QS World University Rankings

QS World Rank	University
47	Seoul National University
69	KAIST – Korea Advanced Institute of Science & Technology
134	Pohang University of Science and Technology
151	Yonsei University
211	Korea University
339	Hanyang University
357	Sung Kyun Kwan University
371	Pusan National University
374	Kyung Hee University
379	Sogang University
397	Ewha Womans University

Poprawa pozycji uczelni w światowych rankingach wpisuje się w narodową strategię rozwoju Korei Południowej. Sektor szkolnictwa wyższego, badań i rozwoju przechodził kilka reform mających na celu poprawę sytuacji w branży. W ostatnich latach kładzie się też nacisk na wzmocnienie tworzenia własnych technologii poprzez transfer wiedzy z instytucji naukowych i uniwersytetów do biznesu.

Koreańskie uniwersytety zorganizowane są formalnie na sposób amerykański. Uniwersytetem zarządza Rektor (President). Sprawami kadrowymi, naukowymi, administracyjnymi, itp. zajmują się zastępcy rektorów. Ponadto, uniwersytetem zawiaduje Rada Dyrektorów lub Rada Nadzorcza (w zależności od tego, czy jest to placówka publiczna, czy prywatna). Rada Nadzorcza w prywatnych instytucjach zazwyczaj składa się z osób posiadających finansowe udziały w uczelni. W skład Rady Nadzorczej wchodzi także osoby odpowiedzialne za audyt i nadzór finansowy.

Praktycznie jednak uczelnie koreańskie z racji na swoiste uwarunkowania kulturowe w niczym nie przypominają zdecentralizowanych uczelni amerykańskich. Proces podejmowania decyzji jest pionowy z nikłą swobodą de-

czyjną rad wydziałowych lub dziekanów. Rektor teoretycznie musi zostać wybrany spoza środowiska związanego z daną uczelnią w celu zewnętrznej kontroli nad organizacją, natomiast w praktyce niewiele uczelni się do tego stosuje¹⁴.

Uczelnie koreańskie zorganizowane są w szkoły (koledże), szkoły w wydziały, wydziały w instytuty, a instytuty w laboratoria – grupy badawcze. Grupą badawczą (laboratorium w przypadku kierunków technicznych) zarządza profesor, który znajduje się na szczycie hierarchii. Poniżej są pracownicy naukowcy z tytułem doktora, następnie doktoranci, a na samym dole drabiny studenci studiów magisterskich oraz ochotnicy – studenci niższych lat dobrowolnie zgłaszający się do pracy. Zespół taki liczy od 3 lub 4 do ponad 20 osób¹⁵.

Obecnie można wyróżnić kilka wspólnych zasad, którymi kierują się najlepsze koreańskie uczelnie, stawiając wymagania wobec zatrudnionych pracowników naukowych, a także wobec studentów.

Każdy zatrudniony pracownik naukowy, bez względu na swój staż i stopień ma zbliżone wymagania stawiane odnośnie obowiązku publikacji naukowych. Minimum to 100 punktów do wykazania rocznie. Tyle przypada za jednoosobowe autorstwo pracy opublikowanej w czasopiśmie podlegającym pod Scientific Citation Index (tu i dalej SCI) oraz Social Scientific Citation Index (tu i dalej SSCI), a także Arts and Humanities Citation Index (tu i dalej A&HCI). Praca we współpracy z drugim partnerem daje po 70 punktów każdemu ze współautorów, w przypadku trzech autorów po 50 punktów. Pewna dodatkowa waga punktów przydzielona jest za prowadzenie badań (główny autor) oraz za korespondencję.

Dużej liczbie publikacji sprzyjają uczelniane wymagania stawiane studentom. Studia magisterskie w Korei Południowej trwają dwa lata i obowiązkowo muszą zawierać własne badania, a warunkiem ukończenia studiów jest publikacja pracy magisterskiej w przynajmniej krajowym czasopiśmie naukowym. Taki student ma również obowiązek wystąpić na krajowej konferencji naukowej. Od doktorantów wymaga się co najmniej jednej publikacji w zagranicznym czasopiśmie naukowym indeksowanym w SCI, A&HCI, oraz w SSCI. Studenci studiów doktoranckich w naukach społecznych mogą ewentualnie opublikować artykuł w rodzimych czaso-

¹⁴ The Observatory on Borderless Higher Education, http://www.obhe.ac.uk/newsletters/borderless_report_october_2011/higher_education_in_south_korea, otwarto 8 maja 2012 r.

¹⁵ Każdy uniwersytet posiada trochę inną organizację. Powyższe dane są uogólnione na podstawie wywiadów przeprowadzonych w 2011 roku wśród pracowników i studentów uczelni koreańskich.

pismach naukowych. Inne wydziały nie stawiają takich wymogów¹⁶. Ujęto to w tabeli 2¹⁷.

Tabela 2. Wymagania dotyczące publikacji naukowych wobec pracowników naukowych i studentów w Południowej Korei

	Magistranci	Doktoranci	Pracownicy naukowci
Nauki ścisłe i techniczne	Przynajmniej jedna publikacja na krajowej konferencji naukowej I w krajowym czasopiśmie	Przynajmniej jedna publikacja w międzynarodowym czasopiśmie naukowym SCI	Przynajmniej 100 punktów = 1 artykuł w SCI pojedynczego autorstwa. Premia zależna od władz uniwersytetu
Nauki społeczne i humanistyczne	Przynajmniej jedna publikacja na krajowej konferencji naukowej i w krajowym czasopiśmie	Jako minimum publikacja w krajowym czasopiśmie, oczekiwana przynajmniej jedna publikacja w czasopiśmie SSCI lub A&HI	Przynajmniej 100 punktów= 1 artykuł w czasopiśmie SSCI lub A&HI pojedynczego autorstwa. Premia zależna od władz uniwersytetu
Pozostałe dziedziny (w tym lingwistyka)	Praca dyplomowa ani badania nie wymagane	Przynajmniej jedna publikacja na krajowej konferencji naukowej i w krajowym czasopiśmie	Przynajmniej 100 punktów = 1 artykuł w czasopiśmie SSCI lub A&HI pojedynczego autorstwa. Premia zależna od władz uniwersytetu

Źródło: A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej *Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Republice Korei*, [w:] „Czy XXI wiek należy do Azji?”, wyd. Adam Marszałek maj 2012 r.

2.3. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Korei

Dynamiczny wzrost gospodarczy i szybka modernizacja Korei Południowej od czasu wojny koreańskiej jest wynikiem między innymi gotowości jednostek do inwestowania dużych funduszy w edukację¹⁸. Rządowe nakłady na szkolnictwo wyższe również były hojne – w 1975 roku było to 220 mld KRW, równowartość 2,2% PKB lub 13,9% wszystkich wydatków rządu. Do roku 1986

¹⁶ Dane uzyskane od administracji wybranych uniwersytetów oraz od studentów uczelni koreańskich.

¹⁷ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

¹⁸ J.K. Lee, *Impact Of Confucian Concepts Of Feelings On Organizational Culture In Korean Higher Education*, Radical Pedagogy, Vol.3, No. 1, 2001

nakłady na edukację osiągnęły wysokość 3.76 trylionów KRW, co stanowiło równowartość lub 27,3% budżetu rządu. W latach 90-tych i 2000-ych udział procentowy wydatków na naukę w ogólnych wydatkach rządu koreańskiego formalnie zmalał, wzrósł jednak kwotowo do 41.5 trylionu KRW¹⁹.

Obecnie ok. 80% wszystkich koreańskich uczelni wyższych jest prywatnych. Zgodnie z prawem wszystkie, zarówno publiczne i prywatne, podlegają Ministerstwu Edukacji. W związku z tym minister reguluje kwestie takie jak: liczba studentów, kwalifikacje wykładowców, programy nauki, wymagania na stopnie naukowe, itd²⁰.

Rząd wspomaga finansowo uczelnie nie tylko publiczne, ale także uczelnie prywatne, głównie w formie swobodnego dostępu do grantów naukowych sponsorowanych przez rząd. Sukces finansowy prywatnych uniwersytetów opiera się przede wszystkim na wyższych czesnych, które czterokrotnie przekraczają czesne na uczelniach publicznych²¹.

Około 75% dochodów prywatnych uczelni wyższych w Korei pochodzi z czesnego płaconego przez studentów. Około 8,5% stanowią dochody ze sponsoringu badań przez biznes i przemysł²². Reszta dochodów pochodzi z inwestycji giełdowych i wpływów z prowadzonej przez uniwersytety skierowanej na zys działalności gospodarczej. Liczba i rodzaj prowadzonych przez uczelnie interesów różni się w zależności od lokalizacji i długości doświadczenia²³. Najstarszym uniwersytetem prowadzącym działalność gospodarczą jest Yonsei University posiadający m.in. spółkę produkującą nabiał (Yonsei Milk Company), oraz firmę kurierską (Yonsei Deliveries). Zwroty z inwestycji giełdowych są przedmiotem krytyki studentów narzekających na podwyżki czesnego oraz przedmiotem krytyki władz centralnych, rozwijam ten temat w dalszej części. Systematycznie zwiększają się dochody uniwersytetów pochodzące z transferu technologii i własności patentowej²⁴.

Działalność badawcza

O pozycji uniwersytetu w rankingu świadczy nie tylko liczba publikacji. Współpraca przemysłu z uniwersytetami (tzw. Triple Helix) zwiększa finan-

¹⁹ University World News <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100319094235139>, otwarto 9 maja 2012 r.

²⁰ S. Kim, *Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state*, Higher Education Vol. 52, 2006, DOI 10.1007/s10734-005-1044-0

²¹ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej op. cit.

²² ibidem

²³ T. Kim. *Higher Education Reforms in South Korea: public-private problems in internationalising and incorporating universities*, Policy Futures in Education, Vol 6 No 5, 2008

²⁴ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

sowanie nauki i sprzyja tworzeniu nowych miejsc pracy. Wprowadzono kilka programów mających na celu zwiększenie współpracy pomiędzy przemysłem a uniwersytetami oraz rządowymi jednostkami badawczymi²⁵:

- Creative Research Initiatives Project of MOEST²⁶
- Center of Excellence of MOEST/KOSEF²⁷
- Industrial Technology Building Project of MOEST
- Brain Korea 21 Project of MOEST
- NURI – New Universities for Regional Innovation
- World Class University Project

Powyższe projekty zupełnie niezależnie od siebie ułatwiają partnerstwo pomiędzy przemysłem, a uniwersytetami, oraz sponsorują badania stawiając wnioskodawcom nie tylko wymagania w stosunku do tego, aby wyniki były publikowane w SCI, lecz przydzielając fundusze według kryteriów przełomu w jakości badań prowadzonych przez beneficjentów. Z powyższych reform Brain Korea 21 (BK21) wprowadził dysponuje największymi środkami finansowymi. W tym opracowaniu zostanie zaprezentowany jako modelowy przykład reformy rządowej²⁸.

BK21 to projekt mający na celu poprawę jakości badań naukowych wśród młodych pracowników naukowych, oraz zwiększenie jakości kompetencji przyszłych specjalistów na rynku pracy. BK21 został wprowadzony w 1999 roku początkowo na okres 7 lat, a potem został przedłużony do 2013 roku. Do 2006 roku przeznaczono na ten projekt 1.4 trylionu KRW. Aż 75% funduszy przeznaczono na bezpośrednie finansowanie projektów zgłaszanych w dziedzinie nauk społecznych, stosowanych, nauk ścisłych i technicznych oraz artystycznych. Bezpośrednimi beneficjentami funduszy w ramach Brain Korea 21 są młodzi pracownicy naukowcy. Projekt ma szansę na dofinansowanie od 800 tysięcy dolarów do 6 milionów w przypadku nauk ścisłych i technicznych oraz od 150 tysięcy do 800 tysięcy w przypadku nauk społecznych oraz humanistycznych²⁹. Część dotacji w ramach BK21 przeznaczona jest także na infrastrukturę uniwersytecką, taką jak biblioteki i akademiki³⁰.

Druga część programu BK21 jest realizowana w latach 2007–2013. W przeciwieństwie do pierwszej fazy, ta część programu ma na celu sponsoring wspólnych projektów prowadzonych przez biznes i uniwersytety. Wyso-

²⁵ ibidem

²⁶ Ministry of Education, Science and Technology

²⁷ Korea Science and Engineering Foundation

²⁸ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

²⁹ M. Moon, Ki-Seok Kim, *A Case of Korean Higher Education Reform: The Brain Korea 21 Project*, *Asia Pacific Education Review* 2001, Vol. 2, No. 2, 96-105

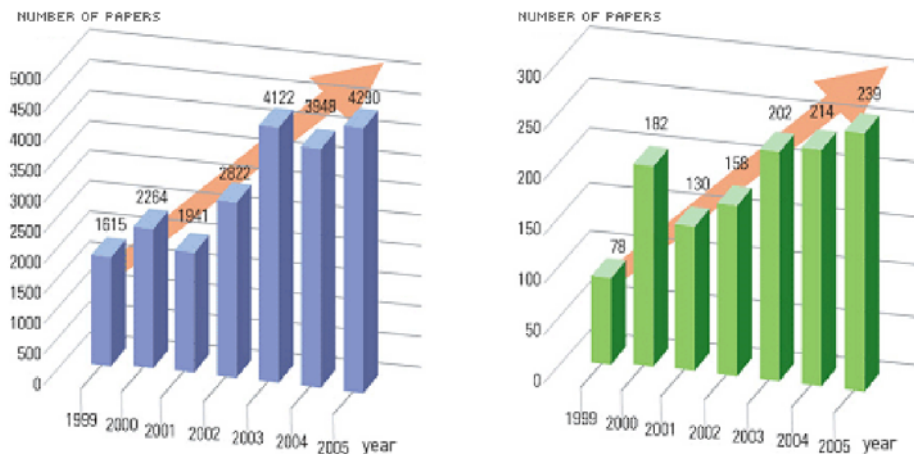
³⁰ A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

kość przydzielonych środków tak jak w przypadku pierwszej fazy waha się w zależności od dziedziny i rodzaju projektu. Całość budżetu drugiej fazy BK21 to 2 mld dolarów.

Prace ewaluacyjne nad program BK21 trwają do dnia dzisiejszego i wykazały, że nie w każdym założeniu spełnił swoje podstawowe zadania w pierwszej fazie. Poniżej przedstawione są główne dotychczasowe efekty:

Liczba publikacji indeksowanych w SCI zwiększyła się z 4,414 w 1999 roku do 7,477 w 2003 roku. Liczba patentów będących własnością uniwersytetów zwiększyła się z 103 w 1999 roku do 261 w 2003 roku³¹. Wykres 1 przedstawia liczbę opublikowanych prac doktorskich w czasopiśmie SCI autorów koreańskich (z lewej) oraz liczbę prac doktorskich opublikowanych w rodzimych czasopiśmie naukowych (nauki społeczne i humanistyczne – z prawej)³².

Wykres 1. liczba obronionych doktoratów w latach 1999-2005³³



Obecnie Korea zajmuje 12 miejsce na świecie pod względem liczby publikacji naukowych (Academic Peer Review). W 2007 roku opublikowano 25,494 artykułów naukowych rejestrowanych w SCI³⁴.

³¹ M. Moon, Ki-Seok Kim, op.cit.

³² A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

³³ Źródło Korea Research Foundation: <http://bnc.krf.or.kr/home/eng/bk21/achievement.jsp>, otwarto 9 maja 2011 r.

³⁴ M.J. Kim. *Visibility of Korean science journals: an analysis between citation measures among international composition of editorial board and foreign authorship*, *Scientometrics* Vol 84, 2010 r.

Współpraca pomiędzy uniwersytetami a przemysłem jest znacznie starsza niż BK21 i pozostałe programy. Pierwsze wspólne projekty zaczęły się jeszcze na początku lat 80 ubiegłego stulecia³⁵.

Perspektywa współpracy pomiędzy przemysłem, a uniwersytetami była priorytetem przy przyznawaniu rządowych grantów badawczych w latach 80 i 90 ubiegłego wieku. Fundusze były przekazywane zarówno do uniwersytetów jak i do specjalnie tworzonych Centrów Badawczo-Rozwojowych przy uniwersytetach. Do 2002 roku stworzono 100 takich instytutów. Przy przyznawaniu funduszy na badania w tych instytucjach bierze się pod uwagę tylko i wyłącznie przemysłową użyteczność wyników badań.

Współcześnie prawie każdy uniwersytet ma laboratoria i zaplecze sponsorowane przez przemysł. Współpraca środowiska akademickiego z korporacjami przemysłowymi opiera się na kilku różnych zasadach i jest administrowana przez kilka różnych agencji rządowych. Obszary współpracy pomiędzy uniwersytetami a biznesem zostały omówione poniżej³⁶:

1) Badania kontraktowe

Bezpośrednie finansowanie badań prowadzonych na uniwersytecie to jak do tej pory najpopularniejsza forma interakcji pomiędzy przemysłem, a instytucjami naukowymi. Zazwyczaj korporacja przemysłowa dostarcza pieniędzy na realizację konkretnego pojedynczego projektu w ciągu ustalonego czasu. Podczas gdy większość uniwersytetów kooperuje z przemysłem na podstawie ramowych umów, takie sprawy jak prawa własności intelektualnej za każdym razem są indywidualnie negocjowane. Sponsor oczekuje licencji na używanie i wykorzystywanie praw patentowych uzyskanych po zgłoszeniu wynalazku opracowanego w wyniku ufundowanych prac badawczych. Zakres i rodzaj licencji ustalany jest w umowie na przeprowadzenie badania. Większość firm koreańskich nie dzieli się dochodami ze sprzedaży produktów uzyskanych w ten sposób. Sponsorzy zagraniczni, w tym firmy amerykańskie, zgadzają się na podział zysków w pewnym wynegocjowanym procencie.

2) Licencje technologiczne

Licencje technologiczne są istotnym motorem rozwoju zwłaszcza w sektorze biotechnologii. Licencja technologiczna różni się od badań kontraktowych. Umowa licencyjna powiększa zasadniczo prawa i zyski jednostki naukowej przeprowadzającej projekty badawcze. Umowy te są

³⁵ L. Laydesdorff, H.W. Park *Longitudinal Trends in Networks of University-Industry-Government Relations in South Korea: The Role of Programmatic Incentives*, Research Policy Vol 39, No 2, 640-649

³⁶ J.C. Woo *Infrastructure of research and development and human resource in Korea* w: G.W.Shin (red.) *A Study on Innovation toward University-Industry Networking*, Asia Pacific Research Center, Stanford University, 2002 r.

długookresowe, zawierane na rozwój wybranych technologii i stworzenie określonych rozwiązań włącznie z ich ulepszaniem.

W tym przypadku uniwersytet zachowuje prawa patentowe, często zwracane są koszty uzyskania patentu. Firma zachowuje prawo do sprzedaży produktów opartych na wypracowanej przez naukowców technologii, musi jednakże dzielić się w określonym procencie zyskami oraz odprowadzać należność za wykorzystanie praw do patentu. Szczegóły takiej umowy zależą od indywidualnych ustaleń.

3) Inkubatory biznesu technologicznego

Inkubatory biznesu technologicznego dostarczają nowym firmom z małym zapleczem finansowym i nieruchomościowym (Mały i Średni Biznes) technologii i możliwości rozwoju w czasie pierwszych lat funkcjonowania firmy. Inkubatory skupiają się na tych pomysłach biznesowych, które oparte są na stworzeniu i wykorzystaniu rynkowym nowych technologii. Większość inkubatorów zapewnia m.in. zaplecze biurowe, laboratoria, wsparcie w zarządzaniu i księgowości, wsparcie techniczne, oraz pomoc przy uzyskiwaniu funduszy. Inkubatory służą także doradztwem prawnym w zakresie licencji i praw własności intelektualnej. Pomagają w zawiązywaniu spółek z innymi początkującymi firmami.

Większość inkubatorów tworzona jest na styku uniwersytetów, instytutów badawczych, firm oraz rządów lokalnych. Inkubatory są bezpośrednio lub pośrednio nadzorowane przez rządową Agencję Małej i Średniej Przedsiębiorczości. Rząd koreański zakłada, że w przyszłości ta forma współpracy przyniesie najwięcej miejsc pracy i największe korzyści dla gospodarki.

Od lat 80 ubiegłego stulecia współpraca pomiędzy biznesem, a placówkami naukowymi stopniowo powiększała się. Przemysł słusznie zakłada, że zamówienie prac badawczych na uniwersytecie wychodzi taniej, niż zatrudnienie profesjonalnych badaczy. Aczkolwiek uniwersytety zauważyły w pewnym momencie, że jest to partnerstwo nierówne i zdecydowanie uprzywilejowaną stroną jest partner biznesowy. Dlatego powstała centralna agencja Industry University Cooperation Foundation (IUCF), która czuwa w miarę możliwości nad tym, aby uniwersytety nie ponosiły strat z powodu niewystarczających dochodów z tytułu własności intelektualnej. W praktyce każdy uniwersytet posiada własną fundację zajmującą się nadzorowaniem takiej współpracy oraz przejmowaniem i inwestowaniem zysków pochodzących ze sprzedaży technologii³⁷.

³⁷ C.K. Sool. *The main issues in the commercialization of a university holding technologies - in the view of the university technology holding company*, Intellectual Property Rights Conference, Seul, 20 grudnia 2009 (oryginał dostępny w języku koreańskim).

2.4. Wnioski dla Polski

Po dokonaniu analizy strukturalnego i organizacyjnego sektora szkolnictwa wyższego i nauki w Korei Południowej zauważam kilka propozycji rozwiązań, które mogłyby znaleźć zastosowanie przy wprowadzaniu zmian w zarządzaniu organizacją ośrodków akademickich w Polsce. Propozycje rozwiązań zostały podzielone pod względem kosztów i potrzeb zmian prawnych na te nisko-kosztowe, gotowe do wprowadzenia „od zaraz” po zatwierdzeniu na poziomie władz uczelni oraz na te, które wymagałyby zmian w strukturze istniejącego w Polsce prawa – a zatem o wyższych kosztach i możliwe do wprowadzenia w dłuższym terminie. W następnej części autorzy omawiają wady koreańskiego systemu edukacyjnego, rozwiązania, których przeszczepianie nie byłoby pomyślnie dla polskiej nauki, a które w tej chwili powodują problemy w Korei Południowej.

1. Rozwiązania nisko kosztowe – organizacyjne

- Wprowadzenie obowiązku publikacji naukowych w rodzimych czasopiśmie naukowych i ułatwienie dostępu do łam czasopism i wyjazdów konferencyjnych studentom w ramach obrony ich prac dyplomowych, jako absolutnego minimum pozwalającego obronić tytuł magistra.
- Wprowadzenie obowiązku co najmniej jednej publikacji w czasopiśmie punktowanych w systemie SCI lub SSCI oraz Arts&HCI jako niezbędnego warunku obrony tytułu naukowego doktora. Nie musi to być jednoosobowa publikacja³⁸.
- Wprowadzenie struktury grup badawczych- laboratoriów w ramach uniwersytetu, w których pracownik naukowy nadzoruje i prowadzi projekty badawcze całego zespołu.
- Wprowadzenie systemu wymagań etatowych w postaci minimum publikacji w czasopiśmie branych pod uwagę w międzynarodowych rankingach (SCI, SSCI, A&HCI).
- Wprowadzenie systemu motywacyjnego – mini nagród pieniężnych za zagraniczne publikacje naukowe dla studentów jako zachęty do twórczej pracy naukowej na studiach. W polskich warunkach mogłyby być to nagrody finansowe w dowolnej wysokości, jednakże oficjalnie przyznawane przez władze uniwersytetu, np. w postaci zwolnienia z części czesnego.

2. Rozwiązania wymagające zmian systemowych

Należy stworzyć odpowiednio ulokowane w strukturze organizacji etaty zajmujące się pozyskiwaniem funduszy na badania. Obecnie w Polsce przy-

³⁸ Artykuł nie musi być rozprawą doktorską.

padają 2-3 takie osoby na Uniwersytet. Dla podniesienia możliwości badawczych potrzeba co najmniej jednej takiej osoby na wydział, a najlepiej na kierunek. Bezpośrednio przełoży się to na jakość i liczbę publikacji, a wraz ze wzrostem pozycji uczelni w rankingach poprawi szanse na uzyskanie dodatkowego finansowania. W instytutach PAN istnieje pilna potrzeba stworzenia takich etatów, co najmniej jednego na instytut. Niektóre instytuty już stworzyły takie zaplecze, inne nie mają żadnego pracownika, który specjalizowałby się w pozyskiwaniu funduszy.

Lepiej przedstawia się sytuacja współpracy przemysłu z uczelniami wyższymi. Politechniki coraz częściej realizują zlecenia na badania kontraktowe. Istniejące prawo przewiduje swobodę przy współpracy uczelni z biznesem, w praktyce jednak napotyka ona na przeszkody wynikające z braku rzetelnych informacji, biurokracji, bierności, a czasem braku dobrej woli³⁹. Stworzenie systemu informującego o możliwościach badawczych polskiej nauki i potrafiącego pośredniczyć w ich sprzedaży na rynku chętnym inwestorom proces sprzedaży wiedzy. Obecnie każda placówka indywidualnie tworzy strategię i negocjuje zamówienia w przemyśle, baza danych byłaby dodatkowym czynnikiem wspierającym. Innym ciekawym rozwiązaniem powiązaniem z tym zagadnieniem byłoby stworzenie programu edukacyjnego w postaci bloku zajęć z zarządzania biznesem technologicznym, który byłby obowiązkowy dla inżynierów, a co należałoby wpisać w wymagania programowe Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na wszystkich kierunkach studiów ścisłych i inżynierskich.

2.5. Podumowanie

Pomimo przeprowadzonych reform koreański system szkolnictwa wyższego wciąż boryka się z licznymi wyzwaniami. Powszechnie uważa się, że największe problemy nękające koreańską naukę mają podłoże w konfucjańskim systemie wartości silnie wpływającym na brak kreatywności wśród uczniów i studentów, brak innowacyjnego myślenia w nauce, a także wywołującym korupcję i nepotyzm w wielu instytucjach rządowych⁴⁰.

Na podstawie analizy wywiadów przeprowadzonych na potrzeby tej pracy stwierdzam, że zarówno koreański rząd jak i uniwersytety opracowały strategię mające na celu spełnienie rankingowych kryteriów bardziej formal-

³⁹ Sondaż telefoniczny przeprowadzony wśród dyrektorów i pracowników firm Samsung Polska, Johnson Controls oraz Grupy Energa Polska.

⁴⁰ J.K. Lee *Educational Fever and South Korean Higher Education* Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 8, no 1, 2006.

nie niż w postaci rzeczywistej jakości⁴¹. Przykładem jest intensywne tworzenie programów nauczania w języku angielskim bez dostatecznego poświęcenia uwagi jakości merytorycznej i zdolności studentów do zrozumienia tematu wykładanego w obcym języku.

Można wskazać na trzy potencjalne problemy⁴². Po pierwsze, liczba publikacji naukowych stale rośnie, ale nie powiększa się liczba cytowań, co oznacza, że większość z publikowanych prac nie ma przełomowej wartości w nauce⁴³. Uwypukla ten problem Seong et al.⁴⁴ Można ostrożnie założyć, że zarządzający koreańską nauką zwracają bardziej uwagę na ilość, a nie jakość.

Kolejnym problemem jest możliwy ujemny skutek Brain Korea 21 na współpracę uniwersytetów z przemysłem. W ciągu minionych dziesięcioleci rząd koreański zainwestował ogromne fundusze w rozruszanie współpracy w tej dziedzinie. W takiej sytuacji rząd niejako sponsoruje badania robione na uniwersytetach, których wyniki po wprowadzeniu na rynek stają się własnością prywatnych korporacji przemysłowych. Ostrożnie zakładam, że w przyszłości może się to okazać poważnym problemem. Korporacje przemysłowe utrzymują własne centra badawczo-rozwojowe aczkolwiek badania zamówione na uniwersytecie są dla nich dużo tańsze, toteż nie powinny z założenia być dodatkowo sponsorowane przez rząd. Dokładna informacja o tym, gdzie i jakie badania są robione i jakie technologie można nabyć na uniwersytetach, wydaje się być lepszym rozwiązaniem⁴⁵. Samsung Electronics finansuje badania robione na uniwersytetach bardziej w celu wyłonienia najzdolniejszego personelu do pracy, niż pozyskania patentów.

Kolejnym znaczącym wyzwaniem jest fakt, że uniwersytety będące własnością prywatnych korporacji pozyskują sponsoring badawczy z kieszeni podatników za pomocą grantów rządowych jednocześnie budując ogromne rezerwy finansowe, które nie są w ogóle inwestowane. Ciągłe przy tym podnoszą czesne wymagane od studentów⁴⁶.

Działania koreańskiego sektora szkolnictwa wyższego mające na celu poprawę pozycji uniwersytetów w rankingu QS World University Rankings są bardzo dokładnie przemyślaną strategią nacelowaną na formalne wypełnienie kryteriów a nie na rzeczywistą poprawę jakości nauki i edukacji. Mimo

⁴¹ M.Y. Han *The Ranking Disease*, Society of Korean American Scholars, Korean American Forum, <http://www.skas.org/>, last opened 15th August 2011.

⁴² A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej, op.cit.

⁴³ L. Leydesdorff, H.W. Park, *Korean journals in the Science Citation Index: What do they reveal about the intellectual structure of S&T in Korea?*, *Scientometrics*, w druku

⁴⁴ S. Seong et al. op. cit., 38

⁴⁵ S. Seong et al., op. cit., 52

⁴⁶ *Students cry foul over soaring fees*, „The Korea Herald”, 16 luty 2011 r., <http://www.koreaherald.com/national/Detail.jsp?newsMLId=20110201000643>, otwarto 9 maja 2012 r.

wszystko uważamy, że strategie te nie mają nic wspólnego z konfucjańskim systemem wartości. Bardziej stanowią dokładnie przemyślane i z sukcesem stosowane narzędzie w dążeniu do założonych celów. To właśnie, a nie wschodnioazjatycki głód wiedzy, było czołowym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi koreańskiej nauki i edukacji wyższej.

Autorzy zainteresowani koreańskim szkolnictwem wyższym zauważyli problem "Zarazy Rankingowej" mającej na celu manipulację systemem zarządzania i administracji uniwersytetami w celu wypełnienia kryteriów rankingowych⁴⁷. Moim zdaniem polskie uczelnie i instytuty badawcze potrzebują takiego pragmatycznego podejścia do spełnienia kryteriów rankingowych. Potencjał intelektualny polskiej nauki jest duży, powinna ona jednak zostać ujęta w zdyscyplinowane ramy pozwalające na jej globalizację i rozpoznawalność w świecie. Należy jednocześnie zastanowić się, jak jednocześnie zadbać o jakość projektów, aby nie uniknąć zwiększenia ilości kosztem zaniżania jakości.

Tworzenie trójkąta współpracy pomiędzy nauką a przemysłem stymulowanego przez rząd powinno być długofalowym celem dla Polski. W ostatnich dwóch dekadach widać wyraźnie, że w rozwiniętych gospodarkach to innowacyjność przemysłowa, a nie handel i usługi, jest ekonomicznym kołem zamachowym. Trzeba jednak stworzyć mechanizmy zachęcające biznesy do partycypacji w ryzyku, aby uniknąć ich pasywności i czekania na państwową dotację na wspólne projekty z jednostkami badawczymi. Przeinwestowanie mogłoby doprowadzić do sytuacji, w której koszt wytworzenia nowej komercyjnej technologii przynoszącej prywatnej firmie wymierne korzyści finansowe zostałby przerzucony na podatnika w postaci państwowej dotacji, bądź chesnego za studia. Ograniczenie dotacji np. do 50% kosztów wytworzenia technologii zmusiłoby partnerów biznesowych do ponoszenia części ryzyka.

Z drugiej strony przykład koreański wyraźnie wskazuje, że globalna korporacja taka jak np. Samsung, Hyundai lub LG, poza tym, że jest inkubatorem innowacyjności i zapewnia ogromną ilość miejsc pracy, wspomaga strategiczne i dyplomatyczne interesy kraju. Zapewnienie trwałego rozwoju polskiej nauki wymaga stabilnych uwarunkowań ekonomicznych i międzynarodowych, stworzenie polskiej spółki opartej na wiedzy, zdolnej do globalnej konkurencji, przyczyni się do uzyskania wspomnianej stabilizacji. Opracowana w Polsce przemysłowa technologia produkcji grafenu przez Instytut Technologii Materiałów Elektronicznych zrewolucjonizuje rynek elektroniki osobistej. ITME powinna stać się zaczątkiem takiej spółki. Wysiłek nie tylko Ministerstwa Nauki, ale i całego rządu powinien zostać ukierunkowany na dalsze finansowanie badań w tym zakresie i ochronę patentową tej technologii nie tylko poprzez wsparcie wielu drobnych spółek w ramach programu GRAF-TECH,

⁴⁷ M.Y. Han, op.cit.

ale przede wszystkim ułatwienie stworzenia jednej dużej, zdolnej do gry na globalnym rynku. W innym wypadku istnieje zagrożenie, że technologia zostanie sprzedana za granicę za stosunkowo niewielkie pieniądze, zyski z tego będzie czerpać zagraniczna firma, a miejsca pracy dla inżynierów ograniczą się do sprzedaży Polakom wymyślonych w Polsce rozwiązań.

Bibliografia

- A. Piasecka, B. Michalski, G. Kołodziej *Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Republice Korei*, [w:] „Czy XXI wiek należy do Azji?”, wyd. Adam Marszałek maj 2012 r.
- C.K. Sool. *The main issues in the commercialization of a university holding technologies - in the view of the university technology holding company*, Intellectual Property Rights Conference, Seul, 20 grudnia 2009;
- H. Jung-Lee, *Korea Higher Education*, East West Center Institute Working Paper, luty 2009;
- J.C. Woo, *Infrastructure of research and development and human resource in Korea w: G.W. Shin (red.) A Study on Innovation toward University-Industry Networking*, Asia Pacific Research Center, Stanford University, 2002;
- J.K. Lee, *Impact Of Confucian Concepts Of Feelings On Organizational Culture In Korean Higher Education*, Radical Pedagogy, Vol.3, No. 1, 2001;
- J.K. Lee, *Educational Fever and South Korean Higher Education Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, no 1, 2006;
- Korea Research Foundation, <http://bnc.krf.or.kr/home/eng/bk21/achievement.jsp>;
- L.Laydesdorff, H.W. Park *Longitudinal Trends in Networks of University-Industry-Government Relations in South Korea: The Role of Programmatic Incentives*, Research Policy Vol 39, No 2, 640-649;
- L. Laydesdorff, H.W. Park, *Korean journals in the Science Citation Index: What do they reveal about the intellectual structure of S&T in Korea?*, Scientometrics, w druku;
- M.J. Kim. *Visibility of Korean science journals: an analysis between citation measures among international composition of editorial board and foreign authorship*, Scientometrics Vol 84, 2010;
- M. Moon, K.S. Kim. *A Case of Korean Higher Education Reform: The Brain Korea 21 Project*, Asia Pacific Education Review 2001, Vol. 2, No. 2, 96-105;
- M.Y. Han *The Ranking Disease*, Society of Korean American Scholars, Korean American Forum, <http://www.skas.org/>;
- National Institute for International Education, <http://www.studyinkorea.go.kr/>;
- S.H. Lee *Korean Higher Education w P.G. Altbach, T. Umakoshi (red.) Asian Universities: historical perspectives and contemporary challenges*, Johns Hopkins University Press, 2004;
- S.Seong et al., *Brain Korea 21 Phase II: A New Evaluation Model.*, RAND Corporation, 2008. <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG711>;
- Students cry foul over soaring fees*, „The Korea Herald”, 16 luty 2011 r., <http://www.korea-herald.com/national/Detail.jsp?newsMLId=20110201000643>;
- The Observatory on Borderless Higher Education, http://www.obhe.ac.uk/newsletters/borderless_report_october_2011/higher_education_in_south_korea;
- T. Kim. *Higher Education Reforms in South Korea: public-private problems in internationalising and incorporating universities*, Policy Futures in Education, Vol 6 No 5, 2008, <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2008.6.5.558>;
- U.S.. Department of State, <http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2800.htm>;
- QS World University Rankings, <http://www.topuniversities.com/>.

3. Kontekst i główne cechy szkolnictwa wyższego w Australii

3.1. Ład akademicki

3.1.1. Ewolucja systemu szkolnictwa wyższego

do 1988

Australijskie szkolnictwo wyższe, od czasu powstania pierwszych uniwersytetów w drugiej połowie XIX wieku, podlegało władzom stanowym¹. Od lat 50. XX wieku rosła rola rządu federalnego² w finansowaniu i tworzeniu ram politycznych dla szkolnictwa wyższego. Momentem przełomowym był rok 1974, kiedy rząd federalny zdecydował o zniesieniu chesnego i przejęciu pełnej odpowiedzialności za finansowanie uczelni. Poskutkowało to dynamicznym wzrostem liczby studentów i zapoczątkowało proces przejścia od elitarnego do masowego systemu szkolnictwa wyższego.

1988

Lata 1988-91 przyniosły kolejną falę reform, wprowadzonych przez ministra edukacji J. Dawkinsa pod hasłami poszerzenia dostępu do edukacji. Binarny system szkolnictwa wyższego został zunifikowany, scalenie mniejszych szkół wyższych doprowadziło do powstania nowych, wielokampusowych uniwersytetów. Zmianie uległ schemat finansowania kształcenia. Powstał Higher Education Contribution System (HECS), w ramach którego studenci zostali zobowiązani do pokrywania 20% kosztów swojego kształcenia. Równoległe, wprowadzono system kredytów studenckich dla studentów I stopnia umożliwiających odroczenie spłaty.

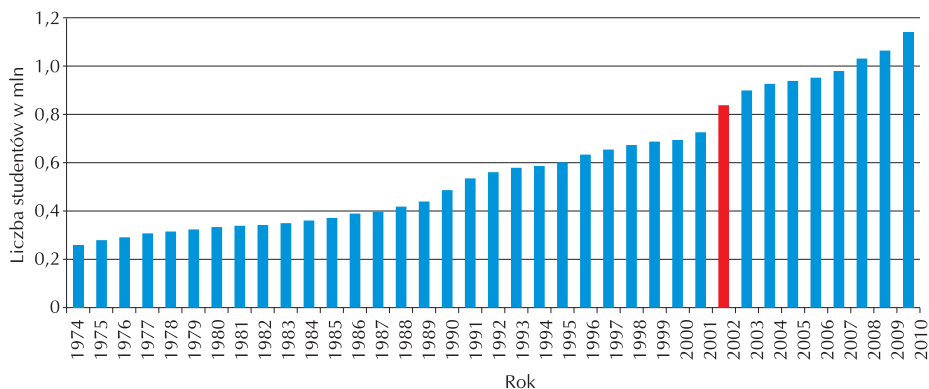
Reforma Dawkinsa zapoczątkowała nowy paradygmat finansowania badań, uznający selektywność i koncentrację środków za warunek ich efektywnego wykorzystania (Meek 2007). Powstały mechanizmy konkurencyjnej (*compe-*

¹ Australia jest państwem federalnym, w skład którego wchodzi 6 stanów (states) oraz 2 terytoria (territories); tu i w dalszej części pracy termin 'stanowy' dotyczy zarówno stanów, jak i terytoriów.

² Ang. Commonwealth government; tu i w dalszej części pracy terminy 'rząd federalny' i 'rząd' będą używane zamiennie

tetive) realokacji części środków z dotychczasowej dotacji instytucjonalnej, w oparciu o ilościowe wskaźniki wyników (*performance-based*) działalności badawczej. Reforma Dawkinsa spowodowała gwałtowny wzrost liczby studentów (Wykres 1) i spadek udziału nakładów publicznych w strukturze przychodów uczelni – z ponad 80%, do 60% w okresie 1988-1992 (Schulz 2005).

Wykres 1. Całkowita liczba studentów, 1974-2010. Źródło: oprac. własne, na podst. ww. w.deewr.gov.au; (w 2002 roku zmieniono sposób liczenia studentów)



1997–2001

W 1997 roku ukazał się West Review, dokument rekomendujący wprowadzenie voucherów edukacyjnych, deregulację czesnego oraz oprocentowanie kredytów studenckich. Spotkał się on jednak z silnym sprzeciwem opinii publicznej, co powstrzymało rząd od wprowadzania postulowanych reform (Schulz 2005). Presja finansowa, pod którą znalazły się uczelnie po reformie Dawkinsa wymusiła kolejne zmiany regulacji, m.in. dopuszczenie do 25% pełnopłatnych studentów krajowych na kursach ze studentami płacącymi HECS, podniesienie opłat w systemie HECS ale także wprowadzenie kredytu studenckiego dla studentów podyplomowych. Równoległe, znaczącym źródłem przychodów stały się czesne pobierane od studentów zagranicznych, których liczba w okresie 1995-2002 wzrosła trzykrotnie (Schulz 2005).

W 2001 roku opublikowany został rządowy program rozwoju badań naukowych i wspierania innowacji Backing Australia's Ability. Dużą część środków na działalność badawczą przeznaczono dla uniwersytetów w ramach nowych, konkurencyjnych mechanizmów finansowania.

2003

W 2002 roku ukazał się rządowy raport Higher Education at the Crossroads, stanowiący impuls do dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego w warunkach ograniczonych środków publicznych. Postulowano zwiększenie różnorodności systemu i specjalizacji uczelni, w celu wykształcenia kon-

kurencyjnego rynku usług edukacyjnych oraz wzmocnienie rozliczalności, aby zapewnić efektywne wydatkowanie publicznych środków. Na bazie wniosków z dyskusji powstał dokument *Our Universities: Backing Australia's Future* (Reforma Nelsona), który formułował 4 priorytety dla sektora szkolnictwa wyższego: trwałość (*sustainability*), jakość, równość i różnorodność. W praktyce oznaczało to m.in. częściową deregulację wysokości czesnego, udostępnienie kredytu studenckiego studentom na pełnopłatnych miejscach, zwiększenie środków alokowanych w oparciu o wyniki działalności, wzmocnienie mechanizmów zapewniania jakości.

po 2008

W 2008 roku dokonano kolejnego przeglądu australijskiego szkolnictwa wyższego, jego wynikiem jest *Bradley Report* (Bradley et al. 2008). Główne postulaty autorów to zwiększenie odsetka osób z wyższym wykształceniem do 40% w grupie wiekowej 25-34, wsparcie udziału grup zdefaworyzowanych, podniesienie publicznych nakładów oraz stworzenie bardziej spójnego i przejrzystego systemu szkolnictwa wyższego (Bradley et al. 2008). Rząd federalny przyjął większość rekomendacji i zobowiązał się do wprowadzenia zmian, z których większość ma nastąpić w okresie do 2012 roku. Zatem australijskie szkolnictwo wyższe poddawane jest obecnie istotnym reformom, co zostało zaznaczone w wielu miejscach niniejszej pracy. Najważniejsze elementy reformy to wprowadzenie systemu voucherowego (od 2012), wzmocnienie spójności systemu nadzorowania jakości w szkolnictwie wyższym, reorganizacja systemu finansowania kształcenia i badań oraz zastrzyk nowych środków na rozbudowę światowej klasy infrastruktury (HER 2010).

3.1.2. Zarządzanie

Australijskie szkolnictwo wyższe wpisuje się w model anglosaski, gdzie władza zewnętrzna pośrednio nadzoruje działania uczelni, a mechanizmem tworzącym ramy funkcjonowania uczelni jest w coraz większym stopniu rynek. Nadzór nad szkolnictwem wyższym jest w Australii obszarem dzielonej odpowiedzialności. Ramy prawne finansowania szkolnictwa wyższego stanowi federalny *Higher Education Support Act 2003* (HESA) z późniejszymi poprawkami, którego wykonaniem zajmuje się *Department of Education, Employment and Workplace Relations* (DEEWR). Rząd federalny odpowiedzialny jest również za formułowanie zasad polityki w tym sektorze. Natomiast powoływanie uniwersytetów odbywa się według prawa stanowego. Administracja stanowa kształtując ramy legislacyjne, determinuje zakres działalności uniwersytetów i innych uczelni.

Agendy stanowe były odpowiedzialne także za rejestrację i akredytację kierunków studiów oferowanych przez NSAP (*non-self accrediting providers*),

jednak w trakcie ostatniej fali reform kompetencje te zostały scentralizowane i przekazane nowopowstałej agencji centralnej. Zmiana podyktowana była nieprzejrzystością procesu oraz jego uznaniowością, zależną od subiektywnej interpretacji standardów sformułowanych w Krajowych Protokołach (*National Protocols on Higher Education Approval Processes*) na poziomie federalnym (Bradley et al. 2008).

Istotny wpływ na kształt niektórych oferowanych przez uczelnie programów kształcenia mają także zrzeczenia zawodowe, przyznające rodzaj certyfikatu zgodności. Absolwenci kierunków, które nie uzyskały takiego certyfikatu nie będą uprawnieni do zarejestrowania swojej działalności w zawodzie.

3.1.3. Wewnętrzny ład akademicki

Uniwersytety australijskie cieszą się wysokim poziomem autonomii w zakresie wyznaczania celów, kształtowania zawartości programów kształcenia, doboru priorytetów badawczych, rekrutacji pracowników i ustalania warunków pracy oraz wewnętrznej alokacji środków finansowych (OECD 2007). W przypadku NSAP, zachowana jest autonomia działań bieżących, ale konieczność uzyskania zgody na każdy oferowany kierunek wymaga regularnego poddawania się procesowi weryfikacji.

Wpływ rządu federalnego na wszystkie uczelnie uprawnione do korzystania ze środków publicznych przejawia się w stosowaniu bodźców finansowych, gdzie warunkiem przyznania dodatkowych środków jest spełnienie wymaganych kryteriów. Oddziaływanie rządów stanowych odbywa się poprzez legislację stanową, która decyduje m.in. o zakresie podejmowanej przez uniwersytet działalności komercyjnej.

Ład wewnętrzny australijskich uniwersytetów można zakwalifikować jako model rynkowy z cechami nowomenedżerskiego. Od czasu reform Dawkinsa uniwersytety coraz wyraźniej stają się graczami rynkowymi. Przekłada się to także na styl zarządzania nimi, gdzie kolegialne ciała decyzyjne zastępowane są przez profesjonalnych managerów (Emmanuel, Reekie 2004). Zwyczajowo, zarządzanie uniwersytetem jest przypisane Radzie, której przewodzi Kanclerz. Rada odpowiada za zapewnianie jakości w obszarze kształcenia, rekrutacji i procesów auto-ewaluacji. Władza wykonawcza, wymagająca podejmowania bieżących decyzji, przypisana jest do urzędu Vice-Kanclerza.

Wyzwania stojące przed uczelniami i kierowane do nich publiczne środki sprawiają, że społeczeństwo i polityczni zwierzchnicy są zainteresowani sprawnym i responsywnym działaniem władz uczelnianych (OECD 2007). Znalazło to odzwierciedlenie w Krajowych Protokołach, wymagających aby ustalony był program szkoleniowy dla członków Rady oraz by działali oni wyłącznie na rzecz uniwersytetu, a nie jako reprezentanci danej grupy in-

teresu. Zapisy ograniczają także liczebność Rady (maksimum 18 członków) oraz wymagają włączenia do tej grupy osób z doświadczeniem praktycznym w zakresie finansów i działalności rynkowej.

3.2. Struktura systemu HE

3.2.1. Typy instytucji

W strukturze australijskiego szkolnictwa wyższego wyróżnia się 3 typy uczelni, tj. uniwersytety (39 instytucji, w tym 2 prywatne), inne uczelnie dokonujące auto-akredytacji (SAP, 4 instytucje) oraz uczelnie nie dokonujące auto-akredytacji (NSAP, około 150 instytucji). Trzon tego systemu stanowią uniwersytety, które zostały zdefiniowane jako takie na mocy prawa stanowego (co odróżnia je od SAP) i skupiają 97% studentów (OECD 2010). Od uniwersytetów oczekuje się zaangażowania w tworzenie nowej wiedzy, czyli łączenia działalności badawczej z kształceniem. Kierunki oferowane przez NSAP muszą zostać akredytowane przez zewnętrzną instytucję³, aby uzyskać możliwość przyznawania oficjalnego dyplomu lub stopnia. Są to zazwyczaj niewielkie, prywatne uczelnie kształcące w kierunkach biznesowych lub teologicznych. NSAP mogą starać się o dopuszczenie do części mechanizmów finansowych rządu federalnego – decyzje o ich zatwierdzeniu podejmuje DEEWR.

Oprócz szkolnictwa wyższego (*higher education*), w Australii wyróżnia się odrębny sektor szkolnictwa zawodowego (*vocational education and training*) oferujący inny zestaw kwalifikacji⁴. Jednym z problemów zarysowanych w Bradley Report była niedostateczna koordynacja między dwoma sektorami (Bradley et al. 2008).

3.2.2. Zróżnicowanie międzyinstytucjonalne

Australijskie uniwersytety teoretycznie reprezentują ten sam model wszechstronnej uczelni badawczej. Jednak w praktyce istnieje silna segmentacja uniwersytetów – wydziela się następujące grupy (za: Marginson 2006):

- Grupa 8: największe uniwersytety, powstałe do lat 60. XX wieku
- Gumtrees: utworzone przed 1987 rokiem
- Unitechs: duże instytuty techniczne, które stały się uniwersytetami po 1987 roku

³ Obecnie są to agencje rządów stanowych, docelowo będzie to TEQSA.

⁴ Kwalifikacje oznaczają tu tytuły zawodowe, stopnie, dyplomy lub inne świadectwa poświadczające osiągnięcie określonych efektów kształcenia.

- Nowe: powstałe po 1987 roku, często koncentrujące się na dostarczaniu usług edukacyjnych w obszarach peryferyjnych oraz w kursach zaocznych
- Prywatne uczelnie

Wprowadzane w ciągu ostatnich dwóch dekad reformy sprzyjają wzrostowi różnicowania między uczelniami. Wprowadzenie konkurencyjnych mechanizmów finansowania zaostrzyło pionową stratyfikację uniwersytetów, wzmacniając pozycje dotychczasowych liderów, mierzoną m.in. liczbą chętnych na miejsce, poziomem wyników wymaganych do przyjęcia oraz wskaźnikami działalności badawczej, tj. liczbą grantów, publikacji, cytowań, oraz studentów HDR (*higher degree by research*) (Marginson 2006). Prawnym ograniczeniem nadmiernego różnicowania uczelni są kryteria zawarte w Krajowych Protokołach.

3.3. Partycypacja

3.3.1. Skolaryzacja

Odsetek studentów wśród ludzi w wieku 20-29 lat wynosił w 2008 roku w Australii 33% (Polska: 30%), przy średniej dla OECD równej 25%. W porównaniu do 1995 roku, wskaźnik ten wzrósł o 10 pkt. procentowych, przy średnim tempie wzrostu w OECD wynoszącym 7,7 pkt proc (OECD 2010). Łączna liczba studentów w Australii w roku akademickim 2009/10 wyniosła 1 134 866 osób lub 813049 efts⁵. Zarówno reformy Dawkinsa (1988), jak i reformy Nelsona (2003) poskutkowały dynamicznym wzrostem liczby studentów, choć tempo tego wzrostu było znacznie szybsze w przypadku studentów zagranicznych (6-krotny wzrost w okresie 1995-2009), niż krajowych (wzrost o 45%). Podstawowe statystyki dotyczące australijskich studentów zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki dot. studentów w Australii i OECD, oprac. własne na podst: www.deewr.gov.au, OECD 2010

Udział studentów	1995 [%]	2009 [%]	Średnia OECD (2008) [%]
studia I stopnia	77,9	69,7	–
studia dzienne	59,4	70	80,4
uczelnie publiczne	b.d.	96,6	77,1
udział studentów zagranicznych	7,6	28,3	8,6
udział kobiet	53,9	55,4	45,9
objęci procesem bolońskim	–	69 (2007)	71

⁵ Equivalent full-time student load

3.3.2. Internacjonalizacja

Ważną cechą australijskiego szkolnictwa wyższego jest znaczący poziom internacjonalizacji, aż 7% studentów odbywających studia poza granicami swojego kraju jest w Australii (OECD 2010). Australia jest liderem wśród krajów OECD, jeśli chodzi o udział studentów zagranicznych w programach ISCED 5A. Udział studentów zagranicznych w ISCED 6 także jest wysoki (33,8%), dając Australii 6 miejsce w OECD. Ponad 55% studentów zagranicznych kształci się na kierunkach biznesowych, prawnych i społecznych, co sprawia, że Australia notuje najwyższy wskaźnik koncentracji spośród wszystkich państw OECD. 80% studentów zagranicznych pochodzi z państw Azji Południowo-Wschodniej, głównie Chin, studenci z innych państw OECD stanowią tylko 12,5% (OECD 2010). W 2005 roku, 27% wszystkich studentów zagranicznych studiowało w kampusach znajdujących się poza granicami Australii (OECD 2007).

Australijskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje się silnym naciskiem na zwiększanie udziału studentów z grup zdefaworyzowanych. Działania wspierające skierowane są przede wszystkim do ludności Aborygeńskiej i osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Inne grupy studentów objęte pomocą ze środków równościowych to osoby z niepełnosprawnościami, osoby z obszarów peryferyjnych oraz osoby z nieanglojęzycznych domów.

3.4. Zapewnianie jakości

Zderegulowany model szkolnictwa wyższego w Australii, pozbawiony krajowej instytucji odpowiedzialnej za wyznaczanie ram jakościowych, utrudniał wprowadzenie spójnego i efektywnego systemu zapewniania jakości realizowanych przez uczelnie działań. Do lat 80. XX wieku odpowiedzialność za rozwój i implementację procesów zapewniania jakości spoczywała wyłącznie na uniwersytetach. W połowie lat 80. rząd federalny sfinansował serię badań analizujących standardy jakości w ramach głównych dyscyplin naukowych. Mimo, że wyniki badań podkreśliły istotność spójnego zapewniania jakości w ramach uczelni i całego sektora, brakowało narzędzi pozwalających wyegzekwować od uczelni podążanie za wskazanymi rekomendacjami (OECD 2007).

W końcu lat 90. wypracowano nowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, sytuujący wówczas Australię pośród liderów w tej materii (Bradley et al. 2008). Priorytetami nowego systemu były rozliczalność uczelni, efektywność i uporządkowanie działań ukierunkowanych na zapewnienie jakości oraz wykorzystanie empirycznych danych. Kluczowe elementy powstałego systemu zostały przedstawione poniżej.

Krajowe Ramy Kwalifikacji

Australian Qualifications Framework definiuje dostępne dla studentów kwalifikacje, określając charakterystykę efektów kształcenia i ścieżek ich osiągnięcia. Uczelnie oraz zrzeszenia zawodowe włączone są w proces ustalania i oceny przyjętych rozwiązań.

Rycina 1. Schemat Australian Qualifications Framework, za: Bradley et al. 2008

Schools sector accreditation	Vocational education and training sector accreditation	Higher education sector accreditation
		Doctoral Degree
		Masters Degree
	Vocational Graduate Diploma	Graduate Diploma
	Vocational Graduate Certificate	Graduate Certificate
		Bachelor Degree
	Advanced Diploma	Associate Degree, Advanced Diploma
	Diploma	Diploma
	Certificate IV	
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate III	
	Certificate II	
	Certificate I	

Source: Australian Qualifications Framework Implementation Handbook, Fourth Edition, 2007

Akredytacja i zezwolenie

Krajowe Protokoły wyznaczają kryteria i procedury, które muszą zostać spełnione przez powstające i działające w Australii uczelnie. Celem stworzenia Krajowych Protokołów było zapewnienie ogólnokrajowej spójności procesu zatwierdzania uczelni oraz doprecyzowanie standardów jakości obowiązujących w szkolnictwie wyższym. W skład dokumentu wchodzi 5 protokołów opisujących kryteria i procedury dotyczące: zatwierdzania wszystkich uczelni, rejestracji NSAP i akredytacji oferowanych przez nie kursów, przyznawania uprawnień do auto-akredytacji nie uniwersyteckim uczelniom, tworzenia australijskich uniwersytetów, zagranicznych uczelni ubiegających się o możliwość działania w Australii. Krajowe Protokoły muszą być regularnie poddawane ewaluacji, obecnie obowiązuje wersja z 2007 roku, następny przegląd zaplanowany jest na 2012 rok. Znaczenie Krajowych Protokołów w zapewnianiu spójności standardów i kryteriów w szkolnictwie wyższym jest tym większe, że w Australii nie ma krajowych, zunifikowanych egzaminów wstępnych, ani standardów dotyczących zawartości poszczególnych kursów.

Akredytacja odbywa się bądź w ramach uczelni, bądź przeprowadzana jest przez agendę odpowiedniego rządu stanowego. Wkrótce, uprawnienia akredytacji kursów przejmie nowa agencja centralna. Uczelnie,

które zostały dopuszczone do korzystania ze środków rządu federalnego poddawane są regularnym audytom jakościowym i muszą spełniać szereg wymogów jakościowych sprecyzowanych w HESA 2003. *Education Services for Overseas Students (ESOS)* to ustawa, w oparciu o którą akceptowane są kursy i instytucje oferujące kursy zagranicznym studentom na terenie Australii.

Instytucjonalna auto-regulacja

Uniwersytety oraz SAP, jako uczelnie uprawnione do auto-akredytacji, odpowiadają za dopuszczenie, monitoring oraz ewaluację oferowanych kursów poprzez wewnętrzz-instytucjonalne procesy oceny recenzenckiej i zapewniania jakości. Oprócz auto-regulacji, drugim z kluczowym elementów systemu zapewniania jakości dla uniwersytetów, jest audyt jakościowy prowadzony przez *Australian Universities Quality Agency (AUQA)*. NSAP wdrażają wewnętrzne procedury zapewniania jakości, dostosowane do Krajowych Protokołów, aby przejść proces akredytacji.

Główne procedury wewnętrzznego zapewniania jakości w uniwersytetach obejmują: zatwierdzanie nowych kursów i przedmiotów, regularny przegląd kursów i przedmiotów, przegląd wydziałów, instytutów i centrów badawczych, ewaluację wykładowców przez studentów, wykorzystanie zewnętrznych egzaminatorów przy obronach prac HDR, badania satysfakcji absolwentów, sondowanie opinii pracowników pod kątem dostosowania absolwentów do wymogów rynku pracy, oraz benchmarking w ww. obszarach z innymi uczelniami (Bradley et al. 2008).

Niezależny audyt jakościowy

AUQA jest niezależną organizacją non-profit, w strukturze której zapewnione jest miejsce dla ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego. Członkowie organizacji powołują zarząd, odpowiedzialny za działalność organizacji i jej wyniki finansowe. AUQA jest finansowana ze środków rządu federalnego (50%) oraz rządów stanowych, opłatę wnoszą także audytowane instytucje. W proces audytu musi być zaangażowany przynajmniej jeden ekspert zagraniczny.

AUQA przeprowadza co 5 lat audyty jakościowe uniwersytetów, a także wybranych kursów z innych uczelni i rządowych agencji odpowiedzialnych za akredytację. Raporty z przeprowadzonych badań są ogólnodostępne (OECD 2007). Początkowo audyty prowadzone były według schematu 'fitness-for-purpose', jednak po przeglądzie z 2006 roku zmieniono podejście na koncentrację na rezultatach działalności badanej instytucji. Wyniki audytu przekładane są na rekomendacje, których wdrożenie dana instytucja opisuje później w raporcie o postępach we wdrażaniu rekomendacji (HER 2010).

W 2012 roku AUQA zostanie zastąpiona przez TEQSA. Zadania nowej instytucji będą poszerzone, poza audytem obejmą także rejestrację uczelni i zapewnienie jakości międzynarodowej edukacji (HER 2010). Zmianie ulegnie samo podejście do audytu – uczelnie oceniane będą w odniesieniu do zestawu minimalnych standardów rejestracji, akredytacji oraz szeroko rozumianych standardów akademickich. Uczelnie będą badane w okresie co 5 lat lub częściej, jeśli zaistnieje sytuacja wskazująca na nadmierne ryzyko związane z jakością działania lub trwałością instytucji. TEQSA będzie dysponowała możliwością nakładania sankcji na uczelnie nierealizujące wymaganych standardów (TAHES 2009).

Dostarczanie informacji

Rząd federalny odpowiada za prowadzenie listy zarejestrowanych instytucji i kursów. Finansuje także zbieranie danych umożliwiających obliczenie wyników działalności instytucji, m.in. badania kariery absolwentów, badania satysfakcji studentów czy badania wyników działalności badawczej. Rolą rządu jest także dostarczanie informacji wszystkim zainteresowanym, za pośrednictwem stron internetowych.

Zewnętrzny monitoring

Institution Assessment Framework tworzy ramy dla wzmocnienia rozliczalności w szkolnictwie wyższym, za pośrednictwem dwustronnych relacji rząd federalny-uczelnia. Mechanizm ten precyzuje zakres raportowania wymagany od uczelni oraz daje przedstawicielom DEEWR możliwość interaktywnej oceny efektów działalności instytucji, w oparciu o dane ilościowe i jakościowe pochodzące zarówno z uczelni, jak i ze źródeł zewnętrznych (Emmanuel, Reekie 2004). Obejmuje 4 główne obszary, tzn. trwałość instytucji, osiągnięcia w zakresie dostarczania usług edukacyjnych, jakość osiągniętych efektów oraz zgodność z regulacjami (OECD 2007)

W 2011 roku wdrożona została nowa forma relacji między rządem federalnym a poszczególnymi uczelniami, czyli pakt (*compact*). Pakty są wspólną inicjatywą DEEWR oraz DIISR, a ich celem jest silniejsze powiązanie działalności instytucji z krajowymi priorytetami oraz stworzenie forum dla ustalania planowanych wskaźników wyników (HER 2010)

3.5. System finansowania i polityka kadrowa

3.5.1. System finansowania

Paradygmat

Zmiana systemu finansowania szkolnictwa wyższego polegała po pierwsze na zmniejszeniu udziału środków publicznych i wykorzystania do ich alokacji

mechanizmów konkursowych, opartych na wynikach lub warunkowanych spełnieniem określonych kryteriów. Drugim elementem zmiany było umożliwienie uczelniom zwiększenia swoich przychodów ze źródeł prywatnych, dzięki wprowadzeniu systemu współpłacenia za studia (HECS) oraz dopuszczeniu tworzenia miejsc pełnopłatnych dla studentów krajowych i zagranicznych.

Ograniczenie środków publicznych rozpoczęło się od reformy Dawkinsa z 1988, wpisując się w ogólnoswiatowy kontekst wycofywania się państwa i wprowadzania w jego miejsce rozwiązań rynkowych. Wyraźnie rozdzielono środki na badania i na kształcenie, w pierwszym przypadku wprowadzając mechanizmy konkurencyjne i oparte na wynikach, a w drugim – obowiązek współpłacenia przez studentów. Aby zachować równość szans dla studentów o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, stworzono mechanizm kredytów studenckich.

Konieczność uzupełnienia brakujących środków uczelnie zrekompensowały przyjmując studentów pełnopłatnych, co doprowadziło w efekcie do wzrostu liczby studentów, mimo ograniczenia finansowania publicznego. Zatem wprowadzone zmiany umożliwiły dynamiczny rozwój sektora w ciągu ostatnich 20 lat, bez zwiększonego zaangażowania środków publicznych.

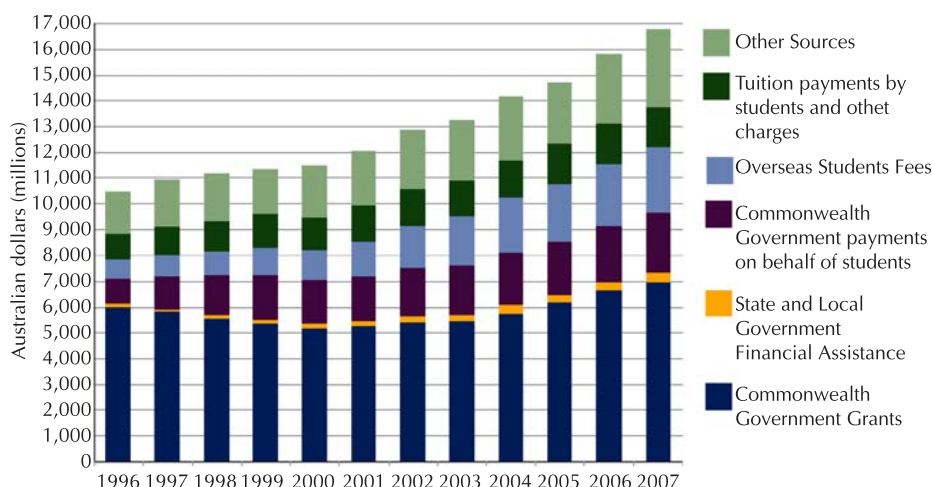
Struktura źródeł

Przed 1989 i wprowadzeniem HECS, w Australii było niewiele prywatnych uczelni, a uniwersytety otrzymywały zdecydowaną większość środków ze źródeł publicznych. W 2008 roku było już 70 prywatnych uczelni korzystających ze wsparcia rządowego, podczas gdy publiczne uniwersytety tylko 55% swoich przychodów czerpały ze źródeł publicznych⁶, a 38% przychodów pochodziło z czesnych i innych opłat wnoszonych przez studentów (Bradley et al. 2008). Zauważalne jest także postępujące różnicowanie się struktury przychodów publicznych uczelni – udział środków pozyskiwanych od rządu wahał się od 34% do 72% (Bradley et al. 2008). Podział na sektor prywatny i publiczny staje zatem niewyraźny, w miarę jak uniwersytety czerpią coraz większą część przychodów ze źródeł prywatnych, a prywatne uczelnie dopuszczane są do korzystania ze środków publicznych.

Australia była jedynym krajem OECD, gdzie wielkość publicznych środków na szkolnictwo wyższe nie zwiększyła się w okresie 1995-2005 (Bradley et al. 2008) (zob. Rycina 2). Natomiast w latach 90. i na początku XXI wieku obserwowano dynamiczny przyrost środków prywatnych zaangażowanych w szkolnictwo wyższe. Dane z okresu 2000-2007 pokazują już nieco inny trend. Środki publiczne wzrosły o 18%, przy średniej dla OECD wynoszącej 27%, a wartość środków prywatnych o 46%, czyli ponad dwa razy wolniej, niż średnio w OECD (OECD 2010).

⁶ Z uwzględnieniem wpłat z Higher Education Loan Program, HELP

Rycina 2. Struktura przychodów australijskich uczelni, 1996-2007 (ceny stałe, wg kursu z 2007 roku), za: Bradley et al. 2008



3.5.2. Środki publiczne dla szkół wyższych

Działalność badawcza i szkolenia badawcze

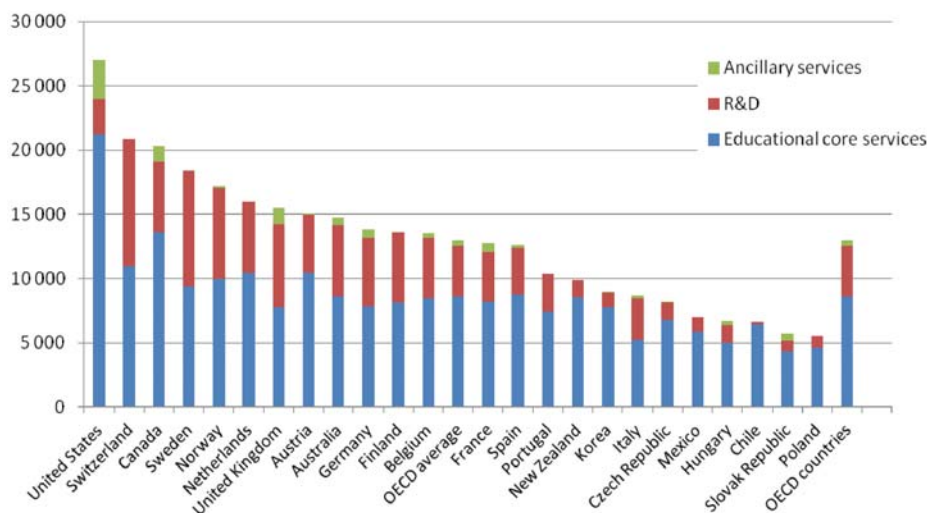
Rząd federalny wyznacza krajowe priorytety systemu finansowania badań i zapewnia wsparcie dla działalności badawczej, skierowane m.in. do szkolnictwa wyższego. Głównym ogniwem zarządzającym tymi funduszami jest Department of Innovation, Industry, Science and Research (DIISR), wspierający badania, kształcenie przyszłych badaczy oraz rozwój infrastruktury. Drugim istotnym elementem systemu jest *Australian Research Council* (ARC), który poprzez zarządzanie *National Competitive Grants Program* (NCGP) wspiera rozwój zaawansowanej działalności badawczej. Dodatkowo, badania w zakresie medycyny i ochrony zdrowia finansowane są z grantów alokowanych przez *National Health and Medical Research Council*. Uczelnie, podobnie jak inne instytucje badawcze, mogą korzystać także ze stanowych programów finansowania działalności badawczej (HERDC 2009). Zdecydowana większość środków wykorzystywanych przez uczelnie na działalność badawczą pochodzi ze źródeł publicznych, według danych z 2003 roku 86% środków na badania w uczelniach zapewniał rząd federalny, 3% rządy stanowe, a jedynie 5% przedstawiciele biznesu i przemysłu (OECD 2007).

Obecny system finansowania badań w szkolnictwie wyższym, oparty na formułach odwołujących się do wyników działalności badawczej, został ukształtowany na bazie reform z 1999 roku. System ten składa się dwóch podstawowych części, tzn. *Block Grants* (dotacje) i *Competitive Grants* (granty). Środki z pierwszej części służą budowaniu ogólnego potencjału badawczego i są przekazywane uczelniom, na podstawie wskaźników mie-

rzających wyniki instytucji w działalności badawczej i szkoleniach badawczych. Programy zarządzające *Competitive Grants* (głównie ARC) rozpatrują składane wnioski o dofinansowanie projektów badawczych według kryteriów merytorycznych, w oparciu o opinie recenzentów. Środki alokowane przez ARC w ramach konkurencyjnych mechanizmów finansowych mogą być wykorzystane tylko do pokrycia bezpośrednich kosztów danego projektu badawczego. Pomoc w sfinansowaniu kosztów pośrednich działalności badawczej zapewniają programy dotacji – *Research Infrastructure Block Grant* (RIBG) i *Sustainable Research Excellence* (SRE) (HERDC 2009)

Ponad 1/3 rządowych środków na szkolnictwo wyższe (2007) przeznaczana jest na działalność badawczą i szkolenia badawcze. Suma środków jest ustalona ogólnie, ale ich alokacja pomiędzy poszczególne uczelnie odbywa się na podstawie ich relatywnych wyników (HERDC 2009). Środki przeznaczane na badania w przeliczeniu na studenta w Australii są relatywnie wysokie, na tle innych państw OECD (Tabela 2).

Tabela 2. Annual expenditure per student by educational institutions on core services, ancillary services and R&D in USD PPP, 2007 (OECD 2010)



Dotacje

W 2010 roku DIISR przeznaczyło na 6 programów w ramach *Block Grants* 1,5 mld A\$, wykorzystując do ich alokacji dane z *Higher Education Research Data Collection* oraz *Higher Education Student Data Collection* (www.innovation.gov.au). Cztery z tych programów koncentrują się przede wszystkim na wspieraniu kształcenia studentów HDR (RTS, CTS, APAs, IPRS). Dwa pozostałe programy (RIBG, JRE) wzmacniają ogólny potencjał badawczy uczelni – opis tych mechanizmów zamieszczono poniżej. Dotacje wypłacane są

w cyklu rocznym, dla uprawnionych podmiotów. Wysokość przyznanych środków zależy od sumy środków przypisanych danemu programowi oraz od formuły na bazie której obliczane są alokację tych środków dla poszczególnych uczelni (HERDC 2009).

Potencjał badawczy uczelni

Research Infrastructure Block Grants (RIBG)

Udział danej uczelni w finansowaniu przypisanym do RIBG opiera się na jej średnim udziale w środkach pozyskanych z ACG w ciągu dwóch ostatnich lat. RIBG pokrywa koszty utrzymania i inwestycji w infrastrukturę, np. bibliotek, laboratoriów ale także wynagrodzeń pracowników technicznych (Bradley et al. 2008)

Joint Research Engagement

Celem programu jest wzmocnienie australijskiego potencjału badawczego, przez wsparcie i rozwój systemów działalności badawczej i szkolenia badawczego w szkolnictwie wyższym. Dotacje z JRE pozostawiają uczelniom dużo swobody w wykorzystaniu środków, z założeniem że zostaną one wykorzystane na rozwijanie potencjału badawczego uczelni (innovation.gov.au). JRE zastąpił w 2010 roku program Institutional Grant Scheme - w nowym mechanizmie większy nacisk położono na wspieranie współpracy między instytucjami (HER 2010)

Kryteria obliczania dotacji z JRE są dwuetapowe. Najpierw kalkulowana jest alokacja na podstawie formuły, potem stosowana jest *safety net*, powodująca, że dotacja nie może być mniejsza niż 95% poprzedniej (z uwzględnieniem indeksacji cen). Środki zabezpieczające pochodzą z puli zwiększeń dotacji dla uczelni - po ich rozdysponowaniu w ramach *safety net*, pozostałe trafiają do lepiej radzących sobie uczelni, według ich procentowego udziału w wyjściowej puli. Formuła obliczana jest następująco: dochód z działalności badawczej – 60%⁷; subwencjonowane miejsca HDR - 30%⁸ oraz publikacje - 10%⁹. Dane o studentach dotyczą ostatniego roku, a w przypadku działalności badawczej i publikacji wyciągana jest średnia z ostatnich dwóch lat.

Szkolenia badawcze

Australian Postgraduate Awards (APA)

Celem programu jest wspieranie szkolenia badawczego oraz zapewnianie środków finansowych dla wyróżniających się studentów HDR. Rolą stypendium

⁷ Następujące kategorie ACGR: Kat. 2: inne publiczne dochody z działalności badawczej; Kat. 3: biznesowe i inne dochody z działalności badawczej; Kat. 4: dochody z Cooperative Research Centres

⁸ Ważone kosztem kształcenia w danej dziedzinie

⁹ Książki ważone według współczynnika równego 5, rozdziały, artykuły i publikacje po-konferencyjne z wagą równą 1

jest pomoc w pokryciu kosztów życia, w 2011 roku wysokość przyznawanych środków wynosiła 22,860 A\$. Studenci studiów magisterskich mogą otrzymywać dofinansowanie przez 2 lata, studiów doktoranckich – przez 3 lata. Korzystanie z APA nie wyklucza ubiegania się o inne źródła dofinansowania.

International Postgraduate Research Scholarships (IPRS)

Celem programu jest przyciągnięcie wyróżniających się zagranicznych studentów II i III stopnia, by wesprzeć kluczowe obszary działalności badawczej australijskich uczelni. Dofinansowanie dostępne jest dla wszystkich studentów zagranicznych, na okres 2 lub 3 lat, odpowiednio dla studiów magisterskich i doktorskich. Stypendium pokrywa koszty czesnego oraz ubezpieczenia zdrowotnego (także dla osób pozostających na utrzymaniu pobierającego stypendium). Rocznie, przyznawanych jest uczelniom 330 miejsc finansowanych z IPRS. Od 2011 roku istnieje możliwość łączenia stypendiów IPRS i APA.

Research Training Scheme (RTS)

Celem programu jest wzmacnianie jakości i efektywności szkolenia badawczego, poprawienie responsywności uczelni wobec potrzeb studentów, zachęcanie uczelni do rozwijania własnych kursów szkolenia badawczego oraz zapewnianie dopasowania kursów do potrzeb rynku pracy.

Commercialisation Training Scheme (CTS)

Celem programu jest zapewnienie wysokiej jakości szkoleń w zakresie komercjalizacji wyników badań, dla przyszłych australijskich pracowników naukowych. Uczelnie otrzymujące dotacje dokonują selekcji wyróżniających się studentów HDR, którzy następnie przechodzą szkolenia przygotowujące ich do efektywnego wprowadzania wyników swoich badań na rynek. Wybrani studenci uczęszczają na opisane szkolenia nieodpłatnie, po ich zaliczeniu otrzymując certyfikat ukończenia kursu.

Środkami na stypendia w ramach wymienionych powyżej 4 programów zarządzają władze poszczególnych uczelni. Kryteria przyznawania uczelniom tych środków opierają się na ogólnym mierniku wyników działalności uczelni. W skład formuły wchodzi trzy wskaźniki, tzn. wskaźnik ukończenia studiów¹⁰ – 50%; przychód z działalności badawczej¹¹ – 40%; wskaźnik publikacji¹² – 10%. Wszystkie dane dla obliczenia powyższych wskaźników stanowią średnią z ostatnich dwóch lat. W przypadku RTS, podobnie jak w JRE, zastosowanie ma mechanizm *safety net*.

¹⁰ Ważony jest kosztem ukończonego kierunku oraz zdobytym stopniem naukowym (magister ma wagę 1, doktor wagę 2; RTS uwzględnia także wagi zależne od kosztu kształcenia

¹¹ Obejmuje wszystkie 4 kategorie ACGR, nieważone

¹² Obliczany tak samo jak w przypadku JRE

Inne mechanizmy

Sustainable Research Excellence (SRE)

Program rozpoczęty w 2010 roku ma na celu wzmocnienie potencjału badawczego uczelni przez zwiększenie pokrycia pośrednich kosztów badań realizowanych w ramach ACG. Alokacje obliczane dwuetapowo. Pierwszy etap opiera się na udziale uczelni w środkach pozyskanych z ACG¹³. Drugi próg bierze poprawkę na wskaźnik wyników¹⁴ oraz na wskaźnik pośrednich kosztów badań finansowanych z ACG.

Granty

Programy grantowe na działalność badawczą zarządzane są przez szereg instytucji, jednak większość środków alokowana jest za pośrednictwem ARC - w roku 2010 było to ponad 700 mln A\$ (arc.gov.au). ARC jest agencją rządową działającą w ramach DIISR, której zadaniem jest zarządzanie największym w kraju programem grantów na badania NCGP oraz rozwijanie inicjatywy *Excellence in Research for Australia*.

NCGP jest mechanizmem, w ramach którego finansowane są projekty badawcze, ze środków wyasygnowanych przez odpowiedniego ministra¹⁵. Przyznanie dotacji odbywa się na zasadach konkursowych, w oparciu o ocenę złożonych projektów dokonaną przez krajowych i zagranicznych recenzentów. Finansowane są projekty ze wszystkich dziedzin nauki, oprócz medycyny - gdzie środki dystrybuowane są przez agencję podlegającą Departamentowi Zdrowia. NCGP podzielone jest na dwa priorytety, *Discovery* oraz *Linkage*. *Discovery* koncentruje się na wspieraniu badań podstawowych, prowadzących do powstania nowej wiedzy. Natomiast *Linkage* finansuje działania prowadzące do rozwoju sieci współpracy między uczelniami oraz z sektorem prywatnym.

Mechanizmy finansowania infrastruktury

National Collaborative Research Infrastructure Strategy (NCRIS) było jednym z kluczowych elementów rządowego pakietu reform z 2001 roku, wspierających rozwój działalności naukowej. Przeznaczono wówczas 0,5 mld A\$ na okres 2004-2011, na sfinansowanie projektów infrastrukturalnych przyczyniających się do stworzenia warunków dla prowadzenia światowej klasy działalności badawczej przez australijskich uczonych (OECD 2007).

¹³ Komponent 1 ACGR

¹⁴ Liczba pracowników naukowych (full-time equivalent) odniesiona do ważonej liczby publikacji

¹⁵ Około 1 mld A\$ w 2007 roku (HERDC 2009).

W 2010 roku wdrożono nowy mechanizm finansujący rozbudowę infrastruktury w sektorze szkolnictwa wyższego. Przez okres 4 lat, w ramach kolejnych rund naboru wniosków, planuje się sfinansować inwestycje o łącznej wartości ponad 2,8 mld A\$. Program stanowi element anty-kryzysowej polityki rządu (HER 2010).

Inne mechanizmy

Collaborative Research Networks (\$52 million)

Zachęca uczelnie (szczególnie te peryferyjne położone) do nawiązywania współpracy z wiodącymi jednostkami badawczymi. Wspiera m.in. mobilność kadry i studentów oraz rozwijanie potencjału technologicznego uczelni.

Excellence in Research for Australia (\$36 million)

Program nadzorowany przez ARC, prowadzi regularną ocenę wyników działalności badawczej całego sektora i poszczególnych uczelni, w podziale na szerokie dyscypliny naukowe. Zapewnia tym samym empiryczną podstawę dla wyznaczania i negocjowania docelowych wyników działalności uczelni. W przyszłości posłuży także do wypracowania standardów działalności badawczej oraz ułatwi proces akredytacji.

Structural Adjustment (\$402 million)

Wspiera istotne zmiany strukturalne w szkolnictwie wyższym, polegające m.in. na kształtowaniu nowych modeli instytucji edukacyjnych, czy rozwijaniu współpracy z sektorem szkolnictwa zawodowego.

Ważnym elementem zarządzania krajową działalnością badawczą są Krajowe Priorytety Badawcze, definiujące obszary o szczególnym znaczeniu dla przyszłości Australii. Wszystkie instytucje rządowe finansujące badania powinny uwzględniać Krajowe Priorytety w swoich programach. W tak rozproszonym systemie finansowania, zdefiniowanie obszarów priorytetowych pozwala uzyskać większą efektywność podejmowanych działań, m.in. dzięki zjawisku synergii między badaniami prowadzonymi w różnych sektorach.

Podsumowanie

Australijskie uczelnie są ważnym ogniwem krajowej działalności B+R, odpowiadając za 25% łącznych wydatków w tej dziedzinie (AIS 2010). Wprowadzone w ciągu ostatnich 20 lat zmiany były ukierunkowane na wzmacnianie potencjału badawczego uczelni, poprzez stosowanie konkursowych mechanizmów alokacji środków oraz formuł finansowania opartych na wynikach działalności. Położono także nacisk na komercjalizację wyników prowadzonych badań oraz rozwój wysokiej klasy infrastruktury dla pracowników naukowych i studentów. Zabiegiem pozwalającym rządowi wpływać na generalny kierunek podejmowanych badań, pomimo deregulacji i rozproszenia mechanizmów finansowania, było wprowadzanie Krajowych Priory-

tetów Badawczych. Wdrożenie formuł opartych na wskaźnikach wyników działalności wymagało stworzenia systemu zbierania rzetelnych danych.

Polityka finansowania działalności badawczej krytykowana jest za nadmierną koncentrację środków w mechanizmach finansujących bezpośrednio koszty prowadzonych badań, przy relatywnym niedofinansowaniu kosztów pośrednich (Bradley et al. 2008). Prowadzi to do przenoszenia środków z obszaru kształcenia, aby pokryć koszty związane z działalnością badawczą, w efekcie prowadząc do obniżania jakości oferowanych kursów i satysfakcji studentów (Bradley et al. 2008). W odpowiedzi na te zarzuty wprowadzony został w 2010 roku program SRE, minęło jednak zbyt mało czasu by oceniać jego efektywność. Inny zarzut podnosi kwestię koncentracji potencjału badawczego w nielicznych uczelniach (głównie z Grupy 8) i rosnącej przepaści międzyinstytucjonalnej (Marginson 2005). Wprowadzenie mechanizmów konkursowych odcisnęło się także na warunkach pracy w szkolnictwie wyższym, gdyż wzrosła ilość pracy poświęcanej na przygotowywanie wniosków projektowych (Bradley et al. 2008). Kolejnym efektem wprowadzonych zmian było zachwianie równowagi między dyscyplinami. Mechanizmy konkursowe premiuja „twardą” naukę, więc uczelnie, niezależnie od profilu posiadanego potencjału badawczego, starają się rozwijać przede wszystkim tę najbardziej dochodową część – szczególnie, że liczba uzyskanych grantów wpływa na wysokość dotacji w innych programach.

Finansowanie działań operacyjnych niezwiązanych z działalnością badawczą

Commonwealth Grant Scheme (CGS)

Rządowe dofinansowanie kosztów operacyjnych uczelni, niezwiązanych z działalnością badawczą, odbywa się głównie za pośrednictwem Commonwealth Grant Scheme (CGS). Na bazie dotacji z CGS utrzymywane są tzw. Commonwealth supported places, czyli miejsca współfinansowane przez państwo. W 2009 roku, rząd zapewnił środki na utrzymanie ponad 470 tysięcy takich miejsc (eftsl), głównie na studiach I stopnia (HER 2010). Decyzja o utworzeniu nowych miejsc finansowanych z CGS jest podejmowana przez stronę rządową, natomiast do zadań uczelni należy ustalenie merytorycznych kryteriów rekrutacji studentów na te miejsca. Prawo dopuszcza przyjęcie na kursy dofinansowywane z CGS do 35% pełnopłatnych studentów.

Wsparcie z CGS otrzymują publiczne uniwersytety oraz część uczelni prywatnych. Uprawnione do korzystania z tego wsparcia są instytucje zakwalifikowane do grupy A¹⁶ (publiczne uniwersytety), natomiast w grupie B

¹⁶ Tabela uprawnień do korzystania z poszczególnych środków publicznych została zamieszczona w załączniku

miejsca finansowane z CGS mogą być alokowane tylko w wyznaczonych obszarach krajowych priorytetów. Uczelnie starające się o włączenie na listę uprawnionych do otrzymywania finansowania z CGS muszą przejść audyt jakościowy AUQA, aby zapewnić odpowiedni standard kształcenia. W 2009 roku, 44 uczelnie były uprawnione do otrzymywania dotacji z CGS.

Każda uczelnia otrzymująca dotacje z CGS podpisuje porozumienie z rządem (*funding agreement*), w której wyszczególniona jest liczba współfinansowanych miejsc, w podziale na siedem grup finansowania (o różnej stawce opłat) oraz ewentualne inne warunki umowy. Coroczne renegecje umowy pozwalają uczelniom zmieniać udział poszczególnych dyscyplin, w odpowiedzi na zmiany popytu wśród studentów. Strona rządowa może natomiast odpowiednio kształtować podaż miejsc w przekroju geograficznym, instytucjonalnym oraz tematycznym. Wysokość dotacji dla uczelni jest obliczana na podstawie przemnożenia liczby miejsc współfinansowanych w ramach poszczególnych grup finansowania przez ustaloną dla nich stawkę.

Do tak obliczonej dotacji mogą być dołączane dodatkowe środki, rozpiasane na 4 ścieżki (*loadings*): regionalną, włączającą, medyczną oraz transformacyjną. *Regional loading* trafia do uczelni, których kampusy położone są na obszarach peryferyjnych, aby wesprzeć je w związanych z tym kosztach. *Enabling loading* służy wsparciu w sfinansowaniu kursów przygotowawczych dla nowoprzyjętych studentów, za które uczelnie nie mogą pobierać opłat (od studentów na miejscach współfinansowanych z CGS). *Medical student loading* to dodatkowe środki dla uczelni mających w ofercie współfinansowane przez rząd miejsca na kierunkach medycznych. *Transitional loading* służy kompensacji uczelniom kosztów związanych z wygaszaniem pełnopłatnych miejsc na wybranych kierunkach studiów I stopnia.

Wsparcie studentów

Od 1989 roku Australijczycy studiujący na miejscach zapewnianych przez rząd (*Commonwealth supported places*) zostali zobowiązani do ponoszenia części kosztów uzyskania wyższego wykształcenia, za pośrednictwem systemu Higher Education Contribution Scheme (HECS). Reformę wprowadzono odwołując się do danych wskazujących, że wyższe wykształcenie przekłada się na znacznie większe zarobki na rynku pracy, nawet po uwzględnieniu wpływu utraconych zarobków w trakcie studiowania (OECD 2007). Początkowo, wszyscy studenci objęci HECS płacili sztywną stawkę 2250 A\$ rocznie, ale kolejne reformy sprzyjały postępującej deregulacji pobieranych przez uczelnie opłat (Schulz 2005). Od 2005 roku rząd ustala maksymalny poziom opłat jaki może być pobierany od studentów w ramach HECS, w podziale na 4 grupy dyscyplin (Tabela 3). Udział studentów w kosztach kształcenia sięga od 27% w przypadku pielęgniarstwa, do 84% dla księgowości, administracji, ekonomii, kierunków

biznesowych i prawa (Bradley et al. 2008). Górny limit podlega corocznej indeksacji.

Tabela 3. Grupy w ramach systemu HECS (Bradley et al. 2008)

Grupa 3	law, dentistry, medicine, veterinary science, accounting, administration, economics, commerce	\$0 – \$8,677
Grupa 2	computing, built environment, health, engineering, surveying, agriculture	\$0 – \$7,412
Grupa 1	humanities, behavioural science, social studies, foreign languages, visual and performing arts	\$0 – \$5,201
National priorities	mathematics, statistics, science, education, nursing	\$0 – \$4,162

HECS-HELP

Wraz z uruchomieniem HECS, rząd utworzył system kredytów studenckich (HELP), umożliwiających odroczenie płatności przez studenta części kosztów kształcenia. HECS-HELP, czyli część systemu dotycząca studentów na miejscach współfinansowanych, umożliwia studentom zaciągnięcie pozbawionej odsetek pożyczki, indeksowanej zgodnie z ze zmianami wskaźnika cen konsumenckich. Wartość zaciągniętej pożyczki jest przekazywana przez rząd do odpowiedniej uczelni. Spłata zaciągniętego kredytu odbywa się za pośrednictwem systemu podatkowego i rozpoczyna się, kiedy dana osoba przekroczy roczny próg dochodu (*income-contingent loan*), wynoszący w 2009 roku 43 151 A\$ – oprocentowanie wynosi wówczas 4%, i z kolejnymi progami dochodu osiąga maksymalny poziom 8%, przy dochodzie przekraczającym 80 137 A\$. Wysokość progów jest indeksowana co roku, zgodnie ze zmianami wskaźnika średniej pensji. Możliwa jest dobrowolna wcześniejsza spłata całości lub części kredytu - jeśli wartość takiej spłaty przekracza 500 A\$, powiększana jest ona o dodatkowe 10% ze środków publicznych. Student może także wybrać, aby uiścić opłatę za studia z góry¹⁷ – wtedy otrzymuje 20% upust, pokrywany również ze środków HECS-HELP. Z tej możliwości skorzystało w 2009 roku 17,5% studentów na miejscach współfinansowanych, 80% wybrało pożyczkę, a 2,5% wniosło opłatę z góry nie korzystając z rządowego wsparcia. W 2009 roku liczba studentów korzystających z HECS-HELP wynosiła 449 442 eftsł, czyli 55% wszystkich studentów (HER 2010).

FEE-HELP

W efekcie reform zapoczątkowanych w 2003 roku rząd stworzył dwa dodatkowe programy pożyczkowe: FEE-HELP skierowany do pełnopłat-

¹⁷ Lub przynajmniej jej część, ale większą od 500 A\$

nych studentów oraz OS-HELP dla studentów planujących studia zagranicą. FEE-HELP udostępnia krajowym studentom na pełnopłatnych miejscach, w uprawnionych uczelniach, rządową pożyczkę na pokrycie kosztów czesnego lub jego części. Rząd ustala górny limit zaciąganego kredytu, w 2009 roku było to ponad 83 tysiące A\$. Warunki spłaty są podobne jak w HECS-HELP, jednak studenci studiów I stopnia korzystający z FEE-HELP muszą wpłacić 20% wartości zaciąganego kredytu (*loan fee*). Pożyczone środki trafiają bezpośrednio do odpowiedniej uczelni; rząd nie finansuje tych miejsc dodatkowymi środkami, jak w przypadku CGS. FEE-HELP są często wykorzystywane przez studentów (szczególnie studiów II stopnia), wartość środków rządowych przeznaczonych na ich sfinansowanie w 2009 roku przekroczyła 750 mln A\$. Łącznie, z FEE-HELP i HECS-HELP korzystało w 2009 roku 85% krajowych studentów (HER 2010). Zakumulowana suma zaciągniętych długów wyniosła 24,8 mld, skorzystało z nich 2,3 miliona studentów, a średni czas spłaty wynosił 7,7 lat (HER 2010).

OS-HELP

OS-HELP jest mechanizmem o znacznie mniejszym zasięgu - w 2009 roku skorzystało z niego 2650 studentów (HER 2010). Studenci z współfinansowanych miejsc na studiach I stopnia mogą starać się o przyznanie im kredytu na pokrycie kosztów semestru lub roku zagranicą. Uzyskane środki mogą służyć sfinansowaniu kosztów przejazdu, zakwaterowania i innych wydatków. Celem OS-HELP jest wsparcie międzynarodowej mobilności studentów australijskich, stąd też podjęto decyzję o zniesieniu obowiązującej do 2010 opłaty w wysokości 20% wartości pożyczki.

Wprowadzenie systemu HECS-HELP było sposobem na umożliwienie dynamicznej ekspansji sektora szkolnictwa wyższego, bez zaangażowania dodatkowych środków publicznych i bez tworzenia barier dla studentów ze słabszym zapleczem społeczno-ekonomicznym (OECD 2007). O ile ten ostatni punkt może być dyskusyjny (*vide* argumenty o mniejszej skłonności do zaciągania pożyczki u osób z biedniejszego zaplecza), to badania Marksa (2009) wykazały, że do czasu zmian z 2005¹⁸ HECS nie miał istotnego wpływu na udział w szkolnictwie wyższym osób z niskim statusem społeczno-ekonomicznym. Niestety, brakuje badań z okresu po 2005, ale Marks (2009) wysuwa przypuszczenie, że wprowadzone zmiany mogły uderzyć w osoby z niskim statusem społeczno-ekonomicznym. Kolejną kwestią, której poświęca się relatywnie mało uwagi, to odsetek niespłaconych długów. Za okres 1989-2010 zakumulowana wartość zobowiązań, które prawdopodobnie nie zostaną nigdy spłacone wynosi 22,2% całej pożyczonej sumy (HER 2010).

Programy równościowe

Wsparcie finansowe studentów realizowane jest także za pośrednictwem programów dla grup zdefaworyzowanych. Mechanizmy przekazujące środki dla uczelni, w celu wsparcia równości szans, to: Higher Education Disability Support Program dla osób z niepełnosprawnościami, Higher Education Equity Support Program dla osób z niskim statusem społeczno-ekonomicznym i z obszarów peryferyjnych oraz Indigenous Support Program dla osób z mniejszości aborygeńskiej. Alokacja środków w uczelniach odbywa się na bazie wskaźników rekrutacji, skreśleń i ukończeń studiów przez osoby z danej grupy. Aby uczelnia była uprawniona do korzystania z tych środków musi spełnić szereg kryteriów związanych m.in. z posiadaniem strategii włączania studentów z grup zdefaworyzowanych, czy oferowania im specjalnego wsparcia.

Rząd australijski prowadzi także program stypendialny dla studentów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, szczególnie należących do mniejszości aborygeńskiej lub pochodzących z obszarów peryferyjnych. Stypendia te mają na celu partycypowanie w kosztach kształcenia (*Commonwealth Education Costs Scholarship*) oraz zakwaterowania (*Commonwealth Accommodation Costs Scholarship*). Korzysta z nich około 55 tysięcy studentów (HER 2010). Środki przekazywane są uczelniom, które same decydują o procedurze ubiegania się o stypendium, zachowując zgodność z ustalonymi przez rząd wytycznymi.

W australijskim systemie funkcjonują także stypendia socjalne, kierowane do studentów o miesięcznych dochodach nie przekraczających progu 400 A\$. Istnieją trzy programy wsparcia (*Youth Allowance*, *Austudy*, *Abstudy*) skierowane odpowiednio do młodzieży, osób po 25 roku życia oraz Aborygenów. Korzysta z nich łącznie ponad 60 tysięcy studentów (TAHES 2009). Odrębny program stypendialny (*International Scholarships*) ma na celu przyciągnięcie wyróżniających się studentów zagranicznych na uczelnie australijskie. Jego zasięg jest jednak ograniczony, w 2009 roku przyznano jedynie 390 tych stypendiów (HER 2010).

Pozostałe środki

Pozostałe programy mające na celu sfinansowanie działań operacyjnych uczelni niezwiązanych z badaniami, można podzielić na następujące obszary: kształcenie, krajowe instytuty, projekty infrastrukturalne, zobowiązania emerytalne, reformy strukturalne, zapewnianie jakości. Krótki programów realizowanych w ramach tych obszarów zamieszczono poniżej.

Learning and Teaching Performance Fund

Wspiera finansowo uczelnie wyróżniające się jakością kształcenia. Ocena prowadzona jest na podstawie mierników satysfakcji i zdawalności studentów oraz sukcesu absolwentów.

National Institutes

Program dostarcza finansowanie dla Australian National University, University of Tasmania oraz Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education, jako instytucji pełniących kluczową dla kraju rolę w danym obszarze szkolnictwa wyższego.

Projekty infrastrukturalne

Mechanizm alokujący środki na inwestycje infrastrukturalne na bazie konkursu. Priorytety programu to m.in. wsparcie rozwoju kampusów w obszarach pozametropolitalnych, infrastruktura ICT, odbudowa budynków zniszczonych w wyniku katastrof naturalnych.

Super-annuation

Wsparcie uczelni w pokryciu kosztów związanych z systemami emerytalnymi.

Diversity and Structural Adjustment Fund

Program ma na celu wsparcie uczelni w przystosowaniu się do nowych regulacji i zasad w sektorze szkolnictwa wyższego, obecnie związanych np. z wdrażaniem systemu voucherowego.

Jakość i dostępność danych

Australian Learning and Teaching Council promuje i wspiera dobre praktyki w dziedzinie kształcenia w uczelniach, poprzez system grantów, stypendiów i nagród.

Australian Universities Quality Agency. Rząd federalny finansuje 50% dotacji na działalność AUQA, drugą połowę pokrywają rządy stanowe. Cele i zadania tej instytucji zostały opisane w części dotyczącej systemu zapewniania jakości.

Graduate Careers Australia realizuje ogólnokrajowe badania absolwentów, dostarczając informacji m.in. o dalszej karierze absolwentów i satysfakcji z odbytych studiów. Stopa zwrotu ankiet rozsyłanych do wszystkich absolwentów publicznych uniwersytetów i części pozostałych uczelni przekracza 60% (www.graduatecareers.com.au)

Rząd finansuje także badania *Graduate Skills Assessment*, polegające na sprawdzaniu generalnych umiejętności studentów na wejściu do uczelni oraz na wyjściu. Test ten mierzy zdolność do krytycznego myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów, poziom pisemnej komunikacji i zrozumienia dla drugiej osoby.

Dostępność dla typów HEIs¹⁹

Większość rządowego wsparcia dla szkolnictwa wyższego jest asygnowana na podstawie zapisów w HESA 2003. Również w oparciu o tę ustawę

¹⁹ Tabela z uprawnieniami uczelni do korzystania z poszczególnych środków publicznych znajduje się w Załączniku 1

zdefiniowane są grupy uczelni o różnym zakresie uprawnień do korzystania ze środków publicznych. Podstawowy podział obejmuje grupy A, B i C – alokacja uczelni do poszczególnych grup odbywa się na poziomie parlamentu. Uprawnienia grup do korzystania z programów publicznych zostały przedstawione w tabeli. Według danych z 2008 roku do grupy A należały wszystkie publiczne uniwersytety oraz Batchelor Institute. Do grupy B: dwa prywatne uniwersytety oraz jedna instytucja SAP. Do grupy C: australijski oddział uniwersytetu Carnegie Mellon. Oprócz tego wyróżniono jeszcze grupę innych zarejestrowanych uczelni (około 75 instytucji), grupę Open Universities Australia oraz grupę akredytowanych uczelni (około 70 instytucji) (Bradley et al. 2008). Ramy podziału uwarunkowane są historycznie i brak im racjonalnego wytłumaczenia, co sprawia, że system jest złożony i nieprzejrzysty (Bradley et al. 2008).

Główne źródła środków prywatnych

Źródła prywatne odpowiadały w 2009 roku za 40,6% przychodów uniwersytetów australijskich. Największą rolę odgrywały czesne i inne opłaty wnoszone przez studentów – 22,7% łącznych przychodów. Pozostałe elementy prywatnego finansowania odgrywały mniejszą rolę: działalność konsultingowa i kontraktowa odpowiadała za 4,5%, przychody z inwestycji – 4%, studenckie wpłaty z góry w ramach HECS – 2,5% oraz inne przychody (m.in. tantiemy i opłaty licencyjne) - 7%.

Krajowi studenci pełnopłatni

Uczelnie mogą ustalać i pobierać czesne od studentów krajowych, z zastrzeżeniem, że na kursach gdzie studiują także osoby współfinansowane ze środków CGS, wysokość czesnego nie może być niższa, niż opłata ponoszona przez tych drugich. Łączna liczba pełnopłatnych studentów krajowych wynosiła w 2009 roku 93 tysiące eftsł, czyli 11% wszystkich studentów. Ponad połowa z nich studiuje na publicznych uniwersytetach, głównie na studiach podyplomowych.

Od 2009 roku rząd rozpoczął wygaszanie możliwości rekrutacji pełnopłatnych, krajowych studentów I stopnia na publicznych uniwersytetach. Takie miejsca wciąż będą oferowane w pozostałych uczelniach. Wszystkie uczelnie mogą natomiast rekrutować pełnopłatnych studentów podyplomowych, choć ci znajdujący się na kursach będących szkoleniami badawczymi są zazwyczaj zwolnieni z opłat dzięki środkom z RTS.

Zagraniczni studenci

Uczelnie australijskie są uprawnione do pobierania czesnego od studentów zagranicznych, na akredytowanych kursach. W tym zakresie nie ma żadnych ograniczeń nakładanych przez rząd na odsetek takich studentów lub wyso-

kość pobieranej opłaty. W 2009 roku przychody z czesnych pobieranych od zagranicznych studentów wyniosły 3,4 mld A\$, czyli 73% przychodów uczelni z czesnego oraz 17% łącznych przychodów australijskich uczelni (FRHEP 2010). W ostatnich latach udział ten systematycznie wzrastał, w 2005 roku wynosił 15% (OECD 2007), a w 2001 - 11% (Emmanuel, Reekie 2004).

Ocena zmian

Dzięki zmianom w systemie finansowania szkolnictwa wyższego uczelnie bardziej samodzielnie kształtują kierunki swojego rozwoju, ale ich przychody są coraz silniej zależne od zdolności do konkutowania o poza-rządowe środki. Przekłada się to na zwiększone ryzyko utracenia płynności finansowej. Ograniczenie finansowania publicznego przyczyniło się do pogorszenia stosunku liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego. Zajęcia odbywają się w większych grupach, mniej jest okazji do bezpośredniego kontaktu z wykładowcą, pracownicy akademicy mają mniej czasu dla swoich studentów. Znalazło to odbicie w słabnących wynikach badań satysfakcji studentów - rośnie dystans Australii do takich krajów, jak Wielka Brytania, Kanada, czy USA (Bradley et al. 2008). Dodatkowe przychody czerpane z wpłat studentów rzadko przeznaczane są na pokrycie kosztów działalności badawczej i kształcenia, ale raczej służą finansowaniu wzmoczonego marketingu, zagranicznej rekrutacji, obsłudze dodatkowych studentów, budowie nowych wydziałów biznesowych, czy podnoszeniu pensji w pionie vice-Kanclerza. Jak zauważa Marginson (2005), są to naturalne efekty konkurencji między uczelniami, upodabniającymi się do firm.

3.6. Polityka kadrowa

Australijska polityka kadrowa jest zderegulowana, władze publiczne mają niewielki udział w jej kształtowaniu. Uczelnie są odpowiedzialne za zatrudnianie pracowników i negocjowanie warunków zatrudnienia odpowiednich dla zapewnienia efektywności procesów kształcenia i osiągnięć naukowych (Emmanuel, Reekie 2004). Zarządzanie kadrami jest najważniejszą pozycją w uczelnianych budżetach – w 2009 roku prawie 30% wydatków uczelni była przeznaczona na wynagrodzenia dla kadry akademickiej, a dalsze 25% dla pozostałych pracowników (FRHEP 2010).

Rozproszona odpowiedzialność za kształtowanie strategicznych polityk kadrowych, sprawia, że pogłębione analizy i dyskusje występują incydentalnie, w związku z pojawiającym się zagrożeniem kryzysu. Obecnie, tematem wiodącym jest starzenie się kadry akademickiej i konieczność opracowania strategii zastąpienia osób odchodzących na emeryturę młodą kadrami o odpowiednich predyspozycjach.

Nabór

Nabór pracowników jest sferą regulowaną samodzielnie przez poszczególne uczelnie. Australijskie uniwersytety mają zazwyczaj własne strategie ukierunkowane na nabór nowej kadry oraz przyciągnięcie i zatrzymanie doświadczonych pracowników. Uczelnie mogą oferować zachęty i korzyści finansowe odzwierciedlające popyt na rynku, ale są one rozpatrywane pod kątem kosztów i równości traktowania wszystkich pracowników. Rywalizacja o nowe kadry może doprowadzić do ‚podkupywania‘, co pogłębi jeszcze różnice między australijskimi uczelniami (OECD 2007).

Przyjęcie do pracy

Przyjęcie do pracy, podobnie jak awansowanie pracowników akademickich odbywa się na bazie posiadanych kwalifikacji (zazwyczaj wymagany jest stopień doktora) oraz osiągnięć w dziedzinie badań, kształcenia oraz zaangażowania we współpracę z biznesem, rządem i społecznością. W zależności od uczelni, dyscypliny lub docelowej pozycji, kryteriom przypisywana jest różna waga. Podstawowym rozróżnieniem jest podział na pracowników zajmujących się kształceniem oraz badaniami (64% pracowników naukowych w 2010 roku), tylko działalnością badawczą (32%) oraz tylko kształceniem (4%) (www.deewr.gov.au).

W praktyce, największą wagę przy przyjęciu do pracy i awansowaniu przykłada się do wyników działalności badawczej, mierzonej publikacjami i wielkością uzyskanych z zewnętrznych źródeł środków (OECD 2007). Doświadczenie we współpracy z innymi sektorami jest uznawane za kryterium dodatkowe, o mniejszym znaczeniu, niż badania i kształcenie (OECD 2007).

Mimo, że większość pracowników naukowych preferuje działalność badawczą, problem ze znalezieniem i utrzymaniem kadry wynika także z postrzegania tego rodzaju działalności jako nieodłącznego zadania każdego pracownika (Hugo, Morriss 2010). Jednak, nie wszystkie uczelnie stwarzają równie dobre warunki do prowadzenia badań i pozyskiwania na nie zewnętrznych środków.

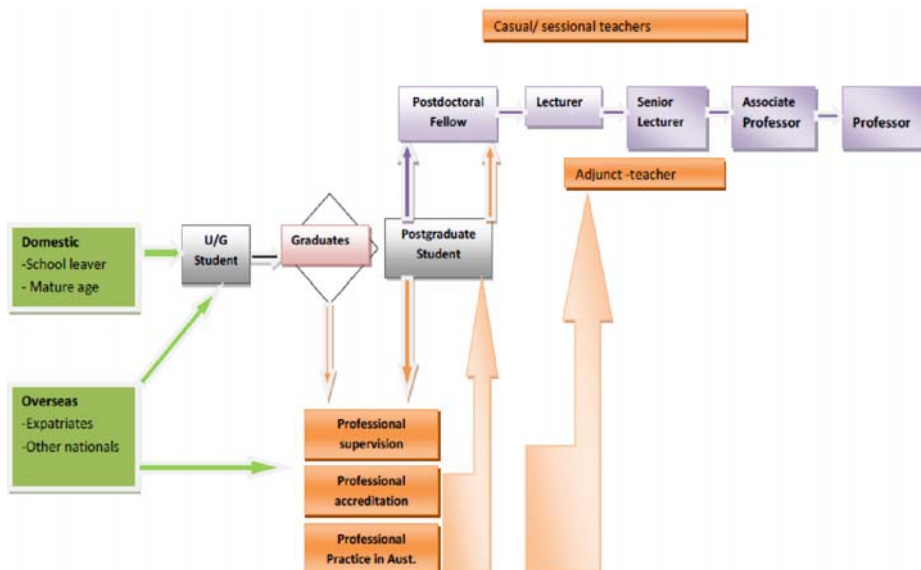
Ścieżka awansu

Ścieżki kariery akademickiej zostały przedstawione na poniższym schemacie (Rycina 3). Pracownicy naukowcy dzielą się na 3 szczeble: niższy (*fellow* oraz *lecturer*), średni (*senior lecturer*) oraz wyższy (*associate- i professor*).

Analizy przebiegu rozwoju kariery akademickiej wskazują na brak zdefiniowanych ścieżek przejścia między stanowiskiem eksperckim w sektorze prywatnym, a stanowiskiem naukowym w uczelni (Hugo, Morriss 2010). Ko-

lejnym problemem jest utrudnione przejście z poziomu *post-doc* – dotychczas traktowanego jako wstęp do dalszej kariery - do posady z gwarancją zatrudnienia (*tenure*) (Coates et al. 2009). W rezultacie, ścieżka kariery nie jest już tak pewna i zdefiniowana, co przekłada się na mniejszą atrakcyjność pracy w szkolnictwie wyższym dla młodych naukowców.

Rycina 3. Ścieżki kariery naukowej, za: Hugo, Morriss 2010



Warunki zatrudnienia

Poziomy wynagrodzenia i podstawowe warunki zatrudnienia uczelnie negocjują na drodze porozumień zakładowych z odpowiednim związkiem zawodowym i/lub pracownikami, choć warunki te mogą być także ustalane na podstawie indywidualnych kontraktów. Główne warunki zatrudnienia są podobne na większości uczelni, co odzwierciedla zarówno specyfikę tego rynku pracy, jak i wpływ krajowego związku zawodowego pracowników akademickich.

Od 1994 poziom wynagrodzeń pracowników szkolnictwa wyższego²⁰ był ustalany na podstawie negocjacji zakładowych (*enterprise bargaining*), w których podwyżki pensji musiały być powiązane ze wzrostem produktywności pracy. Poszczególne umowy zakładowe były zawierane na podstawie kolejnych, ogólnokrajowych rund negocjacyjnych pracodawców ze związkami zawodowymi. Praktyką związków było staranie się o rozszerzanie wy-

²⁰ Zarówno naukowych, jak i pozostałych

walczonych w jednej uczelni korzystnych rozwiązań na cały sektor (*pattern bargaining*), co ograniczało elastyczność działania poszczególnych instytucji (OECD 2007). Rząd próbował zmienić tę sytuację, wdrażając w 2000 roku *Workplace Reform Programme*, mechanizm finansowy mający na celu zwiększenie elastyczności zatrudnienia w szkolnictwie wyższym. Dodatkowe środki były przyznawane uniwersytetom, które spełniły szereg kryteriów uwzględniających m.in. zwiększenie elastyczności zatrudnienia, zarządzanie oparte na wynikach i regulacje sprzyjające zwiększaniu produktywności (Emmanuel, Reekie 2004). Nie zmieniło to jednak praktyki ogólnokrajowych rund negocjacyjnych (OECD 2007).

Rząd stworzył kolejny program, pod nazwą *Higher Education Workplace Relations Requirements*, który warunkował coroczną podwyżkę CGS o 7,5% wdrożeniem przez uczelnie umów zakładowych, zarówno grupowych jak i indywidualnych, zgodnych z przygotowanymi wytycznymi. Podstawowa zmiana polegała na zaoferowaniu wszystkim pracownikom indywidualnych warunków zatrudnienia, zgodnych z *Australian Workplace Agreements*, unieważniających dotychczasowe efekty rund negocjacyjnych. Spowodowało to spadek znaczenia związków zawodowych, ponieważ każdy pracownik indywidualnie negocjował warunki umowy z pracodawcą²¹. Wzrosła natomiast elastyczność zatrudnienia, silniej powiązano wynagrodzenia z produktywnością i osiąganymi wynikami oraz ułatwiono proces zwalniania pracowników notujących słabe wyniki (OECD 2007). Po zmianie rządów, w 2008 roku program został przerwany, postulowano bowiem wdrożenie bardziej partnerskich relacji rządu z uczelniami. Na większości uczelni wciąż podpisywane są porozumienia zakładowe²².

Indeksacja komponentu dotacji (CGS) przeznaczonej na wynagrodzenia jest powiązana ze zmianami wartości pensji minimalnej, co sprawia, że uczelnie chcące podnieść płace ponad ten poziom musiały wykazać się zwiększoną produktywnością lub znaleźć dodatkowe źródła przychodów. Krytyka tego rozwiązania doprowadziła do zmiany formuły indeksacyjnej – od 2012 roku będzie ona powiązana ze zmianami wskaźnika wynagrodzeń eksperckich (HER 2010).

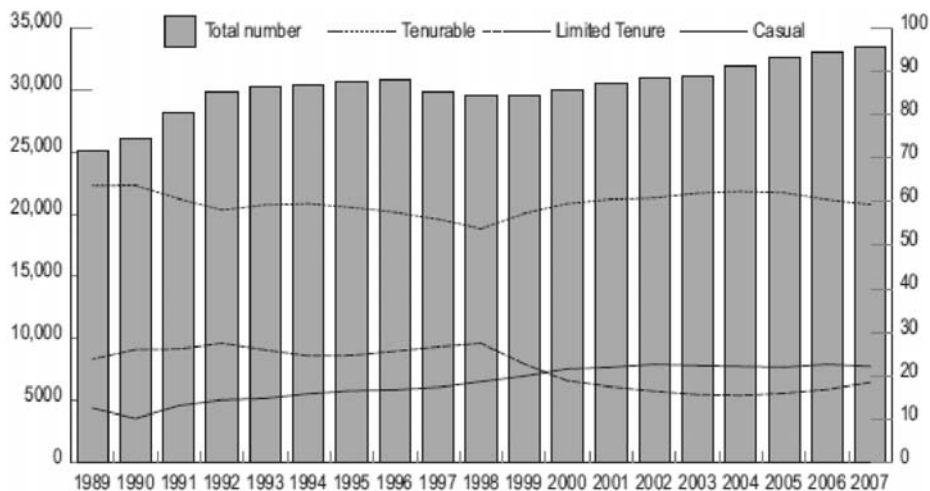
²¹ Związki mogły reprezentować daną osobę tylko na jej życzenie

²² Na przykładzie University of Sydney, porozumienie zakładowe, podpisane na okres 3 lat, reguluje następujące kwestie (za: sydney.edu.au): Zmiany w wynagrodzeniach i dodatkach do pensji; Kategorie pracowników; Warunki zwolnienia; Zarządzanie oparte na wynikach; System emerytalny; Zatrudnienie czasowe (casual); Staż i zatwierdzanie pracowników; Rozwiązywanie sporów; Obowiązki pracowników; Godziny pracy; Zmiany organizacyjne

Liczebność kadry i perspektywa kryzysu

Dynamiczny wzrost liczebności kadry akademickiej w Australii przypadł na lata 70. i 80. XX wieku. Na początku lat 90. tempo wzrostu liczby pracowników akademickich wyhamowało prawie do zera. Między 1993 a 1999 rokiem liczebność tej grupy wzrosła o 1%, podczas gdy liczebność studentów – o 19% (OECD 2007). Spowodowało to znaczący wzrost wskaźnika studentów przypadających na wykładowcę – z 13:1 w 1990, do 21,7:1 w 2007 roku (Bradley et al. 2008, Coates et al. 2009). Przetawienie elitarnego systemu szkolnictwa na system masowy, nie zostało zrównoważone odpowiednim zwiększeniem liczby pracowników. W 2010 roku łączna liczba pracowników akademickich (zajmujących się kształceniem, działalnością badawczą lub oboma zadaniami) wynosiła 41,8 tysiąca eftsl, czyli o 23% więcej niż w 1995 roku. W tym samym okresie liczba studentów wzrosła prawie dwukrotnie (www.deewr.gov.au). Dodatkowo, w okresie 1989-2008 odsetek osób pracujących na umowach czasowych (*casual workers*) wzrósł o 125%, co de facto wpłynęło na dalsze zmniejszenie dostępności wykładowców dla studentów (por. Wykres 2).

Wykres 2. Liczba pracowników akademickich i udział typów zatrudnienia, 1990-2007 (Coates et al. 2009)



Jednym z najważniejszych wyzwań związanych z kadrami w australijskim szkolnictwie wyższym jest proces starzenia się tej grupy. Fakt, że dynamiczny wzrost liczebności kadry nastąpił w latach 70. i 80. sprawia, że udział pracowników akademickich w wieku 50+ wynosił w 2008 roku aż 40% (Hugo, Morriss 2010).

Trudność z zastąpieniem ich młodymi pracownikami związana jest z globalnym zasięgiem konkurencji o wysokiej jakości akademików oraz relatywnie niską atrakcyjnością pracy w szkolnictwie wyższym, w porównaniu z sektorem prywatnym. Badania pokazują, że zaledwie 1/4 Australijczyków ze stopniem doktora pracuje w szkolnictwie wyższym (Hugo, Morriss 2010). Problem niskiej atrakcyjności pracy w szkolnictwie wyższym został wyczerpująco scharakteryzowany w ramach badania *Changing Academic Profession* przeprowadzonego wśród pracowników akademickich w 25 krajach całego świata. Poniżej zamieszczono przegląd najważniejszych wyników (za: Coates et. al 2009):

- Satysfakcja z pracy jest bardzo niska, sytuując Australię na 3 miejscu od końca;
- Pensje są wysokie w porównaniu do większości państw uwzględnionych w badaniu²³, ale relatywnie niskie w odniesieniu do płac w krajowym sektorze prywatnym;
- Australijscy pracownicy naukowcy relatywnie często rozważają zmianę pracy. Planowane przeniesienie się do sektora prywatnego lub za granicę jest szczególnie powszechne wśród pracowników na niższych szczeblach kariery;
- Poziom zadowolenia z zarządzania i otoczenia instytucjonalnego jest raczej niski, m.in. w odniesieniu do finansowania badań. Australijscy akademicy są jednak relatywnie zadowoleni z dostępnej na uczelniach infrastruktury;
- Australijskich naukowców charakteryzuje długi czas pracy, szczególnie w porównaniu z krajową średnią. Dużo czasu poświęcane jest na zadania administracyjne.

Rozwiązania kryzysowej sytuacji

Internacjonalizacja

Według danych z 2006 roku, ponad 40% osób z tej grupy urodziło się poza Australią²⁴, w porównaniu do 25% wśród wszystkich pracowników (Bradley et al. 2008). Zatem szanse na przewyciężenie problemów demograficznych upatruje się m.in. w przyciągnięciu pracowników naukowych z zagranicy. W latach 2003-2009 saldo migracji w tej grupie było dodatnie i wyniosło 6,2 tysiąca (Hugo, Morriss 2010). Pojawiają się jednak obawy, że nie przekłada się to na wzrost jakości.

Rząd dostrzega warunki globalnej konkurencji o najwyższej klasy pracowników akademickich, dlatego dostarcza środków mających na celu przy-

²³ Średnia pensja wynosiła w 2008 roku od 59 tyś. US\$ dla wykładowcy, do 102 tys US\$ dla profesora; to wartości porównywalne do Kanady i wyższe niż w Wielkiej Brytanii

²⁴ Dotyczy to głównie osób, które przyjechały w latach 70. i 80. z Wielkiej Brytanii.

ciągnięcie do Australii wybitnych naukowców lub wyróżniających się młodych badaczy z zagranicy. Przykładem jest program Federation Fellowship działający w latach 2001-2008, wspierający uczelnie w zatrudnianiu światowej klasy naukowców. Wprowadzenie w 1996 roku kategorii tymczasowej migracji biznesowej, pozwalającej takim osobom na pracę w Australii przez okres do 4 lat, dało uniwersytetom więcej swobody w ściąganiu pracowników akademickich z zagranicy - i faktycznie, szkolnictwo wyższe należy do najczęstszych użytkowników tej kategorii wiz (Bradley et al. 2008).

Casualisation

Jednym ze skutków premiowania elastyczności i zarazem dróg wyjścia z kryzysu niedoboru pracowników jest narastanie zjawiska zatrudniania na umowach czasowych. Szacuje się, że tacy pracownicy odpowiadają za 40-50% kształcenia prowadzonego w australijskim szkolnictwie wyższym (Bradley et al. 2008). Zatrudnienie na takich warunkach charakteryzuje się niską atrakcyjnością, w związku ze zwiększonym poczuciem niepewności, nieregulowanymi godzinami pracy oraz wyizolowaniem ze społeczności akademickiej (Bradley et al. 2008). Rosnący udział pracowników czasowych nie pozostaje bez wpływu na kadre średniego i wyższego szczebla. Do ich zadań dochodzi konieczność prowadzenia rekrutacji oraz zarządzania nowymi pracownikami czasowymi. Przyjęcie na taką pozycję często jest rezultatem wcześniejszych kontaktów, co sprawia że wzajemne oczekiwania mogą wykraczać poza czysto merytoryczne kryteria (Lazarsfeld Jensen, Morgan 2009, za: Coates et al. 2009).

Sukces australijskiego szkolnictwa wyższego

Ostatnie 20 lat pokazało, że australijskie szkolnictwo wyższe zdołało osiągnąć sukces na trzech polach składających się na wizję leżącą u podłoża zachodzących zmian. Są to: umasowienie wyższej edukacji, wzmocnienie produktywności działalności badawczej oraz postępujące uniezależnianie sektora od środków publicznych. Czynnikiem spajającym te starania, który ciągle jeszcze podlega przekształceniu, jest system zapewniania jakości.

Sukces w liczbach

Australijskie uniwersytety zajmują wysokie pozycje w międzynarodowych rankingach. Najpopularniejszy z nich, tzw. Ranking Szanghajski, uwzględnia w pierwszej setce 3 australijskie uniwersytety: Australian National University na miejscu 59 (w 2003: pozycja 43), University of Melbourne – pozycja 62 oraz University of Western Australia na pozycji 89. Ranking Time'a wymienia w pierwszej setce aż 7 australijskich uniwersytetów, w tym Australian National University na 20 miejscu. W odniesieniu do siły gospodarki australijskiej, jest to dobry wynik, a pozycja Australii uległa jeszcze wzmocnieniu w okresie 2003-2010 (por. Tabela 4).

Tabela 4. Pozycja w Rankingu Szanghajskim (Top 10 i Polska) a siła gospodarki (oprac. własne na podstw www.arwu.org)

	Pozycja w rankingu, 2004	Pozycja w rankingu 2010	Udział w globalnym PKB, 2009 [%]	Udział w Top 500 uniwersytetów, 2007	Udział w Top 100 uniwersytetów, 2007
USA	1	1	24,2	30,8	54
Wlk. Brytania	2	2	3,7	7,6	11
Japonia	3	3	8,7	5	5
Niemcy	4	4	5,7	7,8	5
Kanada	5	5	2,3	4,6	4
Francja	6	6	4,5	4,4	3
Australia	10	7	1,6	3,4	3
Szwajcaria	8	8	0,8	1,4	3
Szwecja	7	9	0,7	2,2	3
Holandia	9	10	1,4	2,4	2
Polska	32	32	0,7	0,4	0

Poniżej zaprezentowano zbiór danych, pozwalających ocenić pozycję Australii w międzynarodowej działalności badawczej i efektach kształcenia²⁵.

- Liczba dyscyplin z wyższym, niż średni wskaźnikiem cytowań: 19 z 22 (2004-2008)
- Publikacje na tysiąc badaczy: 413,8 (2008), 9 pozycja w OECD
- Udział w łącznej licznie publikacji na świecie: 3,18% (2008), 9 pozycja w OECD
- Wskaźnik oddziaływania publikacji: 1,13 (2004-2008), 16 pozycja w OECD
- Liczba cytowań na publikację: 5,31 (2004-2008), 16 miejsce w OECD
- Absolwenci, którzy 4 miesiące po ukończeniu studiów mają pełnowymiarową pracę: 82% (2006)

Główne czynniki sukcesu

Trudno jednoznacznie wyróżnić główne czynniki sukcesu w australijskim szkolnictwie. Australia jako jeden z pierwszych krajów zaczęła reformować

²⁵ Opracowanie własne, na podstawie AIS 2010, OECD 2007.

swoje szkolnictwo w kierunku urynkowania, deregulacji i wprowadzania mechanizmów finansowania w oparciu o wyniki. Można zatem stwierdzić, że jednym z czynników był element wizji politycznej i umiejętność skoordynowania strategicznych działań. Ciekawym i wartościowym rozwiązaniem jest wykorzystywany w Australii system regularnych ewaluacji (*reviews*), które oceniają efektywność działania poszczególnych mechanizmów i formułują rekomendacje zmian, mających zapewnić dostosowanie sektora do nowych wyzwań. Wiąże się z tym typowy dla krajów anglosaskich nacisk na przejrzystość i rozliczalność działań publicznych. Dzięki temu, nawet w warunkach tak złożonego systemu programów i mechanizmów finansowych, władze są w stanie na bieżąco oceniać ich użyteczność i nie wahają się przed wyłączeniem tych, które okazały się nieskuteczne, lub już spełniły swoją rolę.

Przechodząc do systemu finansowania szkolnictwa wyższego (opisanego dokładnie we wcześniejszym rozdziale), należy wspomnieć o efektywnym systemie pożyczek studenckich. Z perspektywy Polski szczególnie ciekawy jest tak wysoki wskaźnik korzystania z pożyczek – oznacza to że architektura tego mechanizmu jest dopasowana do potrzeb studentów. Rząd kilkakrotnie stosował też programy, w których przyznanie środków było uzależnione od spełnienia określonych wymagań. Taka forma finansowania nie burzy autonomii uczelni, umożliwiając jednocześnie wpływanie na decyzje podejmowane w sektorze. Z drugiej strony, przykłady programów nastawionych na zwiększanie elastyczności zatrudnienia okazały się mieć nieoczekiwane, negatywne skutki.

Przyjęta polityka alokowania środków na działalność badawczą w oparciu o wyniki działalności przyczyniła się do wzrostu produktywności w sektorze, co zostało potwierdzone empirycznie (Worthington, Lee 2005). Niemniej, przez długi czas badania były subsydiowane kosztem kształcenia, co doprowadziło uczelnie na próg kryzysu związanego z niedoborem kadry i obniżającą się jakością kształcenia.

Oprócz zaprezentowanych powyżej ogólnych uwag dotyczących kontekstu politycznego i wybranych aspektów finansowania, w dalszej części pracy przedstawiono czynniki sukcesu w podziale na następujące obszary: zróżnicowanie uczelni, zapewnianie jakości, internacjonalizacja, urynkowanie uniwersytetów.

Zróżnicowanie uczelni

Polityka zwiększania różnorodności instytucji szkolnictwa wyższego umożliwiła rozwój nowych, zróżnicowanych form dostarczania usług, odpowiadających na szeroką gamę potrzeb studentów. Co istotne, dopuszczenie do wzrostu zróżnicowania pozwoliło kilku najlepszym uniwersytetom na włączenie się do grupy najlepszych uczelni świata (OECD 2007). Z drugiej strony, w sytuacji silnego zróżnicowania uczelni, deregulacja i tworzenie warunków rynkowych w szkolnictwie wyższym - gdzie dobra mają charakter pozycjonalny - będzie zaostrzało stratyfikację uzyskiwanego wyższego wy-

kształcenia. Zamiast ogólnej dostępności szkolnictwa wyższego, na pierwszy plan może wysunąć się kwestia dostępności do kilku wiodących uniwersytetów (Marginson 2006). Uczelnie znajdujące się na niższych poziomach hierarchii będą raczej skupiać się na wyścigu o zapewnienie miejsc, konkurując ceną i atrakcyjnością marketingową (Marginson 2005).

Zapewnianie jakości

W ciągu dwudziestu lat reform położono duży nacisk na stworzenie spójnych i przejrzystych ram systemu zapewniania jakości, zbieranie empirycznych danych o wynikach i efektach działalności uczelni oraz finansowanie badań i (w mniejszym stopniu) kształcenia za pomocą mechanizmów opartych na wynikach działalności danej instytucji. Australia jako jedno z pierwszych państw rozwinęła krajowy system zbierania informacji od studentów i absolwentów. Pozwala to na rzetelne badanie efektów kształcenia, a tym samym porównywanie jakości uczelni w oparciu o empiryczne dane. Australijski rząd przykłada dużą wagę do zapewnienia dostępności wszelkich informacji o szkolnictwie wyższym, programach, rejestrach i regulacjach obowiązujących w tym zakresie (za pośrednictwem internetu). Rząd finansuje także strony internetowe z informacjami przeznaczonymi dla przyszłych studentów, absolwentów oraz studentów zagranicznych.

Obszar zapewniania jakości ma też pewne słabości, które jeszcze nie zostały przewyciężone. Mimo licznych starań, system regulacji i nadzorowania jakości pozostaje nadmiernie złożony, m.in. w związku z przenikającymi się kompetencjami rządów stanowych i rządu federalnego. Pozytywną zmianą w tym zakresie powinno być uruchomienie nowej agencji odpowiedzialnej za zapewnianie jakości, czyli TEQSA. Kolejną kwestią jest ocena jakości badań. Formuły mechanizmów finansujących działalność badawczą opierają się na wskaźnikach wkładu i produktu, przykładając zbyt małą wagę do efektów (Bradley et al. 2008). Częściową próbą zaradzenia temu problemowi było wdrożenie *Research and Research Training Management Reports*, które wymagają od uniwersytetów pomiaru swojej działalności badawczej w odniesieniu do zdefiniowanych samodzielnie obszarów strategicznych.

Internacjonalizacja

Usługi edukacyjne są w Australii trzecim największym źródłem dochodów z eksportu, wartym w 2008 roku 14,2 mld A\$ – za około 60% tej wartości odpowiada sektor szkolnictwa wyższego. Wpłaty pobierane od zagranicznych studentów stały się jednym z głównych źródeł przychodów uczelni²⁶ (Bradley et al.

²⁶ W tej dziedzinie przoduje Central Queensland University, czerpiący 44% przychodów z tego źródła

2008), szczególnie istotnych w obliczu ograniczenia środków publicznych. Poza walorem ekonomicznym, internacjonalizacja przynosi także korzyści społeczne, kulturowe, czy intelektualne. Efektem wysokiego poziomu internacjonalizacji jest tworzenie silnych powiązań między Australią i krajami pochodzenia studentów oraz kształtowanie się potężnej, międzynarodowej sieci profesjonalistów zapewniającej Australii miejsce w globalnym procesie rozwoju (OECD 2007).

Dynamiczny wzrost liczby studentów międzynarodowych był wspierany przez rząd w kilku obszarach. Po pierwsze, wprowadzono regulacje pozwalających na pobieranie od tej grupy nieograniczonego czesnego, stworzono także programy promujące australijskie szkolnictwo wyższe za granicą oraz programy stypendialne dla najlepszych studentów spoza kraju. Mimo, że niezwiązane bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym, istotne było także zliberalizowanie warunków otrzymania statusu czasowego i trwałego. Podstawą prawną dostarczania usług edukacyjnych dla zagranicznych studentów jest ustawa z 2000 roku *Education Services for Overseas Students*. Definiuje ona wymogi dla instytucji oferujących kursy dla zagranicznych studentów, zapewniające wysoką jakość otrzymywanej przez nich usługi.

Kolejnym elementem tego systemu jest dokument *Transnational Quality Strategy*, wyznaczający standardy jakości usług edukacyjnych oferowanych przez australijskie uczelnie poza granicami kraju. Instytucja odpowiadająca za promowanie australijskiej edukacji za granicą to Australian Education International, której zadania to m.in. koordynacja relacji międzyrządowych w zakresie edukacji, doradztwo dla australijskich uczelni chcących przyciągnąć zagranicznych studentów lub rozwinąć działalność w innym kraju. *International Centres of Excellence* odpowiadają za promocję australijskiego szkolnictwa wyższego, poprzez prezentowanie wyróżniających się dokonań tego sektora. Trzecią formą publicznego wsparcia dla internacjonalizacji szkolnictwa wyższego są programy stypendialne dla najlepszych studentów i pracowników naukowych z całego świata, opisane w części dotyczącej finansowania.

Specyfika internacjonalizacji australijskiego szkolnictwa wyższego stwarza potencjalne zagrożenie, związane z nadmierną koncentracją studentów, w wymiarze wybieranych kierunków oraz krajów pochodzenia (Bradley et al. 2008). Relatywnie niewielkie zmiany w sytuacji tych państw lub preferencjach ich mieszkańców, mogą stanowić poważne zagrożenie dla płynności finansowej uczelni australijskich. Dodatkowo, Marginson (2007) zwraca uwagę, że lepszym miernikiem sukcesu szkolnictwa wyższego danego kraju jest udział studentów zagranicznych na studiach doktorskich - tu Australia spada na 6 miejsce wśród państw OECD (OECD 2010).

Urynkowienie uniwersytetów

Reformy ostatnich 20 lat wymusiły na szkolnictwie wyższym dostosowanie się do warunków rynkowych. Równocześnie, stworzone przez rząd

ramy pozwoliły na pozyskanie nowych środków z sektora prywatnego, czego przykładem jest opisana powyżej internacjonalizacja. W celu dostosowania do wymogów rynku nacisk położono także na sferę komercjalizacji badań i usprawnienie zarządzania uczelniami. W związku z pierwszym z ww. punktów, uruchomiony został program *Cooperative Research Centre*, którego zadaniem jest tworzenie platform współpracy między sektorem akademickim i biznesowym, prowadzących do efektywniejszego wykorzystania wyników działalności badawczej w gospodarce. Kolejnym programem jest priorytet *Linkage* w ramach grantów badawczych finansowanych przez ARC, zapewniający środki na strategiczne projekty współpracy uczelni z przemysłem, także w zakresie szkolenia badawczego. Zarządzanie uczelniami ewoluowało od systemu kolegialnego, w kierunku modelu rynkowego, opartego na silnym pionie vice-kanclerskim. Zaproszenie do władz uczelni osób z doświadczeniem menedżerskim ułatwiło przestawienie się na nowe tory. Ocena tego zjawiska nie jest jednoznaczna (*vide m.in.* kwestia nadmiernej elastyczności zatrudnienia), ale przyczyniło się ono do rynkowej reorientacji uczelni, dając możliwość odnalezienia się w nowych warunkach.

Bibliografia

- AIS (2010). *Australian Innovation System: Report 2010*. Department of Innovation, Industry, Science and Research, www.innovation.gov.au
- Bradley D., Noonan P., Nugent H., Scales B. (2008). *Review of Australian Higher Education: Final Report*. Commonwealth Australia, www.deewr.gov.au/he_review_finalreport
- Coates H., Dobson I. R., Geodegebeere L., Meek L. (2009). *Australia's Casual Approach to its Academic Teaching Workforce*. *People and Place* 17 (4): 47-54.
- FRHEP (2010). *Financial Reports of Higher Education Providers 2009*. Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- HER (2011). *Higher Education Report 2009: Draft version*. Commonwealth Government.
- HERDC (2009). *Higher Education Research Data Collection Options Paper: For Advice Of Universities Australia Board*. Department of Innovation, Industry, Science and Research, www.innovation.gov.au
- Hugo G. & Morriss A. (2010). *Investigating The Ageing Academic Workforce: Stocktake*. The National Centre for Social Applications of Geographic Information Systems.
- Emmanuel I. & Reekie G. (2004). *Financial Management and Governance in HEIs: Australia*. Department of Education, Science and Training
- Meek V. L. (2007). *Competition and Cooperation in Australian Higher Education Research: Draft version*. Centre for Higher Education Management and Policy, University of New England
- Marginson S. (2007). *Global Position and Position Taking: The Case of Australia*. *Journal of Studies in International Education* 11 (1): 5-32
- Marginson S. (2006). *Dynamics of national and global competition in higher education*. *Higher Education* 52: 1-39
- Marginson S. (2005). *They make a desolation and they call it F. A. Hayek: Australian universities on the brink of the Nelson reforms*. Australian Book Review, www.monash.edu.au
- Marks G., N. (2009). *The Social effects of the Australian Higher Education Contribution Scheme*. *Higher Education* 57: 71-84

- OECD (2007). *Country Background Report: Australia*. Department of Education, Science and Training
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010*. OECD
- Schulz L. (2005). *Legislative Change in Australian higher education*. University of South Australia, www.aacrao.org/nyc/presentations/T1_563.pdf
- TAHES (2009). *Transforming Australia's Higher Education System*. Australian Government, www.deewr.gov.au/tahes
- Worthington A., Lee B. I. (2005). Efficiency, technology and productivity change in Australian Universities, 1998-2003. University of Wollongong, School of Accounting & Finance. www.ideas.repec.org/p/qut/dpaper/195.html

Witryny internetowe

- Department of Innovation, Industry, Science and Research' www.innovation.gov.au, [ostatni dostę: 31.05.2011]
- Department of Education, Science and Training' www.deewr.gov.au, [ostatni dostę: 31.05.2011]
- Graduate Careers Australia' www.graduatecareers.com.au, [ostatni dostę: 27.05.2011]
- University of Sydney' www.sydney.edu.au, [ostatni dostę: 31.05.2011]
- Academic Ranking of World Universities' www.arwu.org, [ostatni dostę: 23.05.2011]

Załącznik 1. Uprawnienia uczelni do korzystania ze środków publicznych (2008)

Formy finansowania	Higher Education Providers					Other accredited higher education institutions (e)
	Table A providers (a)	Table B providers (b)	Table C providers (c)	Other approved higher education providers (d)	Open Universities Australia	
Uprawnienia różnych typów uczelni do korzystania ze środków rządowych						
COMMONWEALTH GRANT SCHEME						
All grants						
National priority areas only		National priorities only		National priorities only		
OTHER COMMONWEALTH GRANTS UNDER HESA						
Equity, disability						
Productivity						
Learning and teaching performance						
National Institutes	ANU, AMC, Batchelor					
Capital development						
Superannuation						
Research Block Grants						
Research Training Grants						
Diversity and structural reform		Excluding MCD				
Systemic infrastructure						
RESEARCH GRANTS						
ARC Centres of Excellence						
ARC Discovery and Linkage Grants						
ARC Fellowships						
NHMRC grants	Any institution that conducts medical research and meets the requirements to be registered as an NHMRC Administering Institution					
OTHER SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION						
Open Learning Initiative						
Uprawnienia studentów różnych typów uczelni do korzystania ze środków rządowych						
STUDENT LOANS						
HECS-HELP		National priorities only		National priorities only		
FEE-HELP						
OS HELP						
COMMONWEALTH SCHOLARSHIPS						
Undergraduate scholarships						
Postgraduate research scholarships						
STUDENT INCOME SUPPORT						
Youth Allowance and Austudy						
Australian Development Scholarships	Excluding Batchelor	Excluding MCD	Until 2010			

Light green = provider is eligible Light blue = provider is not eligible

Note: Includes all eligible providers not just providers currently receiving assistance under a program (a) Public universities and Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education. (b) Bond University, The University of Notre Dame, Australia and Melbourne College of Divinity. (c) Carnegie Mellon University. (d) As at 19 November 2008 there were 73 approved higher education providers. Currently Tabor Adelaide, Tabor Victoria, Christian Heritage College and Avondale College have Commonwealth supported places in National Priority areas. (e) Approximately 70 other accredited higher education institutions.

4. Współfinansowanie studiów – bibliografia adnotowana

Anna Mierzecka-Szczepańska

Analiza literatury przedmiotu, w której dyskutowano różne modele finansowania uczelni może dostarczyć tego rodzaju informacji. Omawiana tematyka poruszana jest przede wszystkim w literaturze z zakresu edukacji oraz – rzadziej – w piśmiennictwie dotyczącym kwestii politycznych. Kwerendy przeprowadzone zostały w czterech bazach piśmiennictwa naukowego udostępnianych polskim uczelniom wyższym, w których można spodziewać się publikacji z tego zakresu. Academic Search Complete jest jedną z największych baz gromadzących interdyscyplinarne piśmiennictwo naukowe. Baza ERIC (Educational Resource Information Center) powstaje przy udziale specjalistów z Institute of Education Sciences (IES) funkcjonującego w ramach amerykańskiego Departamentu Edukacji. Piśmiennictwa w niej zawarte dotyczy szeroko rozumianej problematyki edukacji na wszystkich poziomach kształcenia. Baza Political Science Complete udostępnia monografie, artykuły z czasopism i materiały konferencyjne z dziedziny nauk politycznych

Kwerendy w opisanych bazach były realizowane przy wykorzystaniu charakterystyk rzeczowych. Sprawdzono w indeksach jakie terminy związane tematem wyszukiwania używane są do opisu dokumentów. Aspekt finansowania uczelni oddają takie terminy jak: „fees”, „part-fees” „educational finance”. Sformułowania używane w bazach, które ograniczały kwerendę do publikacji poruszających kwestie związane ze szkolnictwem wyższym to: „education, higher”; „higher education”; „colleges, universities, and professional schools; „universities & colleges”.

Wyszukiwane były materiały opublikowane w języku polskim bądź angielskim. Dodatkowo wprowadzono ograniczenie do dokumentów z dostępnym pełnym tekstem.

Wyszukane publikacje zostały podzielone na kategorie rejonów geograficznych, których sytuacja była w nich omówiona. Wyróżnione zostały publikacje dotyczące sytuacji na terenie Afryki, Ameryki Północnej i Południowej, Australii i Europy. Wśród dokumentów dotyczących zagadnień europejskich, wyjątkowo licznie reprezentowane były publikacje dotyczące Wielkiej Brytanii, dlatego w bibliografii wyróżniono dodatkowy dział gromadzący to piśmiennictwo. Wyodrębniono również kategorie „pozostałe”, w którym umieszczono dokumenty nie odnoszące się do sytuacji w żadnym konkretnym rejonie geograficznym oraz publikacje, w których zawarto informacje

dotyczące wielu rejonów jednocześnie. Wśród wyszukanych pozycji nie ma dokumentów dotyczących sytuacji w Azji, jak przypuszcza się wybrane bazy nie rejestrują piśmiennictwa, które omawiają zagadnienia dotyczące państw azjatyckich.

Warto zwrócić uwagę, że metadane w przeszukiwanych bazach, zwłaszcza jeśli chodzi o charakterystyki rzeczowe, często nie są precyzyjne, a czasami po prostu błędne. Użyta instrukcja wyszukiwania dała wiele rezultatów, które zostały odrzucone przy sporządzaniu bibliografii jako nierelevantne. W zbiorze są też liczne pozycje, który głównym tematem nie są zagadnienia finansowania uczelni, lecz zawierają cenne wzmianki na ten temat.

AFRYKA

Adeniyi, E. O. and S. A. Taiwo (2011). "Funding Higher Education in Nigeria through Cost Sharing: Perceptions of Lecturers, Students and Parents." *European Journal of Social Science* 24(4): 524-536.

Cost sharing is a fundamental issue in financing higher education that has lately been gaining increasing media attention. This study reports on a survey of 600 students, 152 lecturers and 151 parents across three states in South West Nigeria. The study was conducted using a 42 items questionnaire with a reliability coefficient of 0.83 focusing on four selected major areas of cost sharing: Financial status of higher education; theory of cost-sharing; tuition fees and students loans. The aim of the survey was to investigate the extent to which perceptions of cost sharing are shared among lecturers, students and parents, as preliminary steps toward developing effective strategies to deal with the problem of underfunding higher education institutions. The study answered four research questions. The findings revealed considerable divergence among lecturers, students and parents in terms of perceptions of four components identified for the study. The study discusses the findings and makes some recommendations. [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Copyright of European Journal of Social Science is the property of EuroJournals, Inc. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use. This abstract may be abridged. No warranty is given about the accuracy of the copy. Users should refer to the original published version of the material for the full abstract. (Copyright applies to all Abstracts.)

Arikewuyo, M. O. (2009). "Restructuring as a Panacea for the Sustainable Development of the Nigerian University System." *Higher Education Policy* 22(2): 245-257.

The Nigerian university system, in spite of its astronomical growth in size, has been beset by a barrage of problems, which are threatening its ability to perform the traditional roles of teaching, research and services. Such

problems as highlighted in this paper include: unplanned expansion leading to proliferation of both private and public universities; deterioration of physical facilities; student unrest; inability to absorb all qualified candidates; under funding; industrial unrest, occasioned by incessant strikes by academic and non-academic staff and brain drain, to mention a few. Since the emergence of the Fourth Republic in 1999, various stakeholders in the education sector have been expressing concern on the need to reposition the university system in Nigeria. This paper therefore proposes restructuring in the areas of staffing "vis-a-vis" the population of academic and non-academic staff, pattern of funding and admission procedures, as it affects the relevance of the Joint Admissions and Matriculation Board; the quality of teaching and learning in the universities; checking the proliferation of public and private universities and finally the formal training of university administrators, as some of the panacea that are imperative for the sustainable development of university education in Nigeria. (Contains 4 tables.)

Atuahene, F. (2008). "The Challenge of Financing Higher Education and the Role of Student Loans Scheme: An Analysis of the Student Loan Trust Fund (SLTF) in Ghana." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* **56**(4): 407-421.

Student loans program is one of the most controversial phenomena in financing higher education in Ghana, but its importance as a cost sharing mechanism is incontestable. This paper describes the challenge of financing higher education in Ghana. It provides a critique of the Social Security and National Insurance Trust (SSNIT) Student Loans Scheme, and analyzes the present Student Loan Trust Fund (SLTF) policy. The paper outlines the new policy framework, critically looks at some implementation problems and provides some practical policy recommendations. The paper questions the mechanisms put in place to ensure the sustainability of the new policy? It concludes that a more efficient student loans scheme should strike the balance between lenders risk and borrowers aversion.

Breier, M. (2010). "From "Financial Considerations" to "Poverty": Towards a Re-conceptualisation of the Role of Finances in Higher Education Student Drop Out." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* **60**(6): 657-670.

While the role of financial considerations in higher education student drop-out is being recognized increasingly, the dominant international literature fails to reflect the extent of socio-economic deprivation among students in countries where many people live below the poverty datum line. This article draws on a study of student retention and graduate destination at seven HE institutions in South Africa, focusing on the University of the Western Cape which caters for a large proportion of impoverished students. The study found many students left before completing a qualification because

they were too poor to stay. A model of student departure is presented which draws on the very influential work of Vincent Tinto but also allows for greater emphasis than he did on students' ability to pay (real or perceptual) and demarcates the times in the academic calendar when finances present their greatest challenge to retention. The model also invites consideration of the national and international factors which impact on the social/economic/political milieu in which students' persist-or-depart decisions are made.

Kariwo, M. T. (2007). "Widening Access in Higher Education in Zimbabwe." *Higher Education Policy* 20(1): 45-59.

Higher education in Zimbabwe is undergoing changes mainly because of the rapid expansion that started in 1999. The current situation is that higher education is going through a series of crises due to the fact that government subventions are diminishing in real terms as a result of the decline in economic growth, yet at the same time, student enrolments are increasing very rapidly due to increasing demand for tertiary education. Universities are critical to the development of any nation. In the developing countries, they are often the only institutions with the capacity for the development of high-skilled manpower, technology transfer and generation of new knowledge. With increasing globalization, it is natural that when such institutions are in a state of decline or stagnation, research and international attention come to the forefront. This paper reviews the development of higher education in Zimbabwe with a particular focus on universities, as the country moves from an elite to a 'mass' education system. It critically analyses the factors impacting on access and the quality of higher education before drawing conclusions. As resources become scarce there is a tendency for political intervention in the resource allocation process. The paper argues for the adoption of a transparent formula for allocating resources under a supportive higher education policy framework. It postulates, as a way forward, that the ultimate goal for improving efficiency and effectiveness in African higher education lies in a transparent formula for resource allocation that rewards performance, not withstanding, adequate public funding.

Marcucci, P., D. B. Johnstone, et al. (2008). "Higher Educational Cost-Sharing, Dual-Track Tuition Fees, and Higher Educational Access: The East African Experience." *Peabody Journal of Education* 83(1): 101-116.

Three universal demands characterize higher education globally: the demand for higher quality, for increased access, and for greater equity. In East Africa, where resources are highly constrained, no nation has been able to meet these demands on the basis of public expenditures alone. Instead countries have had to increase resources from nonpublic sources, including tuition fees. In countries with strong resistance to tuition fees and where the difficulty of taxation is combined with a daunting queue of competing public sector needs, a dual-track tuition policy is especially popular

whereby the most capable applicants are financed from public resources and other qualified students are allowed admission on a fee-paying basis. This article studies dual-track policies in Tanzania, Kenya, and Uganda. We find that although rewarding ability, the dual-track policies did little to offer opportunities for the poor. (Contains 6 tables and 10 footnotes.)

Mayanja, M. K. (1998). "The social background of Makerere University students and the potential for cost sharing." *Higher Education* 36(1): 21-41.

The social background of Makerere students was analysed in order to gain some insight in the distribution of scarce higher education opportunities in Uganda and assess the ability of the students to finance part of their education cost in the process of massifying higher education without diluting the quality of instruction. The findings were that students from well to-do learned families in the more prosperous districts were enjoying the existing performance based subsidies (PBS) and the privately sponsored places and programs (PSPP) which Makerere University had introduced. The interaction of the social and school system acted to reinforce the inequalities at all stages starting from family background, the primary and secondary schools as well as the universities under the present PBS system of admission. The study recommends that while government must remain with the primary responsibility to fund higher education, the public subsidy should become more sensitive to equity and if need be introduced to cost sharing with capacity for positive discrimination. In order to implement this, the existing PBS should gradually be replaced by an equity based subsidy (EBS) starting with 50% of the funds. The funds for EBS should be allocated to the districts which should develop capacity for identification of the most needy students to get the EBS awards. Students from low income families should compete for both PBS at national level and EBS at their district levels. A loan scheme is also recommended for students who may not be sponsored under PBS and EBS as well as for living expenses which should be assumed by the beneficiaries. [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Copyright of Higher Education is the property of Springer Science & Business Media B.V. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use. This abstract may be abridged. No warranty is given about the accuracy of the copy. Users should refer to the original published version of the material for the full abstract. (Copyright applies to all Abstracts.)

Munene, I. I. and W. Otieno (2008). "Changing the Course: Equity Effects and Institutional Risk amid Policy Shift in Higher Education Financing in Kenya." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 55(4): 461-479.

Reform in higher education financing in Kenya has been occasioned by both endogenous and exogenous variables. Internal pressures of a declin-

ing economy, rapid demographic growth and increased inter- and intra-sectoral competition for scarce financial resources, couple with external neo-liberal doctrine championed by global donors like the World Bank have resulted in a new market-competitive policy of financing higher education. This paper analyzes the equity and risk effects of the new policy for the main stakeholders, namely students, academics and institutions themselves. The paper contends that the policy shift has had a significant effect on equity just as it has introduced universities to risks through engagement in academic capitalism with its emphasis on marketization of university programs and services. The paper concludes with suggestions on some policy options that could help to mitigate the negative consequences of this new policy.

Okeke, C. I. O. (2011). "Domestic and International Tuition Fees in African Universities: Might This Impede the Quest for Africanisation of Higher Education?" *Journal of Studies in International Education* 15(5): 429-444.

This article discusses the implications of the tuition fees disparities that persist within African universities whereby various students are charged fees on the grounds of being either domestic or international student. The primary goal of the author is not only to sensitise debates around this highly neglected issue but also to produce a useful sociological framework capable of enabling Africans to participate in their own educational development wherever they may choose to study. The author sampled tuition fees practices from three universities in Africa to demonstrate how such arbitrary policy impinges on current discourse on Africanisation of higher education in very complex and subtle ways. The author equally drew credence from the thinking of the Bologna Process and the challenges such development presents to the African continent. Without disregarding recent efforts within the continent, however, this author argues that attempts towards the promotion of an all-inclusive higher education environment within Africa while neglecting the implications contingent on such differential tuition fees practices within Africa's universities negates all efforts towards true Africanisation. Consequently, the author calls for the issue of domestic and international tuition fees to be included on the agenda of various efforts towards the harmonization of African higher education. It is hoped that such move would help strengthen the Africanisation project. (Contains 3 tables.)

Wangenge-Ouma, G. (2008). "Higher Education Marketisation and Its Discontents: The Case of Quality in Kenya." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 56(4): 457-471.

This study addresses the implications of higher education marketisation for quality in Kenya. It focuses on full fee-paying programmes, the de facto market source of revenue for Kenya's public universities. The study argues that Kenya's public universities were precipitately subjected to diminished

public capitation, and so was their plunging into marketisation. These institutions started enrolling full fee-paying students at a time when they were strained in terms of institutional capacity. There were not enough physical facilities, and most of those available were suffering decay following many years of neglect. They did not have enough teaching staff, a problem, which the marketisation agenda has made worse. The desire to claim a bigger share in the student market has seen the introduction of many new courses in advance of capacity to offer them. The study concludes that by seeking economic self-determination through full fee-paying programmes, in advance of a well-developed institutional capacity, the subsequent pressure seems to have made the quality situation worse.

Wangenge-Ouma, G. (2010). "Funding and the Attainment of Transformation Goals in South Africa's Higher Education." *Oxford Review of Education* 36(4): 481-497.

The link between the funding of higher education and the attainment of higher education transformation goals in South Africa, especially access by students from previously under-represented communities, is the main focus of this paper. Specifically, the paper examines three questions: (a) How does public funding of higher education encourage (or discourage) the attainment of higher education transformation goals in South Africa? (b) What challenges do frequent tuition fee increases pose to the attainment of higher education transformation goals? (c) How can South Africa's higher education be made affordable for indigent (mostly black) students? The paper concludes that although South Africa's higher education funding formula is generally geared towards attaining the goals of transformation, several of its aspects are inimical to the achievement of these goals. Further, declining public funding of higher education and frequent tuition fee increases by public universities vis-a-vis higher education's natural inclination to reproduce, and even to exacerbate, existing social disparities and inequalities do not bode well for the attainment of transformation in South Africa's higher education. This is aggravated by existing high levels of poverty and inequality mostly affecting the majority of the communities that were marginalised during apartheid. (Contains 3 figures, 1 table and 1 note.)

Yizengaw, T. (2007). "Implementation of Cost Sharing in the Ethiopian Higher Education Landscape: Critical Assessment and the Way Forward." *Higher Education Quarterly* 61(2): 171-196.

Higher education participation in Ethiopia is very low (about 1.5 per cent) and is the major source of the critical shortage of educated and skilled human resource. The higher education system in Ethiopia is moving away from exclusive and dismally low enrolments towards increasing participation. To expand access, to redress inequitable subsidies by taxpayers to a small proportion of the age cohort and to diversify revenue the introduction of cost sharing is necessitated to supplement public finance. Cost

sharing serves as an alternative non-governmental source supplementing revenue opening more opportunities and making students responsible citizens and customers. It also has a profound effect on improving the management and academic efficiency of the higher education institutions. In the expanding system, covering the full tuition and food and room cost for a small proportion of the age cohort from the taxpayers' money is inappropriate and inequitable distribution of resources. A significant number of students are enrolled in fee-paying programs in public and private institutions. A modified model of the Australian type Graduate Tax, as a more attractive, simple and manageable scheme is adopted in the Ethiopian higher education landscape. The scheme is expected to ensure equitable access to students of any background, as there is no need to stipulate income of parents to arrive at the repayment amounts. Immediate removal of all subsidies to food and room, calculating appropriate tuition fees and costs, provision of every citizen a tax identification number (TIN) and decentralization and strengthening the tax collection and information system are essential for successful implementation of cost sharing in Ethiopia. These improvements enhance the confidence of both public and university community and improves cost recovery.

AMERYKI PÓŁNOCNA I POŁUDNIOWA

Alexander, F. K., T. Harnisch, et al. (2010). „Maintenance of Effort: An Evolving Federal-State Policy Approach to Ensuring College Affordability.” *Journal of Education Finance* 36(1): 76-87.

Congress has recently focused on the complex relationship between federal student aid, states' funding appropriations for higher education, and institutional tuition and fee levels. Fueling this focus is the ongoing cost shift in public higher education, from states to students and families, as well as to the federal government via student aid programs. This shift in who pays for education is primarily a consequence of gradual state disinvestment in public higher education. As a result, college officials have compensated for the loss of state dollars with a combination of cost-cutting measures, reductions in student enrollment, and an increased reliance on student tuition and fee revenues. The shift in higher education funding, from states to students--driven by insufficient, and in many cases, sharply reduced state appropriations for higher education--has placed more pressure on federal lawmakers to expand existing student aid programs. Increased federal investment in student aid has helped negate the impact of rising tuition and fees. The trend in states' disinvestment in public higher education is especially problematic considering the burgeoning student enrollments occurring in many states. As a result, recent federal legislation has included financial incentives for state lawmakers to maintain specified minimum funding levels for public higher education in order to dissuade states from substantially reducing their appro-

priation commitments. In establishing these "Maintenance of Effort" (MOE) provisions that determine minimum funding thresholds states must meet in order to receive specified federal funds, Congress intended for these federal monies to supplement state resources aimed at supporting institutions and students, not supplant states' fiscal commitments to higher education. (Contains 1 figure and 2 tables.)

Bailey, T., J. C. Calcagno, et al. (2006). "Is Student-Right-To-Know All You Should Know? An Analysis of Community College Graduation Rates." *Research in Higher Education* 47(5): 491-519.

Over the last decade, policymakers, educators, and researchers have increasingly sought to understand community college policies and practices that promote students' success. This effort has been partly driven by an increased emphasis on outcome accountability, but it has also promoted a productive discussion about improving institutional performance. The research reported here has two related goals. One goal is to work towards strengthening the ability to assess and compare institutional performance. We thus have developed a model that can be used to adjust simple graduation rates for institutional characteristics, such as student composition, college resources, size, and location, all of which might influence those rates. Our long-term goal is to understand how to improve student outcomes, so the paper also uses the model to measure the effect of those institutional characteristics on graduation rates. We use data from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) surveys, applying a weighted least-squares procedure for grouped data to estimate an institutional-completion rates model. This analysis confirms several hypotheses about institutional determinants of graduation rates at community colleges. Our results indicate a consistent negative relationship between enrollment size and completion. Additionally, colleges with high shares of minority students, part-time students, and women have lower graduation rates. A final significant finding among institutional characteristics is that greater instructional expenditures are related to a greater likelihood of graduation. The method developed here can be used to better assess the performance of community colleges.

Berkner, L., C. C. Wei, et al. (2005). National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04), 2003-04: Undergraduate Financial Aid Estimates for 2003-04 by Type of Institution. E.D. TAB. NCES 2005-163, National Center for Education Statistics.

This E.D. TAB is the second publication based on the 2003-04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04) conducted by the National Center for Education Statistics (NCES) within the U.S. Department of Education. NPSAS is a comprehensive survey that examines how students and their families pay for postsecondary education. The first E.D. TAB (Berkner et al. 2005) included national estimates of financial aid for both under-

graduate and graduate or first-professional students and provided details on the federal student aid programs in Title IV of the Higher Education Act. This E.D. TAB focuses only on undergraduates, including separate tables for those who attended public 4-year, private not-for-profit 4-year, public 2-year, or private for-profit postsecondary institutions during the 2003-04 academic year. It describes average tuition and fees, average total price of attendance, and the percentages of undergraduates receiving various types and combinations of financial aid and average amounts received, with a particular focus on grants and loans. Appended are: (1) Supplemental Tables; (2) Glossary; and (3) Technical Notes and Methodology. (Contains 30 tables.)

Berkner, L., C. C. Wei, et al. (2006). Student Financing of Undergraduate Education: 2003-04. With a Special Analysis of the Net Price of Attendance and Federal Education Tax Benefits. Statistical Analysis Report. NCES 2006-186, National Center for Education Statistics.

This report, based on data from the 2003-04 National Postsecondary Student Aid Study (NASAS:04), provides detailed information about undergraduate tuition and total price of attendance at various types of institutions, the percentage of students receiving various types of financial aid, and the average amounts that they received. In 2003-04, three-quarters of all full time undergraduates received some type of financial aid (\$9,900 average). One-half took out student loans (\$6,200 average), and 62 percent received grants (\$5,600 average). Forty percent received both grants and loans (combined average \$13,600). The average tuition and fees for full-time undergraduates in 2003-04 were \$2,000 at public 2-year, \$5,400 at public 4-year, and \$18,400 at private not-for-profit 4-year institutions. About one-fourth of full-time undergraduates did not pay any tuition, because the entire tuition amount was covered by grants. Nearly one-half of full-time low-income dependent undergraduates had their entire tuition amount covered by grant aid. The total price of attendance (tuition plus room and board and other expenses) for full time undergraduates in 2003 04 was \$10,500 at public 2-year, \$15,200 at public 4-year, and \$28,300 at private not-for-profit 4-year institutions. After subtracting all financial aid (including loans), the average out-of-pocket net price of attendance for full-time low-income dependent undergraduates was \$6,000 at public 2-year, \$5,600 at public 4-year and \$9,200 at private nonprofit 4-year institutions. In addition, this report presents estimates of the federal education tax benefits for students (Hope and Lifetime Learning tax credits, and tuition deductions): nearly one-half (49 percent) of all undergraduates or their parents had their taxes reduced by an average of \$600 by claiming these benefits. Middle-income students were the most likely to receive these tax benefits. Among the families of upper-middle-income students, more than two thirds (69 percent) received an average

reduction in federal taxes of \$1,100. Appended are: (1) Glossary; and (2) Technical Notes and Methodology. (Contains 63 tables and 26 figures.) [The 2003-04 National Postsecondary Student Aid Study was conducted by RTI International and MPR Associates for the National Center for Education Statistics (NCES).]

Bersudskaya, V., C. C. Wei, et al. (2011). Trends in Student Financing of Undergraduate Education: Selected Years, 1995-96 to 2007-08. Web Tables. NCES 2011-218, National Center for Education Statistics.

From 1995-96 to 2007-08, the number of undergraduates in the United States grew from about 16.7 million to 21 million (Horn and Berkold 1998; Wei et al. 2009). In 2007-08, two-thirds of all undergraduates received some type of financial aid, including grants, loans, work-study, or some combination of these types of aid. These Web Tables provide information on undergraduate financing during the 1995-96, 1999-2000, 2003-04, and 2007-08 academic years. Estimates are presented for all undergraduates and for undergraduates who attended public 2- and 4-year, private nonprofit, and for-profit institutions by student and enrollment characteristics. The tables are grouped into three sections. Section 1 presents trends in the average undergraduate price of attendance and tuition and fees, by selected student characteristics. Section 2 shows trends in undergraduate financial aid. The tables display the percentages of undergraduates receiving each of the major types of financial aid and the average amounts received, by selected student and institutional characteristics. Section 3 presents the net price of college by institution type, student's out-of-pocket price, expected family contribution (EFC), financial need, and remaining financial need after all financial aid, by selected student and institutional characteristics. A glossary is included. (Contains 34 tables and 2 endnotes.)

Birch, E. R. and P. W. Miller (2006). "HECS and HECS-HELP: Equity Issues." *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2): 97-119.

There have been many changes to the Higher Education Contribution Scheme (HECS) since its introduction in 1989. The most significant of these is possibly the reforms announced in the 2003 Federal Budget, which allow universities to increase the contributions required of students by up to 25%. This paper considers the distribution of deferred HECS liabilities according to the socioeconomic status of students. An algorithm is presented for converting area-level data to its individual-level equivalent. It is found that students of lower socioeconomic status defer a much larger proportion of their HECS than students of higher socioeconomic status. The adverse side effects of HECS identified in the literature will therefore be more acute for low socioeconomic status background students than for their wealthier counterparts. (Contains 6 figures, 3 tables, and 5 notes.)

Chabotar, K. J. (2010). "What about the Rest of Us? Small Colleges in Financial Crisis." *Change: The Magazine of Higher Learning* 42(4): 6-12.

Economic hardship and uncertainty dominates the discussion of American higher education these days. Since about 80 percent of American students attend public institutions, much of the conversation has centered on their plummeting state aid and soaring student fees. With a hike in student fees by a third in one year, California's situation has been particularly newsworthy. Media attention has also focused on well-endowed private research universities, where the drop in stock market values unfortunately coincided with a rising dependence on endowments to augment operating budgets and an increasing reliance on alternative assets such as hedge funds; meanwhile, relatively illiquid investments constrained the amount of cash that institutions had to meet payroll and other obligations. How have the hundreds of small private colleges with smaller enrollments and lower endowments coped? In this article, the author will focus on the initial fears in fall 2008, the facts as they emerged through 2009 and into 2010, and selected responses that seemed most effective. (Contains 6 resources.)

Choy, S. P., E. F. Cataldi, et al. (2006). Student Financing of Graduate and First-Professional Education: 2003-04. Profiles of Students in Selected Degree Programs and Part-Time Students. Statistical Analysis Report. NCES 2006-185, National Center for Education Statistics.

This report uses the 2003-04 NPSAS data to describe the characteristics of graduate and first professional students and how they finance their education, with a section focusing on students who attend exclusively part time. The report also includes a compendium of tables providing detailed data on student and enrollment characteristics, types of financial aid, sources of financial aid, and employment while enrolled. The report shows that the majority of students (60 percent) were enrolled at the master's level. Seventy-three percent of all graduate and first-professional students received some type of aid (grants, loans, assistantships, or work-study), and the average amount received by aided students was \$15,100. Aid patterns varied across programs, however. For example, doctoral students were more likely than others to receive grant aid (55 percent versus 38 percent of master's students and 41 percent of first-professional students), while first-professional students were the most likely to borrow (78 percent versus 40 percent of master's students and 30 percent of doctoral students). About half (51 percent) of all graduate and first professional students attended exclusively part time in 2003-04, and 70 percent of these students worked full time while enrolled. The following are appended: (1) Glossary; and (2) Technical Notes and Methodology. (Contains 61 tables and 11 figures.)

Cohen, P. (2005). "Hey, Capitol Hill: Fund Graduate Education." *Academe* **91**(6): 24-26.

In this brief paper, the author asserts that our nation would be well served if our elected officials made improving graduate education a high priority. At first glance, graduate education seems like an unlikely candidate for the legislative front burner. Surely, Americans are beset by far more critical issues, such as the war on terrorism, homeland security, and soaring health-care costs. Rising deficits mean that much domestic discretionary spending may be cut over the next few years. Graduate education, however, is not only a private benefit but also a public good. As such, it is worthy of public investment. Some increase in graduate student compensation is urgently needed if our graduate programs are to carry out their mission of producing the faculty who teach our undergraduates, train our workforce, and advance the applied and basic research initiatives that contribute to the well-being of all current and future Americans.

Conlon, M. (2006). "The Politics of Access: Measuring the Social Returns on Post-Secondary Education." *Higher Education Management and Policy* **18**(2): 82-90.

This article examines the most recent data on the cost and financing of a post-secondary education. It also examines the burgeoning debate in Canada about the relationship between tuition fees and access to post-secondary education. In recent years longitudinal data collection has improved and there is now a relatively wide body of research tracking the effect of higher tuition fees and student debt in Canada. After outlining this data landscape, the author interrogates the question of equity and access in light of what we now know. Recent discussions about access have focused on the constrained finances of national governments and the funding shortages experienced by universities. The outcome of these discussions has, more often than not, been the downloading of costs to students and their families. That shift in the financing of an education from the state to the individual begs a series of questions about equity and access. Questions such as: Is the shift to individualized financing inevitable? If not, what are the politics of this shift? What is an acceptable level of student debt? At what point does debt become a prohibitive factor for low income families? Do "innovative" policy ideas like a graduate tax or savings schemes really cushion the blow of fee hikes? Is increased financial assistance (i.e. loans) an equitable answer? To what degree do other intersecting social and economic factors affect access? How does the prospect of increased debt and fees depress the participation rate of those already lacking social and financial capital? Though it offers few definitive answers to these questions, hopefully the article will contribute to highlight some new dilemmas that are decidedly missing from the largely econometric analysis of fiscal reforms in higher education. Although the data are primarily Canadian, the article also makes the case that many of these dilemmas are at forefront of

recent developments in European higher education policy. In particular, the recent and heated debate about “top up” fees in Britain closely mirrors the ongoing national debate in Canada about equity, access and the cost of post-secondary education.

Cox, J. L. (2010). “Private Giving and State Funding of Maryland’s Public Institutions: New Perspectives on Support of Historically Black Institutions.” *International Journal of Educational Advancement* **10**(3): 166-185.

College leaders and policymakers benefit by understanding the relationship between increases in private giving, changes in state appropriations and how to position the institution to maximize both sources of revenue. Anecdotal and attitudinal studies suggested that fundraising success may affect state funding of higher education institutions. Recent quantitative research examining all Maryland 4-year public institutions indicated that total private giving was a partial predictor of state funding per full-time equivalent student, although there was no multiplier effect on private giving leveraging increased state operating funding. This research demonstrated a new method to examine the private and state support of Historically Black Institutions (HBIs) and Traditionally White Institutions (TWIs) and the supplanting of state funding, which is the focus of this article. My analysis of data from Maryland’s four HBIs compared to TWIs was undertaken to compare fundraising activity and state operating funding support during the period FY1997-FY2006. This research was inspired from an understanding of public choice theory, the correlation of endowment size and institutional quality rankings, and the cost of excellence study. I developed a quantitative study of Maryland 4-year public institutions over a 10-year period. My research analyzed the change in private giving in terms of the institutional endowment and treatment of state funding as the equivalent of spending from a “pseudo endowment.” Pseudo endowment is a ratio that simulates an unrestricted endowment necessary to support an equivalent spending level equal to state funding and will be explained in greater detail within the research design section of this article. (Contains 4 tables and 12 figures.)

Cox, J. L. (2011). “Private Giving versus State Funding: Perspectives on Funding of Maryland 4-Year Public Institutions.” *International Journal of Educational Advancement* **10**(4): 181-210.

This study examined the relationship between and among the changes in the level of institutional fundraising and changes in state funding at Maryland public 4-year institutions. As institutions have become more engaged in fundraising, the impact of private giving success on changes in state funding becomes more apparent in the context of increased fiscal constraint, and as a mechanism to help ensure institutional competitiveness. Anecdotal theory and attitudinal surveys indicated that public

funding reductions were considered when private giving increased. Using 13 cases based on 10 years of data from 13 institutions, descriptive statistics, correlation and regression testing results were analyzed using data from several state and national databases. Private giving, state funding, wealth indicators (including the endowment expenditure ratio (EER) and the state pseudo endowment) and ranking indicators, comprised the types of variables tested. Several statistically significant correlations were found, including a moderate, positive correlation between Total Private Giving and State Funding per full-time equivalent (FTE) Student. Simple regression testing indicated a portion of State Funding per FTE Student could be explained by Total Private Giving. This research interpolated that virtually no change was predicted in State Funding per FTE Student per dollar Change in Total Private Giving. Other correlations included statistical significance between private giving variables and several ranking indicators. Many of these indicators were also correlated with state funding. The findings revealed no statistically significant evidence that private giving was used to supplant state funds. Hidden reductions in state funding increases may have occurred, although this research was unable to extract such findings from the analysis. There was an indication that state funding did not keep pace with inflation. On the basis of the findings, an operational model was developed to assist institutional advancement and government relations efforts to maximize funding. The model introduced the pseudo endowment, a fiscal resource variable enabling comparisons between public and private institutions and their assets supporting operations. Discussion of supplanting theory was also raised as an outcome of this model and the underlying research. (Contains 9 figures and 11 tables.)

Curs, B. R., L. D. Singell, Jr., et al. (2007). "Money for Nothing? The Impact of Changes in the Pell Grant Program on Institutional Revenues and the Placement of Needy Students." *Education Finance and Policy* 2(3): 228-261.

Using new institutional-level data, we assess the impact of changing federal aid levels on institutional-level Pell revenues. Using various policy instruments associated with Pell generosity, we quantify the sensitivity of institutional Pell revenues to the generosity of the Pell Grant program. In general, we find an elastic response of institutional Pell revenues with respect to the maximum Pell award, where other policy instruments associated with Pell generosity are found to have an inelastic or zero impact. We also document significant asymmetries across institutional selectivity, both in magnitude and in terms of which channel accounts for the measured sensitivity--award values directly or institutional enrollment. In the end, exogenous changes in the federal Pell Grant program are found to correlate strongly with changes in the distribution of needy students and revenues across institutional quality.

Damon, A. and P. Glewwe (2011). "Valuing the Benefits of the Education Provided by Public Universities: A Case Study of Minnesota." *Economics of Education Review* **30**(6): 1242-1261.

This study estimates the value of the private and public benefits that accrue to Minnesota residents from state government subsidies to higher education. In 2005, the University of Minnesota and the Minnesota State Colleges and Universities system received \$832 million from Minnesota's state government to support educational programs. These subsidies allow these institutions to offer lower tuition rates, increasing the number of Minnesotans with bachelor and graduate degrees. We calculate that removing these subsidies would eventually lead to 14,000 fewer graduate degree holders in Minnesota, and reduce those with bachelor's degrees or "some college" by 42,000. The annual economic cost of these subsidies is about \$326 million; this is less than annual state appropriations because most of those appropriations are income transfers from taxpayers to students, not an economic cost. We estimate that the annual value of the benefits of these subsidies is between \$531 and \$786 million (\$381 and \$570 million) when a 3% (5%) discount rate is used. We also discuss some of the income distribution consequences. (Contains 11 tables and 4 figures.)

Daniel, B. V., J. K. West, et al. (2006). "Grant Writing as a Funding Source and Collaborative Endeavor." *College Student Affairs Journal* **25**(2): 199-208.

Grant writing provides not only financial rewards but also insights into the living mission of an institution, and points toward collaborative opportunities within and among various units across a campus. In the future, more and more grant funded programs will be a necessary part of our work in student affairs. This manuscript offers basic tools for understanding best practices of grant writing and the principles that should guide student affairs personnel in grant writing endeavors. (Contains 1 table.)

Doyle, W. R., J. A. Delaney, et al. (2004). "Institutions Amplifying State Policy: How Public Colleges Award Institutional Aid." *Change* **36**(4): 36.

Public colleges and universities are complex organizations that assert their institutional autonomy as they simultaneously operate in a context demanding response to public and political scrutiny. State boards and legislators, for example, enact programs, incentives, or regulations in many policy arenas designed to affect how colleges operate. One instructive topic to look at in this regard is student financial aid, because it allows us to examine the tension between institutions and states as well as the tension between different approaches to policy.

Dynarski, S. (2008). "Building the Stock of College-Educated Labor." *Journal of Human Resources* **43**(3): 576-610.

Half of college students drop out without completing a degree. This paper establishes a causal link between college costs and degree completion.

I use quasi-experimental methodology to analyze two state scholarship programs. The programs increase the share of the exposed population with a college degree by three percentage points, with stronger effects among women. A cost-benefit analysis indicates that the programs are socially efficient at rates of return to schooling as low as 5 percent. Even with the offer of free tuition, many students continue to drop out, suggesting tuition costs are not the only impediment to college completion. (Contains 9 tables, 3 figures and 35 footnotes.)

Fethke, G. (2005). "Strategic Determination of Higher Education Subsidies and Tuitions." *Economics of Education Review* **24**(5): 601-609.

Strategic interactions of subsidies and tuitions in public higher education are described in a differentiated-product setting where legislatures first determine subsidies and then governing boards of universities set tuition. When revenue of the university is important relative to students' welfare in legislative preferences, commitment to the subsidy prior to the setting of tuition leads to a lower subsidy and a higher tuition than will occur if legislatures determine tuition. In response to an increase in the level of demand for education, there is a decrease in the subsidy and an increase in tuition, which is consistent with the US historical pattern.

Fethke, G. (2011). "A Low-Subsidy Problem in Public Higher Education." *Economics of Education Review* **30**(4): 617-626.

With an exogenous public subsidy and a break-even restriction on university net revenue, tuition discrimination supports a quasi-efficient departure from marginal-cost pricing. In contrast, when the legislature and university interact in their subsidy and tuition decisions, the public subsidy becomes endogenous. With an endogenous public subsidy, support by legislatures is affected by the same factors that influence tuition; this leads to a situation where higher tuition revenue is accompanied by a lower public subsidy. The welfare of students declines when this "low-subsidy" case develops. The university's ability to address this issue depends on its being able to commit to a tuition policy, and credible commitment appears consistent with existing institutional conditions.

Finney, J. E. and P. J. Kelly (2004). "Affordability: Obtaining and Making Sense of Information about How Students, Families, and States Pay for Higher Education." *Change* **36**(4): 54.

Affordability the ability of students and other funders to contribute to the support of colleges and universities is a topic of increasing salience. In this Resource Review, we examine the affordability of college from two perspectives: from that of students and their families, and from that of the state. We also identify many references to up-to-date databases, analyses, and policy perspectives relevant to issues of affordability in higher education.

Foster, K., H. Reed, et al. (2009). "After the Funding Flees: A How-To Model for Sustaining the Professional Development School Partnership." *School-University Partnerships* 3(1): 113-118.

The article deals with one of the most important components of a professional development school (PDS) partnership-sustainability without funding. According to Ganesan, Das, Edwards, and Okogbaa (2004), sustainability is one of the most difficult components of actualizing a school-university partnership. The PDS partnership depicted in this article-between a school of education at a historically Black college and university and a low-income Title I elementary school-provides a model for those in PDS partnerships who are seeking ways to empower teachers, students, and administrators through strong collaborations without funding. The model integrates the five National Council for Accreditation of Teacher Education standards for PDS partnerships: learning community; accountability and quality assurance; collaboration; diversity and equity; and structures, resources, and roles. This partnership's story illustrates that financial assistance was a resource in establishing the school partnership between the university and the local school district. However, relationships and shared commitments formed the prolonging dynamic that enabled the collaboration to become a lasting partnership among individuals, institutions, and the community. All partners committed to the success of student learning and quality teacher performance in the K-12 segment. (Contains 2 tables.)

Gansemmer-Topf, A. M. and J. H. Schuh (2006). "Institutional Selectivity and Institutional Expenditures: Examining Organizational Factors that Contribute to Retention and Graduation." *Research in Higher Education* 47(6): 613-642.

Many institutions of higher education increasingly are concerned with retention and graduation rates. Focusing on private Baccalaureate Liberal and General colleges and universities, the purpose of this study was to examine the relationship between institutional selectivity and institutional expenditures and retention and graduation rates. Framed by Berger's ("2001-2002") view that organizational behavior can impact student departure, this inquiry examined if expenditures for instruction, academic support, student services, facilities, institutional support, and institutional grants (i.e. student financial aid) could predict retention and graduation rates at baccalaureate-granting institutions. Institutional selectivity and institutional expenditures, specifically those that directly contributed to students' academic integration, were found to contribute significantly to retention and graduation rates. Recommendations are suggested, including using the results to inform resource allocation strategies that can enhance retention and graduation rates.

Ginder, S., M. Mason, et al. (2012). What Do Students Pay for College? Web Tables. NCES 2012-263, National Center for Education Statistics.

The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) has long collected and reported data on tuition, required fees, and room and board charges for first-time, full-time undergraduate (FTFTUG) students. These charges, along with other miscellaneous expenses, constitute what is known as the “published price of attendance” or the “cost of attendance.” Section 132 of the Higher Education Opportunity Act (HEOA) requires the Department of Education to post information on its College Navigator website about the average net price of attendance for each institution that participates in the Title IV federal student aid program. Under the HEOA, the net price of attendance is to be calculated as the cost of attendance for FTFTUG students minus the total amount of need-based grant aid and merit-based grant aid, from federal, state, and institutional sources divided by the number of FTFTUG students receiving such aid. Additionally, the Act directs the publication of the institutional net price of attendance for FTFTUG Title IV aid recipients by income categories. To meet these mandates, IPEDS now collects information on the net price of attendance for two student groups: (1) FTFTUG students who received grant/scholarship aid from any source (grant recipients) and (2) FTFTUG students who received any Title IV aid (Title IV aid recipients). For the Title IV aid recipients, information on net price is collected by income category. These Web Tables present information on the extent to which the average net price of attendance varies by control and level of institution for both the grant recipient group and the Title IV aid recipient group, and by income levels for the Title IV aid recipient group. Specifically, these Web Tables provide information on the: (1) average net price of attendance during 2006-07 and 2008-09 for FTFTUG students who received grant/scholarship aid, by control and level of institution (table 1 series) and by degree of urbanization, geographic region, and Carnegie classification (table 2 series through table 4 series); (2) average net price of attendance during 2008-09 for FTFTUG students who received any Title IV aid, by control and level of institution (table 5 series) and by degree of urbanization, geographic region, and Carnegie classification (table 6 series through table 8 series); (3) average net price of attendance during 2008-09 for FTFTUG students who received any Title IV aid, by income level and control and level of institution (table 9 series) and by degree of urbanization, geographic region, and Carnegie classification (table 10 series through table 12 series); and (4) average net price of attendance during 2008-09 for FTFTUG students who received any Title IV aid, by urbanicity and control and level of institution (table 13 series), by geographic region and control and level of institution (table 14 series), by institution size and control and level of institution (table 15 series), and by student-to-faculty ratio and control and level of institution (table 16 series). A glossary is included. (Contains 32 tables.)

Gottfried, M. A. and E. L. Johnson (2006). "Solicitation and Donation: An Econometric Evaluation of Alumni Generosity in Higher Education." *International Journal of Educational Advancement* 6(4): 268-281.

This paper evaluates the relationship between alumni solicitation and alumni donation within institutions of higher education. The issue of alumni giving is important for universities because the average cost of university tuition has increased dramatically over the past 20 years at an annual growth rate larger than the United States CPI (Harvard University Factbook, 2005-06). For instance, in 2005 at Harvard, only 21 percent of total university income came from student tuition, whereas 48 percent came from donors. By 2003, alumni donations across all US universities have become on average the largest source of donations and in 2005 have risen to 26.6 percent of university donations. Of key importance for our research is resolving the debate within the literature on the effect of solicitation of alumni donations. We employ a fixed effects model on the largest and longest-spanning panel dataset yet seen in the literature on alumni giving. This dataset consists of 2,986 universities and colleges in the United States over a period of 12 years. Second, we look at those schools most highly regarded in the US, as determined by the "US News and World Report," which consists of 117 schools. We determine that solicitation efforts, in all of our regression analyses, provide a positive marginal effect on levels of alumni donations. Thus, we add to the field on alumni generosity by developing definitive conclusions regarding the verifiable effects of solicitation, as well as other university-specific characteristics.

Harter, J. F. R., J. A. Wade, et al. (2005). "An Examination of Costs at Four-Year Public Colleges and Universities between 1989 and 1998." *Review of Higher Education* 28(3): 369-391.

Using data from the Integrated Postsecondary Education Data System, this paper examines the inflation-adjusted cost per student between 1989 and 1998 for a sample of four-year public colleges and universities. On average, per-student expenditures grew faster than inflation over the period; but expenditures on public service, academic support, student services, institutional support, and unrestricted scholarships grew faster than instruction for most institutions. The paper also found that the growth rate in adjusted total expenditures per student was caused by (in order of importance) an increase in average faculty salaries, an increase in non-instructional expenditures, and an increase in instructional expenditures other than the salaries of full-time faculty.

Hassler, R. P. (2006). "The Flogging of For-Profit Colleges." *Academic Questions* 19(3): 63-74.

A din of opprobrium rises from the academy against for-profit education. But a name like "The University of Phoenix" is not misleading to students,

Richard P. Hassler argues, even though the dividends that that large public corporation pays its shareholders derive narrowly from career preparation, rather than from more rarefied cultivations of the intellect. Dr. Hassler suggests that it is unfair to flog for-profits about their financial-aid practices, the solicitous treatment they give students, or other practices, merely because their perceived mission diverges from some hoary conception of educational propriety. (Contains 20 notes.)

Hearn, J. C., D. R. Lewis, et al. (2006). "Incentives for Managed Growth": A Case Study of Incentives-Based Planning and Budgeting in a Large Public Research University." *Journal of Higher Education* 77(2): 286-316.

Implementing an incentives-based budget system at a large public research university significantly redirected internal funds while producing notable organizational and financial surprises. For example, units did not increase their "hoarding" of students, contrary to some expectations. The findings point to several issues for further analysis and research. (Contains 3 tables and 11 endnotes.)

Holley, K. and M. Harris (2010). "Selecting Students, Selecting Priorities: How Universities Manage Enrollment during Times of Economic Crises." *Journal of College Admission*(207): 16-21.

As the economic recession continues to threaten state funding, federal support and financial aid allocations, colleges and universities increasingly rely on student enrollment and tuition as a revenue source. This article, examines how universities respond to this challenge, particularly in the areas of student recruitment and admission. These areas represent key components related to organizational well-being; such functions serve to bring in new students and sources of revenue as well as shape external perceptions of the institution. In this study, the authors sought to understand how economic challenges impact the college admission process. The data were collected from a larger case study of public four-year colleges and universities. Six institutions were identified across the southeastern United States to encompass a range of characteristics, including size, location, curricular offerings, and reputation. Individuals at those universities were selected who could provide insight into enrollment management, funding and financial aid. Two of these case studies are presented in this article in greater detail to illustrate how institutional characteristics impact student admission, enrollment and retention during times of economic challenge.

Hornak, A. M., P. L. Farrell, et al. (2010). "Making It (or Not) on a Dime in College: Implications for Practice." *Journal of College Student Development* 51(5): 481-495.

This longitudinal, mixed-method study explores how the financial burdens of college attendance impact student involvement and experiences

throughout the first year of college. The student participants at 4 Mid-western, public universities were engaged to describe their experiences throughout their first year as they navigated a complex and expensive system. The policy recommendations of this study implicate many functional areas and levels at the university including academic and student affairs. (Contains 1 table.)

Johnson, W. R. (2006). "Are Public Subsidies to Higher Education Regressive?" *Education Finance and Policy* 1(3): 288-315.

This article estimates the dollar amount of public higher education subsidies received by U.S. youth and examines the distribution of subsidies and the taxes that finance them across parental and student income levels. Although youths from high-income families obtain more benefit from higher education subsidies, high-income households pay sufficiently more in taxes that the net effect of the spending and associated taxation is distributionally neutral or mildly progressive. These results are robust to alternative assumptions and are consistent with Hansen and Weisbrod's earlier celebrated findings for California, although not with the conclusions often drawn from those findings.

Jones, G. H. (2010). "'Universities, the Major Battleground in the Fight for Reason and Capitalism'." *Academe* 96(4): 34-37.

At the turn of the twentieth century, the presidents of Harvard University, Columbia University, and the University of Chicago issued declarations bolstering institutional resistance to attempts by external agencies to influence a faculty member's stance on issues of the day. The American Association of University Professors (AAUP) emerged some fifteen years later out of the climate of those times, and one of the AAUP's first official documents, the "1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure," addressed the same concern. This article discusses the recent donations from the charitable arm of BB&T, one of the nation's largest banks, which have raised the issue of external influence anew, sparking concerns about academic integrity and the role of the faculty in decisions about accepting gifts that come with curricular or other strings attached. At the center of the concerns about these donations is the requirement that objectivist Ayn Rand's novels be taught in special courses extolling capitalism and self-interest. In belated response, a handful of universities across the country, including several in the Southeast, where BB&T was founded, have tightened institutional policies governing the acceptance of gifts. These new policies are certainly a step in the right direction: the BB&T gifts raise questions of both substance and procedure. Faculty members at several universities did not even know of the gifts or that BB&T's donations had curricular implications until after the agreements were signed. Determining the exact stipulations involved in agreements between do-

nors and university foundations is difficult, because the agreements are not considered public documents and are typically kept private. Larger gift amounts range from several hundred thousand dollars to a million dollars or more, doled out over five to ten years, and often contain a provision for matching funds. Stipulations range from the seemingly benign-funding for faculty and student research and support for a speaker series on capitalism, leadership retreats, and the establishment of Ayn Rand reading rooms-to the sharply contentious.

Jones, S. C. and L. Barrie (2011). "Declining Physical Activity Levels as an Unintended Consequence of Abolishing Mandatory Campus Service Fees." *Journal of American College Health* 59(6): 511-518.

Objective: This study investigates the effect of the introduction of voluntary student unionism and subsequent increase in campus facility fees on engagement in physical activity on campus. Participants: Participants were 1,904 students from a large regional NSW (Australia) university across 3 time periods (926 in 2005, 504 in 2006, and 474 in 2007). Methods: Students completed a survey across the 3 time periods, responding to questions about physical activity levels, use of on-campus and off-campus facilities, and barriers to facility use. Results: Participation in physical activity at university facilities was low overall, and declined substantially between 2005 and 2007, with the proportion of students identifying cost as a barrier more than doubling over this time period. Conclusions: There is a need for policy makers to consider the unintended health impacts of such policy changes, particularly in relation to the impact on already insufficient levels of physical activity. (Contains 3 tables.)

Jumonville, N. (2009). "Fighting Back: The Fate of the State in Florida." *Academe* 95(4): 14-15.

Florida has been one of the states hit hardest by the recent financial crisis. Since 2007, Florida State University (FSU) administration says, the university's budget has been cut by over \$38 million. The state budget approved by the legislature on May 8, 2009, requires FSU to make another cut of more than \$43 million from the institution's 2009-10 budget and to cut \$3.6 million from its medical school. In just a handful of years, the cuts will amount to about \$82 million, a sum equal to more than 7 percent of FSU's 2008-09 operating budget. Furthermore, these cuts follow more than a decade of demands from the legislature that FSU accept more student applicants each year than the state is willing to fund--a practice that has been a substantial hidden budget cut. The author discusses the dramatic reductions in state funding for higher education in Florida and describes how the United Faculty of Florida (UFF) finds itself allied with the FSU administration in opposition to a common foe--the Florida legislature.

Kapitulik, B. P., H. Kelly, et al. (2007). "Critical Experiential Pedagogy: Sociology and the Crisis in Higher Education." *American Sociologist* **38**(2): 135-158.

Higher education is in crisis, especially in the public sector. Over the past few years, tuition at state universities across the country has increased dramatically, their budgets have been slashed and federal funding for need-based financial aid has been reduced. The results are increased class sizes, fewer course offerings, more adjunct faculty and fewer working-class students at public colleges and universities. In Massachusetts, where we teach, these trends are particularly pronounced. In this paper, we describe "Crisis in Higher Education," a "critical" experiential course we offered to raise student awareness about the crisis and to encourage them to work for change on our campus. This course is an example of critical experiential education because it integrates classroom learning with political activism. This article describes the context and rationale for teaching the course, reports on students' responses to its form and content, and discusses what we learned from this experience.

Kaufman, R. T. and G. Woglom (2005). "Financial Changes and Optimal Spending Rates among Top Liberal Arts Colleges, 1996-2001." *Review of Higher Education* **28**(3): 339-368.

This article documents the changes in financial status among the top 49 liberal arts colleges between 1996 and 2001 by using Integrated Post-secondary Education Data System (IPEDS) financial and enrollment data. These data show large disparities in net assets per student, expenses per student, and the subsidies per full-paying student and the average student. Differences in comprehensive fees are considerably smaller. In addition the six wealthiest institutions have maintained relatively greater spending while still increasing their net assets faster than their peer institutions. Two views of the optimal rates of spending are then presented, and spending rates are calculated for each institution. Most of these institutions have spending rates well below the rate that would be required to achieve inter-generational equity.

Kent, N. (2004). "Higher Education Bill." *Education Journal*(75): 31-31.

The article throws light on the higher education bills, prepared by House of Commons Standing Committee on the Higher Education. The only amendment accepted from the opposition was the deletion of words that could have been construed as an interference with a university's right to select its own students. The issues that aroused passionate debate on both sides of the Committee were the creation of the director of fair access and the principle of variable tuition fees. Furthermore, the Liberal Democrats expressed their support for regulation to ensure that university access was widened but did not believe that a separate organization should be created to oversee it.

Knapp, L. G., J. E. Kelly-Reid, et al. (2008). Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2006; Graduation Rates, 2000 & 2003 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2006. First Look. NCES 2008-173, National Center for Education Statistics.

This First Look report presents findings from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) spring 2007 data collection, which included four components: Student Financial Aid for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students for the 2006-07 academic year; Enrollment for fall 2006 and 12-month counts for 2005-06; Graduation Rates for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2000 at 4-year institutions or in 2003 at less-than-4-year institutions; and Finance for fiscal year 2006. This First Look report is based on the collection of data from over 6,500 postsecondary education institutions that participate in Title IV federal student financial aid programs. Tabulations in this report present selected data items collected from the 6,518 Title IV institutions in the United States (excluding those in other jurisdictions) that were eligible for at least one component of the spring 2007 collection. In addition, 81 administrative offices in the United States were eligible for the Finance component and are included in the Finance tabulations. Information regarding IPEDS survey procedures and response rates is available in appendix A. Detailed definitions of terms used in this report are available in appendix B. (Contains 21 tables and 15 footnotes.) [For "Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2005; Graduation Rates, 1999 and 2002 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2005. First Look. NCES 2007-154," see ED496551.]

Knapp, L. G., J. E. Kelly-Reid, et al. (2009). Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2007; Graduation Rates, 2001 & 2004 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2007. First Look. NCES 2009-155, National Center for Education Statistics.

This First Look report presents findings from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) spring 2008 data collection, which included four components: Student Financial Aid for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students for the 2007-08 academic year; Enrollment for fall 2007; Graduation Rates for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2001 at 4-year institutions or in 2004 at less-than-4-year institutions; and Finance for fiscal year 2007. This First Look report is based on the collection of data from over 6,500 postsecondary education institutions that participate in Title IV federal student financial aid programs. Tabulations in this report present selected data items collected from the 6,551 Title IV institutions in the United States (excluding those in other jurisdictions) that were eligible for at least one component of the spring 2008 collection. In addition, 81 administrative offices in the United States were eligible for the Finance component and are included in the Finance tabulations. Information regarding IPEDS survey procedures and response rates is available in appendix A. Detailed

definitions of terms used in this report are available in appendix B. (Contains 8 footnotes and 16 tables.) [For “Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2006; Graduation Rates, 2000 & 2003 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2006. First Look. NCES 2008-173,” see ED501565.]

Knapp, L. G., J. E. Kelly-Reid, et al. (2010). Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2008; Graduation Rates, 2002 & 2005 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2008. First Look. NCES 2010-152, National Center for Education Statistics.

This First Look report presents findings from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) spring 2009 data collection. This collection included five components: Student Financial Aid for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students for the 2008-09 academic year; Enrollment for fall 2008; Graduation Rates within 150 percent of normal program completion time for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2002 at 4-year institutions or in 2005 at less-than-4-year institutions; Graduation Rates within 200 percent of normal program completion time for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2000 at 4-year institutions or in 2004 at less-than-4-year institutions; and Finance for fiscal year 2008. Appended is the survey methodology and a glossary of IPEDS terms. Two appendixes are included: (1) Survey Methodology; and (2) Glossary of IPEDS Terms. (Contains 21 tables and 20 footnotes.)

Knapp, L. G., J. E. Kelly-Reid, et al. (2011). Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2009; Graduation Rates, 2003 & 2006 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2009. First Look. NCES 2011-230, National Center for Education Statistics.

This “First Look” presents findings from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) spring 2010 data collection. This collection included five components: Student Financial Aid for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students for the 2009-10 academic year; Enrollment for fall 2009; Graduation Rates within 150 percent of normal program completion time for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2003 at 4-year institutions or in 2006 at less-than-4-year institutions; Graduation Rates within 200 percent of normal program completion time for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students beginning college in 2001 at 4-year institutions or in 2005 at less-than-4-year institutions; and Finance for fiscal year 2009. Appended are (1) Survey Methodology; and (2) Glossary of IPEDS Terms. (Contains 25 tables and 11 footnotes.)

Langbert, M. (2006). “How Universities Pay Their Presidents.” *Academic Questions* 19(2): 67-81.

Statistics show that university presidents at nondenominational and public institutions in the north make a lot more money. Presidents generally also

seem to be rewarded for increasing the spending per student. Such indices of quality as “U.S. News” ranking and high SAT scores do relate to presidential pay, but not robustly, and Mitchell Langbert suggests that university trustees may be remiss in failing to achieve a greater correlation between pay packages and some generally accepted measure of presidential performance. (Contains 4 tables, 2 figures and 15 notes.)

Lee, H.-L. (2008). “The Growth and Stratification of College Endowments in the United States.” *International Journal of Educational Advancement* 8(3-4): 136-151.

Although annual statistics present data on the growth of endowments for specific institutions (CAE, 2006; NACUBO, 2006), relatively little research has been conducted to better understand the institutional factors that account for differential changes in the overall endowment value of institutions. This study is to determine what relationships exist between institutional characteristics and endowment growth by comparing and categorizing institutions with endowment market values in excess of \$120 million in 1995 and tracing the pattern of growth for the past decade. The set of 147 institutions included 100 private institutions and 47 public institutions of several types (that is, 94 research/doctoral universities, 8 master’s universities and 45 liberal arts colleges based on the Carnegie classification). Based on the literature and discussion about endowment growth, the following 10 variables were identified as possible predictors of growth in endowments: governance, institution type, enrollment, geographical location, region, research activities, state funding, tuition revenue, alumni giving rate (AGR) and student selectivity. The findings revealed that endowment growth was closely intertwined with a variety of crucial institutional characteristic factors, including SAT scores, R&D expenditures, AGR and tuition revenue, which indicates that these institutional characteristics are significantly and positively correlated to endowment growth.

Livingston, A. and S. National Center for Education (2008). *The Condition of Education 2008 in Brief*. NCES 2008-032, National Center for Education Statistics.

Since 1870, the federal government has gathered data about students, teachers, schools, and education funding. As mandated by Congress, the U.S. Department of Education’s National Center for Education Statistics (NCES) in the Institute of Education Sciences annually publishes a statistical report on the status and progress of education in the United States. “The Condition of Education” includes data and analysis on a wide variety of issues. These data are taken from government and private sources. The 2008 edition of “The Condition” contains indicators that are divided into five sections: (1) Participation in Education; (2) Learner Outcomes; (3) Student Effort and Educational Progress; (4) Contexts of Elementary and Secondary Education; and (5) Contexts of Postsecondary Education. It contains a sample of the 43 indicators in “The Condition of Education, 2008.” The indicators in this pub-

lication are numbered sequentially, rather than according to their numbers in the complete edition. The Contents page offers a cross-reference between the two publications. Also included are additional tables and notes related to each indicator. [For the full report, see ED501487.]

Louder, A., C. Waugaman, et al. (2011). "Following the Cuts: How Is the Recession Affecting Faculty Work?" *Liberal Education* **97**(1): 20-29.

The recession of 2008-2009 and the continuing decline in local, state, and federal funds available to support higher education have resulted in serious budget cuts and belt-tightening. Given that faculty constitute an institution's most costly resource, it was not surprising, though it is nonetheless disheartening, to learn of the University of Arizona's, the University of Nevada Las Vegas's, and the California State System's massive reorganization and personnel layoffs, which have resulted from recession-related financial pressures. These three institutions are not alone in implementing these cost-cutting strategies. Such cuts may seem inevitable in states that have also to decide how much, rather than whether, to cut services to K-12 education, health care, and public safety. Yet what often gets lost in policy discussions during times of scarce resources are the strategic ways in which faculty can be a most valuable resource and asset during a recession. In this article, the authors examine the state of the academic profession and faculty working conditions in the current recession with two purposes in mind. First, they provide real-time insights into what is happening to faculty across the country. Second, they discuss the implications of several recession-driven strategies affecting faculty work--especially the implications for student learning. (Contains 1 note.)

Marcy, M. B. (2004). "When Diversity and Dollars Collide: Challenges for Higher Education." *Innovative Higher Education* **28**(3): 205-218.

The challenges of meeting the needs of diverse students have long been recognized in higher education. As many institutions wrestle with austere budgets, however, diversity programs are struggling to maintain their effectiveness amidst financial rescissions. This climate of austerity coincides with demographic predictions for an increasingly diverse student body. This article outlines the challenges and offers ideas for institutions to enhance learning for contemporary students, even in the midst of fiscal challenges. These ideas go beyond the simple prioritization of diversity programs to propose ideas for institutional transformation to meet the needs of a diverse student body.

McCowan, T. (2004). "The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality." *Journal of Education Policy* **19**(4): 453-472.

There has been a dramatic growth in private higher education in Brazil in recent years. The World Bank has promoted this expansion on the basis of the

private providers' ability to ensure a rapid increase in enrolment, to improve quality through competition between institutions and to bring benefits for society at little public cost. However, the charging of fees means that the majority of Brazilians do not have access, and that inequalities are reproduced due to the relation between course costs and the value of the final diploma. Equitable access is, therefore, far from being achieved and is unlikely even with an increase in student loans and government subsidies. The contribution of private universities to the long-term development of society is seen to be limited, due to lack of investment in research and academic staff.

McCowan, T. (2007). "Expansion without Equity: An Analysis of Current Policy on Access to Higher Education in Brazil." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 53(5): 579-598.

Access to higher education in Brazil is to a large extent restricted to the higher socio-economic groups. Public universities have limited places and entry is determined by highly competitive exams, thereby excluding those who have not had a high quality secondary education or attended an expensive preparatory course. There has been considerable growth in the private sector to absorb the excess demand, but the majority of Brazilians cannot afford the fees. This paper develops a concept of equity in higher education in which, firstly, there should be sufficient places in the system as a whole and, secondly, all people should have a fair opportunity of attending the university of their choice regardless of socio-economic background. Recent efforts to expand access are analysed, including incentives for the growth of private universities, student loans and the new Prouni initiative, in which private institutions provide free places to low-income students in return for tax exemptions. While these initiatives have the potential to increase the total number of places, they will not lead to an equitable expansion, as disadvantaged students will still be confined to courses of lower quality or with lower subsequent value on the employment market. Initiatives aimed at the public sector such as the introduction of quotas and changes to entry examinations are also discussed. Finally, some implications for future policy development are outlined.

Michael, S. O. (2005). "The Cost of Excellence: The Financial Implications of Institutional Rankings." *International Journal of Educational Management* 19(5): 365-382.

Purpose: To examine the relationship between financial resources and variables associated with institutional rankings in the USA. Design/methodology/approach: Pearson product moment correlation coefficient was used to investigate the relationship between endowment funds and variables associated with rankings as determined by the "U.S. News & World Report." Findings: College costs continue to increase faster than per capita income. Institutions are relying more on endowment funds to meet their needs. Endowment was positively associated with almost all the variables

used for ranking top national doctoral universities with the largest endowment amounts. When endowment per student was used, the association became even stronger with these ranking variables. Endowment was weakly associated with almost all the variables used for ranking top national doctoral universities with the lowest endowment amounts. Relationships of endowment and ranking variables were stronger at medical research schools, business schools, and weaker at engineering schools. Originality/value: Higher education administrators must realize that these variables are cost-inducing factors that cannot be fully satisfied. Unbridled pursuit of ranking variables will increase cost without commensurate increase in educational quality. Therefore, leaders must decide what rankings their resources allow and what position within the ranks is acceptable to them. Ranking agencies interested in quality should realize that money plays a significant role in how an institution is ranked. Therefore, institutions should be grouped according to the available resources before comparative analysis of ranking variables is made. (Contains 4 figures and 8 tables.)

Monks, J. (2009). "The Impact of Merit-Based Financial Aid on College Enrollment: A Field Experiment." *Economics of Education Review* **28**(1): 99-106.

Merit-based financial aid awards have become increasingly prevalent in the pricing policies of higher education institutions. This study utilizes an experiment to estimate the efficacy of merit-aid awards in achieving the institutional objective of attracting the most academically desirable applicants. I find that merit aid has a statistically significant but inelastic effect on enrollment of extremely high ability students. Additionally, the setting of this paper allows for a test of whether students respond to the framing of price in making enrollment decisions (i.e. price illusion), holding net price constant. There is weak evidence in support of price illusion among this set of students. (Contains 4 tables.)

Newfield, C. (2010). "Avoiding the Coming Higher Ed Wars." *Academe* **96**(3): 38-42.

For the past thirty years, conventional wisdom has held that cutting public funding will make public institutions more efficient. This idea has profoundly altered support for higher education. University leaders have regularly assured legislators, and the general public, that business-oriented science, fundraising, and sophisticated financing could make up for per-student declines in the public funding of the educational core. In this article, the author discusses what Californians learned in the last year, 2009: that higher education leaders are still unable to demonstrate the necessity of rebuilding public funding. California, one of the world's wealthiest places, has seen one of the world's most astonishing declines in college achievement. The state has cut its investment in higher education by close to 50 percent since 1980, forcing tuition increases like the 60 percent rise at the University of California from 2004 to 2008 and an anticipated 32

percent rise between 2009 and 2011. If there's a silver lining to the California budget cuts of 2009, it's that many of the state's citizens are finally demanding a restoration of strong public funding. Strong public funding built the unparalleled U.S. university system. It will be essential to the system's continued quality.

Nkrumah-Young, K. K. and P. Powell (2008). "Resource Allocation Models and Accountability: A Jamaican Case Study." *Journal of Higher Education Policy and Management* **30**(3): 245-259.

Higher education institutions (HEIs) may be funded privately, by the state or by a mixture of the two. Nevertheless, any state financing of HE necessitates a mechanism to determine the level of support and the channels through which it is to be directed; that is, a resource allocation model. Public funding, through resource allocation models, influences HEIs' behaviour according to how funding reaches them. Nonetheless, under any allocation system, funders and HEIs must be accountable for their actions and their spending, meaning that resource allocation and accountability are intertwined. Without accountability, institutions may engage in too much research and scholarship, fail to respond to student needs and become inefficient. However, as HEIs must be able to manage their own affairs, accountability must not become a straitjacket. Furthermore, both accountability and resource allocation models need to support HEI governance and management. The nature of the financing relationship with HEIs causes problems for decision making and policy as society wrestles with issues of funding and control. This paper examines two perspectives on resource allocation models and assesses funding alternatives. It develops a resource allocation "pendulum" and investigates the link between accountability and resource allocation, which are employed to assess the case of Jamaican higher education. (Contains 7 figures and 1 table.)

Plageman, P. (2011). "Educator, Planner and Advocate: Higher Education for Adults in the New Millennium." *Adult Learning* **22**(2): 32-36.

The purpose of this article is to identify an issue that impacts individuals and institutions on a seemingly individual basis but collectively affects numerous program participants and their communities. Specifically, this article is about the tension between the need to provide student support service programming with the need to advocate for the funding needed to provide this type of programming. Providing student services is a cost to higher educational institutions and program directors are the individuals who must maintain the services within the fiscal restraints imposed by higher education institutions and/or grant funding organizations. The goal of support service programming is to increase graduation and thus retention rates. Although increasing retention rates can have a positive financial impact on institutions of higher education, the impact of student support

services is in-direct and difficult to quantify because of the large number of variables which impact student retention and persistence. This article will examine aspects of creating programming, specific program planning, and the need for advocacy. In today's economically challenging times, funding for many programs is under tough scrutiny. This means program directors often need to not only show measurable outcomes, but know how to effectively market the benefits of their programs.

Proper, E., T. C. Caboni, et al. (2009). "More Bang for the Buck": Examining Influencers of Fundraising Efficiency and Total Dollars Raised." *International Journal of Educational Advancement* 9(1): 35-41.

This study examines institution-specific factors that are within the control of the advancement office and that predict fundraising efficiency and total dollars raised. Using data from the Council of Independent Colleges and IPEDS, fundraising outcomes are examined at private colleges in the United States. Most of the variables of interest are not statistically significant, with the exception of staff size, which is positively correlated with dollars raised. Institutional age and endowment size positively affect dollars raised; student body size positively affects efficiency.

Pumerantz, R. K. (2005). "Alumni-in-Training: A Public Roadmap for Success." *International Journal of Educational Advancement* 5(4): 289-300.

California State University (CSU) system campuses, with few exceptions, have achieved lower alumni participation rates than peer institutions. This study determined the status of alumni giving at public comprehensive institutions, examined relevant indicators of performance from alumni fundraising, and examined institutional factors associated with achieving greater alumni giving at public comprehensive institutions. Public institutions seek external support for an ever-growing share of their total budgets. Public comprehensive colleges and universities are moving to increase their involvement and effectiveness in fund-raising activities. Driving this move is a decreasing reliance on state revenue flows and a desire to lessen the perceived quality gap of students, faculty, and capital resources that favors private and more "elite" public institutions. Of the major potential sources of support, the natural affinity group of alumni has not always been ready, willing, and able to answer the call of their public alma mater. Interviews were conducted with 36 of the 40 key individuals at the top four CSU and top four peer institutions. Evident is the rather insignificant role the alumni played in achieving fundraising success at the CSU campuses. The interviews shed light on specific key factors that contributed to greater success with alumni and support the philosophy of Alumni-in-Training.

Radford, A. W., L. Berkner, et al. (2011). Federal Education Tax Benefits: Who Receives Them and to What Extent Do They Shape the Price of College Attendance?

Stats in Brief. NCES 2012-212, National Center for Education Statistics.

This Statistics in Brief applies IRS rules and data to a nationally representative sample of 2007-08 undergraduates to estimate who received education tax benefits and looks at the extent to which these benefits shaped their price of college attendance. Key findings include: (1) Nearly one-half of all 2007-08 undergraduates were estimated to have received an education tax benefit, reducing recipients' average college expenses for the academic year by about \$700; (2) Low-middle-income and high-middle-income dependent undergraduates were estimated to have received tax benefits at higher rates than were low-income and high-income dependent undergraduates. The most common reason low-income dependent students did not receive a tax benefit was that they had no net tuition after subtracting the grant aid and veterans benefits they received. (3) Low-middle- and high-middle income dependent undergraduate tax benefit recipients received higher average amounts in tax benefits than low-income and high-income dependent undergraduate tax benefit recipients. (Contains 3 figures, 2 tables, and 32 notes.)

Shaw, J. S. (2011). "What Will Colleges Do when the Bubble Bursts?" *Academic Questions* **24**(4): 438-448.

The problem facing American colleges and universities is larger than even the term "bubble" implies. A bursting bubble would force change on the more than four thousand postsecondary institutions in the United States, but something even more destructive is going to hit higher education, probably at the same time. The major sign that a bubble is about to rupture would be a decline in enrollment--one that might start slowly, but build fast. For private schools that depend heavily on tuition, and for public universities that count on rising enrollment funding from their states, decisions by potential students to stay away could spell serious financial trouble. In this article, the author examines an array of possible post-bubble solutions, and argues that for-profit institutions may actually be in the best position to survive a financial collapse. (Contains 19 footnotes.)

Singell, L. D., Jr. and J. A. Stone (2007). "For Whom the Pell Tolls: The Response of University Tuition to Federal Grants-in-Aid." *Economics of Education Review* **26**(3): 285-295.

The Pell grant program is the largest federal program for college students, with support to over three million students at more than 6000 institutions. A prominent question in public debate is whether Pell grants tend to be appropriated by universities through increases in tuition--consistent with what is known as the Bennett hypothesis. Based on a panel of 1554 colleges and universities from 1989 to 1996, we find little evidence of the Bennett hypothesis for in-state tuition for public universities. For private universities, though, increases in Pell grants appear to be matched nearly

one for one by increases in list (and net) tuition. Results for out-of-state tuition for public universities are similar to those for private universities, suggesting that they behave more like private ones in setting out-of-state tuition. Institutional responses in these latter cases appear at odds with federal grants-in-aid policy.

Stanley, R. E. and P. E. French (2005). "Enrollment Levels in Institutions of Higher Education: Are State Lotteries Making a Difference in Dixie?" *Journal of College Admission* **188**: 21-27.

Academic literature regarding state lotteries' impact on education deals primarily with issues of funding, rather than searches for evidence of lotteries directly advancing the cause of higher education, by measuring enrollment numbers before and after the adoption of a state lottery. This study fills this void by researching whether state-operated lotteries increase the number of higher education students in the South. The research employs pooled time-series, cross-sectional regression analysis to test the data and suggests that state-operated lotteries are not significantly correlated with increased enrollments in institutions of higher education, as many practitioners and scholars originally anticipated. (Contains 5 tables.)

Sullivan, P. (2000). "No tuition fee for U of T residents." *CMAJ: Canadian Medical Association Journal* **163**(3): 320-320.

Discusses the protest of tuition fees by medical residents at the University of Toronto in Ontario. Removal of the tuition fee for the 2000/01 academic year; Statement by the medical school concerning their need of the fee to counter government underfunding; Increase in the fees charged to undergraduate medical students.

Vedder, R. K. and A. Gillen (2011). "Cost versus Enrollment Bubbles." *Academic Questions* **24**(3): 282-290.

The defining characteristic of a bubble is unsustainable growth that eventually reverses. Bubbles typically arise when uncertainty leads to unsustainable trends, and the authors argue that there are two areas in which higher education has experienced what appear to be unsustainable trends, namely, college costs (the costs to students, parents, and taxpayers of attending college, or alternatively, the spending of colleges) and enrollment. It is interesting that it is not clear which one really is unsustainable. If college costs are not a bubble, then it is likely that there is an enrollment bubble. On the other hand, if there is a bubble in college costs, then it is quite likely that there is not an enrollment bubble. In this article, the authors first present the argument for each separately then discuss the interaction between the two. (Contains 1 figure and 19 footnotes.)

Webber, D. A. and R. G. Ehrenberg (2010). "Do Expenditures Other than Instructional Expenditures Affect Graduation and Persistence Rates in American Higher Education?" *Economics of Education Review* 29(6): 947-958.

During the last two decades, median instructional spending per full-time equivalent (FTE) student at American 4-year colleges and universities has grown at a slower rate than median spending per FTE student in a number of other expenditure categories, including academic support, student services and research. Our paper uses institutional level panel data and a variety of econometric approaches, including unconditional quantile regression methods, to analyze whether these non-instructional expenditure categories influence graduation and first-year persistence rates of undergraduate students. Our most important finding is that student service expenditures influence graduation and persistence rates and their marginal effects are higher for students at institutions with lower entrance test scores and higher Pell Grant expenditures per student. Put another way, their effects are largest at institutions that have lower current graduation and first-year persistence rates. Simulations suggest that reallocating some funding from instruction to student services may enhance persistence and graduation rates at those institutions whose rates are currently below the medians in the sample. (Contains 8 tables and 2 figures.)

Wei, C. C. and S. National Center for Education (2010). Student Financing of Undergraduate Education: 2007-08. Web Tables. NCES 2010-162, National Center for Education Statistics.

In 2007-08, approximately 21 million students were enrolled in undergraduate postsecondary education in the United States. These Web Tables provide a comprehensive source of information on financial aid that was awarded to undergraduate students during the 2007-08 academic year. Included are estimates of tuition, price of attendance, and financial aid, shown by the enrollment and demographic characteristics of students. The tables are similar to those produced for the 1995-96, 1999-2000, and 2003-04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS) reports on student financing of undergraduate education, and are grouped into five separate sections. Section 1 displays the percentile distribution among all undergraduates for family income, tuition, and price of attendance. These distributions were used to create the categories for these variables in the subsequent sections. Section 2 shows undergraduates' average tuition and fees and average price of attendance. The price of attendance includes books and supplies, room and board (or housing and meal allowances for off-campus students), transportation, and other personal living expenses. Section 3 looks at the various types of financial aid that undergraduates received-federal, state, and institutional aid and combined amounts-by type of institution attended. Section 4 shows net tuition (tuition and fees minus all grants), net price of attendance (price minus all grants), the out-of-pock-

et net price (price minus all aid), and financial need. Section 5 examines students' dependency and attendance status, residence, race/ethnicity, gender, citizenship, family income, and their distribution by the type of institution attended. A glossary is included. (Contains 2 endnotes and 123 tables.) [For the accompanying report, "Supplemental Figures, Tables, and Standard Error Tables for Student Financing of Undergraduate Education: 2007-08. Sticker, Net, and Out-of-Pocket Prices," see ED511827.]

Wei, C. C., S. Nevill, et al. (2005). Independent Undergraduates: 1999-2000. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005-151, National Center for Education Statistics.

This report provides a profile of undergraduates who were considered financially independent for the purpose of analyzing their financial aid need during the 1999-2000 academic year. The primary data source for this report was the 1999-2000 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:2000). As a nationally representative sample of undergraduates in postsecondary education, NPSAS provides information on students' demographic characteristics, enrollment, and financial aid. NPSAS includes financial information on aid applicants from the Free Application for Federal Student Aid (FAFSA), and for federal loan recipients, includes longitudinal loan data from the National Student Loan Data System (NSLDS). The NPSAS:2000 survey is one of five in a series of surveys conducted by the U.S. Department of Education to study how students and their families finance their postsecondary education. The report includes a description of the proportions of independent undergraduates enrolled in different types of postsecondary institutions and compares them with dependent students. Independent students are also analyzed with respect to their family responsibilities, attendance status, demographic and enrollment characteristics, fields of study, income, price of attendance, and various types and amounts of financial aid received. (Contains 27 tables and 14 figures.) Appended are: (1) Glossary; and (2) Technical Notes and Methodology.

Weisbrod, B. A. and E. D. Asch (2010). "The Truth about the "Crisis" in Higher Education Finance." *Change: The Magazine of Higher Learning* 42(1): 23-29.

In this article, the authors argue that there "is" a real fiscal problem in higher education, but it is not the huge endowment losses--20 to 30 percent--that are attracting so much publicity. Those losses play only a small role in higher education's current financial dilemma, and then only at a comparatively few colleges and universities--but they are the ones getting the most publicity. The authors discuss the truth about the "crisis" in higher education finance. They contend that beyond endowment losses, colleges and universities are being struck by a "perfect storm" of falling investments, credit tightening, declining private contributions from individuals and corporations, declining state funding, and increased student financial

need leading to decreased tuition revenue. No one cause is even close to devastating, but together they spell serious problems for an industry that the nation is increasingly counting on to develop the human capital that will enable people to compete in a global economy. However, despite the crisis in higher education, the authors point out that the weak economy is giving colleges the opportunity to make needed changes.

White, T. P. (2010). "The Changing State of State Funding--Opportunity and Challenge." *Quest* 62(1): 4-9.

The recent economic downturn has had a serious effect on public higher education, and problems will linger for some years hence. The impact of this disinvestment has been particularly severe for the University of California. The dramatic decrease in state funding has necessitated large relative increases in education and registration fees for our students--over 43% over 15 months. However, while weathering this downward trend there are many reasons why we must remain optimistic and visionary about the future. Kinesiology must continue to go forward against this background of uncertainty by also remaining relevant, accountable and maintaining access to high quality. Of equal importance is assuring that the learning environment produces graduates who can live, work, compete, and prosper in a global society and economy.

Zhang, L. (2007). "Nonresident Enrollment Demand in Public Higher Education: An Analysis at National, State, and Institutional Levels." *Review of Higher Education* 31(1): 1-25.

This article estimates the standard demand equations for nonresident students using national, state, and institutional level data. The national-level analysis reveals a near-unitary price elasticity, but increases in nonresident tuition and fees do not decrease nonresident enrollment. Finally, results from the institutional level of analysis (preferred) indicate rather inelastic student responsiveness to changes in nonresident tuition and fees. On average, a 1% increase in nonresident tuition and fees at a public institution is associated with a 0.2% reduction in its nonresident enrollment. Furthermore, price elasticity is smaller at selective institutions than at less selective ones. (Contains 6 tables and 3 footnotes. Appended are: Bordering States for Each State in the United States; and Demand Model for Nonresident Enrollment at State Level.)

Zierdt, G. L. (2009). "Responsibility-Centred Budgeting: An Emerging Trend in Higher Education Budget Reform." *Journal of Higher Education Policy and Management* 31(4): 345-353.

Higher education institutions in the United States are entering a new era in budgeting. Therefore, institutions are actively engaging in dialogues about the budgeting tools that will most effectively assist them in achieving institutional

goals and objectives within their strategic plans and being accountable for the use of scarce resources, as allocated by State appropriations and/or received through student tuition fees. This paper introduces commonly used budgeting tools for higher education institutions and provides an expanded overview of one specific budgeting tool, responsibility-centred budgeting (RCB). Two public institutions that have adopted the RCB model are compared, and there is an overview of the development of the "Allocation Framework" utilised by the Minnesota State Colleges and Universities system.

AUSTRALIA

Bessant, J. (2004). "Legal Issues in Higher Education and the Trade Practices Act." *Journal of Higher Education Policy and Management* **26**(2): 251-263.

Australian universities, like their counterparts in most Western countries, have suffered a dramatic reduction in the level of public funding in recent years. One issue on the horizon that is of relevance to students and universities is the latter's exposure to National Competition Policy and, more specifically, the Trade Practices Act. Recent changes to universities, the student experience and the law present new legal options for student redress and new liabilities for universities and individual staff. In this paper, I ask whether appealing to the Trade Practices Act is an appropriate strategy for responding to "deregulation" of universities, funding cuts and the associated decline in the capacity of universities to deliver quality education.

Birrell, B. and T. F. Smith (2010). "Export Earnings from the Overseas Student Industry: How Much?" *Australian Universities' Review* **52**(1): 4-12.

Education is regularly publicised as Australia's third-largest export behind coal and iron ore. Although it cannot be disputed that education is a major export, the published figures are inflated because of three broad factors. First, estimates of student expenditure on goods and services in Australia are based on students with different demographic characteristics than the current stock of overseas students. Second, the value of on-shore earnings by overseas students is included in the total. Third, direct costs, such as off-shore agents' fees have not been deducted from the stated earnings. It is likely that the actual export value of education is about half the stated figure, which would bring Australia's education export earnings into line with those in the USA. (Contains 2 tables.)

de Zilwa, D. (2005). "Using Entrepreneurial Activities as a Means of Survival: Investigating the Processes Used by Australian Universities to Diversify their Revenue Streams." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* **50**(3): 387-411.

This study provides a profile of the actions taken by Australian universities to diversify their revenue streams in order to generate more independent

non-government) income. Marginson's taxonomy of Australian universities is used to categorise universities and contrast levels of independent income (Marginson and Considine 2000). This study finds that some Australian universities have used isomorphic tactics in their attempts to diversify their revenue streams. Unitechs (Universities of Technology) and New Universities are over-reliant upon income earned from overseas student fees, whilst earning comparatively small amounts of revenue from Royalties, Trademarks and Licences, Consultancy, Contract Research and Investments. This work discusses the dangers inherent in over-reliance on a single type of independent income. It argues that if Australian universities seek to enhance their success competing in global research, staff and student markets, then they need to augment efforts to diversify revenue streams with structural and cultural changes, transforming themselves from being rigid hierarchical public bureaucracies to become more flexible network enterprises (Castells 2000).

Duckett, S. J. (2004). "Turning Right at the Crossroads: The Nelson Report's Proposals to Transform Australia's Universities." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 47(2): 211-240.

During 2002, the Australian Education Minister conducted a year-long review of tertiary education under the title "Higher Education at the Crossroads." The policy statement arising from that review was released on 13 May 2003. It incorporates a combination of new financial incentives on students and universities, potential expansion of full-fee places, and increased intrusion into university priority setting. The policy statement promised a \$A1.5b expansion in funding over four years, with more fully-funded university places, and an emphasis on improving the quality of teaching and learning. The strategy is market-driven and could create a "fee-culture" in Australian universities. Implementation of the new policy is not assured as it has to pass a hostile Senate. The implementation process also carries risks for government and universities. This paper describes the government's proposals and analyses their premises and effects.

Guest, R. (2006). "The Undergraduate Fee and Enrolment Decisions Facing Australian Universities from 2005." *Education Economics* 14(1): 59-73.

This paper presents an economic framework for analysing the undergraduate fee and enrolment decisions facing Australian universities after the legislative reforms that are due to take effect from 2005. The fee/enrolment problem is expressed both algebraically and diagrammatically in terms of the standard microeconomic concepts of marginal cost, demand, marginal revenue, and linear constraints on output and price. This conventional economic framework yields several insights. First, the government-imposed quota on fee-paying places is shown to be undesirable on efficiency grounds and argued to be undesirable on equity grounds. Second, given

that universities are concerned about student quality, a drop in demand for a degree programme does not necessarily imply a lower optimal level of student fees. Third, it can be optimal for the university to offer full fee places even though it is not charging the maximum premium on its government-sponsored places (Higher Education Contribution Scheme places). (Contains 2 tables, 7 figures, and 6 end notes.)

Marks, G. N. (2009). "The Social Effects of the Australian Higher Education Contribution Scheme (HECS)." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 57(1): 71-84.

Australia's Higher Education Contribution Scheme (HECS) is an income contingent loan scheme, in which university students pay back part of the costs of their tuition after their post-university income reaches a certain threshold, is an important policy innovation for the financing of higher education. However, its critics claim that HECS increases socioeconomic inequalities in higher education and the HECS debt reduces the ability of young people to make the transitions to adulthood. This paper investigates these claims. There is no evidence that socioeconomic inequalities in higher education in Australia increased after the implementation of HECS in 1989 or the 1997 reforms. The magnitude of the HECS debt was found to have a negative impact on the transition to parenthood, but had no negative impacts on other transitions to adulthood: leaving the parental home, marriage and home ownership. Its effects on parenthood were moderate compared to other influences, such as full-time work in the previous year, marriage and being in a de facto relationship. Furthermore, only a small proportion of young people who attended university have large enough HECS debts for it to affect their fertility decisions.

Murray, D. and B. Dollery (2006). "Institutional Breakdown? An Exploratory Taxonomy of Australian University Failure." *Higher Education Policy* 19(4): 479-494.

Australian higher education has undergone radical change aimed transforming universities into commercial enterprises less dependent on public funding. Despite some significant successes, including dramatic increases in the numbers of domestic and international students, decreased Commonwealth subsidies, and more private sector finance, there are ominous indications that institutional failure is endemic, especially financial accountability. Drawing on various theories of institutional failure, this paper attempts to examine the causes of the current crisis. A four-fold taxonomy of Australian university failure is developed that identifies governance failure, accountability failure, quality failure, and information failure as the primary sources of tertiary education institutional breakdown.

Rasmussen, C. J. (2006). "Effective Cost-Sharing Models in Higher Education: Insights from Low-Income Students in Australian Universities." *Higher Education: The*

International Journal of Higher Education and Educational Planning 51(1): 1-25.

This study examines the global trend in shifting university costs from national governments to individual students and families, with a specific focus on the existing cost-sharing model in Australian higher education. The research examines the manner in which the availability of income-contingent loans (through the Higher Education Contribution Scheme, or HECS) enters into individual cost assessments and evaluative frameworks during the university exploration and search process of low-income Australian youth, and the resulting lessons that might be applied to other national contexts. Semi-structured interviews with 16 participants addressed a broad range of issues related to the development of educational aspirations, and how beliefs and attitudes about cost influenced participants' understanding and decision-making regarding tertiary enrollment and post-graduate plans. A number of discreet and related themes emerged from analysis of the interviews, including motivations for attending university; pre-university cost considerations; self-assessments of skills, abilities, and personal traits and characteristics; general financial orientation; pre-university experiences and influences; and the role of others including family, peers, teachers and other school staff. The author concludes that the Australian system is worthy of consideration by other nations as a possible mechanism for enhancing access to higher education for individuals who might otherwise not possess the opportunity to participate.

Rochford, F. (2006). "Sausage Rolls and Sports Fields: The Debate over Voluntary Student Unionism in Australia." *Education and the Law* 18(2-3): 161-176.

The Australian Federal Government recently amended the Higher Education Support Act 2003. The effect of this amendment, which came into force on 1 January 2006, is to abolish compulsory up-front fees for the funding of student unions. Voluntary student unionism has been a plank of the Liberal (conservative) platform for many years, but its introduction is as unpopular with universities as with student organizations. This paper analyses the reasons for the introduction of the Act, and the debate over the introduction of the Act in universities and in the media. It considers some fundamental misapprehensions in the origins and rationale of the Act. (Contains 60 notes.)

AZJA

Kanaan, T. H., M. N. Al-Salamat, et al. (2011). "Political Economy of Cost-Sharing in Higher Education: The Case of Jordan." *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 41(1): 23-45.

This article analyzes patterns of expenditure on higher education in Jordan, explores the current system's adequacy, efficiency, and equity, and identifies its strengths and weaknesses in light of current constraints and

future challenges. Among the constraints are the relatively low public expenditure on higher education, leaving households to compensate through private expenditure. Moreover, despite more spending on university education, the quickly rising volume of students has required compromises in quality. Meanwhile, gradually falling subsidies have pressured public universities to reconsider their financing mechanisms and become more efficient. Cost-sharing mechanisms have been introduced through commercial private universities and “parallel programmes” at public universities. This generates much-needed income, but raises two critical issues. Students from poorer backgrounds find it even more difficult to enter university, and quality is constrained because universities must compromise on tasks that are essential but not profitable such as research and development. Among the suggested solutions are promoting the culture of charitable endowments, perhaps through a revision of the Islamic “awqaf” system, and developing innovative financial mechanisms to tap private savings without incurring the hazards of profit maximization.

Sanusi, A. and T. Oyama (2008). “Statistical Data Analysis for Investigating Japanese Government Subsidy Policy for Private Universities.” *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 55(4): 407-423.

This paper aims at investigating Japanese government’s subsidy policy for private universities by applying statistical approaches to various types of quantitative data. Firstly, we briefly describe the history of the government subsidy policy to identify the dominant factors behind it and also explain the structure and mechanism of this subsidy. Secondly, by using 2005 data, we try to find influential factors in allocating both general subsidies and special subsidies for private universities. Thirdly, using the data in two periods given as 1975-1979 and 2000-2004, we try to elucidate the structural properties of the subsidy policy by applying correlative rank analyses approaches in order to measure the “dominance power” of the top-ranking subsidy-recipient schools. The results show that the number of faculty members is the most influential for general subsidies, while the number of students is the most dominant variable for special subsidies.

Tao, H.-L. (2010). “Equal Educational Spending across Districts--A Case Study of Taiwan.” *Economics of Education Review* 29(6): 980-992.

By specifying different goals of educational spending across districts, it is found that input (spending) equality and cost minimization improve both the Gini indexes of the college admission rate and public educational spending per student across different districts for the case of Taiwan. While complete output equality is not feasible, the extent to which a policy achieves output equality depends on the society’s choice, and is likely to cost more. Rawls’ equity ensures a minimal college admission rate for

a given district. One goal is not necessarily superior to the others, but is a choice based on society's preferences. (Contains 3 tables.)

Yang, P. (2010). "Who Gets More Financial Aid in China? A Multilevel Analysis." *International Journal of Educational Development* **30**(6): 560-569.

The Chinese financial aid system intends to increase the affordability of postsecondary education and provide access to college for disadvantaged students. However, the research base for access to aid in China is extremely thin. Using data from a large cross-sectional survey in Beijing, this study found that attending selective institutions with high-ability peers was positively correlated with the amount of aid awarded and the probability of receiving aid. Female students, students with college-educated fathers, and students from poorer households were expected to receive more aid. Junior and senior students along with more able individuals in science-related majors obtained significantly more financial assistance. (Contains 4 tables.)

EUROPA

Wielka Brytania

Adnett, N. (2006). "Student Finance and Widening Participation in the British Isles: Common Problems, Different Solutions." *Higher Education Quarterly* **60**(4): 296-311.

Across the British Isles there are common forces encouraging an expansion of higher education (HE) while constraining the ability and willingness of governments to finance it. We examine the nature of these forces and conclude that together they are likely to lead over time to the general taxpayer funding a declining share of HE costs. While there are some potential efficiency and social equity benefits from reforms of student finance motivated by switching more of the costs towards students and their parents, the likely impact of these reforms on widening participation is unclear. We examine the current student finance systems in the British Isles and assess whether or not a system based upon income-contingent student loans, means-tested grants and targeted bursaries can deliver both the desired expansion and widening access.

Adnett, N. and D. Tlupova (2008). "Informed Choice? The New English Student Funding System and Widening Participation." *London Review of Education* **6**(3): 243-254.

The new English system of student finance seeks to resolve a higher education policy trilemma created by government's desire to switch more of the costs on to students, whilst seeking to promote both increased and widening participation. The rationale for this new funding system is based upon orthodox economic analysis which, the authors argue, rests upon inap-

appropriate assumptions. Survey evidence from recent entrants is presented to support this critique and to question whether the current system can promote both informed student decision-making and widening participation. (Contains 1 figure, 2 tables and 1 note.)

Back, L. (2011). "Intellectual Life and the University of Commerce." *Academe* 97(6-): 19-22.

To an American audience, the demonstrations, strikes, and unrest resulting from the changes to higher education in Britain must seem perplexing. Compared with the \$37,000 for annual tuition at a private university like Princeton, higher education in England still seems like a bargain. But the changes now under way in Britain threaten the very core of intellectual life there. The marketization of the university has turned campuses into places of commerce and competition. The increase of student fees is accelerating that process and dividing the higher education sector as rankings grow in importance. Faculty members fear that students will become increasingly demanding and insistent in exercising their rights as consumers. The government and Higher Education Funding Council for England plan to adduce student satisfaction through the National Student Survey, a mechanism widely viewed as inadequate for assessing educational value. One of the damaging effects of the audit culture within universities over the past decade has been the emphasis given to the performance of academics in the Research Assessment Exercise. The result is that academics have focused on research and writing at the expense of the wider mission of the university as a place of learning. A consequence of the auditing of research "excellence" in universities has been the devaluing of teaching. As students become customers, universities are going to have to work harder to attract and satisfy them. In this article, the author contends that a reevaluation of teaching could help British universities cope with the government's destructive reforms.

Bratberg, O. (2011). "A Long Path to Divergence: English and Scottish Policies on Tuition Fees." *Higher Education Policy* 24(3): 285-306.

This article addresses the diverging policies of England and Scotland since 1999 on the issue of tuition fees. While the UK Parliament has introduced (and henceforth enhanced the level of) tuition fees for students at English universities, the Scottish Parliament has refuted fees in two successive stages. In this article I trace the political processes leading to divergence, followed by a comparative analysis of the relevant parliamentary debates. I find that while all the three statewide parties have differed internally between arguments promoted in London and Edinburgh, Labour stands out as the party with the strongest thematic continuity. The Liberal Democrats, meanwhile, are distinctive in highlighting the opportunity to chart a separate course for Scotland. Finally, despite the diverging policy tracks of

London and Edinburgh, there is a trend towards convergence between the legislatures in the thematic focus of debates.

Carpentier, V. (2006). "Funding in Higher Education and Economic Growth in France and the United Kingdom, 1921-2003." *Higher Education Management and Policy* **18**(3): 1-22.

The UK 2004 Higher Education Act generated important debates about the relationships between higher education (HE), economic growth and social progress. The range of positions expressed in relation to the increase of annual tuition fees raises crucial questions about the public and private funding of higher education and its individual and social economic benefits. Such controversies have a strong resonance in France where discussion about HE underfunding has already emerged. This article seeks to inform these current debates by combining economic and historical perspectives within a quantitative approach. The analysis of new historical series on funding and development of UK universities since the 1920s and the comparison with similar data for France has put into evidence a long-term link between HE funding and economic fluctuations. In both countries, the expansion in university resources was not linear and may be related to the impact of long economic cycles on public funding. Moreover, in the UK case, private funding periodically increased in order to replace diminishing public funding, rather than taking the form of additional resources. In consequence, private funds did not provide an overall rise in the universities' income. The considerable fluctuations of funding, combined with a more consistent growth of enrolment, led to a recurrent mismatch between resources for and access to higher education. This can explain the wide fluctuations of resources per student over the period and the current underfunding situation. Such historical trends question whether, in the future, increased fees will be a substitute for public spending. Or will variable fees be combined with even greater increases in public funding as part of a national project to support HE students from all social backgrounds and to boost expenditure per student?

Clark, T. (2009). "The Impact of Reforms on the Quality and Responsiveness of Universities in the United Kingdom." *Higher Education Management and Policy* **21**(2): 105-120.

The paper starts with a description of higher education in the United Kingdom and of reforms over the last 50 years. By reference to specified output measures, the performance of UK universities is judged to be good. The factors affecting this performance are postulated by comparing policies and approaches in the United Kingdom with those elsewhere (in particular in continental Europe). Three factors--the level of autonomy, the amount of competition, and the level of funding, combined with the universities' direct control over funding--are identified as important factors. The level

of autonomy for UK universities is long-standing. So too is the level of competition for recruiting the best students-although the reform in 1991 to bring universities and polytechnics into a single sector has increased that competition. Competition for research has increased through the reform initiated by the University Grants Committee in the mid 1980s to introduce the Research Assessment Exercise for non-specific funds. Recent reforms have provided both additional funding and, through tuition fees for UK students, greater influence for universities over the level of funding.

Court, S. (2004). "Government Getting Closer: Higher Education and Devolution in the UK." *Higher Education Quarterly* **58**(2-3): 151-175.

Since 1997 there has been a series of far-reaching constitutional changes in the UK through the devolution of power from Westminster to new legislatures and executives in Scotland, Wales and Northern Ireland. In addition, an elected assembly in London and the English regional development agencies have been established. This paper examines policy developments in higher education in the four countries of the UK between 1997 and 2004, and the impact devolution may have had on the sector, looking in particular at funding, increasing participation and widening access, tuition fees and student support, and business links and technology transfer. There is a strong sense that the devolved administrations want and expect more from their higher education institutions. While institutions are often proactive in seeking links with regional businesses and communities, the relationships between universities and devolved administrations have important implications for institutional autonomy which need to be carefully thought through.

Flegg, A. T. and D. O. Allen (2007). "Does Expansion Cause Congestion? The Case of the Older British Universities, 1994–2004." *Education Economics* **15**(1): 75-102.

This paper examines whether the rapid growth in the number of students in British universities in recent years has led to congestion, in the sense that certain universities' output could have been higher if this expansion had been less rapid. The focus of the paper is on 45 older universities that were in existence prior to 1992. The analysis covers the period 1994/95–2003/04. Several alternative methods of measuring congestion are examined and, to check the sensitivity of the results to different specifications, three alternative Data Envelopment Analysis models are formulated. The results indicate that congestion was present throughout the decade under review, and in a wide range of universities, but whether it rose or fell is uncertain as this depends on which congestion model is used. A crucial point here is whether one assumes constant or variable returns to scale. Nonetheless, all models point to a rise in congestion between 2001/02 and 2003/04, and this may well be a result of the rapid growth that occurred in this period. All models also record a sharp drop in mean technical efficien-

cy in 2003/04. A possible explanation of the absence of a clear-cut trend in congestion is that the student:staff ratio in these universities was relatively stable in the decade under review, rising only gently from 2000/01 onwards. [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Copyright of Education Economics is the property of Routledge and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use. This abstract may be abridged. No warranty is given about the accuracy of the copy. Users should refer to the original published version of the material for the full abstract. (Copyright applies to all Abstracts.)

Flegg, A. T., D. O. Allen, et al. (2004). "Measuring the Efficiency of British Universities: A Multi-Period Data Envelopment Analysis." *Education Economics* 12(3): 231-249.

This paper uses data envelopment analysis to examine the technical efficiency (TE) of 45 British universities in the period 1980/81-1992/93. This period was chosen primarily because it was characterized by major changes in public funding and in student:staff ratios. To shed light on the causes of variations in efficiency, TE is decomposed into pure technical efficiency, congestion efficiency and scale efficiency. The analysis indicates that there was a substantial rise in the weighted geometric mean TE score during the study period, although this rise was most noticeable between 1987/88 and 1990/91. The rising TE scores are attributed largely to the gains in pure technical efficiency and congestion efficiency, with scale efficiency playing a minor role. The Malmquist approach is then used to distinguish between changes in TE and intertemporal shifts in the efficiency frontier. The results reveal that total factor productivity rose by 51.5% between 1980/81 and 1992/93, and that most of this increase was due to a substantial outward shift in the efficiency frontier during this period.

Harding, J. (2011). "Financial Circumstances, Financial Difficulties and Academic Achievement among First-Year Undergraduates." *Journal of Further and Higher Education* 35(4): 483-499.

Many governments have adopted a policy of seeking to increase the number of students entering higher education and to finance this expansion by transferring costs from the state to the individual. In the United Kingdom, this policy has been pursued with relatively little concern for the impact that the increasing financial burden may have on students. Research at one case-study university suggested that many students were coping with their day-to-day living costs more comfortably than they had expected to in the first year. However, those in a difficult financial position at the start of their period of study were likely to face greater problems in the course of their first year. Two difficulties in particular--having missed payments

at the start of the academic programme, and having to wait for the first student loan payment-were shown to have a damaging effect on academic performance. (Contains 5 tables.)

Lewis, K., J. Hammond, et al. (2012). "In Challenging Times, Might the Equality Act 2010 Assist Universities in Embracing and Embedding Widening Participation?" *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 16(1): 19-22.

Not for the first time in its history, the UK Higher Education sector finds itself in a position of significant financial constraint. The current coalition Government's actions to address the budget deficit have led to sweeping cuts across many public sector departments, but it is higher education that has seen the most draconian reduction in public financial support. The combined impact of the Comprehensive Spending Review (Treasury 2010), the Browne Review (Browne 2010) and the changes to tuition fee structures from 2012 onwards have left higher education institutions (HEIs) unsettled. In these austere times it is easy to see how some HEIs, especially those for whom widening participation (WP) is no more than a value-added extension of student recruitment activity, may consider WP to be one of the first belt loops to be tightened. It is in this context, of imposed financial constraint and differential engagement with the broader philosophies of WP activity, that this paper approaches the topic of whether the introduction of the Equality Act will help or hinder efforts to widen participation. Viewing the Equality Act through a WP-tinted lens encourages a reflective mindset as a way of auditing one's own institution and (hopefully) ensuring that WP remains (or for some, becomes) embedded within institutional cultures.

Maringe, F., N. Foskett, et al. (2009). "'I Can Survive on Jam Sandwiches for the next Three Years': The Impact of the New Fees Regime on Students Attitudes to HE and Debt." *International Journal of Educational Management* 23(2): 145-160.

Purpose: The aim of this research is to draw from a project sponsored by the Higher Education Academy and undertaken jointly by researchers at the University of Southampton and The Knowledge Partnership UK, which aimed to investigate the likely impact of the recently introduced new fees regime on students' attitudes to HE and to issues of debt. Design/methodology/approach: Based on a sample of 64 students approaching the end of their A level study in four Further Education Colleges in the South and North of England, the research utilised focus group interviews to seek views about the new fees regime which were to be introduced in September 2006 throughout the country. Findings: The research found that, while the issue of debt was a significant concern for many students, the desire to go to university either immediately or in the long term, remained a strong priority for the students. Different types of debt aversion, including risk debt aversion, sticker type debt aversion, value-based debt aversion and life-style debt aversion, were evident from the students' discourses.

Originality/value: Overall, sufficient evidence was not found to support the general belief that issues of student debt would significantly dissuade students from participating in HE. Rather, it was found that students were more likely to be rational in their decisions, as long as the increased fees would add value to their HE experience. Significantly, the research discovers a new form of debt aversion among the participants. HE institutions need to be aware of the variety of forms of debt aversion in order to plan for more strategic recruitment in a new fees and debt economy.

Miller, B. (2010). "The Price of Higher Education: How Rational Is British Tuition Fee Policy?" *Journal of Higher Education Policy and Management* 32(1): 85-95.

This article examines the introduction of variable tuition fees for university students in the UK—an initiative that has become totemic in British higher education policy. The article seeks to identify the origin of this policy, using the work of Michael Oakeshott (1962) as a framework for discussing the rationality of new Labour. The rhetoric of the government during the passage of the 2004 Higher Education Act is analysed to identify the extent to which rationalism is demonstrated in the policy-making process and this is contrasted with Oakeshott's conception of policy as evolution. The article concludes that variable tuition fees resulted from a process of conservative evolution, notwithstanding rhetoric of rationality, and discusses the implications of this for the future direction of British higher education policy.

Mitton, L. (2007). "Means-Tested Higher Education? The English University Bursary Mess." *Journal of Further and Higher Education* 31(4): 373-383.

The UK government wishes to increase participation in higher education to 50%, with a key target group being students from 'non-traditional' backgrounds. At the same time, top-up fees have been introduced. Following the fierce parliamentary debates which threatened to derail the passage of the Higher Education Bill 2004, an amendment was introduced requiring universities to spend some fee income on bursaries, monitored by the Office for Fair Access (OFFA). English universities now offer a bewildering array of bursaries and scholarships and benefits in kind worth some 350m pounds a year. Eligibility may depend on family income, exam performance or subjects studied. Student finance is made even more complicated to navigate by the choices to be made between student loans, commercial loans and earning by working, and difficulties understanding when and how these will be paid back. The failure of eligible individuals to claim income-related benefits they are entitled to has been a long-standing concern within social security policy. This article uses theory from the literature on benefit take-up to explore as a case study the probable effectiveness of the English student financial support system on increasing access to higher education. We conclude that despite OFFA's claims for it, the current system is unsatisfactory for attracting students from lower-

income backgrounds, and suggest the implications for action for policy makers and managers.

Moreau, M.-P. and C. Leathwood (2006). "Balancing Paid Work and Studies: Working (-Class) Students in Higher Education." *Studies in Higher Education* 31(1): 23-42.

Engagement in paid work during term-time amongst undergraduates in England has increased in recent years, reflecting changes in both higher education funding and labour market policy. This article draws on research with students in a post-1992 university to explore undergraduate students' accounts of combining work and study during term-time and the various strategies they employ in their attempts to balance the two. Many of the students in this study may be described as "non traditional" entrants, and attention is paid to the ways in which students' accounts reflect issues of social class. It is argued that the transfer of responsibility for funding university study from the state to the individual student and their families, and the lack of attention paid to the demands of term-time work in higher education and institutional policy, risks reinforcing and exacerbating inequalities.

Pears, I. (2011). "A Price above Rubrics." *Academe* 97(5): 24-29.

Britain's universities are going through another period of reform, although in reality it might be better to describe current conditions as the latest stage of a permanent revolution that began some forty years ago. This time, however, there is a very real possibility that the new cost-cutting coalition government will inflict lasting and serious damage on one of the few international success stories in a country that no longer has much to boast about. The essence of the reforms is that the state will no longer pay for anything it deems inessential, and the old system of state grants--with tuition fees paid out of tax revenue--will finally be abolished. Students themselves will have to pay: the government will lend the money in the form of thirty-year loans, and the students will pay the university and then pay the money back to the government when they get jobs. Only courses that contribute to economic growth in an easily countable way will henceforth be subsidized by tax revenue. Equally, researchers in all areas will increasingly have to demonstrate "impact"--economic or social usefulness--in advance of getting any funding. The idea behind tuition fees is to introduce a market into higher education: the cost of courses should reflect demand, demand should be determined by the usefulness of a degree in securing future income, and courses should expand, contract, or disappear entirely as a result. Unfortunately, political considerations intervened within days of the proposals being made and destroyed whatever merit they may originally have possessed. Because of the peculiarities of Britain's experiment with coalition government--in which a center-right Conservative party is ruling in alliance with a much smaller center-left Liberal Democrat party--

the proposals were modified to try to please both a conservative penchant for market forces and liberal requirements for social equity. The result is a program of total incoherence in which education is being sacrificed in the cause of political triangulation. Rather than set universities free, therefore, the new regime is one in which government will determine demand, supply, and what is taught and to whom. It will amount to the most centrally controlled education system in the Western world--effectively nationalization. And while the government is canceling its commitment to fund teaching, it has decided to maintain many of its direct grants to support research. Again, this decision provides a rationale for increased interference: the government will make sure that the money is spent efficiently and that research meets national "strategic goals."

Soo, K. T. and C. Elliott (2010). "Does Price Matter? Overseas Students in UK Higher Education." *Economics of Education Review* 29(4): 553-565.

This paper explores the determinants of the choice of UK universities by overseas undergraduate applicants. We use data on overseas applicants in Business Studies and Engineering from 2002 to 2007, to 97 UK universities. Estimating using a Hausman-Taylor model to control for the possible correlation between our explanatory variables and unobservable university-level effects, we find that the fees charged may influence the application decision of some students, but that any relationship between levels of fees and applications is non-linear. The quality of education provided is positively and significantly related to the number of applications. Proximity to London and the existing popularity of a university among home applicants, are also significant predictors of university applications. (Contains 2 figures and 6 tables.)

Pozostałe kraje europejskie

Cantillon, B., A. De Ridder, et al. (2011). "(Un)Desirable Effects of Output Funding for Flemish Universities." *Economics of Education Review* 30(5): 1059-1072.

Governments introducing output parameters (e.g. graduation numbers) in the funding rule of universities believe that it will induce universities to raise their teaching efforts while educational standards will remain unaffected. In this article we first show on theoretical grounds that this desire can only be fulfilled if there exist positive interaction effects between student ability, student effort and teaching effort in the educational production function. Secondly, even if this is the case we argue that universities attracting more students with a vulnerable socioeconomic background will not be rewarded for raising their teaching effort in the same way as other universities. Empirical data on success rates of Flemish university students reveal indeed a strong correlation between students' probabilities of success and socioeconomic background. Moreover, we find a strong social clustering within universities. (Contains 6 tables and 1 figure.)

Dwenger, N., J. Storck, et al. (2012). "Do Tuition Fees Affect the Mobility of University Applicants? Evidence from a Natural Experiment." *Economics of Education Review* **31**(1): 155-167.

Several German states recently introduced tuition fees for university education. We investigate whether these tuition fees influence the mobility of university applicants. Based on administrative data of applicants for medical schools in Germany, we estimate the effect of tuition fees on the probability of applying for a university in the home state. We find a small but significant reaction: The probability of applying for a university in the home state falls by 2 percentage points (baseline: 69%) for high-school graduates who come from a state with tuition fees. Moreover, we find that students with better high-school grades react more strongly to tuition fees. This might have important effects on the composition of students across states. (Contains 2 figures and 9 tables.)

Lingens, H. G. (2004). "New Ways to Finance Higher Education." *European Education* **36**(2): 94-97.

Germany ranks in the bottom fourth in spending on higher education in a comparison among Western industrial countries. Germany's status as a place for higher education is imperiled. There is a danger that in the near future, the very best and most promising of the upcoming generations will increasingly choose only professionally relevant training courses offered by business; turn to expensive private educational establishments (insofar as they are affordable); or turn to more attractive universities abroad. This article suggests new ways to finance higher education in Germany. A reform of the way higher education establishments operate and are organized is not realistic if approached centrally, since it would be vulnerable to excessive bureaucratic resistance. Therefore, colleges and universities need as much freedom of decision and action as possible. The strictures imposed by federal and state law, and especially civil service law, must be radically dismantled, and this must be followed by a dismantling of the bureaucracy and administrative boards in higher education establishments. Within the binding mission of "teaching" every faculty or department must be able to decide on how the funds raised from student fees are to be used. Higher education establishments should themselves choose their students and admit them only within the bounds of their financial and personal capabilities. The goal is a competition for students among higher education establishments, which will also commit professors to greater engagement in teaching. [This report was translated by Stephen D. Naron.]

Psacharopoulos, G. and G. Papakonstantinou (2005). "The Real University Cost in a "Free" Higher Education Country." *Economics of Education Review* **24**(1): 103-108. Using a sample of over 3000 first year university entrants in Greece, we investigate the time and expense incurred in preparation for the highly competitive

higher education entry examinations, as well as what students spend privately while attending university. It is shown that in a constitutionally "free for all" higher education country, families spend privately more than the state in order to prepare for the entrance examinations and while studying at the university. In addition, poorer families spend a higher share of their income on the education of their children. Private education expenditure seems to be a necessity for all, the income elasticity being of the order of 0.2-0.3.

Tolofari, S. (2009). "Teething Problems of Market Entry: The Swedish Tuition Fees Dilemma." *Policy Futures in Education* 7(1): 102-111.

From the autumn of 2008 Sweden is billed to introduce fees for non-EEA (European Economic Area) students. Two commissions set up by the Social Democratic government studied the question and the enabling legislation was issued in March 2006. Now, however, the Conservative coalition government shows no interest in giving the universities the executive directive on fees. More problematic is the confusion at the arena of implementation. Though a majority of universities supported the idea at the consultation stage, none of them is ready to implement the policy. Following up questionnaires and studies of commission reports and reactions by various interest groups, this writer conducted interviews on the issue towards the end of 2007 with Swedish vice-chancellors and members of the Parliamentary Committee on Education. Three revelations of the research are the impact of China's growing demands for qualified manpower, the pressure of the global education market and diminishing solidarity thinking.

Publikacje dotyczące więcej niż jednego kraju

Anchor, J. R., J. Fiserova, et al. (2011). „Student Expectations of the Financial Returns to Higher Education in the Czech Republic and England: Evidence from Business Schools." *Economics of Education Review* 30(4): 673-681.

In this paper, the short-cut method is used to estimate expected rates of financial returns to higher education in the Czech Republic and a modified version of the method is used to suit the current English system of deferred tuition fees. First year university students were asked to estimate their expected earnings with and without a university degree at two points in time. The findings show that students perceive higher education to be a profitable investment and that rates of return vary by gender as well as by country and place of study. We conclude that the current level of tuition fees in England does not act as a disincentive for students to enter higher education. (Contains 4 tables and 2 figures.)

Armbruster, C. (2008). "On Cost-Sharing, Tuition Fees and Income-Contingent Loans for Universal Higher Education: A New Contract between University, Student and State?" *Policy Futures in Education* 6(4): 390-408.

In the search for a viable twenty-first century cost-sharing contract between university, student and state, the issues of rising participation and student demand, functional differentiation, institutional competition and stratification and social inequality are systematically discussed. The argument develops through, firstly, a critical appraisal of the genre of elite, mass and universal higher education; secondly, a discussion of the consequences of US institutional stratification; and, thirdly, an assessment of national tuition fee systems as a way of sponsoring mass and universal participation. The Ivy League and the California Master Plan as well as the tuition fee systems in Australia, New Zealand and England have addressed rising participation and relative declining state funding (per full-time equivalent tertiary student) while seeking to preserve and enhance quality by mobilising and concentrating resources. Yet, the accumulated unintended consequences of these systems are undermining their very foundations, making none of these a suitable candidate for emulation in the twenty-first century. Moreover, the conceptual distinction between elite, mass and universal higher education is flawed and not suitable for guiding further reform initiatives. Consequently, it is submitted that the financing of state-funded undergraduate degrees (BA) be decoupled from postgraduate degrees (MA, PhD). The rise of the European Higher Education Area with 46 member states, and more expected to join, serves as a vantage point from which to critique the legacy of the twentieth century and develop preliminary policy recommendations for the twenty-first century. (Contains 5 tables.)

Asplund, R., O. B. Adbelkarim, et al. (2008). "An Equity Perspective on Access to, Enrolment in and Finance of Tertiary Education." *Education Economics* 16(3): 261-274.

Failure to achieve equitable access to university studies has contributed to turning the focus to the funding of higher education systems. This paper aims to review critically the literature assessing the effectiveness of existing financing schemes and changes in them as a means for reducing the prevalent under-representation of students from a socially disadvantaged background. While the theoretical literature fails to be consensual with respect to the equity effects of student funding schemes, empirical studies remain scarce and inconclusive due to the lack of harmonized data that comprehensively describe the social make-up of higher education attendees. For reasons of space, references are kept at a minimum but can be found elsewhere. (Contains 2 tables, 1 figure, and 10 notes.)

Bou-Habib, P. (2010). "Who Should Pay for Higher Education?" *Journal of Philosophy of Education* 44(4): 479-495.

Policies that shift the costs of higher education from the taxpayer to the university student or graduate are increasingly popular, yet they have not been subjected to a thorough normative analysis. This paper provides a critical

survey of the standard arguments that have been used in the public debate on higher education funding. These arguments are found to be wanting. In their place, the paper offers a more systematic approach for dealing with the normative issues raised by the funding of higher education. This approach is drawn from the political theory of John Rawls, whose view seeks to reconcile the values of equality, efficiency, and liberty. I show that, contrary to what we may think at first, an egalitarian approach like Rawls' does not in principle rule out policies that shift the funding burden from taxpayers to students or graduates. Which funding policy that approach selects as most fair will instead depend on the likely impact on the lifetime income prospects of the worst-off group in society, and this is a question which will need to be settled by empirical evidence.

Bunnell, T. (2008). "The Exporting and Franchising of Elite English Private Schools: The Emerging "Second Wave"." *Asia Pacific Journal of Education* 28(4): 383-393.

The past decade has seen the emergence, predominantly in Thailand and mainland China, of a form of educational institution that has had little scholarly attention or generic identification. This paper shows how the ad hoc and opportunistic franchising of elite English private schools, beginning with the hyper-capitalist exportation of the Dulwich College "brand" to Phuket in 1996, led to the emergence of a quasi-market involving the "satellite college". This paper charts the development of this educational experiment and shows how a distinct "second wave" is beginning to appear: The Charities Act of England and Wales 2006 has put pressure on charitable-status elite private schools in England to subsidise places for low-income students. As a result, the satellite college model looks set to appear in a more systematic manner and beyond Asia. This paper discusses this model of hyper-capitalism as it enters a seemingly more problematic and controversial phase of development.

Burnett, D. D. and N. D. Collins (2010). "Higher Education for Our Time." *Journal of Computing in Higher Education* 22(3): 192-198.

Public higher education is currently experiencing a decline in financial support from state governments, an acceleration of enrollment growth, and a shift from a transformational to a transactional student relationship. Private institutions are also struggling with increasing operational costs, and decreases in revenue from endowments and fund-raising, all of which have dictated record high tuition rates. Institutional leaders faced with rising costs and falling resources have fewer options from which to choose in order to maintain the fiscal health of their institutions. Outsourcing provides the benefits of services provided by specialists with expertise, and the availability of the economies of scale to reduce the cost side of an institutional ledger. If institutional mission is clearly defined, and the academic program delivered is directly linked to this mission and approved by the

faculty, online courses and those drawn from open educational resources can provide counters to the fiscal challenges of the twenty-first century.

Capaldi, E. D. (2011). "Budget Cuts and Educational Quality." *Academe* **97**(6-): 10-13.

Public universities are not for-profit businesses with an easy-to-understand bottom line: their financial reports are not designed to convey information to the public fully or to reflect all the costs of teaching and research. Financial reports do track every dollar in accordance with the accounting rules required by auditors, but they do not adequately inform the public about revenues and expenses or productivity and efficiency. They obscure different revenue sources, the actual costs of different functions such as teaching and research, and the subsidization of expensive programs by less expensive ones. In a time of budget cutting, this complexity becomes a problem as confusion about the productivity, efficiency, and cost of higher education leads to decisions that can seriously cripple public universities. Universities have many sources of funds, but most are restricted, meaning that they may be spent on only one purpose. Gifts for a named professorship, scholarship, center, or building, for example, must be spent in accordance with the terms of the gift. Legislators and others assume that since universities have sources of income other than state appropriations, state funding can be cut without harming universities; what they often fail to realize is that the state and the students themselves are the primary funders of the educational functions of public universities. When state funding is cut, the core enterprise, education, is cut. The recent state budget cuts have thus had a disproportionate effect on the education of students. Because administrators do not like to talk publicly about the negative effects of budget cuts, many people outside the university do not realize how much damage these cuts are causing. While it is important for legislators and governors--and the public at large--to understand these negative effects, advertising the effects hurts administrators' ability to recruit faculty members and students and depresses morale. Administrators know, however, that when they increase class size, rely more heavily on contingent faculty, and cut staff, they are indeed interfering with the quality of education they provide to students.

Chagas, M. and G. L. Fernandes (2011). "Interruptions and Failure in Higher Education: Evidence from ISEG-UTL." *European Educational Research Journal* **10**(3): 445-460.

Failure in higher education (HE) is the outcome of multiple time-dependent determinants. Interruptions in students' individual school trajectories are one of them, and that is why research on this topic has been attracting much attention these days. From an individual point of view, it is expected that interruptions in school trajectory, whatever the reason, influence suc-

cess in undergraduate programmes, and this success is measured either by time required to obtain a degree, by the scores obtained in some more “critical” subjects in these programmes, or by the number of enrolment registrations. The study of the impact of interruptions on failure in HE is also important to help education institutions fight this problem, and to support policy measures related to the articulation between upper secondary and HE programmes. In previous research the authors have shed some light on the determinants of failure in the first year of HE studies. In this article, the authors’ major concern is to find some evidence of the effect of interruptions on HE failure among students using a life-cycle approach. They are interested to know whether such effects are related to gender and/or specific graduation programme. They also want to investigate whether work experience may counterbalance the effect of interruption on academic success. They hope to be able to derive some useful recommendations to address policy making in the fields of pedagogic methodologies in HE, articulation between academic and occupational learning in the framework of the Bologna Process, and public funding/fellowship policies in HE. (Contains 8 notes, 4 tables, and 13 figures.)

Chaloux, B. (2008). “Overcoming the Financial Aid Barrier for E-Learners.” *Journal of Asynchronous Learning Networks* 12(2): 55-59.

Financial aid systems help make higher education available to all who can benefit. To “adjust” the existing financial aid system to make it more student friendly and open doors currently closed to many part-time learners and students with the greatest financial challenges, state policy changes and greater private sector initiatives targeted at workforce can use creative strategies, including altering state-based programs, creating new learning tax incentives, coordinating employer-based aid, and distributing aid directly to students.

Gerard, M. (2007). “Financing Bologna: Which Country Will Pay for Foreign Students?” *Education Economics* 15(4): 441-454.

In an integrated set of jurisdictions, where residents of one country may obtain higher education in another country and later return home (with some probability), the question arises of which country has to pay for higher education abroad - the country of origin of the student, which is likely to benefit from the education acquired abroad, or the country that has produced the extra human capital? This paper, nested in the philosophy of the Bologna process and the reality of today’s European Union - where such an issue is hot for countries like Belgium and Austria, which host numerous students from France and Germany - investigates under which conditions it can be recommended to set up a network of bilateral treaties or a multilateral arrangement, in some sense similar to what exists for taxation, social security or health expenditures, which imposes the country of

origin to be responsible for the payment of studies of its resident students either at home or abroad, provided it is in a certified institution. (Contains 6 notes.) [The Belgian Federal Government provided financial support for this article.]

Gwosc, C. and A. Schwarzenberger (2009). "Public/Private Cost-Sharing in Higher Education: An In-Depth Look at the German System Using a Comparative Study." *Journal of Higher Education Policy and Management* 31(3): 239-249.

This article presents an empirical analysis of the public funding system for higher education in Germany and a comparison with five other European countries. The large number of separate student support items in Germany makes it an exception and makes the system obscure. The allocations of public expenditure to German institutions are below average, providing an indication of underfunding of teaching at higher education institutions. As far as the composition of support to households is concerned, Germany provides the largest share of support for students' parents and the lowest share of cash support for students. (Contains 1 table and 4 figures.)

Heller, D. E. and K. R. Rogers (2006). "Shifting the Burden: Public and Private Financing of Higher Education in the United States and Implications for Europe." *Tertiary Education and Management* 12(2): 91-117.

Over the last two decades, there has been a significant change in the financing of higher education in the United States. A decrease in student and institutional support in real terms, tuition increases at all types of institutions, along with the view that students are the primary beneficiaries of higher education has resulted in policies that reduce the proportion of higher education costs borne by the federal and state governments. This paper will describe this financing shift in the United States, and analyse its impact on college participation with a particular focus on equity and opportunity. It will also provide an analysis of some questions that European countries should address as they implement their own policies that shift the burden of paying for college from the government to individuals, and as they consider various forms of financial assistance to help students pay for college.

Hillman, N. (2011). "The Ethical Dimensions of Awarding Financial Aid." *Tertiary Education and Management* 17(1): 1-16.

In countries charging tuition fees, and those that are considering adopting tuition fee policies, recent economic conditions are making education less affordable and accessible for students. To combat these challenges, nations, state/regional governments, and universities are experimenting with financial aid programmes by providing non-repayable grants and scholarships to reduce price barriers. This paper synthesizes the underlying political and ethical motivations driving these financial aid policies. Aid pro-

viders interested in pursuing market prestige may prioritize “merit-based” aid policies that are influenced by neoliberal norms; alternatively, those interested in equalizing opportunities for price-sensitive students may prioritize policies guided by egalitarian values related to social justice. The political economy of aiding students has profound effects on educational opportunity, so this paper offers policymakers, researchers, and practitioners a model from which to frame these cross-cutting and timely ethical issues. (Contains 2 notes, 2 tables, and 1 figure.)

Ho, H.-F. and C.-C. Hung (2008). “Marketing Mix Formulation for Higher Education: An Integrated Analysis Employing Analytic Hierarchy Process, Cluster Analysis and Correspondence Analysis.” *International Journal of Educational Management* 22(4): 328-340.

Purpose: The purpose of this paper is to examine how a graduate institute at National Chiayi University (NCYU), by using a model that integrates analytic hierarchy process, cluster analysis and correspondence analysis, can develop effective marketing strategies. Design/methodology/approach: This is primarily a quantitative study aimed at developing a marketing mix for a graduate institute at NCYU in Taiwan. A survey using stratified random sampling was conducted, with 14 universities from four different areas in Taiwan randomly selected for the study. Two questionnaires were conducted: a Likert’s five-scale questionnaire regarding school images and an analytic hierarchy process (AHP) questionnaire regarding school selection factors were administered to 640 undergraduate students. Of the total number of questionnaires, 602 (94 percent) valid school image questionnaires and 570 (89 percent) valid school selection factors questionnaires were used. Findings: The results of AHP revealed that the five most important factors for students’ school selection were: employability, curriculum, academic reputation, faculty, and research environment. The results of clustering analysis identified five student groups for market segmentation, and they are the Prominence group, the Less aware group, the Pragmatic group, the Austerity group, and the Fastidious group. Finally, the results of correspondence analysis suggested that students of the Pragmatic Group are more likely to be attracted by NCYU, and also, students perceived NCYU to be strongly associated with lower tuition, fewer entrance-exam subjects, lower entrance-exam pass rates, and easier graduation requirements. Research limitations/implications: It would be better to conduct a factor analysis before using AHP. Practical implications: Particularly, NCYU should establish new curricula relevant to internationalization, develop curricula in school finance and educational economics, and form study groups to enhance graduating student employment opportunities. Generally, higher educational institutions may adopt the research model developed in this study to develop their marketing mix for better results. Originality/value: This paper documents research that was the first to in-

tegrate AHP, cluster analysis, and correspondence analysis in developing a marketing mix for higher educational institutions. (Contains 2 tables and 6 figures.)

Johnstone, B. D. (2004). "The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives." *Economics of Education Review* 23(4): 403-410.

Cost-sharing, or the shift in at least part of the higher educational cost burden from governments (or taxpayers) to parents and students, is a worldwide trend manifested in the introduction of (or in sharp increases in) tuition fees, user charges for lodging and food, and in the diminution of student grants. The phenomenon is seen even in Europe, which still remains the last bastion of generally "free" higher education, as well as in countries that were once Marxist and that are finding loopholes to retain the legal semblance of free higher education while becoming increasingly dependent on tuition revenue for the financial survival of their institutions. This paper examines the rationales for cost-sharing as well as the continuing ideological, political, and technical opposition to it, even in the face of extreme austerity and the virtual inevitability of higher educational revenue diversification, including some forms of cost-sharing, in most countries.

Kettley, N., J. M. Whitehead, et al. (2008). "Worried Women, Complacent Men? Gendered Responses to Differential Student Funding in Higher Education." *Oxford Review of Education* 34(1): 111-129.

Changing financial arrangements for undergraduates have led to a growth in widening participation research. However, hardly any studies explore gender differences in the impact of differential funding on students' sense of well-being, their financial coping strategies and their educational attainment. Our research shows that there are few gender differences in students' actual financial situation, reflecting the similarity of their social class backgrounds, but women perceive themselves to be under greater pressure. Women worry more about their finances and express lower levels of well-being, but this has no overall effect on their attainment, since the strategies they use to ameliorate worry align with sound educational practice. Men express a more complacent financial attitude, which does not usually affect their attainment. There is, however, evidence of a gender-related 'threshold effect' among students who express low levels of well-being. Extreme worriers perceive themselves to be, and genuinely are, worse off than other students, despite the apparent homology of their social class backgrounds. In this extreme group, the strategies women devise to cope with worry, such as curtailing their student life and building supportive friendship groups, appear to consolidate their attainment, but men's complacency sometimes pushes them down into the lowest class of degree. (Contains 2 tables.)

Kim, J., S. L. DesJardins, et al. (2009). "Exploring the Effects of Student Expectations about Financial Aid on Postsecondary Choice: A Focus on Income and Racial/Ethnic Differences." *Research in Higher Education* 50(8): 741-774.

This study investigates how the expectations of different types of financial aid affect the student college choice process from application through enrollment. We find that students from different race and income groups respond differentially to aid packages in their application and enrollment decisions depending on their levels of aid expectations. In application behavior, Asians at all income levels increase their likelihood of application at a greater rate in response to an increase in their aid expectations than other racial groups. Simulations indicate that enrollment probabilities decline more for African American and Hispanic students than whites and Asians when they expect to receive financial aid but do not. The findings suggest the particular importance of financial aid packages in the college choice process for underrepresented minority students.

Knapp, L. G., J. E. Kelly-Reid, et al. (2007). Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2005; Graduation Rates, 1999 and 2002 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2005. First Look. NCES 2007-154, National Center for Education Statistics.

The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) collects institution-level data from postsecondary institutions in the United States (50 states and the District of Columbia) and other jurisdictions, such as Puerto Rico. In 2005-2006, participation in IPEDS was a requirement for the 6,622 institutions and 83 administrative offices (central or system offices) that participated in Title IV federal student financial aid programs, such as Pell Grants or Stafford Loans during the 2005-06 academic year. Tabulations in this report present selected data items collected from the 6,457 Title IV institutions in the United States (excluding those in other jurisdictions) that were eligible for at least one component of the spring 2006 collection. In addition, 80 administrative offices in the United States were eligible for the Finance component and are included in the Finance tabulations. Topics covered are characteristics of enrolled students, revenues and expenses of Title IV institutions, graduation rates, and student financial aid. The following are appended: (1) Survey Methodology; and (2) Glossary of IPEDS Terms. (Contains 20 tables and 12 footnotes.)

Lebeau, Y., R. Stumpf, et al. (2012). "Who Shall Pay for the Public Good? Comparative Trends in the Funding Crisis of Public Higher Education." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42(1): 137-157.

The aftermath of the international financial crisis of 2008/2009 and current economic downturn in the world economy has unsurprisingly put publicly-funded higher education (HE) systems under immense pressure

in most parts of the world. Added to measures of the past 20 years, aiming at introducing cost effective management approaches imported from the business world and at pushing universities to seek new revenue streams, the depth of recent cuts in countries like the UK, the US, or Chile has the potential to transform the very essence of public higher education. But should this be regarded as an ineluctable world trend? And is the amount of money received from the State the defining feature of public universities? In this context, public policy choices are made that have different-if not contradictory--short term and long term effects on student participation, on pedagogies, on research orientations and beyond, on those "vital public missions" of universities, including "equipping citizens for occupations needed by the public, advancing social mobility, contributing to the creativity and continuity of culture, and informing the public sphere and preparing citizens to participate in it". This "Compare" forum seeks to contribute to this debate through a comparative illustration of ongoing trends in the transformation of national public higher education landscapes. Drawing on their expert knowledge and/or professional experience, Roger Brown, Marek Kwiek, Martha Lucchesi, and Rolf Stumpf shed light on and offer preliminary analysis of the most recent development in the UK, Poland, Brazil, South Africa, and a few other contexts. From the UK, where "no major system has ever gone so far in channelling funds for teaching through the student" (Roger Brown), through the highly marketised Polish HE system, where expected demographics "may lead to the re-monopolization of the system by the public sector", and onto the question of the pertinence of the "distinction between public and private benefits of higher education constitute a valid basis for charging higher education tuition fees in a developing country such as South Africa" (Rolf Stumpf), these contextualised discussions of crisis-led scenarios all raise more fundamental issues regarding the "raison d'être" of a publicly funded and publicly oriented higher education. (Contains 4 notes.)

Lien, D. and Y. Wang (2010). "Optimal Design for Study-Abroad Scholarship: The Effect of Payback Policy." *Education Economics* **18**(2): 191-205.

This paper examines the optimal design for a study-abroad scholarship. A student is awarded a fixed-amount scholarship to participate in the program but will have to pay back the scholarship if his/her performance fails to meet a target level. When the program is highly productive, the scholarship is low and the target performance is high. The opposite case prevails if the disutility from studying is high. A higher program cost leads to a higher target performance and a cost sharing between the university and the students. When the uncertainty regarding performance evaluation in the program increases, the target performance decreases while the scholarship amount is higher. (Contains 9 notes and 3 tables.)

Lough, B. J. (2010). "The Perpetual Education Fund: Providing Higher Education Loans in the Voluntary Sector." *International Journal of Educational Development* **30**(4): 345-350.

Although many strategies are proposed to reduce the opportunity gap in higher education between and within countries, student loans with cost recovery measures are often preferred during times of fiscal constraint. This study briefly reviews the benefits and challenges of student loans over other forms of financial aid and presents the case for voluntary sector involvement in contexts where government and market failures constrain effective solutions. It describes an innovative program that has emerged to meet this challenge the Perpetual Education Fund. This program utilizes public-private partnerships, a large financial corpus, pre-existing administrative structures, personal relationships, local vocational schooling, and intergroup solidarity to administer loans and recover costs. Because voluntary sector participation in loan financing and administration is relatively new, the experiences and innovative survival strategies of this program have valuable implications for other emerging programs.

Marginson, S. (2007). "Global Position and Position Taking: The Case of Australia." *Journal of Studies in International Education* **11**(1): 5-32.

From 1990 to 2003, Australia's share of the global market in cross-border degrees grew from 1% to 9%. Full fee-paying foreign students now constitute one quarter of enrolments, and education is Australia's third largest services export. Positioned as an Anglo-American system on the edge of Asia, Australia has differentiated itself from the United States and United Kingdom on price, location, safety, and climate, not academic content. The supply side keys to growth are deregulation and prolonged reductions in the public funding of universities. However, the Shanghai Jiao Tong University survey of research performance finds that Australia is less strong in research than cross-border degrees. Australia's policy may have negative implications for its longer-term global standing and limit the range of position-taking strategies available to its universities. These themes are explored in the context of the emerging worldwide market and Australian policy changes that have enhanced institutional stratification. (Contains 3 tables, 1 figure, and 11 notes.)

McCaig, C. (2011). "Trajectories of Higher Education System Differentiation: Structural Policy-Making and the Impact of Tuition Fees in England and Australia." *Journal of Education and Work* **24**(1-2): 7-25.

This article explores the impact of student self-financing systems on inequalities of access to higher education (HE) through comparative analysis of two national systems, those of England and Australia. The analysis of the historical development of HE in each nation identifies a set of comparative global themes: the expansion of HE in response to the needs of the national economy;

globalisation and the changing labour market; social pressures for equity in access to HE; and the growing role of the central state in HE. The article presents a discussion of system differentiation based around the following characteristics: tuition fee and bursary regimes; institutional autonomy; institutional diversity; the strength of equity arguments; and the role of the state in widening participation. The article concludes with a discussion of the often complex interactions between these characteristics and aims to add to our understanding of the impact of student self-financing regimes on trajectories of system differentiation and on access and participation. (Contains 2 notes and 1 table.)

Oduoza, C. F. (2009). "Reflections on Costing, Pricing and Income Measurement at UK Higher Education Institutions." *Journal of Higher Education Policy and Management* **31**(2): 133-147.

In these days of radical contraction of funding and expansion in student numbers, universities are under pressure to prioritise their resources, as well as to achieve effective costing and pricing to support judgement and decision making for funding and any external work undertaken. This study reviews costing, pricing and income measurement in higher education institutions in the UK supported by a case study on resources management in a higher education (HE) institution in the south of England. The institution's resource allocation model-ICE model (income, costing exercise model) was analysed based on relevant data obtained from institutional documentation, personal interviews and case studies, to understand how it guides resource allocation to academic schools in relation to business plans. The study, which focuses on two model schools in science and technology, and business disciplines, respectively, show that ICE model, as used for resource allocation, is based mainly on set targets and appears to ignore business plans that provide a more accurate record of income and expenditure over an academic year. Resource allocation formulae, therefore, could be less transparent, with implications for survival and economic viability of academic schools. (Contains 6 tables and 2 figures.)

Parrott, S. A. (2008). "Tuition Discounting to Optimize Enrollment and Revenue." *Tertiary Education and Management* **14**(3): 261-268.

As the borders between higher education systems continue to erode and competition for qualified students increases, many institutions are exploring variable pricing options, known in the USA as "tuition discounting." The goal of tuition discounting is to use institutional funds to attract and retain desired students while maximizing net revenue to the institution. Recent changes in higher education funding and tuition structures in non-US countries have led to interest in how to most effectively allocate institutional aid. This article outlines the basic concepts of tuition discounting, and shares insights for institutions that might be considering this option. (Contains 2 figures and 1 table.)

Salerno, C. (2004). "Public Money and Private Providers: Funding Channels and National Patterns in Four Countries." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 48(1): 101-130.

A rich body of literature has emerged that seeks to shed further light on how concepts like globalization and internationalization shape higher education systems and their institutions. This paper examines how the rise of private higher education in various national contexts has engendered global patterns of public financial support for private institutions and particularly the various ways in which public funding is channeled to such providers. A cross-national typology of public/private higher education sectors and a system-level "map" of how public funding is directed to institutions are both used to explain why different patterns may emerge. This framework is then used to examine the policies and practices in four representative systems: England, Germany, New Zealand, and the state of Pennsylvania in the United States. The available evidence suggests that in systems with weak or newly emerging private sectors, unclear regulations and concerns about quality implies that public funding tends to be channeled into private institutions indirectly (e.g. through tax-abatements and student financial aid). In systems where private institutions play a more substantial role, public funding is channeled to privates using a mix of indirect and direct mechanisms.

Schwarzenberger, A. and V. Opheim (2009). "Cost-Sharing in Higher Education: Differences between Countries and between Distinct Socio-Economic Groups." *Tertiary Education and Management* 15(2): 157-172.

The paper studies the relation between different national cost-sharing models and how students from different socio-economic backgrounds finance their higher education in six different European countries: the Czech Republic, England, Germany, the Netherlands, Norway, and Spain. The findings reveal considerable differences both between the countries and also between different socio-economic groups of students within each country. Even though there are only small social differences in the students' level of income, there are considerable social differences in the students' sources of income. The findings are discussed related to the country's specific policy and higher education funding structures. (Contains 6 figures, 2 tables, and 1 note.)

Scott, M., T. Bailey, et al. (2006). "Relative Success? Determinants of College Graduation Rates in Public and Private Colleges in the U.S." *Research in Higher Education* 47(3): 249-279.

Amid growing criticism of public universities, there is little discussion of what appropriate institutional evaluation would entail. Six-year graduation rates are commonly used, and public bachelors granting institutions have lower rates than private institutions, but with the growth in non-traditional

college attendance, these can be misleading. We develop a regression analysis as a way to evaluate institutions serving vastly different populations. We do this with a dataset constructed from publicly available sources and focus on the evaluation of public colleges. We show that public colleges are able to do more with less: our models suggest that with equivalent resources and student populations, public schools would graduate a slightly larger percentage of students than privates. Since financial resources come from very different sources, we evaluate this finding closely.

Titus, M. A. (2006). "Understanding College Degree Completion of Students with Low Socioeconomic Status: The Influence of the Institutional Financial Context." *Research in Higher Education* 47(4): 371-398.

Using national survey data, multilevel modeling techniques, and descriptive statistics, this study makes an effort to understand the influence of the financial context of institutions on the chance of college completion for low socioeconomic status (SES) students at four-year colleges and universities. This research shows that college completion is positively associated with an institution's tuition revenue as a percent of total revenue and educational and general expenditures per full-time equivalent student. This study also documents that, compared to high SES students, low SES students are disproportionately enrolled in institutions with lower levels of financial resources and higher dependence on tuition as a source of total revenue. The results of this research have implications for policy with regard to addressing the chances of college completion for low SES students.

Titus, M. A. (2006). "Understanding the Influence of the Financial Context of Institutions on Student Persistence at Four-Year Colleges and Universities." *Journal of Higher Education* 77(2): 353-375.

Using resource dependency theory as a conceptual framework, this study explores the relationship between the financial context of four-year institutions and student persistence. This research reveals that student persistence is positively related to the percent of revenue derived from tuition and negatively related to percent of expenditures on administration. (Contains 2 tables and 4 notes.)

Toutkoushian, R. K. and M. N. Shafiq (2010). "A Conceptual Analysis of State Support for Higher Education: Appropriations versus Need-Based Financial Aid." *Research in Higher Education* 51(1): 40-64.

In this paper, we use economic concepts to examine the choice that states make between giving appropriations to public colleges or need-based financial aid to students. We begin by reviewing the economic justification for state support for higher education. Next, we introduce a simple economic model for comparing and contrasting appropriations and need-based aid for supporting higher education. We then provide a graphical

depiction of the model and simulate the effects of each policy on access to higher education. We show that it is in the best interest of states to provide need-based aid and not appropriations. Finally, we conclude with a discussion of the factors that complicate the reallocation of state funding away from appropriations and towards need-based aid.

Vossensteyn, H. (2009). "Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students A Worldwide Perspective." *Higher Education in Europe* 34(2): 171-187.

While higher education is regarded a high priority for economic development in many countries, public budgets often fall short to support desired levels of expansion in higher education. This leads to cost-sharing: students and their families are required to contribute more to the costs of higher education. This paper explores worldwide trends to cope with this issue based on the following questions: Is it fair to ask for larger contributions from students? What are the global patterns and forms of higher private shares in the costs of higher education? And what is the impact of cost-sharing on higher education access and equity? (Contains 4 tables and 2 footnotes.)

Ward, D. (2007). "Academic Values, Institutional Management and Public Policies." *Higher Education Management and Policy* 19(2): 1-13.

The impacts of market-related policies and revenues on higher education are not uniform but globalisation has opened most institutions to new pressures. The public funding models developed 50 years ago underestimated the full cost of mass higher education as an entitlement while the sheer scale of resources needed to sustain a comprehensive research university demand a more nuanced balance of research and teaching for most institutions. These same pressures threaten equitable access if rising tuition fees are not fully matched by adequate need-based financial aid while in the absence of tuition pressures, unfunded increases in student participation undermines the quality of higher education. In this environment, justifications of increased funding are often based on utilitarian goals affecting the motives of research and scholarship and distorting the balance of curricular developments. In contrast, the increased range of revenue streams has created opportunities for more creative and less regulated institutional priorities. The potential impacts of private interests on higher education are well recognised but a politically vulnerable and often singular dependency on state funding is also capable of deflecting academic values. As institutions of higher education clarify their values to cope with global pressures to provide mass higher education and to meet the needs of the knowledge economy, they must also serve as places of imagination, innovation, disputation, scepticism and questioning. Those values are also critical as leaders in higher education attempt to confront themselves with the changes that they themselves need to make to their institutions.

Ward, D. and J. A. Douglass (2006). "Higher Education and the Spectre of Variable Fees: Public Policy and Institutional Responses in the United States and the United Kingdom." *Higher Education Management and Policy* **18**(1): 1-28.

As part of a larger effort to fund public universities, variable fees at the graduate and undergraduate levels are a topic of discussion in the United States and increasingly throughout the European Union. This essay describes the relatively new shift to have students pay for a significant portion of their university education, emerging fee structures, and discusses the possible policy implications of variable fee structures. We argue that emerging cost-sharing fee policy in the United States and in England is being pursued incrementally, without an adequate conceptual model for long-term funding of universities and their possible impact on students and academic programs.

Fundacja Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy

Fundacja Rektorów Polskich jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2001 r. przez 80 rektorów uczelni wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Fundacja w dniu 24 września 2004 r. uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.

Instytut Społeczeństwa Wiedzy jest niezależną instytucją pozarządową o charakterze placówki badawczej. **Instytut**, o statusie prawnym Fundacji, został założony w 2003 r. przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych. W sierpniu 2004 r. **Instytut** uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

Celem **Instytutu Społeczeństwa Wiedzy** jest prowadzenie studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a w szczególności:

- merytoryczne wspieranie procesu rozwoju i doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, a w tym zwłaszcza systemu szkolnictwa wyższego,
- działania na rzecz doskonalenia oraz wspomaganie rozwoju systemu badań naukowych, jako czynnika przyspieszania społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego rozwoju kraju,
- przedstawianie i promowanie rozwiązań systemowych sprzyjających wdrażaniu efektów badań naukowych do praktyki gospodarczej.

Działalność Fundacji i Instytutu – przykładowe przedsięwzięcia:

W OBSZARZE DOSKONALENIA SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO ORAZ POLITYKI I STRATEGII ROZWOJOWYCH W ODNIESIENIU DO SEKTORA WIEDZY:

- Fundacja zapewniła obsługę oraz poniosła koszty organizacji i obsługi administracyjnej Zespołu Prezydenta RP do opracowania projektu ustawy „*Prawo o szkolnictwie wyższym*”. Prezes FRP, prof. Jerzy Woźnicki, przewodniczył pracom Zespołu i reprezentował Prezydenta RP w pracach nad ustawą w Parlamencie RP.
- Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, na zlecenie Konsorcjum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Fundacji Rektorów Polskich oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich opracowała dokument pt. „*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020: projekt środowiskowy*”.
- Fundacja, wspólnie z Ośrodkiem Analiz Ekonomicznych Sektora Publicznego na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Warszawskiego wydała monografię pt. „*Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce - uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*”.
- Fundacja powołała zespół ekspertów, który przygotował „*Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych i doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*”. Zawarte w nim rekomendacje zostały wprowadzone do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.
- Fundacja, przy współpracy Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, była organizatorem serii seminariów poświęconych roli uczelni w realizacji Strategii Lizbońskiej, zrealizowanych przy wsparciu Narodowego Banku Polskiego i Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej. Zapis wystąpień i debat, które odbyły się w trakcie seminariów wydano w ramach tomu pt. „*Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*”
- Fundacja zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych pn. „*Statuty uczelni w świetle nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*”, w ramach którego przedstawiono i dyskutowano delegacje ustawowe do statutów uczelni i opcje statutowe wynikające z nowej ustawy „*Prawo o szkolnictwie wyższym*”.

- Fundacja zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych pn. „Wewnętrzne systemy zapewniania jakości w szkołach wyższych”, w ramach których omawiano uwarunkowania związane z nową ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym” i wymogami Procesu Bolońskiego.
- W ramach współpracy z Polską Akademią Nauk, Fundacja zapewniała warunki działania i prowadziła biuro Komitetu przy Prezydium PAN pn. „Polska w Zjednoczonej Europie”. Prezes FRP pełnił obowiązki Przewodniczącego Komitetu. Zapisy debat prowadzonych w ramach posiedzeń Komitetu publikowano w postaci wydawnictw.

W OBSZARZE KOEGZYSTENCJI UCZELNI PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH I KONWERCENCJI SEKTORÓW W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM:

- Fundacja, wspólnie z Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych, stała się w 2003 r. założycielem Instytutu Społeczeństwa Wiedzy – organizacji pożytku publicznego, prowadzącej prace badawcze nad szkolnictwem wyższym oraz polityką naukową i proinnowacyjną.
- Fundacja, wspólnie z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych oraz Wyższą Szkołą Ubezpieczeń i Bankowości (obecnie – Akademia Finansów), w dniu 7 listopada 2003 r. zorganizowała I ogólnopolską konferencję pn. „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy”, z udziałem ok. 250 rektorów z obu sektorów.
- W dniu 1 grudnia 2010 r. rozpoczęło działalność Centrum Analiz i Dialogu FRP utworzone w partnerstwie z KRASP, KRZaSP i PZPPE Lewiatan, którego celem jest opracowywanie ekspertyz dotyczących istotnych problemów działania uczelni, a w tym rozwiązań nawiązujących do zasady konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym.
Dla upowszechnienia wyników prac Centrum i poddania ich debacie, CAD FRP zorganizowało 2 ogólnopolskie konferencje:
 - „Konwergencja sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym” (7 kwietnia 2011 r.). Konferencja, która odbyła się w siedzibie Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, była poświęcona zagadnieniom wynikającym z prac nad nowelizacją ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*;
 - „Finansowanie i partnerstwo publiczno - prywatne w systemie szkolnictwa wyższego - polska praktyka i międzynarodowe doświadczenie”, (20 kwietnia 2012 r.). Konferencja, która odbyła się w siedzibie

Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, była poświęcona problematyce związanej z finansowaniem szkolnictwa wyższego oraz rozwiązaniom typu PPP.

W OBSZARZE WSPIERANIA PRZEDSIĘWZIĘĆ ROZWOJOWYCH POSZCZEGÓLNYCH INSTYTUCJI AKADEMICKICH:

- Wizyty, wykłady i referaty w uczelniach oraz na posiedzeniach lokalnych i ogólnokrajowych konferencjach rektorów (KRASP, KRZaSP, KRePSZ) – łącznie ponad 100 wystąpień zaproszonych w różnych uczelniach
- Konsultowanie projektów rozwojowych i strategii uczelni – 5 projektów
- Wykłady inauguracyjne – 20 wykładów inaugurujących Rok Akademicki oraz Szkoły i Studia Podyplomowe
- Prezentacje problematyki dotyczącej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (2004-05) oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (2009-10) – łącznie ponad 50 prezentacji publicznych

W OBSZARZE DZIAŁAŃ PROJAKOŚCIOWYCH I PODNOSZENIA STANDARDÓW W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM:

- W roku 2007 Fundacja Rektorów Polskich, wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, rozpoczęła realizację wieloletniego projektu badawczego „*Benchmarking w szkolnictwie wyższym*”, którego celem jest stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.
- Fundacja, opracowała projekt „*Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych*”, przyjęty przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszony jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP angielskojęzyczna wersja tego dokumentu.
- W ślad za przyjęciem przez Zgromadzenie Plenarne KRASP „*Kodeksu dobrych praktyk w szkołach wyższych*”, Fundacja Rektorów Polskich w latach 2007-2008 zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych, poświęconych dobrym praktykom w wyborach do organów kolegialnych i jednoosobowych w szkołach wyższych pn. „Dobre praktyki w procedurach wyborczych na uczelniach”.

- W ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, FRP realizuje wieloletni „Program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego”. W dorobku tego programu w okresie 2005-2011 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym:
 - W lipcu 2005 r. Fundacja zorganizowała Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla rektorów i prorektorów - elektów wybranych na kadencję 2005-2008, przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, który udostępnił zasoby swojego kampusu dla prac Szkoły.
 - W lipcu 2006 r. Fundacja zorganizowała II Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla kanclerzy, ich zastępców oraz osób kandydujących na te stanowiska w uczelniach, przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, który udostępnił zasoby swojego kampusu dla prac Szkoły.
 - W marcu 2007 r. Fundacja zorganizowała I Konferencję Zimową dla rektorów i prorektorów I kadencji. Konferencja odbyła się w Krynicy, w zamiejscowych obiektach Uniwersytetu Rolniczego z siedzibą w Krakowie.
 - W lipcu 2007 r. Fundacja zorganizowała III Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla osób koordynujących, nadzorujących oraz rozliczających projekty badawcze, przy wsparciu m.in. Politechniki Białostockiej i Uniwersytetu w Białymstoku.
 - W lipcu 2008 r. Fundacja zorganizowała IV Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla rektorów i prorektorów elektów kadencji 2008-12 w obiektach i przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Wykład inauguracyjny wygłosiła prof. Barbara Kudrycka, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego
 - W lutym 2009 r. w Wojanowie k/Jeleniej Góry, Fundacja zorganizowała V Szkołę Zarządzania Strategicznego. Na szczególne podkreślenie zasługuje umieszczenie w Programie debaty delegacji rektorów reprezentujących KRASP z uczestnikami V Szkoły FRP na temat modelu kanclerstwa w uczelni akademickiej, a także debaty nad kierunkami strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.
 - W dniach 7-10 lutego 2010 r. w Centrum Konferencyjnym „Zamek SIMP w Rydzynie” odbyła się VI Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich dla Audytorów Wewnętrznych Szkół Wyższych zorganizowana przy wsparciu Stowarzyszenia Audytorów Wewnętrznych Szkół Wyższych.
 - W dniach 13-17 czerwca 2010 r. odbyła się VII Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich dla kanclerzy i ich zastępców w szkołach wyższych, zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Hotel „Zamek na Skale” w Trzebieszowicach.

- W dniach 13-16 września 2010 r. odbyła się kolejna VIII Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich, tym razem dla rektorów i prorektorów uczelni akademickich zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Hotelu Ossa k/Rawy Mazowieckiej.
- W dniach 5-9 czerwca 2011 r. odbyła się kolejna IX Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich, tym razem dla kanclerzy i kvestorów uczelni akademickich zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Hotelu Jawor k/Bielska-Białej.
- W dniach 18-21 września 2011 r. odbyła się kolejna X Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich, po raz pierwszy adresowana do liderów samorządu i organizacji doktorantów. Obrady odbywały się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Hotel Czarny Potok w Zakopanem.

W OBSZARZE DZIAŁAŃ O CHARAKTERZE MIĘDZYNARODOWYM:

- Fundacja wsparła finansowo i koncepcyjnie powołanie Polskiego Centrum Kulturalno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan. Projekt ma charakter kilkuletni (w 2009 roku odbyła się wizyta w Astanie w sprawach Centrum, kolejna - wspólna Prezesa FRP oraz Przewodniczącej KRASP - przewidziana jest na 2011 r.)
- Międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12-13 Października 2007, Bukareszt, Rumunia. Organizatorem było UNESCO-CEPES, przy współpracy Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Fundacja przygotowała raport pt. *A study on current and prospective impact of demography on Higher Education in Poland*
- Organizacja, wspólnie z UNESCO-CEPES oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, międzynarodowej konferencji pt. „New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process” – w ramach działań Bologna Follow-up group, listopad 2004 r.
- Udział czynny przedstawicieli FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
 - współpraca z UNESCO-CEPES – np. wydanie publikacji pt. *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, autorstwa prof. Jerzego Woźnickiego, prezesa Fundacji

WAŻNIEJSZE PUBLIKACJE I OPRACOWANIA FRP-ISW:

1. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych - stan obecny i perspektywy*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2004.
2. Chmielecka, Ewa: *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych - opinie rektorów*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2004.
3. *Przyszłość Unii Europejskiej a traktat ustanawiający konstytucję dla Europy*. Fundacja Rektorów Polskich, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2004.
4. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2004.
5. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Park Technologiczno-Przemysłowy w Płocku jako instrument wprowadzania Gospodarki Opartej na Wiedzy*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2004. (tekst niepublikowany)
6. *Co nam przynosi Konstytucja Europejska?* Fundacja Rektorów Polskich, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2005.
7. Kozłowski, Jan [red.]: *Budżetowe instrumenty finansowania B+R w Polsce: propozycja na lata 2005-2015*. Krajowa Izba Gospodarcza, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005.
8. *Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2005.
9. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2005.
10. Sztandar-Sztanderska, Urszula [et.al]: *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Krajowa Izba Gospodarcza, Warszawa 2005. (publikacja elektroniczna)
11. *Polska w Zjednoczonej Europie: substrat ludzki i kapitał społeczny*. Polska Akademia Nauk, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2006.
12. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Regulacje Prawne, dobre wzorce i praktyki dotyczące korzystania przez podmioty gospodarcze z wyników prac badawczych i innych osiągnięć intelektualnych instytucji akademickich i naukowych*. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Krajowa Izba Gospodarcza, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2006.
13. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.
14. Ziejka, Franciszek [red.]: *Model awansu naukowego w Polsce*. Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.

15. *Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej* – podejście interdyscyplinarne. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Krajowa Izba Gospodarcza, Warszawa 2006.
16. *Europejskie szanse polskiej młodzieży*. Fundacja Rektorów Polskich, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2006.
17. Woźnicki, Jerzy: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
18. *Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych*. Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kraków 2007.
19. Woźnicki, Jerzy: *A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland*. Polish Rectors Foundation, Warsaw 2007.
20. Leja, Krzysztof [red.]: *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
21. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2008.
22. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*. Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja rektorów Akademickich Szkół Wyższych, Warszawa 2008.
23. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2008.
24. Barcz, Jan, Wilkin Jerzy [red.] *Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni*. Fundacja Rektorów Polskich, Akademia L. Koźmińskiego, Warszawa 2011
25. Woźnicki, Jerzy [red.] *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012

Partnerzy strategiczni FRP-ISW:

- Politechnika Warszawska - instytucja patronująca
- Telekomunikacja Polska
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich
- PKN Orlen
- Krajowa Izba Gospodarcza
- SIGNITY S.A. (dawniej: ComputerLand)
- UNESCO-CEPES,

Wybrane instytucje partnerskie FRP w realizacji poszczególnych przedsięwzięć:

- Kancelaria Prezydenta RP
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
- Narodowy Bank Polski
- Urząd Komitetu Integracji Europejskiej
- Polska Akademia Nauk
- Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych
- Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich
- Konferencja Rektorów Uczelni Warszawskich
- Alcatel
- Polska Telefonii Cyfrowa
- Wydawnictwo i Fundacja Perspektywy
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

ORGANY STATUTOWE:

Rada Fundacji:

Przewodniczący: prof. Włodzimierz Siwiński

Wiceprzewodniczący: prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: prof. Andrzej Elias

Członkowie Rady:

Prof. Jan Englert

Prof. Ryszard J. Górecki

Prof. Aleksander Koj

Prof. Józef Kuczmaszewski

Prof. Stanisław Lorenc

Prof. Andrzej Mulak

Prof. Leszek Pączek

Ks. prof. Andrzej Szostek

Zarząd Fundacji:

Prezes: prof. Jerzy Woźnicki

Prof. nzw. dr. hab. Ewa Chmielecka

Prof. Andrzej Kraśniewski

Biuro:

Kierownik: mgr Marzena Gembara