

## Maria Wójcicka

# Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy

Autorka podejmuje próbę określenia, jakie oczekiwania związane z typem wykształcenia mają studenci studiów zawodowych oraz jak oczekiwania te są realizowane. Obowiązujące prawo obejmuje pojęciem *zawodowych studiów inżynierskich i licencjackich*. Studia te kształcą około 43% wszystkich studiujących w Polsce. Pytanie o typ wykształcenia oferowanego w ramach tzw. *krótkich programów* odnosi się zatem do fenomenu o znaczącym udziale w ogólnym obrazie szkolnictwa wyższego. Podstawę empiryczną rozważań stanowią wyniki badań prowadzonych w latach 2000–2002. Jako odniesienie do ich interpretacji przyjęto oficjalną retorykę zawartą w przepisach prawa oraz wiedzę potoczną. Takie podejście wydawało się zasadne zwłaszcza w przypadku *licencjatu*, będącego nową wartością zarówno w strukturze polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jak i na rynku pracy. Prawo unifikuje studia *licencjackie* przyznając wszystkim status zawodowy, czyli charakteryzuje je jako ukierunkowane branżowo poprzez znaczący udział wiedzy specjalistycznej; z praktyką jako ich istotnym elementem oraz przeważnie krótszym (3–4-letnim) od magisterskiego okresem kształcenia. W odczuciu społecznym państwowe uczelnie akademickie przygotowują *licencjusza* na poziomie odpowiadającym I stopniowi studiów ogólnych, czyli bardziej do dalszej nauki niż do zawodu; studia licencjackie w pozostałych uczelniach mają być ukierunkowane zawodowo. Wyniki badań nie w pełni potwierdziły zasadność takiego zagregowanego podejścia, jednak dają obraz bliższy wiedzy potocznej.

### Wprowadzenie

Tytuł artykułu może sugerować, że podjęto w nim próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy szkolnictwo wyższe realizuje potrzeby społeczeństwa opartego na wiedzy, ewentualnie jak odpowiada na te potrzeby. Pytanie takie zakłada, że uczelnie realizują dziś oczekiwania społeczne, które ujawnią się w przyszłości. Dalej – że oczekiwania te są wyraźnie określone, a ich operacjonalizacja może być wykorzystana jako przestanka formułowania celów kształcenia. Jest to zatem pytanie – najogólniej mówiąc – o charakter relacji między szkołą wyższą a jej otoczeniem.

Na gruncie teoretycznym oczekiwania społeczeństwa wiedzy wobec kształcenia na poziomie wyższym sformułowane są w sposób ogólny, w najlepszym razie kierunkujący myśl-

lenie na temat funkcji szkolnictwa wyższego<sup>1</sup>. Brakuje też zgodności co do sposobu ujmowania funkcji społecznych uczelni, jeśli przyjmie się jako odniesienie warunki aktywności zawodowej absolwentów oraz oczekiwania pracodawców (por. Teichler 1999). W tej sytuacji bardziej realne badawczo wydaje się określenie, w jakiego typu wykształcenie wyposażają instytucje szkolnictwa wyższego, biorąc pod uwagę różnorodność warunków kształcenia w tych instytucjach oraz zróżnicowanie oczekiwań kształcącej się w nich młodzieży. Wiedza tego rodzaju może posłużyć jako punkt wyjścia do rozważań nad zakresem adekwatności wyników kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy.

### Spoleczne funkcje edukacji – dwa sposoby podejścia

W badaniach procesów edukacyjnych dominują dwa podejścia, związane ze sposobem definiowania funkcji edukacji (por. Lewin 1980). Pierwsze opiera się na założeniu, że edukacja reprezentuje ze swej istoty *mechanizm rozwoju społecznego*. Za imperatyw przemian społecznych przyjmuje się w tym przypadku zmiany, jakie zachodzą w osobowościach młodzieży pod wpływem realizacji procesu kształcenia. Wewnętrzna organizacja szkoły staje się równocześnie szkołą życia. Wykorzystując tezę o edukacji jako mechanizmie rozwoju społecznego, pedagogika i psychologia stworzyły narzędzia umożliwiające śledzenie skutków kształcenia, które ujawniają się w obrębie szkoły. O prawidłowości przebiegu procesu kształcenia – tzn. o tym, czy rezultaty oddziaływań edukacyjnych odpowiadają przyjętym założeniom – decyduje poziom „przyrostu” wiedzy i umiejętności młodzieży na kolejnych etapach kształcenia.

Oponenci takiego podejścia wskazują na rozbieżności między realiami szkoły a realiami świata istniejącego poza jej murami, przywołując przykłady na to, że przestarzałe i źle zorganizowane szkolnictwo może hamować postęp społeczny. Kształcenie jednego rodzaju specjalistów (np. menedżerów) z pominięciem innych (lekarzy, nauczycieli, prawników), zasadne z punktu widzenia wewnętrznej struktury szkolnictwa, może prowadzić do niepożądanych skutków, o trudnych do oszacowania rozmiarach. Dlatego też przyjmuje się, że szkoła – jako element systemu społecznego – ma na celu przygotowanie młodzieży do wyznaczonych ról, kreowanie osobowości zdolnych do sprostanania wymaganiom społecznym. *Edukacja* jest tu traktowana jako *środek* wiodący do uzyskania oczekiwanego efektu. Działalność szkół rozważa się w aspekcie tego, co *funkcjonalne*, czyli jako reakcję na potrzeby związane z przygotowaniem do zmieniających się wymagań rynku i usprawnieniem organizacji życia społecznego. I o ile ujęcie edukacji jako *mechanizmu rozwoju* koncentruje uwagę na *procesie*, zmianach dokonujących się w młodzieży pod wpływem kształcenia, o tyle w podejściu *funkcjonalnym* istotny jest *wynik*, „produkt końcowy”, czyli absolwent.

O wartości wykształcenia w tym podejściu decydują m.in. skutki funkcjonowania absolwentów, poziom i tempo zmian, jakie pod wpływem uczelni i ich absolwentów dokonują się w rzeczywistości społecznej. Kryterium oceny tych zmian stanowi m.in. tempo wzrostu upowszechnienia trzeciego poziomu kształcenia, nowy wymiar jakości życia, postęp

<sup>1</sup> Na przykład takie, iż potrzebuje ono „specjalistów i inteligentów odpowiadających swą osobowością poznawczą wymogom wiedzy” (Goćkowski, Machowska 2004, s. 97).

w nauce, prestiż społeczny wyższego wykształcenia. Wątpliwości nasuwają się jednak już przy okazji definiowania podstawowych w tym ujęciu pojęć, takich np. jak postęp. W związku z tym ten sam problem bywa rozważany przez pryzmat doświadczeń jednostki w relacji do jej przygotowania uzyskanego na studiach. Jako kryterium poziomu tego przygotowania przyjmuje się sukces osiągany w pracy. Tu jednak znowu barierę stanowi zarówno samo pojęcie sukcesu, jak i jego wskaźniki.

Te dwa punkty widzenia na edukację i jej relacje z otoczeniem są ciągle obecne, zwłaszcza w rozważaniach teoretycznych, choć w praktyce umasowienie kształcenia bardzo je do siebie zbliżyło. W obrębie każdego poziomu kształcenia, nie wyłączając podstawowego, wyraźnie zaznacza się tendencja do postrzegania edukacji jako *mechanizmu rozwoju społecznego*. Poza systemem kształcenia, zwłaszcza w polityce edukacyjnej rządów, w dokumentach, raportach przygotowywanych na zlecenie organizacji międzynarodowych (por. Green 1997) dominuje natomiast *orientacja funkcjonalna*, oparta na założeniu o potrzebie zmniejszenia luki między szkołą a jej otoczeniem.

W przypadku szkolnictwa wyższego obserwujemy próby łączenia obu orientacji. Uniwersytet ukształtowany w tradycji nurtu liberalnego ciągle skłania się ku odtwarzaniu własnych zasobów (kadra), czyli ku wartości środowiska akademickiego (por. Bourdieu, Passeron 1990). Widać to wyraźnie w procesie kształcenia, jego ukierunkowaniu na dyscypliny wiedzy i ich rozwijanie. W instytucji umasowionej realizacja zadań opartych na tradycji okazuje się z roku na rok trudniejsza; doświadczają tego przede wszystkim *stare uniwersytety*<sup>2</sup> (por. Dearlove 1998). Instrumenty finansowe, szeroko wykorzystywane przez rządy do wspierania programów kształcenia ukierunkowanych na potrzeby gospodarki, prowadzą do radykalnych przeobrażeń systemowych i strukturalnych.

Jednym z wyraźnych przejawów zachodzącego procesu zmian jest ukształtowanie się struktury binarnej w wielu systemach szkolnictwa wyższego. Podstawę tej struktury stanowi nowy typ kształcenia na poziomie wyższym – studia o orientacji prorynkowej. Studia te ma wyróżniać: (a) ukierunkowanie branżowe i znaczący udział w programach wiedzy specjalistycznej, (b) praktyka jako istotny ich element oraz (c) przeważnie krótszy od akademickiego okres kształcenia (3–4-letni). Tworzone równoległe do uniwersytetów jako nowe uczelnie zawodowe, bądź w ramach uniwersytetów jako niezależne organizacyjnie jednostki dydaktyczne, szkoły te przyczyniły się do zróżnicowania na niespotykaną skalę poziomów kształcenia, dyplomów, tytułów i stopni<sup>3</sup>. Niektóre ciągle nie są rozpoznawane bądź uznawane na rynku, czego dowodem może być także polski *licencjat*<sup>4</sup>.

Skutki realizacji polityki edukacyjnej zarówno na poziomie poszczególnych państw, jak i w skali Unii Europejskiej, są mniej spektakularne, niż to wynika z rządowych dokumentów (por. Green 1997; *Two Decades... 2000*). Brakuje jednak wyników szerszej zakrojonych badań, które by to potwierdzały. Nasuwające się w tym kontekście pytania dotyczą m.in. charakteru studiów uniwersyteckich: czy „zorientowane praktycznie” programy w istocie

<sup>2</sup> Pojęcie to funkcjonuje od czasu zintegrowania systemu szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii. Stosuje się je w celu odróżnienia od uniwersytetów *nowych*, powstałych z dawnych politechnik (por. Wójcicka 2002b).

<sup>3</sup> „[...] ta „dżungla” stopni naukowych i systemów edukacyjnych jest największą przeszkodą dla mobilności w Europie. [...] liczba istniejących struktur przewyższa nawet liczbę państw w Europie – w niektórych przypadkach wymieniano nawet 100 różnych rodzajów kwalifikacji akademickich w jednym kraju” (Van der Wende, Westerheijden 2002, s. 118–119).

<sup>4</sup> Dla pracodawców ciągle nie jest jasne, czy dyplom *licencjusza* stanowi potwierdzenie kwalifikacji już na poziomie wyższym, czy jeszcze ponadśrednim (por. Drogosz-Zablocka 2002).

koncentrują się na kształtowaniu umiejętności (tzw. *core skills* i *personal transferable skills*), czy też „zorientowanie praktyczne” sprowadza się do nazw przedmiotów w programach studiów, a kształcenie w rzeczywistości koncentruje się na przygotowaniu ogólnym? Badania tego problemu napotykają naturalną barierę, ponieważ kształtowanie umiejętności znajduje się poza obowiązującą w uczelniach dokumentacją, na którą składają się m.in. plany i programy oraz ocena wyników kształcenia. Z drugiej strony, w opinii znacznej części kadry akademickiej, przygotowanie praktyczne, kształcenie umiejętności potrzebnych w zawodzie nie należy do uniwersytetu (por. Bennett, Dunne, Carre 1999). Konsekwentnie – również studenci charakteryzują proces kształcenia w relacji do wiedzy w studiowanej dziedzinie, nie zaś do zakresu opanowania określonych umiejętności<sup>5</sup>.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w Polsce. Przepisy prawa wszystkie *krótkie programy* określają tak samo, nadając im status *studiów zawodowych*, choć istnieją znaczące różnice między warunkami funkcjonowania tych studiów w uczelniach akademickich<sup>6</sup> i w sektorze wyodrębnionym na mocy *Ustawy z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*<sup>7</sup>.

Badania, w których podjęto próbę określenia specyfiki studiów określanych w przepisach prawa mianem *zawodowych* (licencjackie, inżynierskie) zakładają ominięcie ograniczenia wynikającego ze specyfiki dokumentacji uczelnianej<sup>8</sup>. Jako podstawę do określenia zadań przypisywanych studiom zawodowym oraz realizacji tych zadań przyjęto opinie studentów 3–4-letnich programów kształcenia usytuowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego różnego typu.

Konfrontacja opinii – rektorów, studentów, pracodawców – miała dać odpowiedź na pytanie, czym są studia zawodowe, jakie są wobec nich oczekiwania studentów, a także jak oceniają oni możliwości realizacji tych oczekiwań; czy zadania sformułowane wobec tych studiów w oficjalnej retoryce znajdują potwierdzenie w ich odbiorze społecznym i warunkach kształcenia. Szczególnie wiele uwagi poświęcono *licencjatowi* jako nowej wartości w strukturze systemu kształcenia na poziomie wyższym oraz na rynku pracy.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów III roku studiów dziennych<sup>9</sup> licencjackich i inżynierskich, prowadzonych w: (a) państwowych wyższych szkołach zawodowych, (b) akademickich uczelniach państwowych oraz (c) szkołach niepaństwowych powstałych przed 1997 rokiem<sup>10</sup>.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione niektóre wyniki badań. Część faktyczna, oparta na danych statystycznych, stanowi ilustrację procesu rozwoju studiów określanych także jako *krótkie cykle kształcenia*. Część, w której zostały wykorzystane wyniki badań ankietowych, pokazuje dominujące wśród młodzieży wzory oczekiwań związa-

<sup>5</sup> Inaczej patrzą na problem pracodawcy: jeśli wyrażają niezadowolenie z kompetencji zawodowych absolwentów, to odnoszą się do poziomu opanowania niektórych umiejętności (por. Harvey, Moon, Geal 1997).

<sup>6</sup> Warunki te określiła *Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym* (DzU 1990, nr 64), znowelizowana na mocy *Ustawy z 19 lutego 1998 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym* (DzU 1998, nr 50, poz. 310).

<sup>7</sup> *Ustawa z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*, DzU 1997, nr 96, poz. 590.

<sup>8</sup> Badania przeprowadzone w latach 2000–2002, zostały sfinansowane ze środków Komitetu Badań Naukowych w ramach tematu badawczego „Problemy i perspektywy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce” (1 H01F 018 17).

<sup>9</sup> Byli to studenci kierunków inżynierskich, biznesu i administracji oraz pedagogiki.

<sup>10</sup> Dobór i opis próby w: Wójcicka (2002a)

nych ze studiami licencjackimi i inżynierskimi oraz różnice w tym zakresie, jakie wystąpiły między opiniami wyodrębnionych kategorii respondentów.

### **Krótkie programy kształcenia w strukturze systemu szkolnictwa wyższego i ich studenci**

O tempie rozwoju tych programów zdecydowały m.in. następujące czynniki:

- Od 1990 roku w uczelniach akademickich zaczęły powstawać kolegia języków obcych, o statusie samodzielnych jednostek organizacyjnych, przygotowujące nauczycieli. *Krótkie programy* dawały możliwość szybkiego powiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok (podstawowy wskaźnik przy alokacji środków z budżetu), a tym samym zapewnienia uczelniom wyższych dotacji. Dla instytucji akademickich studia te stanowiły zatem rację drogę przetrwania w trudnym okresie redukcji środków budżetowych niż np. odpowiedź na zainteresowanie społeczne czy potrzeby przekształcającej się gospodarki.
- Kierunkom, które nie spełniały wymagań określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego<sup>11</sup>, dotyczących liczby samodzielnych pracowników naukowych, niezbędnej w przypadku programów magisterskich, nadawany był status studiów inżynierskich<sup>12</sup>.
- Oferta edukacyjna dynamicznie rozwijającego się wyższego szkolnictwa niepaństwowego opierała się – i tak jest do dziś – na programach licencjackich. Mimo że tworzone na podstawie ustawy z 1990 roku, miały prawo do prowadzenia studiów tylko na poziomie licencjackim, w założeniu zawodowych. Uczelnie niepaństwowe miały stanowić przyszłą bazę sektora zawodowego w szkolnictwie wyższym, w praktyce jednak realizacja tego założenia okazała się trudna.

Już chociażby na podstawie wymienionych przykładów widać, że powstawaniu dwustopniowego systemu kształcenia od początku towarzyszył rodzaj selekcji negatywnej: studia zawodowe tworzyły jednostki, które nie spełniały wymagań określonych dla jednolitych studiów magisterskich. Programy, które nie mieściły się w standardzie przyjętym dla studiów magisterskich bądź – jak w przypadku uczelni niepaństwowych – nie mogły uzyskać innego statusu, były określane mianem *zawodowych*, bez dokładniejszego sprecyzowania, co tak naprawdę to znaczy. Zjawisku temu nie towarzyszyła bowiem merytoryczna dyskusja na temat istoty *krótkich programów kształcenia*, choć – jak widać z perspektywy ostatniej dekady – należą one, przede wszystkim za sprawą sektora niepaństwowego, do kluczowych aspektów przemian.

Obecnie w niepaństwowych szkołach wyższych studenci studiów zawodowych stanowią około 74% ogółu studiujących w tych uczelniach; w uczelniach państwowych mamy proporcję odwrotną: ponad 30% to studenci studiów *zawodowych*, niespełna 70% – studiów magisterskich (tabela 1). Tempo zmian w strukturze systemu kształcenia na poziomie wyższym można prześledzić na podstawie danych zawartych w tabeli 2.

<sup>11</sup> Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 28 listopada 1991 roku w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, tekst jednolity: DzU 1998, nr 3, poz. 14, z późniejszymi zmianami.

<sup>12</sup> Pojęcie *licencjatu* jeszcze wówczas nie funkcjonowało; zostało wprowadzone dopiero w następnym roku, na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 roku w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie, MP 1992, nr 12 i 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana: MP 1993, nr 57.

Tabela 1

Studenci studiów magisterskich i zawodowych w uczelniach państwowych oraz niepaństwowych w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Typ uczelni	Poziom studiów	Rok akademicki						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Państwowe	magisterskie	77,5	72,7	72,1	71,8	70,5	70,3	69,6
	zawodowe	22,5	27,3	27,9	28,2	29,5	29,7	30,4
Niepaństwowe	magisterskie	38,6	18,3	16,8	17,7	20,6	23,6	26,4
	zawodowe	61,4	71,7	83,2	82,3	79,4	76,4	73,6
Ogółem	magisterskie	74,6	64,3	60,6	57,7	55,6	56,4	57,0
	zawodowe	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie roczników: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95–1996/97*, *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997–2002*, GUS, Warszawa 1995–2003.

Tabela 2

Studenci uczelni państwowych i niepaństwowych według poziomu studiów w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Poziom studiów	Rok akademicki						
	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Magisterskie jednolite (5-letnie)	71,2	58,3	53,5	49,3	44,8	44,0	43,4
Magisterskie uzupełniające (2-letnie)	3,4	6,0	7,1	8,4	10,8	12,4	13,6
Zawodowe (3–4-letnie)	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Źródło: jak do tabeli 1.

W minionej dekadzie udział studentów studiów licencjackich oraz inżynierskich wśród ogółu studiujących wzrósł z 25,4% do 43,0%. Najszybsze tempo rozwoju programów zawodowych nastąpiło w latach 1994–1997. Od roku 1998 obserwujemy zahamowanie tempa wzrostu. Tak więc *Ustawa z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*, która miała przyspieszyć rozwój ilościowy w szkolnictwie wyższym, właśnie za sprawą rozwoju *krótkich programów kształcenia*, w istocie już tylko usankcjonowała istniejący stan.

Studia zawodowe realizowane są przede wszystkim w trybie wieczorowym i zaocznym (tabela 3); dotyczy to zarówno uczelni państwowych, jak i niepaństwowych. Jeśliby zatem opisywać je za pomocą takich cech jak udział studentów studiów dziennych wśród ogółu studiujących, usytuowanie według typu własności szkoły czy trybu kształcenia, to okaże się, że chodzi tu o studia obejmujące znaczącą część młodzieży, bo 43% wszystkich studiujących w 2002 roku<sup>13</sup>, i realizowane przeważnie w trybie niestacjonarnym.

<sup>13</sup> Pod względem liczbowym udział studentów uczelni państwowych i niepaństwowych jest w tej kategorii prawie równy. W roku akademickim 2002/2003 w uczelniach państwowych na studiach zawodowych studiowało 386 399 studentów, a w niepaństwowych – 388 214.

Tabela 3

Studenci studiów dziennych oraz pozostałych – według rodzaju studiów w uczelniach państwowych i niepaństwowych w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Poziom studiów	Tryb studiów	Rok akademicki						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Magisterskie jednolite	dzienne	75,4	73,1	71,3	70,3	69,7	71,2	72,5
	pozostałe	24,6	26,9	28,7	29,7	30,3	28,8	27,5
Magisterskie uzupełniające	dzienne	7,2	8,7	11,5	12,7	11,0	11,2	12,1
	pozostałe	92,8	91,3	88,5	87,3	89,0	88,8	87,9
Zawodowe	dzienne	32,9	27,6	25,9	25,0	25,0	27,3	29,5
	pozostałe	67,1	62,3	74,1	75,0	75,0	72,7	70,5
Ogółem	dzienne	62,3	53,0	49,2	46,2	43,6	44,4	45,8
	pozostałe	37,7	47,0	50,8	53,8	56,4	55,6	54,2

Źródło: jak do tabeli 1.

Brak wyraźnej koncepcji tych studiów, a także przypisanie im przede wszystkim charakteru komercyjnego (studia zaoczne), tzn. statusu „gorszych studiów”, prowadzi do wzmocnienia tradycyjnie wysokiej pozycji w społeczeństwie tytułu *magistra*. Z badań wynika, że tylko niewielki odsetek młodzieży kieruje się na studia *licencjackie* z wyboru; dotyczy to tych, dla których stanowią one jedyną szansę na dalsze kształcenie<sup>14</sup>. Zdecydowaną większość studentów *krótkich cykli* stanowią ci, którzy wcześniej doznali niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia magisterskie, tzn. nie sprościli wymaganiom określonym przez uczelnie akademickie.

*Licencjat* to zatem studia „drugiej szansy” dla młodzieży słabiej przygotowanej. Problem ten, traktowany jako poważna bariera w działaniach na rzecz jakości kształcenia, pojawiał się najczęściej w wypowiedziach rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych. Według jednego z naszych rozmówców „nawet ci, którzy mieli gorsze wyniki w szkole średniej i nie dostaliby się gdzie indziej, u nas zdobędą wyższe wykształcenie” (arkusz PO/2)<sup>15</sup>. Znaczący odsetek studentów tych uczelni pochodzi ze środowisk „zaniedbanych pod względem edukacyjnym”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Ten argument przywoływany jest przede wszystkim przez studentów państwowych wyższych szkół zawodowych. Tym samym częściowe potwierdzenie znalazło – leżące u podstaw tworzenia tego sektora – założenie, iż dzięki powstaniu tych uczelni wzrosną szanse na zdobycie wyższego wykształcenia przez młodzież o niższych aspiracjach edukacyjnych, gorzej sytuowaną i zamieszkałą w ośrodkach pozaakademickich.

<sup>15</sup> Wywiady zostały przeprowadzone z rektorami wszystkich 35 uczelni wytypowanych do badań: 8 państwowych wyższych szkół zawodowych, 14 szkół niepaństwowych i 13 państwowych uczelni akademickich.

<sup>16</sup> Potwierdziła to analiza próby badanych studentów z punktu widzenia wybranych cech edukacyjnych i środowiskowych. Wśród studentów państwowych wyższych szkół zawodowych było najwięcej absolwentów średnich szkół zawodowych, z mniejszych ośrodków lokalnych i rodzin o niższym poziomie wykształcenia. Pozostałe dwie kategorie studentów – z uczelni państwowych akademickich oraz uczelni niepaństwowych – były bardzo do siebie zbliżone pod względem omawianych cech.

## Oczekiwania wobec studiów licencjackich<sup>17</sup>

Według przepisów prawa najbardziej uprawnione wydawać się mogą oczekiwania tych studentów, którzy z programami *licencjackimi* wiążą nadzieje na uzyskanie przygotowania zawodowego.

Mimo ustawowej unifikacji, wiedza potoczna różnicuje podejście do programów licencjackich/inżynierskich<sup>18</sup> w zależności od ich usytuowania: programom realizowanym w państwowych uczelniach akademickich przypisywana jest funkcja I stopnia studiów ogólnych, a pozostałym – funkcja studiów zawodowych w znaczeniu zbliżonym do uprzednio podanego.

W opinii studentów przewagę zyskał pogląd (około 55% respondentów), iż najważniejszym zadaniem studiów *licencjackich* jest przygotowanie do podjęcia pracy w wybranym zawodzie. Równocześnie jednak *licencjat* postrzegany jest przez znaczną część badanych (40%) jako pierwszy stopień studiów ogólnych, umożliwiający kontynuowanie nauki. Co ciekawe, te dwojakiemu rodzaju oczekiwania występują niezależnie od tego, czy formułują je studenci uczelni zawodowych, czy akademickich.

*Studia licencjackie* – to w Polsce kategoria nowa, nieprecyzyjnie określona w przepisach prawa, pozostająca w cieniu wszechobecnego *magisterium*. Jak można sądzić, jest to jednym z powodów polaryzacji poglądów młodzieży na temat charakteru tych studiów. Z drugiej jednak strony rozważamy oczekiwania młodzieży, której aspiracje edukacyjne zostały „odłożone” po nieudanym starciu do indeksu na studia magisterskie. Fakt, iż ponad 80% respondentów wyraziło wolę kontynuowania nauki na uzupełniających studiach magisterskich świadczy o tym, że aspiracje te nie zostały zarzucone.

W powszechnych deklaracjach o zamiarze kontynuowania studiów zarysowały się wyraźnie dwa modele. Pierwszy, znajdujący najwięcej zwolenników wśród studentów uczelni niepaństwowych oraz państwowych wyższych szkół zawodowych – to łączenie nauki z pracą zawodową. Stąd podwójna rola przypisana programom licencjackim: wprowadzenie do zawodu, ale także umożliwienie dalszej nauki, najchętniej w państwowej uczelni akademickiej. Drugi model, najpopularniejszy wśród studentów państwowych uczelni akademickich, to zainteresowanie kontynuowaniem nauki na wyższym poziomie bez łączenia jej z pracą<sup>19</sup>.

Według znacznego odsetka zwolenników każdej z dwóch opcji, plany te mają szanse realizacji (tabela 4). Państwowe wyższe szkoły zawodowe satysfakcjonują 90% badanych stawiających na pierwszym miejscu przygotowanie do zawodu i prawie 85% tych, którzy studia licencjackie traktują jako podstawę przygotowania do dalszego kształcenia. Państwowe uczelnie akademickie zdecydowanie lepiej „czują się” w roli instytucji realizującej programy ogólne I stopnia (90%) niż w roli instytucji kształcącej praktycznie (75%).

Wyróżniającą się w tym przypadku kategorię stanowią studenci niepaństwowych szkół wyższych: co trzeci badany wyraził niezadowolenie ze sposobu przygotowywania w tych

<sup>17</sup> W tej części artykułu nawiązuję do niektórych wyników przedstawionych w: Wójcicka (2001b).

<sup>18</sup> Dalej używać będę zamiennie pojęć *licencjat* oraz *krótkie programy* na określenie wszystkich studiów 3–4-letnich. Studia licencjackie stanowią dwie trzecie tej kategorii programów; studia inżynierskie funkcjonowały w niewielkim wymiarze przez cały czas, w związku z tym nie wiąże się z nimi tyle niejasności co z licencjatem.

<sup>19</sup> Wolę kontynuowania nauki bez łączenia jej z pracą zadeklarowało około 43% studentów państwowych uczelni akademickich.



**Tabela 4**  
Opinie studentów studiów licencjackich na temat stopnia realizacji podstawowych zadań tych studiów według typu uczelni (w %)

Jak realizowane są zadania studiów licencjackich?	Typ uczelni		
	państwowe wyższe szkoły zawodowe	państwowe uczelnie akademickie	uczelnie niepaństwowe
Przygotowanie do pracy zawodowej			
Bardzo dobrze	13,3	7,5	3,8
Dość dobrze	76,3	67,4	63,1
Bardzo źle lub wcale	10,4	25,1	33,1
Przygotowanie do II poziomu studiów			
Bardzo dobrze	5,1	9,2	5,3
Dość dobrze	79,3	80,2	73,4
Bardzo źle lub wcale	15,6	10,6	21,3

uczelniach do pracy i co piąty – do dalszej nauki. Na ten niekorzystny obraz mogą mieć wpływ dwa czynniki: poziom zajęć oraz nieokreślony profil kształcenia, powodujący dezorientację. Trudno na podstawie dostępnego materiału określić wagę każdego z tych czynników oraz ich udział w manifestowanym przez tak znaczny odsetek studentów niezadowolaniu. Wypada jednak zwrócić uwagę, że w wywiadach z rektorami tych uczelni zaznaczyło się podobne zróżnicowanie poglądów na temat koncepcji studiów *licencjackich*. Wśród naszych rozmówców byli zarówno zwolennicy traktowania studiów licencjackich na równi z I stopniem studiów akademickich, jak i rzecznicy wąsko specjalistycznego kształcenia, ukierunkowanego na potrzeby regionu. I mimo że pierwszy pogląd na charakter *krótkich programów* dość wyraźnie dominował, to jednak – zdaniem naszych rozmówców – preferencje proakademickie weryfikowała codzienność. Określają ją z jednej strony warunki realizacji procesu kształcenia (kadra, poziom kandydatów na studia i studentów), z drugiej – prozawodowa orientacja studentów i reguły rynku. W konsekwencji studenci otrzymują takie profile kształcenia, jakie dyktuje stan zatrudnienia kadry oraz jakie mogą zapewnić uczelni utrzymanie się na rynku edukacyjnym. Za znamienny w tym kontekście trzeba uznać fakt, iż kierunek aspiracji większości uczelni niepaństwowych jest podobny: uzyskanie uprawnień do kształcenia na poziomie magisterskim<sup>20</sup>.

Z opinii badanych studentów wynika, iż ich oczekiwania w najszerszym zakresie realizują państwowe wyższe szkoły zawodowe. Na przeciwnym biegunie sytuują się instytucje niepaństwowe, których studenci najczęściej spośród trzech wyróżnionych kategorii badanych negatywnie oceniali wypełnianie przez te szkoły zarówno roli związanej z wprowadzeniem do zawodu, jak i z przygotowaniem ogólnym, pozwalającym na dalsze studia.

<sup>20</sup> Zdecydowana większość rozmówców z uczelni, które nie miały uprawnień do prowadzenia studiów magisterskich, przyznała, iż wnioski o uruchomienie takich studiów czekają na rozpatrzenie. Ta tendencja do integracji, polegająca na przejmowaniu przez wyższe szkolnictwo zawodowe cech uczelni akademickich, traktowana jest przez wielu badaczy jako konstytutywna cecha systemu kształcenia na poziomie wyższym (por. Neave 1983; Pratt 1992).

W państwowych instytucjach akademickich mamy do czynienia z szeroką akceptacją poziomu realizacji zadań akademickich i znacznie mniejszą – przygotowania do zawodu. W ten sposób wyłania się obraz studiów *licencjackich* zbliżony do tego, jaki funkcjonuje w odbiorze społecznym. Jest bardziej prawdopodobne, że wyższe szkoły zawodowe będą częściej spełniać oczekiwania tych, którzy na pierwszym miejscu stawiają zdobycie zawodu i podstaw przygotowania praktycznego. I na odwrót: uczelnie akademickie częściej będą realizować aspiracje młodzieży, która zamierza zdobyć wykształcenie akademickie.

Najtrudniej o charakterystykę uczelni niepaństwowych. Jak można sądzić, to po części za sprawą zróżnicowania ich charakteru i oferty edukacyjnej trudno uzyskać jednoznaczne odpowiedzi na pytania, czym tak naprawdę są studia licencjackie, jakie oczekiwania pracodawcy wobec *licencjusza* są uprawnione, a także – jakie oczekiwania młodzieży wobec studiów mają szanse na spełnienie.

### Warunki kształcenia w hierarchii preferencji studentów

W kontekście stwierdzonego przez rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych ogólnie słabego, uwarunkowanego środowiskowo i edukacyjnie przygotowania studentów tych uczelni do nauki, zastanawia wysoki poziom oceny spełnienia oczekiwań związanych ze studiami, z jakim mamy do czynienia w tym przypadku. Powody tego stanu mogą być co najmniej dwa: (a) uczelnia pełni nie tylko funkcje edukacyjne, ale także kompensacyjne, otwierając przed młodzieżą szanse podjęcia pracy w wybranym zawodzie oraz kontynuowania nauki; (b) w porównaniu z pozostałymi kategoriami badanych próg wymagań wobec instytucji szkolnictwa wyższego i warunków kształcenia jest w tej kategorii studentów wyraźnie zaniżony.

Tezę tę weryfikują oczekiwania respondentów związane z wybranymi aspektami studiowania (tabela 5).

Według wiedzy potocznej różnice między warunkami kształcenia w państwowych uczelniach akademickich i pozostałych szkołach wyższych dotyczą przede wszystkim trzech obszarów: dostępności literatury w bibliotece, udziału w programach kształcenia języków obcych oraz dostępności indywidualnych konsultacji. Uzyskane wyniki potwierdziły istnienie zróżnicowania opinii badanych studentów w tych kwestiach, lecz kierunek zróżnicowania okazał się nie zawsze zgodny z potocznymi wyobrażeniami na ten temat (por. tabela 5):

- Zaplecze naukowe (dostępność literatury w bibliotece uczelnianej) negatywnie ocenił znaczący odsetek studentów (54–63%) we wszystkich typach szkół wyższych. Pod tym względem (brak biblioteki) potocznie wskazywane są niedostatki tylko uczelni niepaństwowych.
- Nauczanie języków obcych najgorzej wypadło w ocenie studentów z państwowych uczelni akademickich. Według potocznej wiedzy to w wyższych szkołach zawodowych i uczelniach niepaństwowych udział lektoratów z języków obcych w programach studiów uważany jest za niewystarczający.
- Przeciętnie co piąty student uczelni państwowych i niepaństwowych (akademickich i zawodowych) miał zastrzeżenia do możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami. Bardziej dostępni okazali się prowadzący ćwiczenia, jednak w najmniejszym zakresie w uczelniach niepaństwowych. To ustalenie jest najbliższe wiedzy potocznej.

**Tabela 5**  
 Negatywne oceny przez studentów wybranych aspektów studiowania  
 – według typu uczelni (w %) <sup>a</sup>

Aspekt studiowania	Typ uczelni		
	państwowe wyższe szkoły zawodowe	państwowe uczelnie akademickie	uczelnie niepaństwowe
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	10,8	15,7	11,8
Stosunki między studentami	7,2	6,9	9,8
Stosunek administracji do studentów	47,9	53,7	62,9
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	6,6	12,4	8,2
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	6,5	10,5	9,2
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	10,2	13,9	20,0
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	11,8	13,8	17,3
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	19,9	19,1	23,4
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	17,5	11,6	21,6
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	44,3	38,9	39,8
Nauczanie języków obcych	29,3	54,5	35,3
Wpływ studentów na program studiów	78,9	92,1	79,6
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	67,7	78,4	65,2
Warunki lokalowe	19,5	26,4	29,4
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	54,0	53,2	62,7
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	44,6	57,6	38,5
Dostęp do komputerów podczas zajęć	51,3	49,0	44,1
Dostęp do komputerów poza zajęciami	70,5	50,3	45,7
Oprogramowanie dostępnych komputerów	42,6	34,1	35,7
Dostęp do Internetu	59,0	38,3	37,5
Możliwości powielania materiałów	48,5	34,6	46,3
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	30,1	31,5	34,4

<sup>a</sup> Mierzone skalą od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). W tabeli podano tylko odsetki ocen niskich (1-2). Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie  $p < \text{lub} = 0,001$ .

Zastanawia natomiast wysoki poziom niezadowolenia (około 63%) studentów niepaństwowych szkół wyższych z kontaktów z uczelnianą administracją.

Opinie na temat pozostałych aspektów kształcenia, choć wyraźnie różnicujące wyodrębnione kategorie badanych, znacznie mniej odbiegają od potocznych. Najwięcej negatywnych opinii otrzymały warunki techniczne (komputery, oprogramowanie, dostęp do Internetu, także poza zajęciami), które są środkiem wspomagania procesu kształcenia docenianym przez wszystkie kategorie respondentów. Poziom wyposażenia uczelni (kierunku) pod tym względem częściej oceniali negatywnie studenci wyższych szkół zawodowych niż dwóch pozostałych typów uczelni. Zwraca uwagę wysoki poziom niezadowolenia studentów państwowych uczelni akademickich (92%) z możliwości wpływania na program studiów, a także kształtowania treści zajęć z poszczególnych przedmiotów (78%). Studenci rzadziej krytykują wykłady (typ uczelni nie różnicuje istotnie opinii na ten temat), częściej natomiast mają zastrzeżenia do ćwiczeń. Pod tym względem niekorzystnie wyróżniają się uczelnie niepaństwowe.

Analiza czynnikowa (z rotacją *Varimax*) porządkuje wybory studentów w obrębie poszczególnych kategorii uczelni, wykazując, że wybory te układają się w pewne wzory czy modele<sup>21</sup>.

Układ cech w wyróżnionych czynnikach stanowi istotny komentarz do opinii badanych na temat omawianych aspektów studiowania. Wprawdzie ogólne profile wyodrębnionych czynników są we wszystkich trzech kategoriach zbliżone, jednak usytuowanie pojedynczych cech, ich miejsce czy ranga w obrębie tych czynników wskazują, że przy dokonywaniu wyborów studenci poszczególnych typów uczelni kierowali się zasadniczo odmiennymi regułami.

Wspólne dla wszystkich kategorii studentów jest przypisanie najwyższej rangi zapleczu technicznemu jednostki dydaktycznej. W tej grupie cech za najistotniejsze zostało uznane *oprogramowanie dostępnych komputerów*<sup>22</sup>. Za znamienny trzeba także uznać fakt, iż studenci wyżej cenią ćwiczenia oraz zajęcia laboratoryjne z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących niż przedmioty ogólne – zarówno wykłady, jak i ćwiczenia. Preferencje związane z pozostałymi aspektami kształcenia są już odmiennie w każdej z wyodrębnionych kategorii studentów.

W przypadku państwowych wyższych szkół zawodowych dwa kolejne znaczące – po zapleczu technicznym – czynniki to<sup>23</sup>:

- Zawartość merytoryczna programu – wykłady i ćwiczenia. W tym przypadku najsilniej zaznaczyła się wartość *ćwiczeń z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących*, najmniej usytuowane zostały wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych.
- Warunki realizacji procesu kształcenia. Poczesne miejsce zajęły tu takie cechy jak *wykorzystanie środków audiowizualnych* oraz *warunki lokalowe*. Zwraca uwagę, że w czynniku określającym techniczne wyposażenie uczelni bądź kierunku studiów znalazły się takie cechy jak *nauczanie języków obcych* czy *dostępność literatury*; że – ponadto – w odczuciu badanych – dla jakości procesu kształcenia cechy te są mniej istotne niż

<sup>21</sup> Por. załącznik, tabele I–III.

<sup>22</sup> O tym, jak istotna dla badanych jest dostępność technologii informacyjnych, może świadczyć fakt, iż czynnik obejmujący cechy związane najogólniej z komputerem wyjaśnia około 30% wariacji.

<sup>23</sup> Por. tabela I w załączniku.

warunki lokalowe. Nie ma tym samym większego znaczenia poziom nauczania języków obcych, ponieważ umiejętności posługiwania się nimi nie są traktowane jako ważne w środowisku studentów państwowych wyższych szkół zawodowych. Dotyczy to również dostępności literatury.

W państwowych wyższych szkołach zawodowych wzajemne relacje między studentami, nauczycielami akademickimi, administracją, a wreszcie stosunki koleżeńskie między studentami nie należą do wartości szczególnie docenianych. Generalnie – społeczne aspekty studiowania zajmują ostatnie pozycje w hierarchii cech ważnych dla tej kategorii studentów.

Z zasadniczo różnym układem cech mamy do czynienia w państwowych uczelniach akademickich<sup>24</sup>. Widać to szczególnie wyraźnie na przykładzie układu cech w dwóch kolejnych – po opisującym zaplecze techniczne – czynnikach:

- O ocenie zawartości merytorycznej programu decydują – oprócz wykładów i ćwiczeń z przedmiotów kierunkowych, ogólnych i podstawowych – również takie cechy jak *nauczanie języków obcych* oraz *stosunek nauczycieli akademickich do studentów*. Języki obce są traktowane jako element merytoryczny programu, nie zaś jako cecha decydująca w większym bądź mniejszym stopniu o poziomie jego atrakcyjności. Dotyczy to również kadry i jej relacji ze studentami.
- Warunki realizacji procesu kształcenia, obejmujące takie cechy jak *wykorzystanie środków audiowizualnych* czy *warunki lokalowe* – to także *dostępność literatury w bibliotece uczelnianej*. Ta cecha otrzymała najwyższą rangę i ładunek.

I wreszcie uczelnie niepaństwowe. Wzory ułożyły się tu najmniej wyraźnie, co raz jeszcze potwierdza specyficzny charakter tej kategorii studentów<sup>25</sup>.

- Najwyższe usytuowanie i najwyższe ładunki mają cechy opisujące relacje interpersonalne, takie jak *możliwości indywidualnych konsultacji*, *stosunek nauczycieli akademickich do studentów* oraz *stosunek administracji do studentów*. Dopiero na dalszych pozycjach znalazły się *wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych* oraz *nauczanie języków obcych*.
- Poślednie miejsce zajęła *dostępność literatury w bibliotece uczelnianej*; cecha ta ma dla studentów niższą rangę niż warunki lokalowe.

Hierarchia cech określona przez studentów uczelni niepaństwowych sugeruje, iż oprócz warunków technicznych umożliwiających kontakt ze światem (Internet) szczególne znaczenie mają dla nich relacje międzyludzkie. Dopiero jako następne w kolejności sytuują się kwestie merytoryczne. Przypuszczalnie taki obraz preferencji został uwarunkowany przez doświadczane „niedobory”, brak środowiska uczelnianego. Ograniczone możliwości bieżących kontaktów z nauczycielami akademickimi spowodowały wyodrębnienie tej cechy z procesu kształcenia i nadanie jej wartości samoistnej o dużym znaczeniu.

Wyniki analizy czynnikowej wyraźnie wskazują na istnienie zależności między typem uczelni a preferencjami studentów dotyczącymi wybranych aspektów kształcenia. Na przykład możliwości indywidualnych konsultacji z prowadzącymi ćwiczenia negatywnie ocenia zbliżony odsetek badanych z państwowych wyższych szkół zawodowych i z uczelni niepaństwowych, ale tylko dla tej ostatniej kategorii studentów jest to szczególnie waż-

<sup>24</sup> Por. tabela II w załączniku.

<sup>25</sup> Por. tabela III w załączniku.

ne. Podobne zróżnicowanie podejścia obserwujemy przy ocenie dostępności literatury w bibliotece uczelnianej. Studenci uczelni akademickich traktują braki w tym zakresie jako dotkliwą niedogodność warunków studiowania, podczas gdy dla studentów uczelni niepaństwowych oraz wyższych szkół zawodowych ten aspekt kształcenia okazał się zdecydowanie mniej istotny, zajmując w hierarchii wartości niską rangę.

Jeśli więc opisać respondentów na podstawie miejsca cech określających wybrane aspekty rzeczywistości uczelnianej w wyróżnionych czynnikach, ich rangi oraz ładunku, to okaże się, że:

- Studenci państwowych uczelni zawodowych bardziej przypominają młodzież ze średnich szkół zawodowych bądź policealnych niż szkół wyższych. Wykształcenie ogólne, języki obce, czy – mówiąc najogólniej – studiowanie sytuują na dalszych miejscach w prezentowanej tu hierarchii wartości. Najbardziej cenią praktyczne zajęcia z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych.
- Studenci państwowych uczelni akademickich szczególnie wysoką rangę przypisują zajęciom (ćwiczeniom i wykładom) z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych, jednak wyraźnie doceniają szerszy kontekst wykształcenia. Wskazuje na to przypisanie nauczycielowi roli „nierozłącznego dopełnienia” procesu kształcenia, uznanie biblioteki za naturalny element rzeczywistości akademickiej, a języków obcych – za element przygotowania merytorycznego.
- Dla studentów uczelni niepaństwowych nadrzędną wartość stanowią wszystkie aspekty relacji interpersonalnych; ta cecha wysunęła się nawet przed elementy merytoryczne programu. Jest to – jak można sądzić – rezultat najsilniej odczuwanego przez tę kategorię studentów braku środowiska akademickiego, a przynajmniej ograniczonego w nim udziału kadry. Obraz aktywności społeczności uczelnianej, jaki wyłania się z wypowiedzi studentów, sprowadza ją do ram wyznaczonych przez obowiązkowy plan zajęć.

## Dominujące wzory

Zaprezentowane ustalenia związane z kształceniem w ramach nowego typu programów dyplomowych, do jakich należą ciągle studia *licencjackie*, nie pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy studia te przygotowują do społeczeństwa wiedzy. Przede wszystkim dlatego, że odniesienie dla tego typu oceny jest nieostre: sformułowane w tym kontekście oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego mają charakter ogólny, nie uwzględniający oczekiwań wobec absolwentów zróżnicowanych choćby według poziomu studiów dyplomowych czy charakteru kierunków tych studiów.

Wyniki badań pokazują natomiast relacje między typem uczelni a społeczno-zawodowymi orientacjami młodzieży kończącej naukę na I poziomie studiów.

Wśród badanych studentów – mimo widocznego zróżnicowania preferencji związanych z warunkami kształcenia – obserwujemy cechy wspólne. Przede wszystkim tę, że reprezentują funkcjonalne podejście do studiów, i to bez względu na charakter uczelni, w której studiują. Wskazuje na to m.in. wysoka ranga wśród wybranych aspektów kształcenia technologii informacyjnych oraz przedmiotów zapewniających przygotowanie kierunkowe. Ten funkcjonalizm nie jest jednak cechą wyróżniającą *licencjusza*. Reprezentują go również studenci studiów magisterskich (por. Wójcicka 1999); dokonując wyboru kierunku,

biorą pod uwagę aktualne usytuowanie jego absolwentów na rynku pracy, możliwości zapewnienia sobie stabilnej pozycji w zawodzie, szybkiego awansu i wysokich zarobków. Co więcej – jest to zjawisko o zasięgu wykraczającym poza środowisko akademickie. Badania prowadzone w latach dziewięćdziesiątych wykazały, że w odczuciu społecznym wykształcenie przestało być jak dotychczas – a przynajmniej tak wyglądało to w deklaracjach – przede wszystkim wartością autoteliczną. Obecnie wykształcenie zaczęło się optać (Białecki, Sikorska, red. 1998) i jest postrzegane jako inwestycja przynosząca określone korzyści.

Dla części studentów *krótkich programów* studia to także – w nawiązaniu do wiekowej tradycji uniwersytetu – szerszy aspekt wykształcenia, przygotowanie ogólne i ukształtowany nawyk samokształcenia, obcowania z literaturą. Takie podejście do celów kształcenia obserwowaliśmy najczęściej wśród studentów państwowych uczelni akademickich, choć dostępne wyniki badań nie pozwalają na dokładniejsze oszacowanie skali popularności podejścia łączącego kompetencje specjalisty z wykształceniem ogólnym.

I wreszcie trzeci wniosek, jaki nasuwa się na podstawie analizy prezentowanych wyników badań: mimo cech wspólnych widać wyraźnie zróżnicowanie poziomu wykształcenia uzyskiwanego na studiach licencjackich. Po części zjawisko to tłumaczy zróżnicowanie statusu szkół wyższych kształcących *licencjuszy*. Istnieją wśród nich z jednej strony uczelnie ukształtowane w kręgu tradycji uniwersyteckiej, w której kształcenie ogólne i badania są ściśle połączone. Ograniczeniem usytuowania w tych szkołach wyższych programów licencjackich utożsamianych ze studiami zawodowymi może być niskie notowanie praktyki w uczelniach tego typu. Z drugiej strony w systemie szkolnictwa wyższego jest wiele uczelni nowych, znajdujących się na etapie poszukiwania własnej tożsamości. Uczelnie te nie mają umocowania w tradycji. Część z nich – dotyczy to zwłaszcza państwowych wyższych szkół zawodowych – powstawała w wyniku przekształcenia średnich bądź ponadśrednich szkół zawodowych, przenosząc tą drogą na grunt szkolnictwa wyższego styl działania i hierarchię wartości z niższego szczebla edukacji. Atutem tych uczelni – również niepaństwowych, gdyby swoją rolę chciały postrzegać w aspekcie komplementarności względem sektora akademickiego – mogłoby być powiązanie z regionem i potrzebami lokalnego rynku pracy.

To wewnętrzne zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego – określone m.in. przez relacje instytucji z otoczeniem, udział w badaniach, profile kształcenia, ale i przez poziom przygotowania młodzieży do studiów – wskazuje równocześnie na perspektywy i warunki kształcenia dla społeczeństwa wiedzy.

### Literatura cytowana

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

*Wykształcenie i rynek*, Wydawnictwo TEPiS, Warszawa.

Bennet N., Dunne E., Carre C. 1999

*Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education*, „Higher Education”, nr 37.

Bourdieu P., Passeron J.C. 1990

*Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Dearlove J.** 1998

*Fundamental Changes in Institutional Structures: The United Kingdom*, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

**Drogosz-Zabłocka E.** 2002

*Opinie pracodawców na temat przygotowania do pracy absolwentów studiów zawodowych*, w: E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta: *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

**Goćkowski J., Machowska K.M.** 2004

*Wiedza i informacja w nowoczesnym społeczeństwie – przyczynek do dyskusji o społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

**Goedegebuure L.C.J., Meek V.L.** 1998

*Różnorodność i zmiana: polityka rządowa a wpływ otoczenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

**Green A.** 1997

*University of London, Institute of Education, Convergences and Divergences in European Policy: An International Comparative Perspective. Internal Report, a Research project commissioned by the European Commission, Directorate-General XXII Education, Training and Youth, Institute of Education, London.*

**Harvey L., Moon S., Geall V.** 1997

*The Graduates Work: Organisational Change and Students Attributes*, Centre for Research into Quality, University of Central England Birmingham.

**Lewin H.M.** 1980

*Workplace Democracy and Educational Planning. Education, Work and Employment – II*, UNESCO, Paris.

**Neave G.** 1983

*The Dynamics of Integration in Non-integrated Systems of Higher Education in Europe*, w: H. Hermanns i in.: *The Compleat University*, Schenkman, Cambridge.

**Pratt J.** 1992

*Unification of Higher Education in the United Kingdom*, „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1–2.

**Teichler U.** 1999

*Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges*, „Higher Education Policy”, nr 12.

**Trow M.** 1974

*Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, w: *Policies for Higher Education*, OECD, Paris.

**Two Decades...** 2000

*Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards (2000)*, Eurydice Studies, European Commission, Brussels.

**Van der Wende M.C., Westerheijden D.F.** 2002

*Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.



**Wójcicka M. 1999**

*Oczekiwania studentów wobec studiów i wybranego kierunku. Komunikat z badań*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14.

**Wójcicka M. 2001a**

*Czynniki decydujące o wyborze zawodu (kierunku studiów)*, w: B. Minkiewicz, T. Szapiro (red.): *Biogramy edukacyjne*, Szkoła Główna Handlowa, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych, Warszawa.

**Wójcicka M. 2001b**

*Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/18.

**Wójcicka M. 2002a**

*Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

**Wójcicka M. 2002b**

*Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

## Załącznik

Tabela I

Ocena wybranych aspektów studiowania w państwowych wyższych szkołach zawodowych  
– analiza czynnikowa z rotacją *Varimax*<sup>a</sup>

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik					
	I	II	III	IV	V	VI
Oprogramowanie dostępnych komputerów	<b>0,77</b>	0,20	0,08	0,12	0,01	0,15
Dostęp do Internetu	<b>0,76</b>	0,08	0,16	0,03	0,23	-0,16
Dostęp do komputerów podczas zajęć	<b>0,69</b>	0,08	0,18	0,12	-0,09	0,26
Dostęp do komputerów poza zajęciami	<b>0,68</b>	0,16	0,21	0,11	0,23	-0,08
Możliwość powielania	<b>0,55</b>	0,05	0,11	0,03	0,19	0,12
Ćwiczenia, laboratoria itp., z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,12	<b>0,81</b>	0,17	0,09	-0,05	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp., z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,07	<b>0,79</b>	0,19	0,10	0,03	0,15
Wykłady z przedmiotów i specjalizujących	0,20	<b>0,71</b>	0,07	0,11	0,10	-0,03
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,16	<b>0,65</b>	0,04	0,19	0,32	-0,16
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,30	0,14	<b>0,65</b>	0,20	0,10	0,11
Warunki lokalowe	0,37	0,16	<b>0,61</b>	0,10	-0,03	0,02
Nauczanie języków obcych	0,05	0,19	<b>0,58</b>	-0,08	0,20	-0,23
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	0,45	0,19	<b>0,54</b>	0,13	0,01	0,21
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,29	0,04	<b>0,50</b>	0,21	0,21	0,19
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	-0,09	0,32	<b>0,40</b>	0,40	0,28	-0,24
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,14	0,24	0,11	<b>0,86</b>	0,06	0,09
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,23	0,18	0,12	<b>0,85</b>	0,08	0,12
Wpływ studentów na program studiów	0,24	0,42	0,14	0,03	<b>0,78</b>	0,06
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	0,17	0,13	0,15	0,11	<b>0,76</b>	0,15
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	0,02	0,35	0,11	0,29	<b>0,40</b>	0,28
Stosunki między studentami	0,19	0,09	-0,01	0,10	0,14	<b>0,72</b>
Stosunek administracji do studentów	-0,03	0,06	0,47	0,05	0,33	<b>0,48</b>
<b>Procent wyjaśnianej wariancji</b>	<b>30,10</b>	<b>8,40</b>	<b>6,80</b>	<b>5,70</b>	<b>5,10</b>	<b>4,80</b>

<sup>a</sup> Pogrubioną czcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

**Tabela II**  
Ocena wybranych aspektów studiowania w państwowych uczelniach akademickich  
– analiza czynnikowa z rotacją Varimax<sup>a</sup>

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik					
	I	II	III	IV	V	VI
Oprogramowanie dostępnych komputerów	<b>0,87</b>	0,03	0,02	0,06	0,06	0,14
Dostęp do Internetu	<b>0,81</b>	-0,03	0,11	0,06	-0,01	0,23
Dostęp do komputerów poza zajęciami	<b>0,76</b>	0,20	0,29	0,03	-0,01	0,04
Dostęp do komputerów podczas zajęć	<b>0,75</b>	0,04	0,15	0,25	0,06	-0,20
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	<b>0,57</b>	0,20	0,31	0,16	0,07	-0,22
Możliwości powielania	<b>0,50</b>	-0,14	-0,20	0,16	0,02	0,47
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,20	<b>0,81</b>	0,02	0,11	0,15	-0,03
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,11	<b>0,77</b>	0,02	0,15	-0,05	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,03	<b>0,77</b>	0,13	0,12	0,09	-0,09
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	-0,03	<b>0,65</b>	0,32	0,15	-0,03	0,12
Nauczanie języków obcych	-0,03	<b>0,48</b>	0,34	0,02	-0,01	0,08
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	-0,08	<b>0,42</b>	0,39	0,24	0,05	0,35
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,23	0,02	<b>0,73</b>	0,02	0,08	0,03
Stosunek administracji do studentów	0,03	0,22	<b>0,63</b>	0,14	0,08	0,08
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,29	0,25	<b>0,51</b>	0,06	0,24	-0,11
Warunki lokalowe	0,38	0,21	<b>0,46</b>	0,03	-0,10	0,14
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,03	0,33	0,19	<b>0,81</b>	0,01	0,14
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,03	0,31	0,23	<b>0,81</b>	0,05	0,11
Stosunki między studentami	0,28	-0,01	-0,08	<b>0,46</b>	0,04	0,06
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	-0,02	0,05	-0,02	0,14	<b>0,86</b>	0,20
Wpływ studentów na program studiów	0,12	0,03	0,16	-0,04	<b>0,85</b>	0,05
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	0,03	0,21	0,21	0,04	0,12	<b>0,78</b>
<b>Procent wyjaśnianej wariancji</b>	<b>26,50</b>	<b>13,00</b>	<b>7,00</b>	<b>6,10</b>	<b>5,10</b>	<b>4,50</b>

<sup>a</sup> Pogrubioną czićcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

**Tabela III**  
Ocena wybranych aspektów studiowania w uczelniach niepaństwowych  
– analiza czynnikowa z rotacją Varimax<sup>a</sup>

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik				
	I	II	III	IV	V
Oprogramowanie dostępnych komputerów	<b>0,86</b>	0,19	0,03	0,03	0,02
Dostęp do Internetu	<b>0,85</b>	0,21	0,03	0,03	-0,03
Dostęp do komputerów podczas zajęć	<b>0,78</b>	0,15	0,20	0,03	-0,02
Dostęp do komputerów poza zajęciami	<b>0,75</b>	0,28	0,03	0,15	-0,04
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	<b>0,55</b>	0,3	0,23	0,41	-0,02
Możliwości powielania	<b>0,50</b>	-0,3	0,04	0,15	0,39
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,13	<b>0,74</b>	0,12	0,37	0,04
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	0,22	<b>0,64</b>	0,27	0,02	0,21
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,20	<b>0,62</b>	0,24	0,44	0,03
Stosunek administracji do studentów	0,10	<b>0,58</b>	0,14	0,03	0,13
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	0,08	<b>0,58</b>	0,03	0,04	0,34
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,12	<b>0,55</b>	0,38	-0,11	0,19
Nauczanie języków obcych	0,28	<b>0,49</b>	0,16	0,03	0,03
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,38	<b>0,39</b>	-0,03	0,38	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,15	0,17	<b>0,85</b>	0,13	0,04
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,17	0,24	<b>0,81</b>	0,12	0,03
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,08	0,38	<b>0,64</b>	0,03	0,19
Warunki lokalowe	0,16	0,03	0,02	<b>0,72</b>	0,02
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,08	0,17	0,03	<b>0,58</b>	0,16
Stosunki między studentami	0,06	-0,03	0,33	<b>0,44</b>	0,09
Wpływ studentów na program studiów	0,09	0,14	0,03	0,19	<b>0,80</b>
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	-0,02	0,24	0,02	0,02	<b>0,79</b>
<b>Procent wyjaśnianej wariancji</b>	<b>30,00</b>	<b>9,90</b>	<b>7,60</b>	<b>5,60</b>	<b>4,90</b>

<sup>a</sup> Pogrubioną czcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.