

NAUKA

02.2358

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



14/99

półrocznik

cz. 238



Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Stefan **Amsterdamski**
Ireneusz **Białecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemia**

Redaguje zespół

Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Julita **Jabłecka**
Maria **Wójcicka** (redaktor naczelny)

Opracowanie graficzne

Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Julita **Jabłecka**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1999

ISSN 1231-02-98

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

14/'99, Półrocznik, Warszawa

Od redakcji 3

Światowa deklaracja UNESCO *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku:
od wizji do działania* 5

Ireneusz **Białecki**, Nierówności edukacyjne w Polsce 19

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Miejsce policealnych i wyższych szkół zawodowych
w systemie edukacji. Jakie nowe zmiany może przynieść
reforma edukacji? 43

Maria **Wójcicka**, Oczekiwania studentów wobec studiów i wybranego kierunku.
Komunikat z badań 56

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Finansowe uwarunkowania podejmowania i realizacji
studiów wyższych. Komunikat z badań pilotażowych 72

Barbara **Minkiewicz**, Studia podyplomowe – wybór czy konieczność? 88

Piotr **Bielecki**, Stanisław **Macioł**, Seminaria i prace magisterskie jako element
kształcenia specjalistycznego na studiach ekonomicznych
– przykład Szkoły Głównej Handlowej 102

Summaries 115

Kronika 117

Informacje o autorach 122

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

14/'99, Semi-annual, Warsaw

From Editor 3

UNESCO World Declaration on Higher Education for the XXI Century:
Vision and Action **5**

Ireneusz **Białecki**, Social Inequality in Poland **19**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, The Role of Post-secondary Schools
and Vocational Colleges in the Education System.
What Changes Can the Education System Reform Bring? **43**

Maria **Wójcicka**, Students' Expectations for Their Education and Chosen Field of Study.
Research Report **56**

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Financial Factors Influencing the Choice and the Continuation
of Higher Education. Pilot Study Report **72**

Barbara **Minkiewicz**, Post-graduate Education – A Matter of Choice or Necessity? **88**

Piotr **Bielecki**, Stanisław **Macioł**, Seminars and Master's Theses as an Element
of Economic Education at the Warsaw School of Economics **102**

Summaries 115

Chronicie 117

Notes on the Authors 122

Od Redakcji W zamieszczonej w niniejszym numerze *Światowej deklaracji UNESCO*, poświęconej szkolnictwu wyższemu w XXI wieku, czytamy: „We wszystkich krajach przed szkolnictwem wyższym stoją wielkie wyzwania i trudności. Są one związane z finansowaniem, z potrzebą zapewnienia równych warunków studiowania i dostępności do studiów, z koniecznością doskonalenia nauczycieli akademickich, z potrzebą edukacji polegającej na rozwoju umiejętności, podnoszenia i utrzymania jakości kształcenia, badań oraz usług świadczonych przez instytucje szkolnictwa wyższego, dostosowywania treści programów do potrzeb zewnętrznych, zwiększania możliwości zatrudniania absolwentów, a także z koniecznością zawierania umów zapewniających efektywną współpracę międzynarodową i sprawiedliwy podział wynikających z niej korzyści”.

Jak na tle tych zadań, wymagających rozwiązania na całym świecie, przedstawiają się problemy szkolnictwa wyższego w Polsce? Które z nich są podejmowane jako przedmiot badań empirycznych? W czternastym numerze półrocznika przedstawiamy wybrane wyniki takich badań. Wnioski z przeprowadzonych badań w pewien sposób nawiązują do problematyki zarysowanej w *Deklaracji*, choć oczywiście nie obejmują wszystkich zarysowanych tam problemów.

Ireneusz Białecki przedstawia wyniki badań nad nierównościami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych na tle sytuacji w okresie powojennym, a także analizuje uwarunkowania i przyczyny tych nierówności oraz wyniki porównań międzynarodowych. Elżbieta Drogosz-Zabłocka zajmuje się rzadko poruszonym, a ważnym tematem miejsca policealnych i wyższych szkół zawodowych w systemie edukacji w kontekście przeprowadzanej właśnie reformy tego systemu. Maria Wójcicka prezentuje wyniki badań nad oczekiwaniami studentów Uniwersytetu Warszawskiego wobec studiów i wybranego kierunku. Wyniki badania pilotażowego, przeprowadzonego w tej samej uczelni przez Ewę Świerzbowską-Kowalik, pozwalają na wstępne zarysowanie materialnych barier dostępności do studiów wyższych i ograniczeń stwarzanych przez koszty studiowania, a także na poznanie opinii studentów o systemie kredytów.

Barbara Minkiewicz referuje wyniki badań absolwentów studiów podyplomowych (kierunku „zarządzanie firmą”), prowadzonych w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu. Celem badań było poznanie korzyści zawodowych, jakie daje ukończenie tego rodzaju studiów, a także identyfikacja motywów ich podejmowania. Piotr Bielecki i Stanisław Macioł przedstawiają wyniki badań przeprowadzonych w warszawskiej Szkole Głównej Handlowej wśród ogółu nauczycieli akademickich prowadzących seminaRIA magisterskie w zreformowanym systemie studiów. Przedmiotem analizy są opinie na temat zadań, organizacji dydaktyki oraz przebiegu i efektów pracy tych seminariów.

Zarówno prezentowana tu problematyka, jak i same wyniki badań nie tylko korespondują z dokumentem UNESCO, ale także są wyrazem zmian w systemie polskiego szkolnictwa wyższego w ostatnim dziesięcioleciu. Podjęcie tej tematyki zostało narzucone przez takie zjawiska jak: wzrost autonomii szkół wyższych oraz konkurencji o studentów, nowa sytuacja na rynku pracy, zwiększenie prorynkowej orientacji studentów, próby odpowiedzi uczelni na rosnące potrzeby i popyt studentów, a jednocześnie konieczność osłabiania barier społecznych i materialnych podejmowania studiów. Wszystkie te zjawiska wymagają większej wiedzy i informacji o klienteli szkolnictwa wyższego – kandydatach na studia, studentach i absolwentach – oraz o wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeniach działalności uczelni.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na dość interesujące, nowe dla polskiej rzeczywistości zjawisko. Otóż w warunkach rosnącej autonomii szkół wyższych i konkurencji między nimi, a także przyjmowania przez nie coraz większej odpowiedzialności za własne losy, coraz większa część badań empirycznych nad problematyką szkolnictwa wyższego jest podejmowana na potrzeby pojedynczych uczelni, na zlecenie i koszt ich władz, oraz prowadzona na zbiorowościach ich studentów czy absolwentów. Coraz częściej zatem badania mają wymiar lokalny, co jest wyrazem upowszechniania się praktyki analizowania przez szkoły własnej działalności i jej efektów, czyli rozwoju tzw. badań instytucjonalnych (*institutional research*). Znaczna część wyników badań przedstawionych w niniejszym tomie należy właśnie do tej kategorii.

Julita Jabłeczka

Światowa deklaracja UNESCO *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*¹

PREAMBUŁA

W przededniu nowego stulecia obserwujemy występowanie bezprecedensowej potrzeby wielkiego zróżnicowania szkolnictwa wyższego. Rośnie świadomość znaczenia tego szkolnictwa dla rozwoju społeczno-kulturalnego i gospodarczego oraz dla kształtowania przyszłości, w której młodsze pokolenia winny osiąść nowe umiejętności, wiedzę i idee. Szkolnictwo wyższe obejmuje wszystkie typy studiów I i II stopnia, na poziomie szkoły ponadśredniej, prowadzonych przez uniwersytety i inne placówki edukacyjne, które zostały uznane przez odpowiednie władze państwowe za instytucje szkolnictwa wyższego².

We wszystkich krajach przed szkolnictwem wyższym stoją wielkie wyzwania i trudności. Są one związane z finansowaniem, z potrzebą zapewnienia równych warunków studiowania i dostępności do studiów, z koniecznością doskonalenia nauczycieli akademickich, z potrzebą edukacji polegającej na rozwoju umiejętności, podnoszenia i utrzymania jakości kształcenia, badań oraz usług świadczonych przez instytucje szkolnictwa wyższego, dostosowywania treści programów do potrzeb zewnętrznych, zwiększania możliwości zatrudniania absolwentów, a także z koniecznością zawierania umów zapewniających efektywną współpracę międzynarodową i sprawiedliwy podział wynikających z niej korzyści. Jednocześnie przed szkolnictwem wyższym stoją wyzwania związane z nowymi możliwościami, wynikającymi z zastosowania technologii pozwalających lepiej tworzyć, upowszechniać, udostępniać i sprawdzać wiedzę, a także zarządzać wiedzą. Należy zapewnić dostęp do tych technologii na wszystkich poziomach edukacyjnych.

¹ Publikowana tu *Światowa deklaracja...*, a także *Program ramowy priorytetowych działań na rzecz zmian oraz rozwoju szkolnictwa wyższego* zostały uchwalone przez światową konferencję UNESCO (Paryż, 5–9 października 1998 r.).

² Definicja przyjęta przez Konferencję Generalną UNESCO na jej 27. posiedzeniu (listopad 1993) w dokumencie *Rekomendacje dotyczące uznania studiów i kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*.

Druga połowa obecnego stulecia przejdzie do historii szkolnictwa wyższego jako okres jego najbardziej spektakularnej ekspansji, nastąpił bowiem ponad sześciokrotny wzrost liczby studentów w skali światowej: z 13 mln w 1960 r. do 82 mln w 1995 r. Był to zarazem okres dalszego poszerzania się rozziwu, już i tak ogromnego, między krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się, a zwłaszcza najslabiej rozwiniętymi, w zakresie dostępności do studiów. Był to także okres rosnącej stratyfikacji społeczno-ekonomicznej i coraz większego zróżnicowania możliwości edukacyjnych w poszczególnych krajach, nawet tych najbardziej rozwiniętych i najbogatszych. Bez istnienia odpowiednich instytucji szkolnictwa wyższego oraz instytucji badawczych, stanowiących „masę krytyczną”, bez wykwalifikowanych i wykształconych ludzi, żaden kraj nie może zapewnić sobie prawdziwie endogenicznego i wszechstronnego rozwoju, a kraje rozwijające się i najslabiej rozwinięte nie będą mogły zlikwidować przepaści dzielącej je od państw wysoko rozwiniętych. Dzielenie się wiedzą, współpraca międzynarodowa oraz nowe technologie stwarzają szanse zlikwidowania tej przepaści.

Szkolnictwo wyższe dało wiele dowodów swej żywotności, a także zdolności do przeprowadzania oraz inicjowania zmian i postępu społecznego. Dzięki zakresowi i tempu tych zmian społeczeństwo stawało się coraz bardziej „oparte na wiedzy”; w efekcie sfery szkolnictwa wyższego i badań naukowych stały się obecnie istotnymi czynnikami rozwoju kulturalnego, społeczno-gospodarczego i środowiskowego jednostek, społeczeństw oraz narodów. Samo szkolnictwo wyższe stoi przed ogromnymi wyzwaniem, musi bowiem rozpocząć radykalne zmiany i przeprowadzić odnowę w skali dotychczas niespotykanej, w taki sposób, aby społeczeństwa, dotknięte obecnie kryzysem wartości, mogły odejść od celów czysto ekonomicznych i włączyć do swojego sposobu myślenia nowe wymiary, takie jak duchowość i moralność.

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak sprostać wyżej wymienionym wyzwaniom i rozpocząć głębokie reformy w szkolnictwie wyższym na całym świecie, UNESCO zorganizowało światową konferencję *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*. Przygotowując tę konferencję, UNESCO wydało w 1995 r. dokument poświęcony polityce zmian i rozwoju szkolnictwa wyższego. Następnie odbyło się pięć konsultacji regionalnych (Hawana, listopad 1996; Dakar, kwiecień 1997; Tokio, lipiec 1997; Palermo, wrzesień 1997 oraz Bejrut, marzec 1998). W niniejszym dokumencie uwzględniono przyjęte tam deklaracje i plany działania.

*

My, uczestnicy światowej konferencji na temat szkolnictwa wyższego, zebrani w siedzibie UNESCO w Paryżu w dniach 5–9 października 1998 r.:

– powołując się na zasady *Karty ONZ, Powszechnej deklaracji praw człowieka, Międzynarodowego paktu o prawach gospodarczych, społecznych i kulturalnych oraz Międzynarodowego paktu o prawach obywatelskich i politycznych,*

– powołując się także na *Powszechną deklarację praw człowieka*, która w art. 26, paragraf 1 stwierdza, że „każdy ma prawo do edukacji” i że „wyższe wykształcenie będzie jednakowo dostępne dla wszystkich według zdolności” oraz akceptując podstawowe zasady *Konwencji przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960)*, która w art. 4 zobowiązuje

państwa-strony do „jednakowego udostępniania wyższego wykształcenia wszystkim na podstawie indywidualnych zdolności”;

– uwzględniając rekomendacje głównych komisji i konferencji dotyczące szkolnictwa wyższego, m.in.: Międzynarodowej Komisji Edukacji dla XXI Wieku, Światowej Komisji Kultury i Rozwoju, 44. i 45. posiedzenia międzynarodowej konferencji ds. edukacji (Genewa 1994 i 1996), decyzji podjętych na 27. i 29. posiedzeniu Konferencji Generalnej UNESCO, zwłaszcza *Rekomendacji na temat statusu kadry akademickiej*, światowej konferencji na temat edukacji dla wszystkich (Jomtien 1990), konferencji ONZ na temat środowiska i rozwoju (Rio de Janeiro 1992), konferencji na temat wolności akademickiej i autonomii uniwersyteckiej (Sinaia 1992), światowej konferencji na temat praw człowieka (Wiedeń 1993), szczytu światowego poświęconego rozwojowi społecznemu (Kopenhaga 1994), czwartej światowej konferencji dotyczącej kobiet (Pekin 1995), międzynarodowego kongresu na temat edukacji i informatyki (Moskwa 1996), światowego kongresu na temat szkolnictwa wyższego i rozwoju kadr w XXI wieku (Manila 1997), piątej międzynarodowej konferencji na temat kształcenia dorosłych (Hamburg 1997), a zwłaszcza *Programu dla przyszłości*, realizowanego w ramach tematu 2 (Poprawa warunków i równość kształcenia), który stanowi: „Zobowiązujemy się [...] otwierać szkoły, kolegia i uniwersytety dla osób dorosłych [...] poprzez wezwanie światowej konferencji na temat szkolnictwa wyższego (Paryż 1998) do wspierania przekształceń instytucji edukacji policealnej w instytucje kształcenia ustawicznego oraz do określenia roli uniwersytetów”;

– przekonani, że wykształcenie jest podstawowym filarem praw człowieka, demokracji, zrównoważonego rozwoju i pokoju, a zatem powinno być dostępne dla wszystkich przez całe życie, oraz że konieczne jest podjęcie działań mających na celu zapewnienie koordynacji i współpracy w ramach poszczególnych sektorów i między nimi, zwłaszcza między szkolnictwem ogólnokształcącym, technicznym i zawodowym (na szczeblu licealnym i policealnym), a także między uniwersytetami, kolegiami i uczelniami technicznymi;

– wierząc, że, w tym kontekście, rozwiązanie problemów, przed którymi stoimy w XXI wieku będzie uwarunkowane wizją społeczeństwa przyszłości i rolą, jaką przypisuje się edukacji, a zwłaszcza szkolnictwu wyższemu;

– świadomi, że na progu nowego milenium obowiązkiem szkolnictwa wyższego jest zapewnienie panowania wartości i ideałów kultury pokoju oraz świadomi, że społeczność intelektualistów powinna się zorganizować w tym celu;

– uważając, że konieczność zasadniczej zmiany oraz rozwoju szkolnictwa wyższego, poprawy jego jakości i dostosowania do potrzeb społecznych, a także sprostania stojącym przed nim głównym wyzwaniom wymaga silnego zaangażowania nie tylko rządów i placówek szkolnictwa wyższego, lecz również wszystkich zainteresowanych (tzn. studentów, ich rodzin, nauczycieli, kręgów biznesu i przemysłu, publicznych i prywatnych sektorów gospodarki, parlamentów, mediów, społeczności, stowarzyszeń zawodowych i całego społeczeństwa), a ponadto wymaga większej odpowiedzialności w wykorzystaniu zasobów publicznych, prywatnych, krajowych i międzynarodowych;

– podkreślając, że systemy szkolnictwa wyższego powinny doskonalić swe umiejętności radzenia sobie w niepewnej sytuacji, dostosowywania się i wprowadzania zmian oraz odpowiadania na potrzeby społeczne, a także wspierania solidarności i równości;

powinny dążyć do utrzymania rygorów naukowych, oryginalności i obiektywności, co jest podstawowym wstępnym warunkiem utrzymania niezbędnego poziomu jakości, a ponadto powinny stawiać w centrum swego zainteresowania kształcenie studentów z uwzględnieniem kształcenia ustawicznego, tak by w nadchodzącym stuleciu umożliwić studentom pełną integrację z globalnym społeczeństwem opartym na wiedzy;

- a także wierząc, że współpraca i wymiana międzynarodowa to główne drogi wspierania oraz rozwoju szkolnictwa wyższego na świecie;
- oświadczamy, co następuje:

MISJA I FUNKCJE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Artykuł 1. Kształcenie, szkolenie i prowadzenie badań

Stwierdzamy, że powinny być umacniane i rozwijane podstawowe cele oraz wartości szkolnictwa wyższego, zwłaszcza wkład w zrównoważony rozwój całego społeczeństwa, a przede wszystkim:

a) wykształcenie wysoko kwalifikowanych absolwentów i odpowiedzialnych obywateli, zdolnych sprostać potrzebom wszystkich dziedzin ludzkiej działalności, poprzez oferowanie odpowiednich kwalifikacji, w tym szkolenia zawodowego, łączącego wysoki poziom wiedzy i umiejętności, przy wykorzystaniu przedmiotów i treści stale dostosowywanych do bieżących oraz przyszłych potrzeb społecznych;

b) umożliwianie elastycznego kształcenia na poziomie wyższym i kształcenia ustawicznego, co da uczącym się możliwość optymalnego wyboru wejścia do systemu kształcenia i wyjścia z tego systemu, a także stwarzanie im szans indywidualnego rozwoju i mobilności społecznej dzięki kształceniu obywatelskiemu, przygotowującemu do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie, rozwijaniu możliwości samodoskonalenia i kształtowania indywidualnych zdolności, szacunku dla praw człowieka, dla zrównoważonego rozwoju, demokracji i pokoju;

c) rozwijanie, tworzenie i upowszechnianie wiedzy poprzez prowadzenie badań, a także zapewnianie, w ramach działalności usługowej na rzecz społeczności, wytwarzania wiedzy odpowiadającej potrzebom społecznym, by wspomagać rozwój kulturalny, społeczny i gospodarczy; wspieranie i rozwijanie badań naukowych i technicznych oraz badań w dziedzinie nauk społecznych, humanistyki i sztuk pięknych;

d) pomoc w zrozumieniu, interpretacji, zachowaniu, promowaniu oraz upowszechnianiu kultur narodowych, regionalnych, międzynarodowych i dziedzictwa historycznego, w kontekście pluralizmu i różnorodności kulturowej;

e) wspomaganie rozwoju i kultywowanie wartości społecznych poprzez przekazywanie młodzieży wartości, które tworzą podstawy obywatelstwa w społeczeństwie demokratycznym, a także przez zapewnianie krytycznego i obiektywnego punktu widzenia, umożliwiającego wybory strategiczne oraz umacnianie perspektywy humanistycznej;

f) wkład w rozwój i doskonalenie edukacji na wszystkich poziomach, w tym przez kształcenie nauczycieli.

Artykuł 2. Rola etyczna, autonomia, odpowiedzialność i funkcje prognostyczne

Zgodnie z rekomendacjami dotyczącymi statusu kadry akademickiej, przyjętymi przez Konferencję Generalną UNESCO w listopadzie 1997 r., placówki szkolnictwa wyższego, ich kadra i studenci, powinni:

a) realizować i rozwijać swe podstawowe zadania poprzez zachowanie zasad moralnych oraz przestrzeganie rygorów naukowych i intelektualnych w różnych sferach działalności;

b) dyskutować o problemach etycznych, kulturowych i społecznych z zachowaniem całkowitej niezależności i pełnej odpowiedzialności, przyjmując wobec społeczeństwa rolę autorytetu intelektualnego niezbędnego do refleksji, rozumienia i działania;

c) pogłębiać krytyczne i wybiegające w przyszłość poglądy dzięki stałemu analizowaniu pojawiających się trendów społecznych, gospodarczych, kulturalnych i politycznych, co będzie stanowić punkt odniesienia dla prognozowania, ostrzegania i zapobiegania tendencjom niepożądanym;

d) wykorzystywać własne zdolności intelektualne i prestiż moralny do obrony i aktywnego upowszechniania ogólnie przyjętych wartości, takich jak pokój, sprawiedliwość, wolność, równość, solidarność, zgodnie z kierunkami działań UNESCO;

e) wykorzystywać autonomię i wolność akademicką, rozumiane jako zbiór praw i obowiązków, przyjmując jednocześnie pełną odpowiedzialność wobec społeczeństwa;

f) odgrywać przewodnią rolę w identyfikowaniu zadań, których podejmowanie wywiera wpływ na dobro społeczeństw, narodów i społeczeństwa globalnego.

KSZTAŁTOWANIE NOWEJ WIZJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Artykuł 3. Równość dostępu do szkolnictwa wyższego

a) W myśl art. 26.1 *Powszechnej deklaracji praw człowieka* dostęp do studiów wyższych powinien zależeć od kwalifikacji, zdolności, wysiłku, wytrwałości i poświęcenia osób pragnących studiować; dostęp ten należy postrzegać w perspektywie kształcenia ustawicznego: możliwości podjęcia studiów w dowolnym czasie dzięki należytemu uznaniu uprzednio zdobytych umiejętności. W związku z tym przy zapewnianiu dostępu do kształcenia na poziomie wyższym nie można zaakceptować stosowania żadnej dyskryminacji ze względu na rasę, płeć, język czy religię, wyróżniki ekonomiczne, kulturowe i społeczne bądź niepełnosprawność fizyczną.

b) Zapewnianie równości dostępu do wyższego wykształcenia powinno zacząć się od wzmocnienia i, jeśli trzeba, reorganizacji powiązań szkolnictwa wyższego ze wszystkimi poziomami edukacji, zwłaszcza z kształceniem na poziomie średnim. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny być postrzegane i faktycznie powinny stanowić część jednolitego systemu edukacji, rozpoczynającej się we wczesnym dzieciństwie kształceniem na poziomie podstawowym, a następnie oznaczającej kształcenie trwające przez całe życie. Placówki szkolnictwa wyższego muszą aktywnie współpracować z rodzicami, szkołami, studentami oraz różnymi ugrupowaniami społeczno-ekonomicznymi i społecznościami.

Szkolnictwo średnie powinno nie tylko wykształcić dobrze przygotowanych kandydatów na studia dzięki rozwijaniu zdolności uczenia się, ale także otwierać drogę do aktywnego życia, przygotowując do podjęcia wielu różnych zawodów. Dostęp do wyższego wykształcenia powinien także pozostać otwarty dla tych, którzy kończą szkoły średnie o profilu ogólnym lub innym bądź też mają kwalifikacje do podjęcia studiów, niezależnie od wieku i bez żadnej dyskryminacji.

c) Gwałtowny wzrost zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym wymaga, tam gdzie to ma zastosowanie, by polityka dotycząca dostępu do szkolnictwa wyższego przyznawała w przyszłości pierwszeństwo kryteriom opartym na kwalifikacjach jednostki, jak to określono w art. 3a powyżej.

d) Należy podejmować intensywne działania w celu ułatwienia dostępu do wyższego wykształcenia członkom pewnych konkretnych grup, takich jak autochtoni, mniejszości kulturowe i językowe, grupy znajdujące się w gorszej sytuacji materialnej, narody żyjące pod okupacją oraz osoby niepełnosprawne, ponieważ te grupy, społeczności i jednostki mogą mieć zdolności i doświadczenia o wielkiej wartości dla rozwoju społeczeństw i narodów. Pomoc materialna i odpowiednie rozwiązania w sferze edukacji mogą pomóc wyżej wymienionym grupom w przezwyciężeniu trudności w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym oraz w kontynuowaniu tego kształcenia.

Artykuł 4. Wspieranie roli kobiet i poszerzanie ich udziału w kształceniu

a) Mimo znacznego wzrostu dostępności wyższego wykształcenia dla kobiet, w wielu miejscach na świecie różne przeszkody społeczno-ekonomiczne, kulturowe i polityczne nadal utrudniają im dostęp do kształcenia i pełną integrację. Pokonanie tych trudności pozostaje pilnym priorytetem w procesie rozwijania sprawiedliwego i niedyskryminującego systemu szkolnictwa wyższego, do którego dostęp ma być oparty na kwalifikacjach.

b) Konieczne są dalsze starania mające na celu wyeliminowanie w szkolnictwie wyższym wszelkich stereotypów dotyczących płci, zapewnienie odpowiedniego udziału przedstawicieli obu płci w różnych dyscyplinach wiedzy oraz ugruntowanie uczestnictwa kobiet na wszystkich poziomach i we wszystkich dziedzinach, w których są one niedoreprezentowane, a zwłaszcza zwiększenie ich aktywnego udziału w procesie decyzyjnym.

c) *Gender studies*³ powinny być rozwijane oraz wspierane jako dziedzina wiedzy o strategicznym znaczeniu dla transformacji szkolnictwa wyższego i społeczeństwa.

d) Należy podjąć starania mające na celu wyeliminowanie barier politycznych i społecznych, z powodu których kobiety są niewystarczająco reprezentowane, a zwłaszcza umacniać aktywne uczestnictwo kobiet w instytucjach politycznych oraz procesach decyzyjnych nie tylko w ramach systemu szkolnictwa wyższego, ale także we wszystkich innych sferach.

³ Termin ten nie ma odpowiednika w języku polskim, chodzi o studia nad aspektami kulturowymi i społecznymi płci (przyp. tłum.).

Artykuł 5. Rozwój wiedzy poprzez prowadzenie badań w dziedzinie nauk przyrodniczych, sztuki i humanistyki oraz upowszechnianie wyników badań

a) Rozwój wiedzy poprzez prowadzenie badań stanowi istotną funkcję wszystkich systemów szkolnictwa wyższego. Systemy te powinny prowadzić studia II stopnia (przygotowujące do pracy badawczej). Innowacje, interdyscyplinarność i transdyscyplinarność powinny być wspierane i rozwijane w programach nastawionych na długofalowe cele oraz potrzeby społeczne i kulturowe. Konieczne jest utrzymanie właściwej równowagi między badaniami podstawowymi i stosowanymi.

b) Instytucje szkolnictwa wyższego winny dbać o to, by wszyscy członkowie społeczności akademickiej zaangażowani w badania mieli zapewnione odpowiednie możliwości rozwoju, zasoby i wsparcie. Prawa własności intelektualnej wyników badań powinny być wykorzystywane z pożytkiem dla dobra ludzkości, a wyniki – chronione przed niewłaściwym użytkowaniem.

c) W ramach państwowej, regionalnej i międzynarodowej polityki badawczo-rozwojowej należy wspierać badania we wszystkich dyscyplinach, w naukach humanistyczno-społecznych (w tym badania nad edukacją, m.in. nad szkolnictwem wyższym), technicznych, ścisłych, w matematyce i informatyce, a także sztukach pięknych. Szczególnie ważne jest wspieranie możliwości badawczych tych instytucji szkolnictwa wyższego, w których wysoka jakość kształcenia akademickiego i badań idą w parze; następuje tam wzajemne stymulowanie wysokiej jakości. Placówki takie powinny koniecznie uzyskać wsparcie materialne i finansowe ze źródeł publicznych oraz prywatnych.

Artykuł 6. Nastawienie na długookresowe dostosowanie

a) Dostosowanie w szkolnictwie wyższym powinno być rozumiane w kategorii zgodności między oczekiwaniami społecznymi a tym, czym zajmują się instytucje edukacyjne. Dostosowanie takie wymaga zachowania standardów etycznych i obiektywizmu politycznego oraz dysponowania przez uczelnie odpowiednimi możliwościami. Wymaga także lepszego wyartykułowania problemów społecznych i świata pracy, oparcia się na długofalowych celach i potrzebach społecznych, z poszanowaniem dla różnych kultur i ochrony środowiska. Podstawowym zadaniem jest zapewnienie zarówno dostępu do wykształcenia ogólnego, jak i do konkretnie ukierunkowanego wykształcenia zawodowego, często interdyscyplinarnego. Kształcenie powinno koncentrować się na rozwoju umiejętności i uzdolnień, które dają jednostkom odpowiednie przygotowanie do życia w różnych zmieniających się warunkach oraz do tego, by mogły one zmieniać zawód.

b) Szkolnictwo wyższe powinno wzmocniać swą służebną rolę wobec społeczeństwa, a zwłaszcza działalność skierowaną na likwidację nędzy, przemocy, analfabetyzmu, głodu, degradacji środowiska i chorób, przede wszystkim przez podejście interdyscyplinarne i transdyscyplinarne w analizowaniu tych zagadnień.

c) Szkolnictwo wyższe powinno zwiększać swój wkład w rozwój całego systemu edukacyjnego, przede wszystkim poprzez lepsze kształcenie nauczycieli, doskonalsze programy nauczania i prowadzenie badań nad edukacją.

d) Celem szkolnictwa wyższego powinno być tworzenie nowego społeczeństwa, bez przemocy i wyzysku, składającego się z dobrze wykształconych, wysoko motywowanych i uczciwych jednostek.

Artykuł 7. Wzmacnianie współdziałania ze środowiskiem pracy, analiza i prognozowanie potrzeb społecznych

a) W gospodarce – charakteryzującej się zmianami oraz powstawaniem nowych paradygmatów produkcyjnych opartych na wiedzy i na jej zastosowaniach, a także na szerokim wykorzystaniu informacji – należy umacniać i odnawiać więzy między szkolnictwem wyższym, rynkiem pracy i innymi grupami otoczenia społecznego.

b) Więzy ze światem pracy mogą być umacniane poprzez uczestnictwo jego przedstawicieli w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego, zwiększone wykorzystanie krajowych i międzynarodowych możliwości jednoczesnej pracy i studiów (zarówno studentów, jak i nauczycieli), wymianę personelu między instytucjami reprezentującymi sferę praktyki a placówkami szkolnictwa wyższego oraz lepsze dostosowanie programów studiów do praktyki.

c) Instytucje szkolnictwa wyższego, jako źródło kształcenia zawodowego, aktualizowania wiedzy i edukacji ustawicznej, powinny stale uwzględniać tendencje występujące w praktyce zawodowej oraz w poszczególnych działach nauki, techniki i gospodarki. Aby móc odpowiadać na wymagania rynku pracy, placówki szkolnictwa wyższego i instytucje działające w sferze praktyki powinny wspólnie opracowywać i oceniać programy kształcenia, porównując uprzednie i aktualne wyniki oceny tych programów, ze zwróceniem szczególnej uwagi na łączenie teorii z praktyką w kształceniu zawodowym. Pełniąc funkcje prognostyczne, instytucje szkolnictwa wyższego powinny wносить wkład w tworzenie nowych miejsc pracy i nowych zawodów.

d) Głównym zadaniem szkolnictwa wyższego powinno się stać rozwijanie przedsiębiorczości i umiejętności wyzwalania inicjatyw, w celu zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów, od których w coraz większym stopniu będzie się oczekiwać, że staną się nie tylko osobami poszukującymi pracy, ale przede wszystkim twórcami miejsc pracy. Placówki szkolnictwa wyższego powinny stwarzać studentom szansę pełnego rozwinięcia ich zdolności oraz poczucia odpowiedzialności społecznej, powinny kształcić ich po to, by stali się rzeczywistymi uczestnikami społeczeństwa demokratycznego i promotorami zmian.

Artykuł 8. Różnorodność nastawiona na zwiększenie równości szans

a) Zróżnicowanie modeli szkolnictwa wyższego oraz metod i kryteriów rekrutacji na studia jest niezwykle istotne ze względu na konieczność zarówno sprostania większemu zapotrzebowaniu na kształcenie w skali międzynarodowej, jak i zapewnienia dostępu do różnych form edukacji oraz rozszerzenia dostępności do kształcenia w ciągu całego życia, zgodnie z elastycznymi zasadami wchodzenia do systemu szkolnictwa wyższego i wychodzenia z tego systemu.

b) Zróżnicowane systemy szkolnictwa wyższego charakteryzują się istnieniem nowych typów instytucji, funkcjonowaniem placówek państwowych, prywatnych i nie nas-

tawionych na zysk. Instytucje te powinny oferować szeroki zakres możliwości edukacyjnych: studia prowadzące do uzyskania tradycyjnych stopni naukowych, krótkie kursy, studia w niepełnym wymiarze, elastyczne programy, kursy modularne, kształcenie na odległość itd.

Artykuł 9. Innowacyjność kształcenia: krytyczne myślenie i kreatywność

a) W świecie podlegającym gwałtownym zmianom istnieje wyraźne zapotrzebowanie na nową wizję i paradygmat szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo to powinno być nastawione na potrzeby studenta; w większości krajów wymaga ono głębokich reform i prowadzenia polityki otwartego dostępu do edukacji, aby służyć coraz bardziej zróżnicowanej klienteli, a treści, metody i formy przekazywania wiedzy powinny być oparte na nowych typach więzi i partnerstwa z otoczeniem społecznym.

b) Szkoły wyższe powinny tak kształcić studentów, by posiadali oni dostateczną wiedzę oraz byli właściwie umotywowanymi obywatelami, którzy potrafią krytycznie myśleć, analizować problemy społeczne, poszukiwać rozwiązań tych problemów i spełniać obowiązki społeczne.

c) Aby zrealizować te cele, być może trzeba będzie zmienić programy kształcenia, stosować nowe, bardziej odpowiednie metody, przekroczyć granice między poszczególnymi dyscyplinami. Należy tworzyć i wspierać nowe metody pedagogiczne i dydaktyczne w celu umożliwienia rozwoju umiejętności, kompetencji i zdolności komunikowania się, kreatywnej i krytycznej analizy, niezależnego myślenia i pracy zespołowej w wielokulturowych społecznościach, w których kreatywność wymaga również łączenia wiedzy tradycyjnej lub o lokalnym znaczeniu z *know-how* oraz z wysokim poziomem wiedzy i technologii. Zmienione programy kształcenia powinny uwzględniać problemy płci oraz konkretny kontekst kulturowy, historyczny i ekonomiczny danego kraju. W programach wszystkich dyscyplin należy uwzględnić wiedzę o prawach człowieka i potrzebach społecznych na całym świecie, dotyczy to zwłaszcza dziedzin przygotowujących do pełnienia funkcji przedsiębiorców. Istotną rolę w tworzeniu programów powinni odgrywać nauczyciele akademicy.

d) Nowe metody kształcenia będą również zakładać wykorzystanie nowych typów podręczników. Muszą także być połączone z nowymi metodami sprawdzania wiedzy, które będą stymulować nie tylko doskonalenie pamięci, lecz również zdolność rozumienia, praktyczne umiejętności zawodowe oraz kreatywność.

Artykuł 10. Kadra akademicka i studenci jako główni aktorzy

a) Aktywna polityka doskonalenia kadry jest istotnym elementem funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Trzeba jasno określić zadania nauczycieli akademickich, którzy, zamiast być wyłącznie źródłem wiedzy, winni koncentrować się na nauczaniu studentów, jak oni sami powinni się uczyć i jak wykazywać inicjatywę. Należy stworzyć w szkolnictwie wyższym odpowiednie gwarancje dotyczące realizacji badań oraz aktualizowania i rozwijania umiejętności pedagogicznych nauczycieli akademickich poprzez odpowiednie programy rozwoju kadry, zachęcanie do ciągłych innowacji w programach studiów i metodach kształcenia się, a także zapewnianie odpowiedniego statusu zawodowego i finansowego kadry oraz wspieranie doskonałości w badaniach i kształceniu, będące odzwier-

ciędnym przepisem zawartego w *Rekomendacjach dotyczących statusu kadry akademickiej* przyjętych przez Generalną Konferencję UNESCO w listopadzie 1997 r. W tym celu należy przywiązywać większą wagę do doświadczeń międzynarodowych. Ponadto – ze względu na rolę szkolnictwa wyższego w procesie kształcenia ustawicznego – doświadczenie nauczycieli uczestniczących w tym procesie, zdobyte poza instytucją szkolnictwa wyższego, powinno być uznane jako odpowiednie przygotowanie (kwalifikacje) tej kadry.

b) Placówki szkolnictwa wyższego powinny określić jasną politykę przygotowania nauczycieli przedszkolnych oraz nauczycieli szkół podstawowych i średnich, wprowadzając odpowiednie bodźce stymulujące do ciągłych innowacji i wykorzystywania najlepszych doświadczeń w metodach nauczania oraz do poznawania różnych stylów uczenia się. Niezmiernie ważne jest dobre wyszkolenie personelu administracyjnego i technicznego.

c) Decydenci państwowi i instytucjonalni powinni traktować studentów jako głównych partnerów i uczestników odnowy szkolnictwa wyższego oraz przywiązywać największą wagę do zaspokajania ich potrzeb. Studenci powinni uczestniczyć w przedsięwzięciach mających wpływ na procesy kształcenia, w ocenianiu i unowocześnianiu metod i programów kształcenia, a także – w obowiązujących ramach instytucjonalnych – brać udział w formułowaniu polityki i zarządzaniu instytucją szkolnictwa wyższego. Ponieważ studenci mają prawo organizowania się i reprezentacji, stwarza to pewne gwarancje ich zaangażowania w wyżej wymienione sprawy.

d) W celu pomocy studentom w podejmowaniu kształcenia na poziomie wyższym w dowolnym wieku, należy rozwijać doradztwo we współpracy z organizacjami studentkami oraz uwzględniać potrzeby coraz bardziej zróżnicowanej społeczności studiujących. Oprócz osób zdających na studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej lub pomaturalnej, należy także brać pod uwagę potrzeby osób, które opuściły uczelnie i powracają na nie w ramach kształcenia ustawicznego. Rozwój doradztwa jest ważny ze względu na konieczność lepszego dostosowania kierunków studiów i przedmiotów do potrzeb studentów oraz zmniejszenia odsiewu w trakcie studiów. Studenci, którzy z różnych względów przerywają kształcenie, powinni mieć możliwość powrotu na studia w dowolnym momencie.

OD WIZJI DO DZIAŁANIA

Artykuł 11. Ocena jakości

a) Jakość w szkolnictwie wyższym to pojęcie wielowymiarowe, które powinno odnosić się do wszystkich jego funkcji i elementów: kształcenia, programów, badań, kompetencji akademickich (*scholarship*), kadry, studentów, budynków, sprzętu, usług dla społeczeństwa jako całości oraz dla otoczenia społecznego danej uczelni. Wewnętrzne samoceny i zewnętrzne oceny – przeprowadzane w sposób jawny przez niezależnych specjalistów, w miarę możliwości z udziałem ekspertów międzynarodowych – są niezbędne dla poprawy jakości. Należy utworzyć niezależne krajowe organy i określić porównawcze standardy jakości, uznawane na poziomie międzynarodowym. W celu uwzględnienia różnorodności i unikania ujednociania należy przywiązywać odpowiednią wagę do konkretnego kontekstu instytucjonalnego, narodowego i regionalnego. Kręgi osób zaintere-

sowanych powinny uczestniczyć w ocenianiu, stając się integralną częścią instytucjonalnego procesu oceny.

b) Zapewnianie jakości wymaga również tego, aby szkolnictwo wyższe miało wymiar międzynarodowy, tzn. aby następowała wymiana wiedzy i nauczycieli akademickich oraz utrzymywane były wzajemne kontakty, a także by prowadzono międzynarodowe projekty badawcze, w których uwzględniane byłyby wartości kulturowe poszczególnych narodów.

c) Dla zdobycia i utrzymania jakości w skali ogólnokrajowej, regionalnej lub międzynarodowej szczególnie istotne są pewne warunki, np. staranna selekcja oraz stałe doskonalenie kadry akademickiej – zwłaszcza przez wspieranie odpowiednich programów jej rozwoju, w tym metodologii kształcenia – a także mobilność między krajami, placówkami szkolnictwa wyższego a środowiskiem pracy oraz mobilność studentów w ramach danego kraju i między krajami. Ważnym narzędziem w tym procesie są nowe technologie informatyczne, ponieważ mają one istotny wpływ na procesy zdobywania wiedzy i *know-how*.

Artykuł 12. Potencjał oraz wyzwania nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych

Gwałtowny rozwój nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych będzie nadal zmieniał sposoby nabywania, przekazywania oraz rozwoju wiedzy. Należy także zauważyć, iż nowe technologie oferują możliwości innowacji w zakresie treści, przedmiotów i metod dydaktycznych oraz umożliwiają zwiększenie dostępności wyższego wykształcenia. Trzeba jednak pamiętać, że nowe technologie informatyczne nie redukują potrzeby istnienia nauczycieli, tylko zmieniają ich rolę w procesie kształcenia oraz że podstawową sprawą jest ciągły dialog, który pozwala na przetwarzanie informacji w wiedzę i na jej rozumienie. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny pełnić przewodnią rolę w ukazywaniu korzyści oraz potencjału nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych, w zapewnianiu jakości, a także utrzymywaniu wysokich standardów praktyki edukacyjnej i jej wyników, z uwzględnieniem otwartości (jawności), sprawiedliwości i międzynarodowej współpracy poprzez:

a) angażowanie się w sieć obejmującą współpracę, transfer technologii, stwarzanie możliwości, przygotowywanie materiałów dydaktycznych oraz dzielenie się doświadczeniem dotyczącym ich zastosowania w kształceniu, szkoleniu i w badaniach, dzięki czemu wiedza stanie się dostępna dla wszystkich;

b) stwarzanie nowych warunków uczenia się, poczynając od możliwości nauki na odległość, a kończąc na wirtualnych placówkach i systemach szkolnictwa wyższego, które umożliwiają zniesienie ograniczeń wynikających z odległości, oraz rozwój systemów edukacyjnych o wysokiej jakości, dzięki czemu będą one służyć postępowi ekonomicznemu i demokratyzacji, a także przyczyniać się do realizacji innych priorytetów społecznych, zapewniając zarazem, by wirtualna infrastruktura edukacyjna, wykorzystująca sieci regionalne, kontynentalne i globalne, funkcjonowała w sposób respektujący tożsamość kulturową i społeczną;

c) uwzględnianie faktu, że przy wykorzystywaniu technologii informatycznych i komunikacyjnych do celów edukacyjnych należy zwrócić szczególną uwagę na konieczność usunięcia dużych nierówności między poszczególnymi krajami oraz wewnątrz nich

w dostępie do nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych oraz stopniu przygotowania odpowiednich zasobów;

d) adaptację technologii informatycznych i komunikacyjnych do potrzeb krajowych, regionalnych oraz lokalnych, a także odpowiednie zarządzanie systemami technicznymi, edukacyjnymi i instytucjonalnymi;

e) umożliwienie sprawiedliwego dostępu do edukacji, wzmocnienie infrastruktury w tej dziedzinie oraz upowszechnianie technologii informatycznych i komunikacyjnych w społeczeństwie dzięki międzynarodowej współpracy przy realizacji celów i interesów wszystkich krajów, zwłaszcza krajów rozwijających się;

f) ścisłe podążanie za rozwojem społeczeństwa wiedzy, w celu zagwarantowania wysokiej jakości kształcenia, oraz stosowanie przepisów zapewniających równy dostęp do studiów;

g) uwzględnianie nowych możliwości stwarzanych przez technologie informatyczne i komunikacyjne ze świadomością, że instytucje szkolnictwa wyższego wykorzystują te technologie w celu modernizacji pracy, nie zaś że technologie informatyczne i komunikacyjne przekształcają instytucje szkolnictwa wyższego z realnych w wirtualne.

Artykuł 13. Wzmocnienie zarządzania i finansowania szkolnictwa wyższego

a) Aby zapewnić odpowiednio ukierunkowane zarządzanie i oszczędne wykorzystanie zasobów, zarządzanie i finansowanie szkolnictwa wyższego wymaga odpowiedniego planowania, a także strategii opartej na partnerstwie między placówkami szkolnictwa wyższego a państwowymi i krajowymi organami planowania oraz koordynacji. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny przejąć nowoczesne praktyki zarządzania, odpowiadające potrzebom ich środowisk. Osoby zarządzające szkolnictwem wyższym powinny umieć reagować na zmiany warunków działania uczelni, być kompetentne i zdolne do prowadzenia systematycznej oceny efektywności procedur oraz zasad działania administracji za pomocą mechanizmów zewnętrznych i wewnętrznych.

b) Instytucje szkolnictwa wyższego powinny cieszyć się autonomią w zarządzaniu swoimi sprawami wewnętrznymi, ale musi się z nią łączyć jasna i przejrzysta odpowiedzialność wobec rządu, parlamentu, studentów i społeczeństwa.

c) Podstawowym celem kierownictwa instytucji szkolnictwa wyższego powinno być wzmocnienie misji instytucjonalnej poprzez zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, szkolenia i badań oraz usług dla społeczeństwa. Te cele wymagają zarządzania łączącego wizję społeczną, w tym rozumienia kwestii globalnych, z umiejętnościami skutecznego zarządzania. Przywództwo w szkolnictwie wyższym ma więc podstawowe znaczenie i może być znacznie wzmocnione poprzez dialog ze wszystkimi zainteresowanymi stronami, zwłaszcza nauczycielami i studentami. Należy zapewnić udział kadry akademickiej w organach zarządzających szkolnictwem wyższym, w ramach przyjętych rozwiązań instytucjonalnych, pamiętając jednak o potrzebie utrzymania rozsądnych rozmiarów tych organów.

d) Niezwykle ważny jest rozwój współpracy między Północą a Południem w celu zapewnienia finansowania koniecznego dla wzmocnienia szkolnictwa wyższego w krajach rozwijających się.

Artykuł 14. Finansowanie szkolnictwa wyższego jako służby publicznej

Finansowanie szkolnictwa wyższego wymaga zasobów publicznych i prywatnych. Rola państwa w tej kwestii jest bardzo istotna.

a) Zakres różnicowania źródeł finansowania odzwierciedla wsparcie, jakiego społeczeństwo udziela szkolnictwu wyższemu. Wsparcie to musi nadal być wzmacniane w celu zapewnienia szkolnictwu wyższemu rozwoju, zwiększania jego efektywności i utrzymania jakości oraz zapewniania zgodności z potrzebami społecznymi. Publiczne wsparcie dla szkolnictwa wyższego i badań jest sprawą kluczową dla zapewnienia realizacji jego misji zarówno edukacyjnej, jak i społecznej.

b) Społeczeństwo musi wspierać szkolnictwo na wszystkich poziomach, w tym szkolnictwo wyższe, biorąc pod uwagę jego rolę w promowaniu zrównoważonego wzrostu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Mobilizacja na rzecz realizacji tego celu zależy od świadomości społecznej oraz zaangażowania sektora publicznego i prywatnego gospodarki, parlamentu, mediów, organizacji rządowych i pozarządowych, studentów i instytucji szkolnictwa wyższego, rodzin i wszystkich aktorów społecznych.

Artykuł 15. Dzielenie się wiedzą i *know-how* poprzez granice oraz kontynenty

a) Zasada solidarności i prawdziwego partnerstwa między instytucjami szkolnictwa wyższego na całym świecie jest sprawą kluczową dla kształcenia w tych dziedzinach, które pomagają w zrozumieniu kwestii globalnych, roli demokratycznego zarządzania oraz kwalifikowanych kadr w rozwiązywaniu tych problemów, a także w rozumieniu zasad współżycia z różnymi kulturami i wartościami. Praktyka wielojęzyczności, programy wymiany studentów i kadry nauczycielskiej oraz więzy instytucjonalne wspierające współpracę intelektualną i naukową powinny stanowić integralną część systemów szkolnictwa wyższego.

b) Zarówno w krajach wysoko rozwiniętych, jak i rozwijających się, a zwłaszcza słabo rozwiniętych, w stosunkach między instytucjami szkolnictwa wyższego powinny panować zasady współpracy opartej na solidarności, uznaniu i wzajemnym wsparciu, partnerstwo autentyczne, tzn. takie, które sprawiedliwie służy interesom partnerów, oraz zasada dzielenia się wiedzą i *know-how* poprzez granice. Należy zwrócić uwagę na potrzebę ochrony szkolnictwa wyższego w regionach targanych konfliktami lub klęskami żywiołowymi. Dlatego też zarówno programy kształcenia, jak i proces dydaktyczny powinny mieć wymiar międzynarodowy.

c) Należy ratyfikować oraz wdrożyć regionalne i międzynarodowe przepisy dotyczące uznawania studiów, w tym świadectw umiejętności, kompetencji i uzdolnień absolwentów, dzięki czemu ułatwi się studentom zmianę kierunku studiów, mającą na celu umożliwienie mobilności w ramach poszczególnych systemów krajowych i między tymi systemami.

Artykuł 16. Od „drenażu mózgów” do „pozyskiwania mózgów”

Drenaż mózgów musi być zahamowany, ponieważ pozbawia on kraje rozwijające się i kraje przechodzące transformację wysoko kwalifikowanych fachowców niezbędnych dla

przyspieszenia rozwoju społeczno-gospodarczego tych państw. Międzynarodowe programy współpracy powinny być oparte na długofalowym partnerstwie między instytucjami na Południu i Północy oraz zachęcać do współpracy między krajami Południa. Za priorytetowe należy uznać – wprowadzane w krajach rozwijających się – programy edukacyjne realizowane w tzw. centrach doskonałości, tworzących sieci regionalne i międzynarodowe oraz prowadzących krótkookresowe specjalistyczne, intensywne studia zagraniczne. Trzeba tworzyć środowiska przyciągające i utrzymujące kadry kwalifikowane – bądź przez politykę państwa, bądź też dzięki ustaleniom międzynarodowym umożliwiającym powrót wysoko kwalifikowanych naukowców i badaczy do ich rodzinnych krajów na stałe lub na pewien czas. Jednocześnie w krajach tych należy położyć nacisk na proces „pozyskiwania mózgów” poprzez programy współpracy, które – dzięki wymiarowi międzynarodowemu – pozwalają tworzyć i umacniać krajowe instytucje szkolnictwa oraz umożliwiają pełne wykorzystanie rodzimego potencjału. Szczególnie ważne są tu doświadczenia uzyskane dzięki programowi tworzenia katedr UNITW1N/UNESCO oraz zasady zawarte w regionalnych konwencjach o uznawaniu stopni i dyplomów w szkolnictwie wyższym.

Artykuł 17. Partnerstwo i sojusze

Partnerstwo i sojusze między zainteresowanymi stronami: decydentami państwowymi i instytucjonalnymi, kadrą nauczycielską i pomocniczą, badaczami i studentami, personelem administracyjnym i technicznym w placówkach szkolnictwa wyższego, światem pracy i różnymi grupami społecznymi, to potężna siła w ukierunkowaniu zmian. Istotnymi uczestnikami tego procesu są również organizacje pozarządowe. Dlatego też partnerstwo oparte na wspólnych interesach, wzajemny szacunek i wiarygodność powinny być głównym wzorem powiązań w procesie odnowy szkolnictwa wyższego.

My, uczestnicy Światowej Konferencji poświęconej szkolnictwu wyższemu, przyjmujemy tę deklarację oraz potwierdzamy prawo wszystkich ludzi do wykształcenia, a także prawo do studiów wyższych, do których dostęp ma się opierać na zdolnościach i kwalifikacjach jednostek.

Zobowiązujemy się działać wspólnie w ramach naszych osobistych i zespołowych obowiązków, poprzez podejmowanie koniecznych kroków przy realizacji zasad dotyczących szkolnictwa wyższego zawartych w *Powszechnej deklaracji praw człowieka* oraz *Konwencji przeciwko dyskryminacji w edukacji*.

Potwierdzamy nasze zaangażowanie w pokój. W tym celu jesteśmy zdecydowani uznać za priorytet edukację dla pokoju oraz uczestniczyć w obchodach Międzynarodowego Roku Kultury Pokoju w roku 2000.

Przyjmujemy światową deklarację *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*. Aby osiągnąć cele określone w tej deklaracji, a zwłaszcza podjąć bezwzględne działania, sformułowaliśmy *Program ramowy priorytetowych działań na rzecz zmian oraz rozwoju szkolnictwa wyższego*.

Ireneusz Białecki Nierówności edukacyjne w Polsce¹

Tematem artykułu są zmiany nierówności edukacyjnych w Polsce w okresie powojennym oraz porównania międzynarodowe. Nierówności zdefiniowano jako porównanie szans na studia tych osób, których ojcowie mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe lub niższe z tymi, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe. Taka definicja w zasadzie odpowiadała nierówności dzielącej młodzież inteligentką oraz młodzież pochodzącą z rodzin chłopskich i robotniczych. Porównano też nierówności w dostępie do studiów między kobietami i mężczyznami. Okazuje się, że w okresie powojennym nastąpiło wyrównanie szans obu płci, a nawet zarysowała się lekka przewaga kobiet.

Natomiast nierówność związana z pochodzeniem nie zmieniła się mimo okresu socjalizmu, a nawet od połowy lat sześćdziesiątych najprawdopodobniej rosła.

Porównania międzynarodowe wskazują, że w Polsce nierówności związane z pochodzeniem były większe niż w wybranych krajach Europy Zachodniej, mimo dość ugruntowanego przekonania, że socjalizm sprzyjał wyrównaniu szans edukacyjnych.

Powstaje pytanie, czy utrzymywanie się nierówności edukacyjnych w Polsce oraz ich większy rozmiar niż w innych krajach europejskich był związany z cechami polskiego systemu szkolnego (mały procent młodzieży przechodzącej na studia, duży zaś – kończącej naukę na zasadniczej szkole zawodowej), czy też raczej z nierównościami społecznymi między porównywanymi kategoriami, istniejącymi poza szkołą. Autor opowiada się za tą ostatnią hipotezą.

Przedstawiając nierówności edukacyjne w Polsce, trzeba pamiętać o trzech sprawach.

- Rozmiar przedstawionych nierówności będzie zależeć od definicji wybranych do porównania kategorii. Większa zapewne będzie nierówność szans w dostępie do studiów między uczniami, których rodzice mieli wykształcenie podstawowe i wyższe, mniejsza zaś, jeśli porównamy uczniów, których rodzice mieli wykształcenie niepełne średnie (włączając tu absolwentów zasadniczych szkół zawodowych) i wyższe. Kiedy z kolei porównujemy szanse kobiet i mężczyzn, rozmiar nierówności będzie zależał od tego, czy za podstawę definiowanych kategorii przyjmujemy wykształcenie ojców, czy matek porównywanych kategorii uczniów. Wynika to m.in. stąd, że w Polsce dzieci częściej dziedziczą poziom i typ wykształcenia w ramach tej samej płci (silniejsze są korelacje między wy-

¹ Większość porównań i obliczeń wykorzystanych w tym artykule przeprowadzono w projekcie *Dostęp do studiów wyższych w Polsce*, zrealizowanym i sfinansowanym w 1998 r. przez Instytut Spraw Publicznych w ramach programu *Reforma szkolnictwa wyższego i badań naukowych*, kierowanego przez prof. Jerzego Woźnickiego.

kształceniem ojców i synów oraz matek i córek), a także dlatego, że w pokoleniu rodziców ojcowie najczęściej kończyli edukację na zasadniczych szkołach zawodowych, kobiety zaś częściej na poziomie pełnej szkoły średniej. Dlatego też, jeśli porównamy wykształcenie uczniów z wykształceniem ich matek, dystans pokoleniowy może być mniejszy niż przy porównaniu z wykształceniem ojców. Przy wyborze kategorii określających uprzywilejowanie i upośledzenie kategorii do porównań nierówności, trzeba też pamiętać o zjawisku „krążenia” i przesuwania się nierówności. Przy wzroście skolaryzacji oraz jednocześnie podnoszeniu się i wyrównywaniu poziomów wykształcenia w następujących po sobie kohortach uczniów, wykształcenie rodziców może słabiej obrazować rozpiętość szans edukacyjnych niż inne kategorie opisujące pochodzenie społeczne. W krajach Europy Zachodniej coraz częściej zwraca się uwagę, że sytuację upośledzenia trafnie identyfikują następujące kategorie: samotne, bezrobotne matki lub przynależność do mniejszości etnicznych. A zatem zmniejszenie się nierówności edukacyjnych opisanych za pomocą tych samych kategorii pochodzenia społecznego nie zawsze oznacza rzeczywiste ograniczenie nierówności, może tylko wskazywać, iż „przeniosły się one gdzie indziej”, że należy je zidentyfikować i opisywać za pomocą innych kategorii.

- Dla osób, których dotyczy sytuacja nierówności poczucie rosnącego lub malejącego upośledzenia bierze się przede wszystkim z porównań diachronicznych i synchronicznych; z odniesienia swojej sytuacji do szans innych w tym samym czasie lub do porównania szans (poprawy lub pogorszenia) własnej kategorii z jej sytuacją w przeszłości. Synowie chłopscy, przy znacznym wzroście odsetka studiujących (z 7% do 30% rocznika), mogą więc mieć poczucie wzrostu szans dlatego, że na studia przechodzi większy ich odsetek niż kiedyś, mimo że w tym samym okresie – w porównaniu ze wzrostem szans na studia innych kategorii – nierówności relatywnie wzrosły. Z kolei dla socjologa wyrównanie szans spowodowane tym, że jedna z kategorii (np. synowie inteligencji) już w 100% przechodzi na studia i dalszy wzrost odsetka studiujących siłą rzeczy wyrównuje szanse innych kategorii (tzw. efekt sufitowy) może nie oznaczać „prawdziwego” spadku nierówności społecznych.

Dla osób, których dotyczy sytuacja nierówności rozmiar nierówności edukacyjnych ma często, a obecnie coraz częściej znaczenie względne (Białecki, Sikorska, red. 1998). Znaczą one o tyle, o ile określają nierówności szans życiowych, zwłaszcza – szans na rynku pracy; szans na dobre zarobki. Zmniejszenie nierówności edukacyjnych jakiejś kategorii (np. kobiet) przy jednoczesnym wzroście upośledzenia tej kategorii na rynku pracy (inaczej mówiąc: gdy lepsze przygotowanie edukacyjne nie przełoży się na wyrównanie szans na dobrą pracę) może być zatem postrzegane jako wzrost upośledzenia;

- Nierówności edukacyjne zależą w znacznym stopniu od nierówności społecznych, przede wszystkim kulturowych i materialnych, nie związanych ze szkołą. Funkcjonowanie systemu szkolnego przy reprodukcji nierówności ma jedynie ograniczone znaczenie².

² Konieczna wydaje się tu pewna uwaga o charakterze zarazem teoretycznym i metodologicznym. Istnieje wiele teorii i podejść do wyjaśniania nierówności wyników w nauce i osiągniętego poziomu wykształcenia, m.in. podejście kapitału kulturowego (Bourdieu, Passeron 1970), czy różnic w kodach językowych (np. *restricted code*, Bernstein 1977 a,b), ciągle także powraca podejście wyjaśniania nierówności edukacyjnych przez różnice w predyspozycjach wrodzonych (m.in. Jensen, Murray 1969; Herrenstein, Murray 1996). Omówienie tych podejść wykracza jednak poza zakreślony tu temat. Naszym celem jest jedynie wyodrębnienie roli szkoły spośród innych czynników oddziałujących na poziom osiągniętego wykształcenia.

Wiele jednak wskazuje na to, że polityka edukacyjna może akcentować lub tonować rozmiar nierówności istniejących poza szkołą.

Nierówności i zróżnicowania kulturowe objawiają się zarówno zróżnicowaniem aspiracji do kształcenia, jak i – poprzez środowisko rodzinne oraz poziom szkoły – wpływają na wyniki w nauce determinujące przez oceny poziom i typ uzyskanego wykształcenia. Nas interesuje tu przede wszystkim, ważne dla twórców polityki edukacyjnej, pytanie: w jakiej mierze można modyfikować nierówności edukacyjne zmieniając organizację systemu szkolnego. Z tej perspektywy nieistotne są pytania o podejścia teoretyczne i „głębsze” przyczyny nierówności. Ważne i wystarczające dla naszych celów jest stwierdzenie, że szkoła zawsze i wszędzie (także w innych krajach) przenosi nierówności społeczne istniejące poza nią. Lepsze szkoły, mające lepsze wyniki, to szkoły działające w zamożniejszych gminach, lepszych dzielnicach, mające uczniów o większym kapitale kulturowym i korzystniejszej sytuacji materialnej.

Nierówności osiągnięć edukacyjnych w Polsce w zależności od pochodzenia społecznego i płci – zmiany w czasie

W okresie powojennym nastąpiły duże zmiany w strukturze wykształcenia Polaków, zwłaszcza przesunięcia między kategoriami „wykształcenie podstawowe” i „zasadnicze zawodowe (niepełne średnie)” zarówno w kohorcie rodziców, jak i samych badanych (por. aneks, tabela II). Zmiany nierówności były zatem w znacznym stopniu spowodowane zmianami proporcji rozkładów (tzw. marginesów – *marginal distribution*).

Zarówno jednak w pokoleniu rodziców, jak i samych badanych kategoria „wykształcenie niepełne średnie” była bardziej stabilna w czasie niż kategoria tych, którzy mieli wykształcenie podstawowe; bardziej też nadaje się dla kobiet i mężczyzn – jest „neutralna płciowo”, podczas gdy kobiety od mężczyzn odróżniał mniejszy odsetek kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Kategoria „wykształcenie niepełne średnie” bardziej nadaje się też do porównań międzynarodowych. W wielu bowiem krajach Europy Zachodniej, a także w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, odsetek kończących naukę na wykształceniu podstawowym jest minimalny i w coraz większym stopniu charakteryzuje ludzi marginesu, coraz bardziej odległego od średnich i o rosnącym dystansie, jeżeli chodzi o szanse edukacyjne.

W Polsce z kolei dystans nierówności jest znaczny przede wszystkim w przypadku ojców z wykształceniem wyższym i podstawowym; potem także dość pokaźny (choć już mniejszy) między wykształceniem zasadniczym zawodowym a wyższym. Dlatego katego-

Niezależnie od tego, jakie podejście przyjąć, każde z nich odwołuje się do ustalenia (czasem stanowi punkt wyjścia, czasem – punkt dojścia dla teorii), że nierówności w wynikach, a także w osiągniętym poziomie wykształcenia są odzwierciedleniem nierówności położenia społecznego rodzin uczniów, identyfikowanych najczęściej w wymiarze różnic materialnych, wykształcenia, miejsca zamieszkania, zawodu, prestiżu. Nie wnikamy tu w naturę związków między cechami rodziny i poziomem wykształcenia uzyskiwanego przez dzieci. Za trudną (a może i niemożliwą) do przezwyciężenia prawidłowość życia społecznego przyjmujemy, że dzieci z lepiej sytuowanych pod różnymi względami rodzin otrzymują na ogół lepsze wykształcenie. W niniejszym artykule zaś będziemy się zastanawiać m.in. nad rolą szkoły w zmniejszaniu nierówności edukacyjnych i jej możliwościami w tej dziedzinie.

rie wykształcenia podstawowego (ukończonego i nieukończonego) oraz zasadniczego zawodowego można traktować łącznie. Połączenie kategorii wykształcenia podstawowego (ukończonego i nieukończonego) oraz średniego ukryłoby już jednak znaczną porcję nierówności, dzielącą młodzież pochodzącą z rodzin o takim wykształceniu.

Biorąc te względy pod uwagę, wybraliśmy do porównań – zarówno zmian w czasie, jak i z innymi krajami – stosunek szans na studia uczniów, których ojcowie mieli niepełne wykształcenie średnie (lub niższe) do szans tych, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe (tabela 1).

Tabela 1

Stosunek szans na studia osób, których ojcowie mają wyższe wykształcenie w porównaniu z osobami, których ojcowie mają wykształcenie niepełne średnie (według roku urodzenia i płci)

Rok urodzenia	Córki	Synowie	Ogółem	N	Mężczyźni/ kobiety ^a
Przed 1929	28,60	5,48	9,51	2145 ^b	2,55 ^b
1930–1939	27,17	15,38	18,75	2145 ^b	2,55 ^b
1940–1949	7,65	5,24	6,32	1054	1,30
1950–1959	8,06	8,97	8,57	1663	0,89
1960–1969	8,65	9,78	9,00	1087	0,96
Razem	•	•	•	5949	•
Studenci Uniwersytetu Warszawskiego z 1999 r. ^c	11,37	15,31	•	520	•

^a Ile razy więcej szans na wykształcenie wyższe mają mężczyźni w porównaniu z kobietami.

^b Odnosi się do wszystkich urodzonych przed 1939 r.

^c Obliczenia przeprowadzone na podstawie reprezentatywnej próby 520 studentów i studentek 17 kierunków studiów III roku Uniwersytetu Warszawskiego, badania przeprowadzone w 1999 r. pod kierunkiem E. Świerzbowskiej-Kowalik. Dane nie wystarczają jednak do potwierdzenia hipotezy o powiększających się nierównościach; nie nadają się bowiem do porównań z wcześniejszymi kohortami m.in. dlatego, że większość studentów UW pochodzi z Warszawy, gdzie przeciętne wykształcenie mieszkańców jest wyższe niż przeciętne dla całej Polski.

Źródło: Polski Generalny Sondaż Społeczny 1992–1995.

Analiza danych przedstawionych w tabeli 1 prowadzi do trzech konkluzji:

- W okresie powojennym nierówność między mężczyznami i kobietami w dostępie do studiów zmieniła kierunek: uczniowie w najstarszej kohorcie (urodzeni w latach 1940–1949) mieli większe szanse na studia niż uczennice; obecnie nieznacznie większe szanse mają kobiety.
- Stosunkowo największe wyrównanie szans na studia występowało w pokoleniu urodzonych w czasie wojny i tuż po wojnie (1940–1949). W tej kohorcie dzieci ojców mających wyższe wykształcenie miały 6,32 razy więcej szans (kolumna zatytułowana „ogółem”) niż ich rówieśnicy mający ojców o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym. W młodszych kohortach (urodzeni w latach 1950–1959 i 1960–1969) nierówność szans między tymi kategoriami wzrasta i stabilizuje się na nieco wyższym poziomie: 8,5–9.
- Jeśli nierówność szans na studia wśród mężczyzn i kobiet rozpatrywać oddzielnie, można zauważyć, że w każdej z kategorii występuje trochę inny wzór nierówności wyzna-

czonej przez wykształcenie ojców. Nierówność wśród kobiet, mająca tuż po wojnie większe rozmiary niż wśród mężczyzn, stabilizuje się w ten sposób, że szanse córek mających ojców o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym są mniej więcej osiem razy mniejsze niż szanse na studia córek ojców mających wykształcenie wyższe. W przypadku mężczyzn nierówność szans w młodszych kohortach (urodzonych w latach 1950–1959 i 1960–1969) rosta wyraźniej. W rezultacie w najmłodszej kohorcie nierówność szans wśród kobiet jest nieco mniejsza niż wśród mężczyzn. Te różnice między mężczyznami i kobietami wskazują, że nierówności wewnątrz obu kategorii warto rozpatrywać odrębnie.

Wyrównanie szans kobiet i mężczyzn ma charakter zarówno strukturalny, jak i kulturowy. Wynika z różnic w rozkładach marginesów: przede wszystkim – ze swoistości systemu szkolnego (i polityki edukacyjnej) oraz z odrębności typowych dróg kształcenia mężczyzn i kobiet. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nastąpił szybki rozwój szkół zasadniczych (2-3-letnich niepełnych średnich szkół zawodowych). Przygotowywały one robotników wykwalifikowanych przemysłu ciężkiego, określanych wówczas jako elita klasy robotniczej, oraz stanowiły atrakcyjną drogę kształcenia dla uczniów pochodzenia robotniczego i chłopskiego (por. aneks, tabela II). W tym samym czasie rynek pracy był chłonny także dla kobiet, jednak uczennice ze słabiej wykształconych środowisk (z podobnych rodzin, z których chłopcy kończyli kształcenie na szkole zasadniczej), aby zdobyć wykształcenie w zawodach uznawanych za typowo kobiece, musiały kształcić się dłużej. Mam tu na myśli takie zawody jak pielęgniarki, nauczycielki, księgowe, wiele średnich pozycji w usługach i administracji (biurach). Wykonywanie tych zawodów wymagało dłuższej nauki – uzyskania wykształcenia pełnego średniego, niekiedy pomaturalnego lub wyższego (nauczycielki, pielęgniarki). W ten sposób, mówiąc z pewnym uproszczeniem, w kolejnych, coraz młodszych kohortach uczniowie coraz częściej kończyli kształcenie na zasadniczych szkołach zawodowych, podczas gdy coraz więcej uczennic z podobnych rodzin (o podobnym wykształceniu rodziców) kształciło się dłużej. Warto dodać, że w tym samym czasie przeciętna liczba lat kształcenia dla kobiet znacznie wzrosła i zaczęła wyprzedzać średnią dla mężczyzn. Wynikało to stąd, że coraz więcej dziewcząt z rodzin o wykształceniu niepełnym średnim wybierało licea, a następnie podejmowało studia (często na kierunkach nauczycielskich).

Czy więc wyrównanie szans między płciami i większa redukcja nierówności wśród kobiet niż wśród mężczyzn były spowodowane przede wszystkim swoistą odmiennością dróg kształcenia kobiet i mężczyzn? Czy przy innym systemie edukacji, przy inaczej zorganizowanym kształceniu po szkole podstawowej, nie nastąpiłoby wyrównanie szans? Czy głębsze przyczyny względnego wyrównania szans edukacyjnych kobiet i mężczyzn nie są jednak niezależne od ofert i wyborów kształcenia stwarzanych przez system szkolny? Czy powodem nie jest tu stopniowe wyrównywanie się aspiracji mężczyzn i kobiet, niezależne od kształtu systemu szkolnego? Pytania te o tyle mają znaczenie, że pokazują, w jakiej mierze można zredukować nierówności zmieniając organizację systemu szkolnego.

Porównania międzynarodowe

Za podstawę do porównań międzynarodowych przyjęto (podobnie jak w tabeli 1) stosunek szans na studia dwu kategorii uczniów: mających ojców z wykształceniem niepełnym średnim i z wykształceniem wyższym.

Tabela 2

Stosunek szans na studia osób, których ojcowie mają wyższe wykształcenie w porównaniu z osobami, których ojcowie mają wykształcenie niepełne średnie

Kraj ^a	Stosunek szans
Kanada angielskojęzyczna	3,54
Szwajcaria niemieckojęzyczna	7,10
Szwajcaria francuskojęzyczna	5,65
Niemcy	4,90
USA	3,49
Holandia ^b	1,39
Szwecja	4,09
Polska	9,00

^a Kraje uczestniczące w międzynarodowych badaniach nad alfabetyzmem funkcjonalnym.

^b Wykształcenie pomaturalne i wyższe klasyfikowano łącznie.

Źródło: Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey – IALS*).

W Polsce w okresie powojennym nierówność w dostępie do szkół wyższych miała mniej więcej stały charakter. Jeśli np. porównywać szanse na studiowanie młodzieży z rodzin o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym z szansami młodzieży z rodzin o wykształceniu wyższym, to nierówność tę można przedstawić stosunkiem 1 do 8. Jeśli przyjąć, że wykształcenie niepełne średnie (głównie zasadnicze zawodowe i podstawowe) charakteryzowało przede wszystkim chłopów i robotników, można powiedzieć, że młodzież inteligentka miała mniej więcej ośmiokrotnie większe szanse na studiowanie niż młodzież robotnicza i chłopska. Nierówności edukacyjne w okresie powojennym podlegały jednak pewnym wahaniom: tuż po wojnie były większe (dla młodzieży urodzonej w latach 1930–1939 przedstawiały się jak 1 do 18,5), w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zmniejszyły się (dla młodzieży urodzonej w latach 1940–1949 przedstawiały się jak 1 do 6). Ów przejściowy spadek nierówności wynika, jak się zdaje (wskazują na to inne dane), z masowego zdobywania w tym czasie dyplomów w trybie zaocznym. W okresie tym ok. 40% absolwentów zdobywało dyplomy ukończenia studiów już po rozpoczęciu pracy zawodowej, a awans zawodowy wyprzedzał awans edukacyjny³. Od połowy lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych nierówności ponownie zaczęły wzrastać, wracając mniej więcej do poziomu sprzed lat sześćdziesiątych. Wiele wskazuje na to,

³ Wyrównanie szans na kształcenie na poziomie wyższym dla kohorty urodzonej w latach 1940–1954 (wchodzącej na rynek pracy w latach 1958–1978) wynikało, jak się zdaje, z masowego dokształcania się po podjęciu pierwszej pracy. Według K. Zagórskiego (1976, s. 136) w 1972 r. ok. 40% czynnych zawodowo legitymujących się wyższym wykształceniem zdobyło dyplom ukończenia studiów w trybie zaocznym, już po rozpoczęciu pierwszej pracy. Wyrównanie szans byłoby zatem następstwem związanego z industrializacją szybkiego i zarazem znacznego przyrostu miejsc pracy w wyższych regionach struktury zawodowej. Za przyrostem tym nie nadążały szkoły wyższe, przyjmujące na studia ustalone przez ministerstwo oświaty liczby kandydatów (*numerus clausus*).

że po 1989 r. nierówności w dostępie do studiów zaczęły ponownie rosnąć, choć nie jest to wzrost dramatyczny. Według przyjętych tu definicji, kształtują się one jak 1 do 13.

Przez cały okres powojenny w Polsce występowały większe nierówności edukacyjne niż w krajach Europy Zachodniej, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Według przyjętych tu definicji i kategorii porównania – nierówności edukacyjne w krajach zachodnich kształtują się w granicach od 3,5 (Kanada angielskojęzyczna, Stany Zjednoczone) do 7,1 (Szwajcaria niemieckojęzyczna)⁴. Warto jednak dodać, że w państwach Europy Zachodniej – podobnie jak w Polsce – nierówności edukacyjne w okresie powojennym miały dość trwały charakter: w jednych krajach nieco się zmniejszyły, w innych trochę wzrosły. Bardzo znaczny w okresie powojennym we wszystkich krajach wzrost skolaryzacji nie doprowadził do wyrównania szans. Mimo że w krajach Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych czy w Kanadzie już nastąpił „skok skolaryzacyjny” (odsetek osób przyjmowanych na studia wyższe najpierw się podwoił, a później nawet potroił), nierówności pozostały na nie zmienionym poziomie. Po prostu podstawowe przyczyny tych nierówności leżą poza systemem szkolnym, w nierównościach materialnych i kulturowych występujących między kategoriami osób zdefiniowanymi tu za pomocą wykształcenia ojców.

Jest to ważne o tyle, że wyznacza pewien horyzont dla realistycznych oczekiwań, dla polityki edukacyjnej, a wreszcie – dla zasady o równym dostępie do edukacji, która jest zapisana w konstytucji. Trzeba rozsądnie założyć, iż nierówności edukacyjne raczej będą się utrzymywać niż maleć, pewne zaś procedury (czyli polityka edukacyjna) mogą je zmniejszać albo utrzymywać na zbliżonym poziomie, ale nie są w stanie ich zlikwidować.

Porównując zakres nierówności edukacyjnych w różnych krajach, można zapytać, dlaczego w Polsce powojennej nierówności te były większe, mimo „gospodarki społecznej”, znacznie wyrównującej sytuację materialną pracowników? Czy powody leżały jedynie po stronie swoistości polskiego systemu szkolnego: z jednej strony – znacznego odsetka młodzieży przechodzącej po szkole podstawowej do zasadniczych szkół zawodowych i na tym kończącej swoje kształcenie, z drugiej zaś – stosunkowo niższego odsetka roczników przechodzących na studia?

Choć poruszamy się tu jedynie w sferze niemożliwych do udowodnienia hipotez, wydaje się, że zmiana cech systemu szkolnego nie wywarłaby wpływu na stopień nierówności. System szkolny, w sposób dość trudny do kontrolowania, przenosi bowiem nierówności istniejące poza szkołą, także nierówności kulturowe.

Przyczyny nierówności edukacyjnych

Osiągnięcia edukacyjne zależą bezpośrednio od wyników w nauce (i wyników egzaminów wstępnych), aspiracji oraz wyboru szkoły, a także od organizacji systemu kształcenia, a zwłaszcza dostępności terytorialnej szkół rozmaitych typów. Poniżej krótko omówię tak określone determinanty osiągnięć edukacyjnych.

Aspiracje do kształcenia różnią się w zależności od poziomu wykształcenia rodziców i płci ucznia (por. aneks, tabela 1). Dla **synów** wybierane są przede wszystkim kierunki

⁴ Pomijam tu Holandię, gdzie w badaniach IALS wykształcenie wyższe i pomaturalne potraktowano łącznie.

techniczne. Wybiera je niemal połowa rodziców, chociaż, jak wiadomo, w gospodarce maleje zapotrzebowanie na specjalistów z tych dziedzin. Na następnym miejscu, ale już w znacznie mniejszym odsetku (14,7%) plasują się kierunki ekonomiczne, biznesu i zarządzania. Wraz z wykształceniem rodziców rośnie zainteresowanie prawem, wyraźnie zaś maleje wybór dla synów kierunków technicznych. Największe różnice między wyborem zawodu dla synów i córek występują przy kierunkach technicznych: aż o 42,3% rodziców częściej wybiera kierunki techniczne dla synów niż dla córek, poza tym o 13,3% częściej wybiera zawody ekonomiczne dla córek. Można sądzić, że postrzeganie zawodów technicznych jako „męskiej” specjalizacji zawodowej oraz zawodów ekonomicznych jako specjalności „kobięcych” to pozostałości orientacji sprzed 1989 r., kiedy to przygotowanie techniczne dawało mężczyznom dobre perspektywy zawodowe i stosunkowo niezłe zarobki, a zawody ekonomisty i księgowego uznawane były za „kobiece”, a zarazem mało atrakcyjne.

Jako kierunki kształcenia wybierane dla **córek** najczęściej wymieniane są nauki ekonomiczne i medycyna. Jednak wyższe wykształcenie rodziców (istotnie i bardziej niż w przypadku synów) zmienia te preferencje: maleje liczba zwolenników ekonomii, rośnie zaś odsetek tych, którzy dla córek wybierają prawo.

Warto zauważyć, że różnice między pożądanymi kierunkami studiów dla synów i córek są nieco mniejsze wśród badanych z wyższym wykształceniem niż w całej próbie. Przemawiałoby to za hipotezą, że wśród osób z wyższym wykształceniem przekonanie o odmienności (specyfice) ról zawodowych właściwych (odpowiednich) dla kobiet i mężczyźn występuje nieco rzadziej (por. aneks, tabela I).

Trzeba jednak pamiętać, że deklarowane aspiracje są czym innym niż realistyczne oczekiwania i rzeczywiste wybory kierunku kształcenia. Te ostatnie powstają w efekcie konfrontowania (korygowania) aspiracji z wynikami w nauce, z dostępnością (przestrzenią) szkół rozmaitych typów, a także – z kosztami kształcenia.

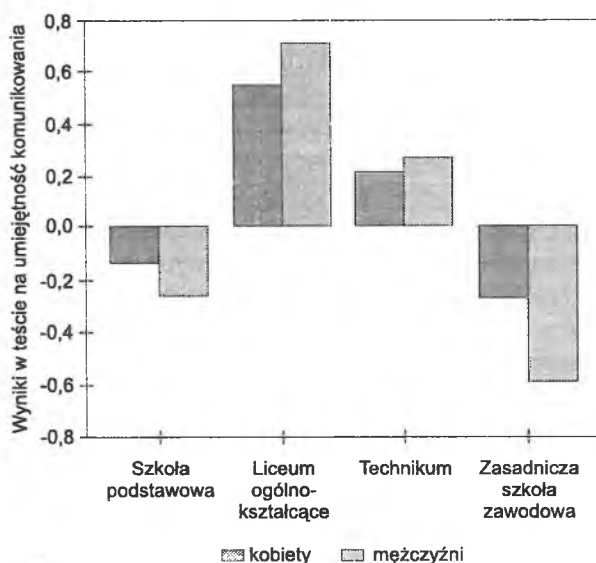
Dostępność i sieć szkół. Szkoły zawodowe (niepełne średnie) znacznie częściej występują na wsiach i w małych miastach niż pełne średnie szkoły zawodowe o atrakcyjnym kierunku, a także licea ogólnokształcące. W Polsce ok. 40% ludności mieszka na wsi, a ponad 95% liceów ogólnokształcących ma swe siedziby w miastach (por. aneks, tabela III). W miastach liczących powyżej 50 tys. mieszkańców mieściło się prawie 70% liceów; 56% techników i tylko 36% zasadniczych szkół zawodowych. A zatem dla młodzieży ze wsi i małych miast najłatwiej dostępne przestrzennie są szkoły zawodowe niższego szczebla (zasadnicze zawodowe), najtrudniej – licea ogólnokształcące.

Wyniki w nauce uczniów szkół podstawowych bardzo się różnią w zależności od pochodzenia społecznego dzieci (określanego najczęściej za pomocą wykształcenia rodziców). Wyniki w nauce – zarówno poprzez selekcję egzaminacyjną, jak i przez autoselekcję – silnie wpływają na dalszą drogę kształcenia: na wybór szkoły ponadpodstawowej: zawodowej lub ogólnokształcącej. Na związek pochodzenia społecznego z wyborem typu szkoły średniej wskazuje tabela IV aneksu. Z zawartych w niej danych wynika, że dzieci rodziców mających wykształcenie wyższe w 95% przechodzą do pełnych szkół średnich (przede wszystkim do liceów), dzieci zaś rodziców mających wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe przechodzą przede wszystkim do szkół zawodowych – częściej niepełnych średnich.

Rysunki 1–3 ilustrują, jak pokaźne, w zależności od typu szkoły, są różnice w wynikach testu mierzącego umiejętności posługiwania się informacją, komunikowania i operowania liczbami (liczenia) – a więc umiejętności nie nauczanych wprost w programach przedmiotów szkolnych. Uczniowie szkół zawodowych mają słabsze wyniki niż młodzież ze szkół ogólnokształcących. Na uwagę zasługuje to, że 17-letni uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mają przeciętnie gorsze wyniki od 14-letnich uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej. Oczywiście nie oznacza to regresu w ciągu 3 lat nauki w szkole zawodowej, lecz wskazuje na to, że do zasadniczych szkół zawodowych przeszli uczniowie o wynikach daleko słabszych od przeciętnej w szkołach podstawowych. Słabsze wyniki dziewcząt niż chłopców w liceach sugerują z kolei, że z braku oferty kształcenia zawodowego uznawanej za odpowiednią dla dziewcząt, do liceów przechodzą także uczennice o słabszym poziomie (i „gorszym” pochodzeniu społecznym), chłopcy o takich wynikach po ukończeniu szkoły podstawowej przechodzą raczej do szkół zawodowych. Tabela IV aneksu oraz rysunki 1–3 wskazują na rozmiar „segregacji” ze względu na pochodzenie społeczne i wyniki w nauce (uzdolnienia?), która dokonuje się po szkole podstawowej i przesądza zarówno o szansach na dalsze kształcenie, jak i na zdobycie dobrych pozycji zawodowych na rynku pracy. Warto podkreślić, że wybór szkoły ponadpodstawowej, który tak silnie określa szanse na studia, determinowany jest nie tylko przez pochodzenie społeczne, ale także przez wyniki w nauce (tak jak je mierzy stosowany tu test umiejętności)⁵.

Rysunek 1

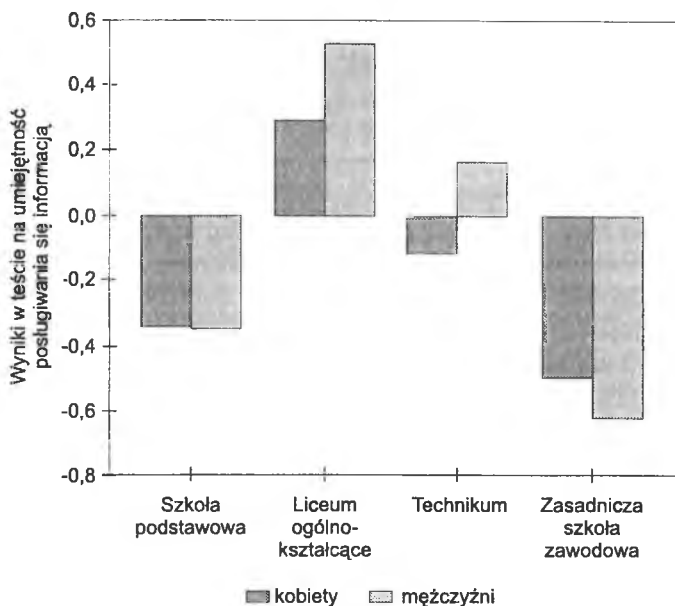
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność komunikowania



Próba ogólnopolska, reprezentatywna dla typów szkół. Młodzież w wieku 14 i 17 lat, $N=1880$. Źródło: IALS.

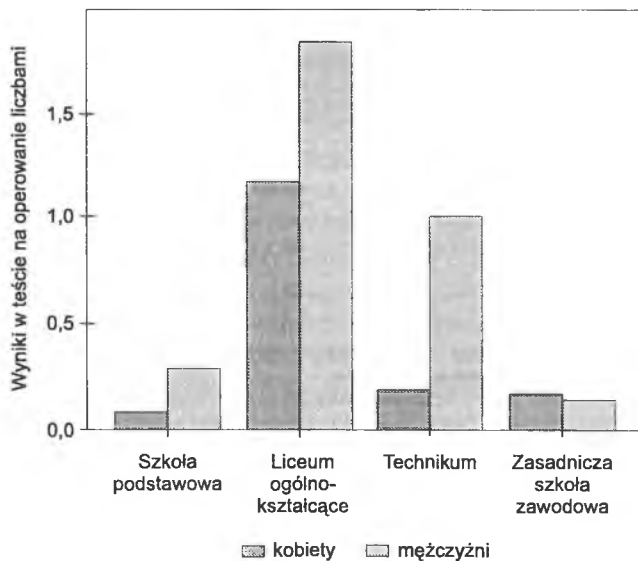
⁵ Analiza regresji wykazała nawet, że wynik testu jest lepszym predyktorem wyboru szkoły niż wykształcenie rodziców.

Rysunek 2
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność posługiwania się informacją



Objaśnienie i źródło: jak do rysunku 1.

Rysunek 3
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność operowania liczbami



Objaśnienie i źródło: jak do rysunku 1.

Oprócz różnic odpowiadających typom szkoły ponadpodstawowej istnieje też wyraźne, choć rzadko dokumentowane zróżnicowanie ze względu na płeć, pochodzenie społeczne uczniów oraz wyniki w teście odpowiadające kierunkom i specjalnościom kształcenia. Zróżnicowanie to występuje między poszczególnymi szkołami zawodowymi, a także wewnątrz szkół – między klasami. Lepsze wyniki w nauce, wyższe (przeciętnie) wykształcenie rodziców charakteryzuje uczniów ze specjalności i kierunków dających lepsze perspektywy na rynku pracy. W tych samych szkołach zawodowych (lub zespołach szkół zawodowych) klasy różnią się bardzo od siebie w zależności od profilu i kierunku kształcenia. Na przykład w wiejskich szkołach zawodowych słabsi uczniowie, których rodzice są gorzej wykształceni, uczą się w specjalności mechanika maszyn rolniczych, lepsi uczniowie kształcą się w nowej dziedzinie agrobiznesu.

Organizacja systemu szkolnego i polityka edukacyjna a nierówności

Większość zasadniczych szkół zawodowych (2- lub 3-letnich) oferuje kształcenie w zawodach robotniczych, tradycyjnie uznawanych za męskie. Zasadnicze szkoły zawodowe były przede wszystkim wybierane przez chłopców ze środowisk o niższym poziomie wykształcenia. Prawidłowości te ilustruje tabela II aneksu.

Jak już wspomniałem, w okresie powojennym nastąpiło względne zrównanie szans edukacyjnych kobiet i mężczyzn. Wiele wskazuje na to, że był to uboczny, niezaplanowany i niezamierzony efekt silnej ekspansji szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza zasadniczych szkół zawodowych, w których kształcili się przede wszystkim mężczyźni. Zasadnicze szkoły zawodowe, rozwijające się szczególnie szybko w latach 1960–1965, stworzyły pociągającą ofertę pracy w zawodach robotników kwalifikowanych. Znaczna część mężczyzn, zwłaszcza o pochodzeniu chłopskim i robotniczym, korzystając z tej oferty, kończyła swe kształcenie właśnie na poziomie zasadniczym zawodowym. Kobiety (o podobnym pochodzeniu), nie mając podobnej oferty zawodowej stworzonej im przez system edukacji, po szkole podstawowej częściej przechodziły do szkół ogólnokształcących, osiągając w kolejnych kohortach w coraz większej proporcji wyższe poziomy wykształcenia. W rezultacie w młodszych kohortach średni poziom wykształcenia kobiet i mężczyzn wyrównał się, a w końcu lat osiemdziesiątych studiowało już nieco więcej kobiet niż mężczyzn (*Edukacja...* 1996).

W taki oto sposób polityka oświatowa, zmierzająca do przygotowania coraz liczniejszych kadr robotników dla przemysłu, wspomogła proces zrównania szans edukacyjnych mężczyzn i kobiet. Na ogół nie miało to jednak wpływu na wzrost szans zawodowych kobiet. Nie oznaczało bowiem, że dysponując lepszym wykształceniem, kobiety zaczęły mieć większe od mężczyzn szanse na lepsze pozycje zawodowe. W miarę jak kolejne kohorty wchodziły na rynek pracy, podobne pozycje zawodowe były częściej obsadzone (zajmowane) przez pracownice lepiej wykształcone. W ten sposób polepszenie (wzrost) wykształcenia kobiet „absorbowane” było przez inflację wykształcenia. Najbardziej popularne typy kształcenia na poziomie wyższym dla kobiet to, poza medycyną, wyższe szkoły pedagogiczne i wydziały pedagogiczne, wyższe szkoły ekonomiczne, a wreszcie uniwersytety (zwłaszcza kierunki humanistyczne).

Można się zastanawiać, co by się stało, gdyby nie nastąpiła tak silna ekspansja zasadniczego kształcenia zawodowego mężczyzn w latach sześćdziesiątych. Czy i wówczas nastąpiłoby tak szybko zrównanie szans edukacyjnych mężczyzn i kobiet?

Niektóre dane wskazują, że podobne zjawisko wystąpiło także w systemach kształcenia innych krajów socjalistycznych (np. w Czechosłowacji, por. Mateju 1993), powodując podobne następstwa, prowadzące do zrównania szans mężczyzn i kobiet. Wydaje się, że w krajach Europy Zachodniej, gdzie nie występuje tak wyrazisty podział szkolnictwa średniego na zmaskulinizowany blok zawodowy i sfeminizowane kształcenie ogólne, nie pojawiło się tak silnie zjawisko nadreprezentacji kobiet na wyższym poziomie kształcenia średniego.

Nie miejsce tu na analizę, w jakim stopniu osiągnięcia edukacyjne (poziom zdobytego wykształcenia) zależą od środowiska społecznego (kapitału kulturowego) ucznia, w jakim zaś od wyników w nauce i od wyboru szkoły⁶. Dane o nierównościach edukacyjnych w okresie powojennym w Polsce wskazują, że nierówności zależne od pochodzenia społecznego (mierzonego wykształceniem rodziców) nie zmniejszyły się w owym czasie. Zniknęły natomiast nierówności edukacyjne między mężczyznami i kobietami. Trzeba dodać, że owo wyrównanie nastąpiło głównie dzięki zrównaniu szans dziewcząt i chłopców wywodzących się z rodzin słabiej wykształconych. Dziewczęta z rodzin inteligentnych miały od dawna podobne szanse na kształcenie jak chłopcy. Jednak dopiero w latach sześćdziesiątych rozwój szkolnictwa zawodowego – najpierw 2-3-letnich szkół dla chłopców, a potem oferty zawodowej dla dziewcząt, wymagającej dłuższego kształcenia (szkoły pielęgniarские, licea oraz pomaturalne szkoły ekonomiczne i pedagogiczne) – wyrównał szanse obu płci. Nastąpiło to przede wszystkim przez awans edukacyjny dziewcząt z rodzin robotniczych i chłopskich, które zaczęły się kształcić średnio dłużej niż chłopcy z podobnych środowisk. Czy zatem wyrównanie szans obu płci to efekt uboczny ekspansji kształcenia zawodowego przede wszystkim chłopców? Na to pytanie nie można odpowiedzieć jednoznacznie. Odmiennosc dróg kształcenia zawodowego chłopców i dziewcząt musiała przecież mieć wsparcie w odmiennosci aspiracji, w utrzymywaniu się przekonania o odmiennosci roli zawodowej mężczyzny (niekiedy jest to przekonanie o większej wartości roli męskiej) i kobiety w tym samym środowisku. Paradoksalnie więc, wyrównanie szans edukacyjnych między płciami wspierało się na kulturowych wzorach przewidujących odmienne, nierówne role dla kobiet i mężczyzn. W epoce socjalizmu jednak dłuższe kształcenie dziewcząt nie przekładało się na poprawę ich pozycji na rynku pracy. Najważniejszym korelatem wysokości zarobków były branża gospodarki i właśnie płeć (Domański 1992).

Dzięki specyficznym stosunkom na rynku pracy socjalizm raczej wspierał tendencję do wyrównywania szans na kształcenie kobiet i mężczyzn. Tendencja ta zapewne i tak by wystąpiła (wywołana przez procesy modernizacji), ale proces wyrównywania szans edukacyjnych przebiegałby nieco wolniej. Oto najważniejsze przyczyny oddziaływania socjalistycznych stosunków pracy na wyrównywanie szans edukacyjnych.

- Zapotrzebowanie rynku pracy na kwalifikowaną pracę. W socjalistycznej Polsce nie istniało jawne bezrobocie. W strukturze zawodowej było wiele miejsc pracy wymagają-

⁶ Badania na ten temat mają znaczny dorobek i tradycję. Por. np. Bourdieu, Passeron (1970); Boudon (1973); Coleman i in. (1969); Jencks i in. (1972).

cych średnich kwalifikacji. Jak udowodniła później gospodarka rynkowa – owe miejsca pracy nierzadko tworzyły ukryte bezrobocie. Wiele z tych miejsc zajmowały kobiety (często z wykształceniem średnim).

- Brak na rynku pracy silnej konkurencji o średnie pozycje zawodowe, ze względu na niewielkie zróżnicowanie nagród i nadmiar miejsc pracy.

- Niedostatek w większości gospodarstw domowych prowadził do tego, że jak najczęściej członków tych gospodarstw podejmowało pracę. Chodziło przy tym nie tylko o wynagrodzenie z pracy, ale także o dostęp do rozmaitych świadczeń przyznawanych przez „uspołecznione zakłady pracy” oraz o uczestnictwo w pozapieniężnej wymianie dóbr i usług, w którą wchodziło się dzięki stanowisku pracy, a także kontroli rozmaitych zasobów społecznych z tym związanych (nie zapominajmy, że w socjalistycznej gospodarce niedoboru wymiana „niepieniężna”, związana z kontrolowanymi dzięki miejscu pracy zasobami, niejednokrotnie zaspokajała większą część potrzeb gospodarstwa domowego niż ta, którą zaspokajano dzięki dochodom).

W gospodarce rynkowej silniejsze niż dawniej konkurowanie o pracę oraz pojawienie się bezrobocia wskazują, że pewna przewaga w najmłodszych kohortach w długości kształcenia kobiet nie objawiła się równą przynajmniej sytuacją kobiet na rynku pracy. Na każdym poziomie wykształcenia wśród absolwentów jest więcej bezrobotnych kobiet niż mężczyzn (por. tabela V aneksu). Trudno stwierdzić, w jakim stopniu wynika to z gorszego przygotowania zawodowego, z niżej wycenianych przez rynek kwalifikacji, w jakim zaś z dyskryminujących wzorów kulturowych stosowanych przez pracodawców.

Zróżnicowania kulturowe poza szkołą

Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym, w których porównywano umiejętność rozumienia i korzystania z informacji (określanych dalej jako alfabetyzm funkcjonalny), poza słabszym wynikiem polskich respondentów wskazały na jeszcze jedną różnicę między Polską a wynikami innych krajów. Wydaje się ona charakterystyczna, warta uwagi i dalszych badań. W Polsce inaczej wygląda rozkład wyników: istnieje ich większy rozrzut, większa wariancja. Wśród siedmiu krajów uczestniczących w pierwszej turze badań większą niż Polacy wariancję mają Amerykanie, zbliżoną Kanadyjczycy, a na przeciwnym do Polski biegunie, z najmniejszą wariancją, lokują się Niemcy, Holendrzy, a także Szwajcarzy. Oznacza to, że w Polsce, niezależnie od słabszej przeciętnej, większe odsetki osób plasują się na skali wyników daleko od średniej, w Holandii i Niemczech skupienie wyników jest znacznie większe. Znaczne rozproszenie wyników testu w Ameryce Północnej najprawdopodobniej tłumaczy się dwoma związanymi ze sobą powodami: istnieniem licznych mniejszości etnicznych, wśród których pokaźna część Murzynów i Meksykanów tworzy margines nie uczestniczący na pełnych prawach w życiu społecznym i kulturalnym, łączy się z tym dość niski poziom szkolnictwa podstawowego. Jednak w Polsce, kraju niemal pozbawionym mniejszości etnicznych, nie ma podobnych powodów po temu, by zakładać istnienie pokaźniejszych grup, których kultura, język i styl życia ograniczałyby szanse w dostępie do informacji. A jednak wyniki wskazują na coś innego. Rozpiętość wyników osiągniętych przez Polaków (odległość od średnich) jest większa niż wśród Szwajcarów, Holendrów czy Niemców, mimo że właśnie w tych krajach istnieją dość pokaźne, sięgające 20% mniejszości narodowe (gastarbeiterzy).

Ustalenie to wymaga dalszych analiz. Jako wyjaśnienie można by przyjąć istnienie większych niż w innych krajach europejskich dystansów kulturowych. Inne zestawienia sugerują, że w Polsce poziom alfabetyzmu znacznie bardziej niż w innych krajach różnicuje wykształcenie, czytelnictwo książek i mieszkanie na wsi. Czyżby więc żyjących na marginesie w krajach Europy Zachodniej gospodarbeiterów zastępowali w Polsce ludzie mało aktywni kulturowo – słabo wykształceni, zamieszkali na wsi? Dodajmy, że poziom alfabetyzmu w Polsce (tak jak mierzyło go badanie rozumienia informacji IALS) miał dwa specyficzne przede wszystkim dla naszego kraju uwarunkowania: stosunkowo większy wpływ (przy kontrolowaniu innych czynników) na umiejętność korzystania z informacji miało czytelnictwo książek (a szerzej: uczestnictwo w kulturze – tak jak przedstawiali je sami badani); stosunkowo mniejsze znaczenie miało korzystanie z informacji pracy (zadania związane z czytaniem i pisaniem instrukcji, kosztorysów, listów, notatek itd.) Oznaczałoby to, że Polacy, po okresie socjalizmu i odgórnie urabianej (nie bez wpływu ideologii, ale także kultury wyższej) polityki kulturalnej, tworzyli społeczeństwo bardziej zróżnicowane kulturowo niż kształtowane przez poddaną prawom rynku kulturę masową społeczeństwa zachodnie. Hipotezę tę zdają się wspierać dane przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

Przedział, w którym lokują się wyniki środkowych 50% badanych w każdym kraju (lokujących się między 25% i 75%)

Wyniki		Kanada anglo- języczna	Niemcy	Holandia	Polska	Szwecja	Szwajcaria		USA
							fran- cusko- języczna	nie- miecko- języczna	
Zadania z tekstem	25%	228,1	244,6	255,6	193,4	261,8	242,5	238,8	218,3
	75%	310,9	308,2	313,1	271,8	332,6	305,2	299,7	312,8
Różnice		82,8	63,6	57,5	78,4	70,8	62,7	60,9	94,5
Zadania z dokumentami	25%	221,9	255,1	257,6	179,8	267,9	248,5	243,3	208,5
	75%	313,3	317	318,1	273,3	337,5	315,8	313,1	307,4
Różnice		91,4	61,9	60,5	93,5	69,6	67,3	69,8	98,9
Zadania ilościowe	25%	227,1	262,8	260	191,3	268,2	259	254,4	216,9
	75%	308,3	232,1	319,5	285,1	337,1	322,1	318,8	313,7
Różnice		81,2	60,3	59,5	93,8	68,9	63,1	64,4	96,8
Razem – średnia różnic		85,1	61,9	59,2	88,6	69,8	64,4	65,0	96,7

Źródło: jak do tabeli 2.

Badanie alfabetyzmu funkcjonalnego wskazuje na jeszcze jedno ustalenie, potwierdzone także w innych porównawczych badaniach międzynarodowych. Wykształcenie w Polsce bardziej różnicuje uczestnictwo w kulturze (czytanie książek i prasy, słuchanie radia, chodzenie do teatru) niż w krajach zachodnich, lepiej rozwiniętych gospodarczo. Ilustruje to w części tabela 4. Z przedstawionych w niej danych wynika, że o ile Polacy z wyższym wykształceniem czytają tyle samo (albo prawie tyle samo) książek co Szwedzi i Holendrzy, o tyle Polacy z wykształceniem podstawowym i niepełnym średnim czytają mniej (poza

Tabela 4
Poziom wykształcenia a czytelnictwo książek (w procentach)

Kraj	Wykształcenie	Codziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Prawie nigdy	Razem
Niemcy	Podstawowe ukończone + nieukończone	–	13,3	20,0	20,0	46,7	0,8
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	16,7	20,3	24,8	14,7	23,5	58,2
	Średnie ukończone	31,3	25,6	21,8	10,1	11,2	25,2
	Pomaturalne	36,5	28,4	24,3	8,1	2,7	4,0
	Wyższe	55,1	27,3	13,4	2,3	1,9	11,7
	Razem	25,2	22,7	22,7	11,8	17,2	100,0
Holandia	Podstawowe ukończone + nieukończone	20,1	14,4	11,1	17,6	36,9	12,1
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	23,6	16,8	14,8	22,8	22,1	31,7
	Średnie ukończone	28,9	20,6	14,2	21,6	14,8	31,7
	Pomaturalne	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Wyższe	38,4	24,9	13,8	16,7	6,2	24,4
	Razem	28,5	19,7	13,9	20,3	17,7	100,0
Polska	Podstawowe ukończone + nieukończone	7,8	10,8	15,2	22,0	44,1	26,9
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	16,1	20,0	21,4	22,8	19,8	36,2
	Średnie ukończone	25,4	22,1	25,9	18,7	7,9	22,5
	Pomaturalne	45,6	23,3	18,1	10,7	2,3	7,2
	Wyższe	46,3	22,9	20,6	7,9	2,3	7,2
	Razem	20,3	18,5	20,4	19,7	21,1	100,0
Szwecja	Podstawowe ukończone + nieukończone	22,2	13,9	16,1	27,9	20,0	18,6
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	28,5	18,9	17,8	25,2	9,6	14,7
	Średnie ukończone	30,0	20,0	17,8	25,3	6,9	43,3
	Pomaturalne	42,0	27,0	18,0	12,0	1,1	12,6
	Wyższe	50,6	21,7	16,0	11,0	0,6	10,9
	Razem	32,1	19,8	17,3	22,5	8,3	100,0

Źródło: jak do tabeli 2.

tym stanowią też znacznie liczniejszą grupę społeczeństwa). Paradoksalnie więc, pod względem uczestnictwa w kulturze, różnicowań kulturalnych, wychodząca z socjalizmu Polska okazuje się krajem większych nierówności niż społeczeństwa zachodnie. Wydaje się, że socjalistyczna kultura – subsydiowana i w pewnej mierze bezpłatna, w jakimś stop-

niu kontrolowana i sterowana, ale też poddawana prymatowi kultury wyższej – przegrała z regulowaną prawami rynku kulturą masową. W krajach zachodnich kultura masowa, na niższym wprawdzie poziomie, dociera prawie do wszystkich, pozostawiając poza swoim zasięgiem bardzo niewielki margines. W Polsce dostęp do kultury jest nadal silnie – i silniej niż w społeczeństwach zachodnich – ograniczany nie tylko przez słabe wykształcenie, ale także przez starszy wiek, zamieszkiwanie na wsi, nisko kwalifikowany zawód. Wymiary te silniej różnicują czytelnictwo i tak ważną dziś umiejętność posługiwania się informacją. Zapewne zróżnicowania te będą maleć i zbliżą się do poziomu społeczeństw zachodnich, wraz z ekspansją rynku kultury masowej („Harlequiny”, seriale telewizyjne, komiksy, popularne pisma kobiece) oraz wkraczaniem nań młodych, mających w większości pełne średnie wykształcenie roczników „konsumentów”. Rzecz jasna, kultura masowa ma wiele negatywnych stron. Ma jednak także powszechny zasięg i dużą „siłę rażenia”.

Badania nierówności edukacyjnych – uwagi metodologiczne

Rozmiar nierówności edukacyjnych zależy od tego, jak zdefiniuje się porównywane kategorie; czy za pomocą wykształcenia rodziców, ich zamożności, czy zawodu; czy określa się zróżnicowanie szans za pomocą typu i poziomu ukończonej szkoły średniej; czy traktuje się studia jako całość, czy też za miarę nierówności przyjmuje się dostęp do najbardziej cenionych kierunków, takich, na które jest najwięcej kandydatów lub też takich, których absolwenci mają największe szanse na dobre zarobki i wysoką pozycję społeczną.

Wraz z rozwojem gospodarki rynkowej wynagrodzenie coraz bardziej zależy od poziomu wykształcenia, dawniej – w okresie socjalizmu – wysokość zarobków była równie silnie warunkowana przez płeć i dział gospodarki. Nierówności edukacyjne przy instrumentalnym nastawieniu do wykształcenia liczą się o tyle, o ile przekładają się na nierówność życiowych szans. Patrząc z tej perspektywy – siły alokacyjnej dyplomu na rynku pracy – hierarchia kierunków i poziomów wykształcenia układa się nieco inaczej niż jednolitymi blokami odpowiadającymi poziomom kształcenia: średniemu ogólnemu oraz zawodowemu i wyższemu. Na przykład dyplom magisterski z filologii białoruskiej będzie niżej ceniony niż dobre przygotowanie informatyczne wyniesione ze szkoły policealnej lub średniej. Warto o tym przypomnieć analizując nierówności związane z płcią. Czy traktowanie wykształcenia coraz bardziej instrumentalnie – jako tworzenie kompetencji wyceńnianych przez rynek pracy – zmieni (powiększy) nierówność w dostępie do kształcenia? Czy np. wzrost współzawodnictwa o niektóre dyplomy doprowadzi do spadku udziału kobiet na pewnych kierunkach studiów? Odpowiedzi na te kwestie będą wymagać stworzenia bardziej szczegółowej hierarchii kierunków studiów, odpowiadającej hierarchii rynkowej ich dyplomów.

Rozkład cech kształtujących materialne i kulturowe nierówności poza szkołą ulega zmianom. Także wycena przez rynek umiejętności i kompetencji nabywanych w szkole może zarówno zmienić rozkład aspiracji, jak i wprowadzić nowe hierarchie (rankingi) kierunków oraz dyscyplin kształcenia. Dlatego najważniejszym celem badań nad nierównościami szans edukacyjnych powinna być nie odpowiedź wprost na pytanie, czy nierówność maleje, czy rośnie, ale identyfikacja kategorii społecznych i cech najbardziej dyskryminujących w dostępie do studiów oraz identyfikacja hierarchii szkół i kierunków w ramach masowego szkolnictwa wyższego. Podział badanych na kategorie będzie częściowo

zależał od tego, jakie dane są dostępne, częściowo zaś – od merytorycznych analiz wskaźujących wagę poszczególnych czynników zróżnicowania.

Wiadomo, że szanse na studia bardzo różnicuje typ i poziom ukończonej szkoły średniej. Większe szanse mają absolwenci liceów niż techników. Z lepszych liceów niemal wszyscy uczniowie dostają się na studia, z gorszych – mniej niż połowa. Jaką jednak naprawdę rolę odgrywa dobra szkoła, jak dalece zwiększa szanse edukacyjne, niezależnie od pochodzenia społecznego uczniów? Dla ustalenia kategorii określających rozmiar nierówności edukacyjnych ważna będzie więc definicja „dobrej szkoły”.

Szkoły wyższe – obecnie bardziej powszechne niż kiedyś – stają się też najprawdopodobniej bardziej zróżnicowane wewnętrznie: istnieją kierunki i szkoły bardzo elitarne, stwarzające absolwentom lepsze perspektywy zawodowe i szanse życiowe. Są także kierunki (np. nauczycielskie czy filologia białoruska), które na rynku pracy dają mniej niż ukończenie średniej szkoły zawodowej o poszukiwanej specjalności (np. informatyka). Ograniczony sens ma (choć pewien jednak ma) mówienie o dostępności studiów *en globe*, kiedy np. na filologię białoruską przyjęty będzie każdy zgłaszający się kandydat, a na prawo w dobrej uczelni przyjmowany jest jeden spośród kilkunastu kandydatów preselekcjonowanych już wcześniej. Obraz nierówności jest więc dokładniejszy, kiedy uwzględnia się połączoną hierarchię uczelni i kierunków. Nierówność w dostępie do studiów jest znaczna, kiedy hierarchia (ranking) kierunków studiów według perspektyw zawodowych absolwentów pokrywa się z hierarchią kierunków wedle pochodzenia społecznego studiujących, kiedy zróżnicowanie dostępności rozmaitych kierunków i szkół jest znaczne „na wejściu” i pokrywa się ze zróżnicowaniem „na wyjściu” – zróżnicowaniem wartości dyplomu na rynku pracy. Dlatego ważnym celem dalszych badań będą próby identyfikacji kierunków studiów i szkół najtrudniej dostępnych oraz dających najlepsze perspektywy zawodowe (zarobki?). Byłaby to więc próba sporządzenia dwóch rankingów szkół wyższych: najlepszych ze względu na pochodzenie studiujących oraz najlepszych pod względem perspektyw zawodowych absolwentów.

Podsumowanie

Polskę na tle krajów europejskich charakteryzowała (i nadal charakteryzuje) większa nierówność szans w dostępie do studiów. Od czasów drugiej wojny światowej utrzymuje się ona na mniej więcej nie zmienionym poziomie. Warto pamiętać, że socjalizm, ze swoją deklarowaną polityką egalitarną w stosunku do zróżnicowań społecznych (kulturowych i materialnych), z deklarowaną promocją szans wsi i klasy robotniczej⁷, a także silnie unifikujący programy nauczania i system szkolny, nie zmniejszył nierówności w dostępie do studiów. Dlaczego tak się stało? Odpowiadając na to pytanie, formułuję hipotezę o dwóch współdziałających ze sobą czynnikach: związanych z kulturą i ze szkołą. Niektóre z tych wpływów mogą być zweryfikowane empirycznie.

Kultura. Brak unifikującego działania podporządkowanej rynkowi (regulowanej przez rynek) kultury masowej. W okresie socjalizmu nie było programów telewizyjnych i radio-

⁷ Służyła temu m.in. polityka punktów preferencyjnych za pochodzenie robotnicze i chłopskie przy egzaminach na studia, stosowana w latach 1968–1975.

wych o masowym odbiorze, nastawionych na popularne gusty, nie było masowej, obejmującej wszystkie grupy młodzieży kultury młodzieżowej. Nie było masowej prasy kobiecej. Społeczeństwo, a zwłaszcza młodzież, nie było wystawione na powszechne oddziaływanie zróżnicowanych wprawdzie pod względem stylu, ale jednak unifikujących wzorów i wartości. Zamiast tego polityka kulturalna w mediach, wydawnictwach i szkole promowała wartości kultury wyższej⁸. Można powiedzieć, że polityka kulturalna władz sprowadzała się do prób upowszechniania i promocji kultury wyższej. Oczywiście miało to dobre strony, ale trudno byłoby udowodnić, że sprzyjało unifikacji kulturowej i zmniejszaniu różnic kulturowych w społeczeństwie. Utrzymywaniu się różnic kulturowych sprzyjał też zapewne kształt polskiej struktury zawodowej, z niemal połową ludności mieszkającej na wsi oraz czerpiącej część swych dochodów z tradycyjnie prowadzonego gospodarstwa rolnego; znaczną część pozostałych pracujących stanowili robotnicy – treść ich pracy określała nieco inny udział w kulturze niż rosnącej w społeczeństwach zachodnich klasy średniej.

Szkoła. Mimo że znaczna część nauczycieli pochodziła ze wsi, szkoła była zdominowana przez wartości kultury wyższej (szkolny wariant kultury inteligenckiej). Było to w dużym stopniu spowodowane transponowaniem hierarchii kulturowych kreowanych przez politykę kulturalną, obowiązujących poza szkołą. Podtrzymywaniu nierówności sprzyjała też sieć szkolna i organizacja systemu szkolnego.

Istniały duże różnice w poziomie szkół średnich wraz z utrzymującym się niemal przez cały okres powojenny w nie zmienionym niemal składzie zestawem elitarnych liceów. Aż 90% liceów miało siedziby w miastach, większość zasadniczych szkół zawodowych, o niskim poziomie, działała na wsiach i w małych miasteczkach. Istotne znaczenie miał też wybór szkoły po szkole podstawowej. Uczniowie z „dobrych liceów” w 70-90% zdawali na atrakcyjne wydziały wyższych uczelni, podczas gdy ze słabszych liceów przechodziło na studia jedynie 30% absolwentów.

*

W Polsce okresu socjalizmu omówiona powyżej swoistość systemu kształcenia (nieodwracalny właściwie wybór drogi kształcenia zaraz po szkole podstawowej i popularność wśród mężczyzn zasadniczych szkół zawodowych), a także stosunki na rynku pracy stworzyły warunki, które zapewne przyspieszyły zniesienie nierówności edukacyjnych między płciami. Teraz z kolei autonomia prywatnych przedsiębiorców i istniejące nadal w kulturze (nawet jeśli nieuświadomiane) wzory nierówności mogą prowadzić do tego, że względna równość szans na kształcenie nie przełoży się na równość na rynku pracy. Ciśnienie rynku pracy, przy autonomii wyższych uczelni, zorientowanych rynkowo, może nawet spowodować zwrócenie się nowych (powrót?) nierówności edukacyjnych między płciami. Na kierunkach o dotychczas dość równym udziale mężczyzn i kobiet (medycyna, ekonomia, prawo, zarządzanie) może nastąpić zmniejszenie udziału kobiet wśród studiujących.

Analizując nierówności edukacyjne, trzeba wszakże pamiętać o oczywistej skądinąd prawdzie: podział wedle płci przebiega w poprzek innych różnicowań struktury społecz-

⁸ Wyjątki to: *Matysiakowie*, dwa seriale telewizyjne: *Cztery pancerni i pies*, *Stawka większa niż życie*, natomiast, mimo rozmaitych restrykcji, publikowano m.in. np. Gombrowicza i o Gombrowiczu (szkice w tygodnikach kulturalnych o największych nakładach).

nej. Jeśli socjalizm sprzyjał równości płci, to z kolei brak homogenizującej wzory kultury masowej, polityka wspierająca w szkole i poza nią kulturę wyższą, brak demokratycznych praktyk uczestnictwa w życiu społecznym (m.in. takich jak głosowanie, autentyczna samorządność, swoboda zawierania kontraktów, możliwość wyborów rynkowych) prowadziły do utrzymywania się, a może i akcentowania nierówności kulturowych. Te z kolei przekładały się na większe niż w innych krajach nierówności edukacyjne.

* * *

Różnice społeczne wynikające ze zróżnicowania kulturowego prawdopodobnie w pewnym stopniu zmniejszą się. Przyczyni się do tego (czasem równając „w dół”) kultura masowa, jej ekspansja przez telewizję i inne media. Także uczestnictwo w instytucjach społeczeństwa demokratycznego i wyborach rynkowych, oparte na nowoczesnych technikach informatycznych, będzie sprzyjać pewnej unifikacji aspiracji, wzorów i umiejętności⁹. Nierówności społeczne będą jednak istniały nadal; nierówności materialne, pociągające za sobą nierówności konsumpcyjne, także w dziedzinie kultury, mogą rosnąć. Szkoła w przyszłości powinna wspomagać wyrównywanie szans życiowych, m.in. przez kształtowanie umiejętności potrzebnych do aktywnego, udanego życia i pracy. W przeciwnym razie nierówności edukacyjne i zróżnicowania kulturowe – większe w Polsce niż w krajach Europy Zachodniej – mogą sprzyjać tworzeniu się i odtwarzaniu marginesu społecznego, zajmującego – podobną jak mniejszości etniczne w innych krajach – pozycję „ludzi wykluczonych”.

* * *

Szkoła może odtwarzać i współtworzyć proces marginalizacji oraz wykluczania z pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym najbardziej upośledzonych kategorii (segmentów) społeczeństwa. Może także ów proces marginalizacji ograniczać. Trudno w tym miejscu o szczegółowe wytyczne dla polityki edukacyjnej. Wydaje się, że w celu ograniczenia marginalizacji wskazane byłoby zapobieganie wzrostowi różnic w poziomie nauczania między szkołami i kierunkami kształcenia (tam, gdzie to możliwe).

Autonomia szkół w kwestii zasad przyjęć, swoboda wyboru szkoły, wczesna i ostra selekcja stwarzają podstawy różnicowania się szkół. Wolny wybór szkoły podstawowej, wsparty selekcją przy przyjmowaniu do szkoły, będzie sprzyjać różnicowaniu się tych placówek oraz tworzeniu szkół i kierunków elitarnych. Autonomia szkół w kwestii doboru uczniów i programów nauczania (kogo i jak uczyć) z dobrych szkół może uczynić lepsze, ale może też jeszcze bardziej pogрузić szkoły słabe. Autonomia samorządów lokalnych i samych szkół daje szansę na lepsze wykorzystanie funduszy, na lepszą edukację za te same pieniądze, ale w gminach biednych i zacofanych, przy braku zainteresowania lokalnej opinii, może sprzyjać jeszcze większemu ograniczeniu wydatków na edukację wobec dominacji innych potrzeb oraz nacisku innych grup interesów. Natomiast pewna unifika-

⁹ Trzeba przyznać, że panują w tych sprawach rozbieżne opinie. Posługiwanie się technikami informatyki i komunikowania staje się coraz prostsze, istnieją jednak opinie, że posługiwanie się tymi technikami przy zdobywaniu informacji i wiedzy może się stać istotnym elementem różnicowania społecznego.

cja (homogenizacja) programów nauczania, stworzenie dobrze określonego minimum wiedzy i umiejętności, które wszyscy uczniowie powinni opanować przed opuszczeniem szkoły – minimum niezbędnego do uczestnictwa w życiu społecznym, do samokształcenia się oraz do znalezienia pracy – może sprzyjać ograniczaniu przez szkołę stwarzanych poza nią nierówności. Ważne będzie też prowadzenie lokalnie w gminach dobrej polityki edukacyjnej. Do tego potrzeba przynajmniej dwu rzeczy: stosowania przejrzystej, wykorzystywanej lokalnie, oceny pracy szkół oraz istnienia lokalnej opinii, która rozliczałaby władze z prowadzonej polityki oświatowej, stwarzając stałą presję na rzecz lepszej edukacji. Trzeba pamiętać, że autonomia stwarza szansę lepszego wydawania pieniędzy i podnoszenia poziomu edukacji, ale może także stanowić zagrożenie.

Aneks

Porzestaliśmy na wtórnej analizie zbiorów danych z innych badań, przede wszystkim prowadzonych w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN przez zespoły kierowane przez H. Domańskiego i M.K. Słomczyńskiego, a także zbioru PGSS (Polski Generalny Sondaż Społeczny) Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Porównania międzynarodowe były możliwe dzięki wtórnej analizie danych z międzynarodowego badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey – IALS*) przeprowadzonego w siedmiu krajach Europy i Ameryki Północnej. W danych tych, dobrze przygotowanych statystycznie, można znaleźć wiele informacji o drogach kształcenia i pozycji zawodowej badanych.

Tabela I

Aspiracje rodziców dotyczące wyboru kierunku kształcenia dla syna lub córki
(w procentach)

Kierunki deklarowane jako najodpowiedniejsze dla syna lub córki	Synowie			Córki			Synowie/ córki różnica: 1-4	Studenci według kierunków studiów ^a
	badani ogółem	badani z wykształceniem wyższym	różnica: 1-2	badani ogółem	badani z wykształceniem wyższym	różnica: 4-5		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pedagogiczne	0,5	1,1	-0,6	5,7	5,3	0,4	-5,2	b.d.
Humanistyczne	1,4	2,1	-0,7	7,9	14,9	-7,0	-6,5	26,4
Prawo	10,0	16,0	-6,0	9,5	18,1	-8,6	0,5	7,8
Ekonomiczne	14,7	18,1	-3,4	28,0	19,1	8,9	-13,3	14,9
Techniczne	49,0	38,3	10,7	6,7	5,3	1,4	42,3	22,0 (38,1)
Medycyna	8,5	10,6	-2,1	20,5	19,1	1,4	-12,0	6,8
Inne	15,8	13,8	2,0	21,7	18,1	3,6	-5,9	22,1

^a Dane z 1992/93 r., w nawiasie podano odsetek dla mężczyzn.

Wyniki przedstawiają deklaracje z sondażu przeprowadzonego w 1996 roku na reprezentatywnej próbie ludności miejskiej.

Tabela II
Procent badanych w poszczególnych kohortach według poziomu wykształcenia i płci

Poziom wykształcenia	Rok urodzenia i płeć									
	przed 1939		1940–1949		1950–1959		1960–1969		po 1970	
	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K
Podstawowe ukończone+nieukończone	52,7	69,6	28,8	32,9	18,0	15,8	12,5	9,5	16,6	12,6
Zasadnicze zawodowe	17,0	9,4	32,7	20,2	40,5	25,6	50,0	38,6	51,3	32,5
Średnie ukończone (ogólne)	19,0	14,8	19,8	28,4	26,7	35,0	24,2	33,5	23,0	45,5
Pomaturalne	2,6	2,8	2,9	6,3	4,2	11,6	5,2	9,8	8,7	8,7
Wyższe	8,7	3,4	15,8	12,2	10,5	11,9	8,2	8,6	0,4	0,7

Źródło: Polski Generalny Sondaż Społeczny Instytutu Studiów Społecznych UW, zbiór za lata 1992–1995, N = 6508.

Tabela III
Rozmieszczenie szkół w Polsce według typów i wielkości miejscowości (w procentach)

Typ szkoły	Wieś	Miasto			
		poniżej 20 tys.	20–50 tys.	50–100 tys.	powyżej 100 tys.
Podstawowa	31,20	18,23	16,38	5,70	28,49
Liceum ogólnokształcące	0,0	24,10	7,47	22,17	46,27
Technikum	1,60	14,67	26,93	13,07	43,73
Zasadnicza szkoła zawodowa	13,30	30,05	20,74	18,62	17,29
Ogółem w całej próbie	14,72	21,20	17,40	13,44	33,24

Źródło: Badania testujące umiejętności operowania liczbami, komunikowania i posługiwania się informacją uczniów 14- i 17-letnich. Badania przeprowadzono w listopadzie 1998 r. na reprezentatywnej próbie 70 szkół (klas) podstawowych i średnich. Losowanie próby było trzystopniowe: wylosowano ok. 70 spośród 2500 gmin, następnie z gminy losowano szkoły, ze szkół zaś klasy. Próba liczyła 1880 badanych uczących się w 70 klasach szkół podstawowych i średnich wszystkich typów. Ze względu na małą liczebność wylosowanych szkół w próbie, odsetki szkół różnych typów w zależności od wielkości miejscowości obrazują jedynie generalną tendencję rozmieszczenia sieci szkół, potwierdzaną jednak przez inne dane.

Tabela IV
Wykształcenie ojca a typ szkoły średniej, do której uczęszcza dziecko (w procentach)

Wykształcenie ojca	Typ szkoły średniej		
	liceum ogólnokształcące	technikum	zasadnicza szkoła zawodowa
Podstawowe	14,06	45,31	40,63
Zasadnicze zawodowe	19,86	30,02	50,12
Średnie zawodowe	35,56	44,35	20,08
Średnie ogólne	31,07	35,92	33,01
Pomaturalne	55,06	30,34	14,61
Niepełne wyższe	61,36	27,27	11,36
Wyższe	79,29	16,43	4,29
Ogółem w całej próbie	35,88	32,73	31,38

Objaśnienia i źródło: jak do tabeli III.

Tabela V
Stopa bezrobocia absolwentów (w procentach)

Wykształcenie	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Miasto	Wieś
Wyższe	5,5	4,3	6,3	4,3	11,1
Średnie zawodowe i policealne	23,3	20,0	25,3	25,0	20,4
Średnie ogólne	15,4	7,7	19,2	10,3	30,0
Zasadnicze zawodowe	38,2	29,5	53,3	46,7	30,6
Ogółem	25,3	21,0	29,0	26,1	24,0

Źródło: Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, II kwartał 1997 r.; *Przejście między edukacją...* 1998, s. 88.

Tabela VI
Przyjęci na studia dzienne w roku akademickim 1992/93 i w latach 1970–1980
według wykształcenia ojców (w procentach)

Wykształcenie ojca	Przyjęci na studia w 1992/93 r.	Przyjęci na studia w latach 1970–1980, urodzeni w latach			
		1920–1949	1950–1969	1950–1959	1960–1969
Podstawowe	7,9	52,1	25,4	30,4	15,3
Zasadnicze zawodowe	23,2	12,8	25,8	22,2	32,9
Średnie	35,8	21,8	27,7	26,3	30,6
Wyższe	33,1	13,2	21,1	21,1	21,2
Ogółem (N = 100%)	6314	234	256	171	85

Źródło: Badania struktury zawodowej, kobiet i mężczyzn w wieku 19–60 lat, prowadzone w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN na ogólnopolskich próbach reprezentatywnych w 1987 r. (1800 osób) i w 1988 r. (5000 osób) pod kierunkiem prof. M.K. Słomczyńskiego.

Polski Generalny Sondaż Społeczny. Polska część międzynarodowych, powtarzalnych badań struktury społecznej, a także innych problemów społecznych, kobiet i mężczyzn w wielu 19–60 lat. Badania są prowadzone w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wykorzystano sondaże przeprowadzone w latach 1992–1995. Razem objęły one 6000 osób. Polskim zespołem kierującym realizacją PGSS kieruje prof. B. Cichomski.

Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey – IALS*) przeprowadzone w 7 krajach Europy i Ameryki Północnej. Próba ogólnopolska liczyła 3000 osób, przeprowadzono je w 1994 r. Polskim zespołem kierującym realizacją IALS kierował I. Białecki. Badanie przeprowadzono w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Dane zebrane z dziekanatów polskich uczelni o przyjętych na studia dzienne w roku akademickim 1992/93. Zebrano dane o 7000 przyjętych na 60 wydziałów. Dane dotyczyły wykształcenia ojców osób przyjętych na studia, wielkości miejscowości, z której pochodzą, typu ukończonej szkoły średniej oraz średniej ocen uzyskanych na egzaminie maturalnym. Badanie przeprowadzono w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zespołem kierował I. Białecki.

Literatura

Bernstein B. 1972 a

Class and Pedagogies: Visible and Invisible, w: J. Karabel, A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

Bernstein B. 1972 b

Social Class, Language and Socialization, w: J. Karabel, A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

Białecki I. 1982

Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej, Ossolineum, Warszawa.

Białecki I. 1996

Alfabetyzm funkcjonalny, „Res Publica Nowa”, czerwiec, nr 6(93).

Białecki I., Domański H. 1995

Employment Opportunities in Poland's Changing Economy, „European Journal of Education”, vol. 30, nr 2, s. 171–185.

Białecki I., Heyns B. 1993

Educational Attainments and the Status of Women in Transition in Poland, w: V.M. Moghadam (ed.): *Democratic Reform and the Position of Women in Transitional Economies*, Clarendon Press, Oxford.

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

Wykształcenie i rynek, TEPIŚ, Warszawa.

Boudon R. 1973

Education, Opportunity and Social Inequality, New York, John Wiley and Sons.

Bordieu P., Passeron J.C. 1970

La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignements, Paris, Les Editions de Minuit.

Coleman J. i in. 1969

Equality of Educational Opportunity, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Domański H. 1992

Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Education... 1993

Education at a Glance. OECD Indicators, OECD, Paris.

Edukacja... 1996

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, przygotował zespół pod kierunkiem I. Białeckiego, MEN, TEPIŚ, Warszawa.

Herrenstein R., Murray C. 1996

The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life, Simon & Schuster, New York.

Heyns B., Białecki I. 1993

Inequality in Education in Post-war Poland, w: H.P. Blossfield, Y. Shavit (eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Jastrząb-Mrozicka M. 1974

Społeczne procesy wyboru studiów wyższych, PWN, Warszawa.

Jencks Ch. i in. 1972

Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America, New York, Basic Books.

Jensen A. 1969

How Much Can We Boost IQ Scholastic Achievement, „Harvard Educational Review”, vol. 39, Winter.

Kwieciński Z. 1974

Środowisko a wyniki pracy szkoły, WSiP, Warszawa.

Kwieciński Z. 1980

Drogi szkolne młodzieży a środowisko, WSiP, Warszawa.

Mateju P. 1993

Who Won and Who Lost in Socialist Redistribution in Czechoslovakia, w: H.P. Blossfield, Y. Shavit (eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Misztal M. 1979

Rola wartości i aspiracji w procesie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych, Warszawa.

Przejście między edukacją... 1998

Przejście między edukacją a rynkiem pracy, raport przygotowany przez I. Białeckiego przez zespół w składzie: A. Buchner-Jeziorska, E. Drogosz-Zabłocka, J. Gęciski, G. Koptas, A. Kowalska, Warszawa.

Woźnicki J. (red.) 1998 a

Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym, Warszawa.

Woźnicki J. (red.) 1998 b

Współpłatność za studia – część druga, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Zagórski K. 1976

Zmiany struktury i ruchliwość społeczno-zawodowa w Polsce, GUS, Warszawa.

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka** Miejsce policealnych i wyższych szkół zawodowych w systemie edukacji. Jakie zmiany może przynieść reforma edukacji?

Szkoły policealne od dziesięciu lat cieszą się zainteresowaniem młodzieży i trafia do nich co trzeci absolwent liceum ogólnokształcącego. Wprowadzana reforma systemu edukacji przyniesie jednak zasadnicze zmiany w kształceniu zawodowym, ponieważ większość szkół pogimnazjalnych będzie przygotowywać nie jak dotychczas do wykonywania konkretnego zawodu, ale dawać podstawy ogólnozawodowe w danym obszarze kształcenia zawodowego, np. ekonomiczno-społecznym. Nie wiemy dziś, jak będą przebiegać wybory absolwentów liceów profilowanych i w jaki sposób rynek zareaguje na ich przygotowanie ogólnozawodowe. Wydaje się, że na dalsze współistnienie szkół policealnych i wyższych szkół zawodowych mogą mieć wpływ następujące czynniki: zróżnicowana oferta edukacyjna, w tym różne kierunki i formy kształcenia, kwalifikacje zawodowe otrzymywane w szkole i ich poziom, czas kształcenia oraz dostępność, w tym koszty kształcenia i położenie szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania, a także warunki przyjęć do szkół (egzamininy wstępne czy tylko posiadanie świadectwa dojrzałości).

Wprowadzenie

W dyskusjach nad reformą kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego pojawiają się wątpliwości, czy szkoły policealne są i będą potrzebne, gdy obok nich powstają wyższe szkoły zawodowe kształcące w cyklu trzyletnim, tj. tylko o rok dłużej niż większość szkół policealnych, ale dające już wykształcenie wyższe i dyplom licencjata. Pogląd ten podziela także Ministerstwo Edukacji Narodowej. W materiale roboczym przygotowanym ostatnio w MEN i dotyczącym kształcenia zawodowego w reformie systemu oświaty czytamy: „[...] biorąc pod uwagę sytuację dotychczasową (a w szczególności możliwości naboru po stronie szkół wyższych i rosnącą liczbę kandydatów do tych szkół) można się spodziewać, że dla szkół policealnych dużą konkurencję będą stanowiły kolegia i wyższe

szkoły zawodowe. Szkoła policealna (także ze względu na ograniczony popyt na rynku pracy) może więc zostać zmarginalizowana” (Szubański 1999, s. 12).

Analizy statystyczne zagadnienia wskazują jednak, że szkoły policealne od dziesięciu lat cieszą się zainteresowaniem i trafia do nich co trzeci absolwent liceum ogólnokształcącego. Czy jednak tendencja ta zostanie zachowana – pokażą najbliższe lata. Dziś warto się zastanowić, jakie czynniki mogą o tym zdecydować. Zagadnienie współistnienia szkół policealnych i szkół wyższych jest też o tyle interesujące, że w latach dziewięćdziesiątych, częściej niż to było dziesięć lat temu, w wielu krajach europejskich na stanowiska średniego szczebla przyjmowani są absolwenci szkół wyższych, co świadczy o zmianie sposobu zarządzania i wymagań rynku pracy, a także o zmianach w charakterystyce zawodów. Podniesienie statusu stanowisk średniego szczebla wynika z przeniesienia odpowiedzialności za wykonywanie zadań zawodowych na niższe szczeble (Teichler, Kehm 1996).

Rozważane zagadnienie współistnienia szkół policealnych i wyższych szkół zawodowych dotyczy w zasadzie wyborów dokonywanych przez absolwentów liceów ogólnokształcących, do których skierowana jest oferta tych szkół. Z badań losów absolwentów prowadzonych przez GUS w 1997 r. wynika, że 50% badanych absolwentów szkół policealnych wskazało, iż przy wyborze szkoły kierowali się zainteresowaniami, 18% – łatwością uzyskania pracy w wyuczonym zawodzie, 17% – koniecznością szybkiego zdobycia zawodu. Te same motywy i w tej samej kolejności decydowały o wyborze szkoły wyższej przez absolwentów mających dyplom licencjata. Zainteresowaniami kierowało się 63% badanych, łatwością uzyskania pracy w zawodzie – 21%, koniecznością szybkiego zdobycia zawodu – 10%. Dla porównania warto podać, że przy wyborze szkoły wyższej kształcącej w systemie magisterskim łatwością uzyskania pracy w zawodzie kierowało się znacznie mniej absolwentów (15%). Z tych samych badań wynika również, że tylko nieliczni absolwenci szkół policealnych (4%) wybrali tę szkołę z powodu wolnych miejsc, nieprzeprowadzania egzaminów wstępnych oraz braku innej szkoły w okolicy miejsca zamieszkania. Na te motywy wyboru szkoły nie wskazał żaden z absolwentów z dyplomem licencjata (*Losy zawodowe...* 1998). A zatem z badań GUS wynika, że to zainteresowania oraz łatwość uzyskania pracy w wyuczonym zawodzie decydują o wyborze szkoły policealnej i wyższej prowadzącej do dyplomu licencjata. Unikanie barier w postaci egzaminów, konkursów świadectw itp., które mogłyby utrudniać kontynuowanie nauki, nie mają decydującego znaczenia przy wyborze tych szkół.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście wyższe szkoły zawodowe są konkurencją dla szkół policealnych jest o tyle trudne, że jest to zjawisko nowe, dotyczy w zasadzie ostatnich sześciu lat, a jeżeli przedmiotem analizy uczynimy wyższe szkoły zawodowe powołane na podstawie ustawy z 1997 r., to problem dotyczy ostatnich dwóch lat. Ten stosunkowo krótki okres charakteryzował się jednak istotnymi zmianami społecznymi i gospodarczymi, które wywarły wpływ na szkolnictwo policealne i wyższe. Wyrazem tego jest chociażby ponadczterokrotny wzrost w latach 1993–1999 liczby niepaństwowych szkół wyższych i ponaddziesięciokrotne zwiększenie liczby studentów w tych szkołach. Liczba szkół policealnych i uczniów tych szkół wzrosła w tym czasie ponaddwukrotnie.

Jakimi szkołami są szkoły policealne?

Szkoły policealne (i pomaturalne) są średnimi szkołami zawodowymi, które dają możliwość uzupełnienia wykształcenia ogólnego o wykształcenie zasadnicze zawodowe lub średnie zawodowe. Do szkół pomaturalnych przyjmowani są wyłącznie absolwenci posiadający świadectwo dojrzałości, do szkół policealnych – także absolwenci bez matury. Ile razy w niniejszym tekście będzie mowa o szkołach policealnych, to pod tym pojęciem będą występowały zarówno szkoły policealne, jak i pomaturalne. Również w rocznikach statystycznych szkoły te traktuje się jako policealne.

Szkoły policealne mogą być publiczne i niepubliczne. Szkoły publiczne umożliwiają uzyskanie świadectw lub dyplomów państwowych. Nauka w szkołach policealnych publicznych trwa od roku do trzech lat, a absolwenci otrzymują dyplom określający kwalifikacje na poziomie robotnika wykwalifikowanego lub technika. Szkoły niepubliczne mogą prowadzić osoby prawne lub fizyczne po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej od 1 stycznia 1999 r. przez samorządy powiatowe. Działalność szkoły nie może być sprzeczna z ustawą o systemie oświaty, a statut szkoły – z obowiązującym prawem. Jeżeli szkoła nie spełnia tych wymagań, można odmówić wpisania jej do ewidencji. Szkoły niepubliczne, po spełnieniu szczególnych warunków określonych w ustawie, mogą uzyskać uprawnienia szkoły publicznej. Większość policealnych szkół niepublicznych posiada takie uprawnienia.

W roku szkolnym 1998/99 funkcjonowało w Polsce 2080 szkół policealnych, w których kształciło się ponad 202 tys. uczniów. Oferta szkół policealnych nie jest tak bogata i atrakcyjnie prezentowana jak oferta szkół wyższych. Mimo tych niedostatków znaczenie szkół policealnych wzrasta. Świadczą o tym współczynniki skolaryzacji. W roku szkolnym 1990/91 współczynnik skolaryzacji brutto¹ dla młodzieży w wieku 19–24 lata uczącej się w szkołach policealnych wynosił 3,6, natomiast współczynnik skolaryzacji netto² – 3,1. W roku szkolnym 1998/99 wartość tych współczynników wzrosła odpowiednio do 5,4 i 4,7. Na większe zainteresowanie szkołami policealnymi wpłynęło też prawdopodobnie odejście większości tych szkół od wymagań posiadania świadectwa dojrzałości, co dla uczniów, którzy skończyli liceum ogólnokształcące, ale nie zdali egzaminu maturalnego stało się jedyną szansą kontynuowania nauki w systemie szkolnym³.

Ponieważ szkoły policealne zaliczane są do szkół średnich zawodowych, dane dotyczące kierunków kształcenia w tych szkołach przedstawiane są jako dane zagregowane obejmujące wszystkie średnie szkoły zawodowe (technika, licea i szkoły policealne). Dlatego z danych statystycznych publikowanych przez GUS trudno jest wnioskować o kierunkach kształcenia w tych szkołach. Jednak z analizy oferty szkół policealnych wynika, że kształcą one, podobnie jak wyższe szkoły zawodowe, przede wszystkim w kierunkach ekonomicznych i administracyjnych oraz usługach (np. hotelarskich, turystycznych).

¹ Współczynnik skolaryzacji brutto jest to – wyrażony procentowo – stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi.

² Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek procentowy uczniów w nominalnym wieku danego poziomu kształcenia do liczby ludności, zdefiniowanej jak przy współczynniku skolaryzacji brutto.

³ Absolwenci nie posiadający świadectwa dojrzałości stanowią ok. 7% absolwentów liceów.

Podobnie jak w szkołach wyższych, również w szkołach policealnych zachodzą istotne przeobrażenia własnościowe oraz zmiany w proporcjach kształcenia w systemie dziennym, wieczorowym i zaocznym. Od 1990 r. maleje liczba publicznych szkół policealnych, a zwiększa się sukcesywnie liczba szkół niepublicznych, przy czym wzrasta przede wszystkim liczba szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych (tabela 1).

Rozwój szkół policealnych niepublicznych o uprawnieniach szkoły publicznej uwarunkowany jest prawdopodobnie większą wiarygodnością tych szkół ze względu na konieczność realizowania podstaw programowych obowiązujących w szkołach publicznych.

Tabela 1
Typy policealnych szkół zawodowych

Rok szkolny	Ogółem	Szkoły (%)		
		publiczne	niepubliczne o uprawnieniach szkoły publicznej	niepubliczne
1997/98	1831	52,1	34,2	13,7
1998/99	2080	43,7	40,5	15,8

Źródło: *Oświata i wychowanie...* 1998 i 1999. Obliczenia własne.

Innym przejawem zmian jest wzrost liczby słuchaczy kształcących się w systemie wieczorowym i zaocznym (tabela 2).

Tabela 2
Policealne szkoły zawodowe według form kształcenia

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów		
		ogółem	szkoły dzienne (%)	szkoły wieczorowe i zaoczne (%)
1990/91	893	108 285	69,4	30,6
1998/99	2080	202 826	45,6	54,4

Źródło: *Oświata i wychowanie...* 1999, s. XXXIII i XXXV.

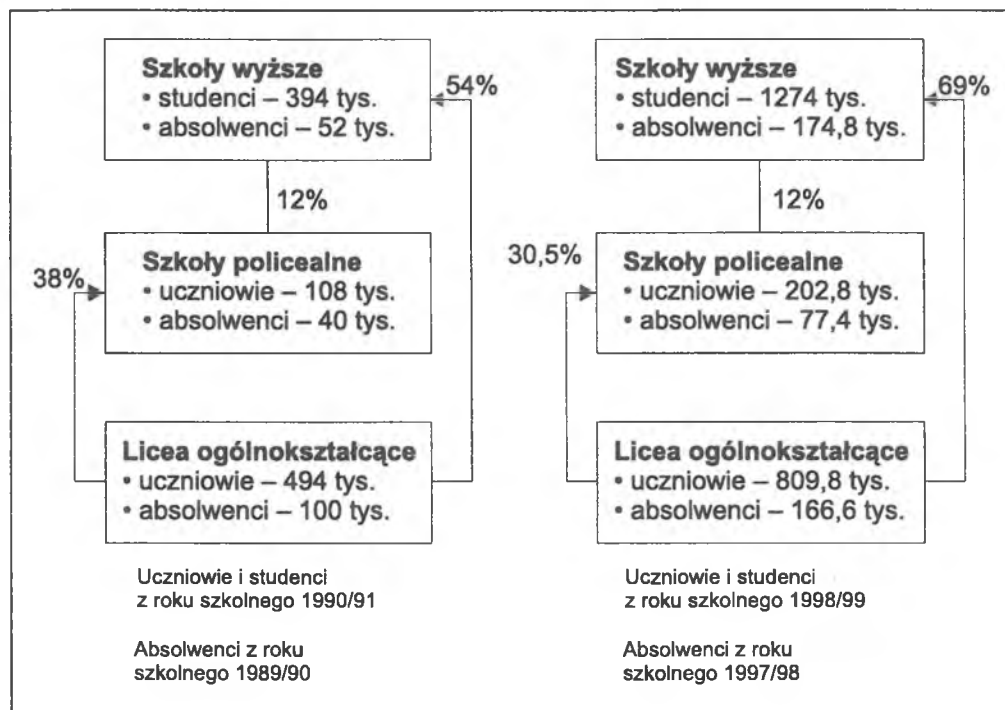
Przeptyw młodzieży w systemie edukacji

Analizując problem współistnienia szkół policealnych oraz wyższych trzeba zwrócić uwagę na przemiany, jakie się dokonały w tych obszarach w ostatnim czasie oraz na wybory dokonywane w ciągu ostatnich dziesięciu lat przez absolwentów liceów ogólnokształcących, ponieważ to przede wszystkim do tej grupy skierowana jest oferta szkół policealnych i szkół wyższych.

Z danych statystycznych wynika, że w latach 1990–1999 ponaddwukrotnie zwiększyła się liczba absolwentów liceów ogólnokształcących kontynuujących naukę w szkołach wyższych (rysunek 1). Jednocześnie zainteresowanie absolwentów tych szkół dalszą nauką w szkołach policealnych zmniejszyło się o ponad siedem punktów procentowych. Interesujące jest także pozostawanie na nie zmienionym poziomie liczby absolwentów szkół policealnych kontynuujących naukę w szkołach wyższych. Tylko co ósmy absolwent szkoły policealnej wybierał przed ośmiu laty szkołę wyższą i w 1998 r. nadal tylko co ósmy kontynuuje kształcenie na poziomie wyższym. Można zatem uznać, że szkoła policealna traktowana jest przez większość jej słuchaczy jako docelowy poziom kształcenia w systemie edukacji.

Rysunek 1

Porównanie przepływu młodzieży do różnego typu szkół ponadśrednich w latach 1990/91 i 1998/99



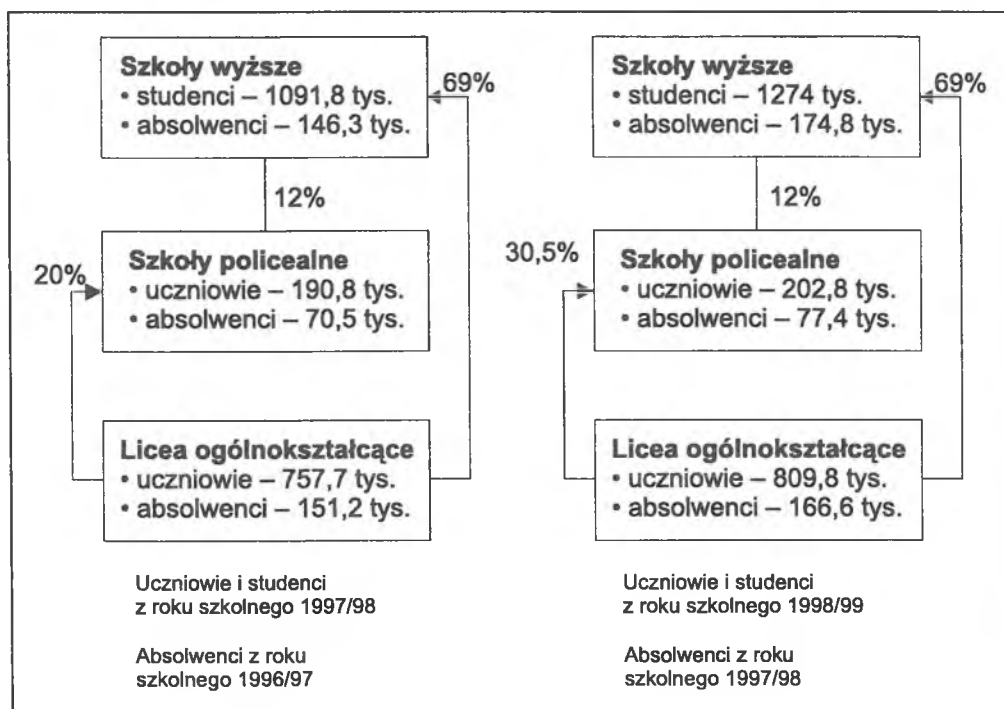
Źródło: *Szkoły wyższe...* 1999.

Chociaż od 1990 r. systematycznie zwiększała się liczba absolwentów liceów ogólnokształcących kontynuujących naukę w szkołach wyższych, to zmieniała się (okresy falowania) liczba absolwentów wybierających szkoły policealne. Jako przykład mogą posłużyć lata 1997–1999. Na rysunku 2 przedstawiono przepływy młodzieży do szkół ponadśrednich w latach szkolnych 1997/98 i 1998/99. Z danych wynika, że chociaż zwiększy-

szła się liczba absolwentów liceów, którzy jako następny etap kształcenia wybierali szkoły policealne, liczba absolwentów kontynuujących naukę w szkołach wyższych pozostała na tym samym poziomie. Zjawiska takie należy rozpatrywać w szerszym kontekście wydarzeń, także w zależności od sytuacji na rynku pracy. Może się zdarzyć, że korzystniejsza sytuacja na rynku pracy dla absolwentów liceów ogólnokształcących odsuwa w czasie decyzję o kontynuowaniu kształcenia. Dokładna analiza tego zagadnienia byłaby możliwa wówczas, gdybyśmy posiadali dane dotyczące losów absolwentów szkół ogólnokształcących, którzy nie podjęli studiów i nie kontynuują kształcenia w szkołach policealnych.

Rysunek 2

Porównanie przepływu młodzieży do różnego typu szkół ponadśrednich w latach 1997/98 i 1998/99



Źródło: Szkoły wyższe... 1999.

Ofertę edukacyjną wszystkich szkół wyższych w 1998 r. można scharakteryzować następująco. Funkcjonowało 266 wyższych szkół państwowych i niepaństwowych, wśród których dominowały szkoły ekonomiczne (94), następnie techniczne (30), artystyczne (21) i pedagogiczne (20). Najliczniejszą grupę stanowili studenci kierunków biznesu i administracji (26% ogółu studentów), następnie kierunków technicznych (16%), społecz-

nych (13%) i pedagogicznych (13%)⁴. Istotne są także oferty edukacyjne poszczególnych uczelni. Ulepszane są systemy informacji o możliwościach studiowania, szkoły wydają katalogi i informatory zawierające szczegółowe informacje o kierunkach i specjalnościach. Niektóre szkoły wyższe umożliwiły studentom wybór nie tylko kierunku i specjalności, ale także przedmiotów oraz wykładowców. O randze oferty edukacyjnej przy dokonywaniu wyboru szkoły świadczą badania przeprowadzone w 1995 r. wśród studentów Szkoły Głównej Handlowej (Macioł, Minkiewicz 1996). Wynika z nich, że o wyborze SGH zdecydowały cztery główne czynniki: zestaw kierunków studiów oferowanych przez uczelnię (21% wskazań), zainteresowanie studiami ekonomicznymi (19%), pozycja SGH na rynku usług edukacyjnych (19%) oraz zapotrzebowanie gospodarki na ekonomistów (17%).

Kształcenie zawodowe na poziomie wyższym

Pojęcie wyższego szkolnictwa zawodowego jako odrębnego sektora, funkcjonującego obok szkolnictwa akademickiego, istnieje w sensie prawnym od 1997 r., tj. od wprowadzenia *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych*⁵. Szkoły te mają prawo nadawania absolwentom tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera. W 1998 r. w 18 państwowych wyższych szkołach zawodowych, znajdujących się m.in. w Elblągu, Gdańsku, Koninie, Kutnie i Radomiu, kształciło się 10,6 tys. studentów.

Jednak już od 1990 r. zaczęły powstawać niepaństwowe szkoły wyższe, z których większość realizuje 3-letnie programy kształcenia prowadzące do tytułu zawodowego licencjata (tabela 3). W 1998 r. funkcjonowało 158 wyższych szkół niepaństwowych i 132 z nich prowadziły wyłącznie studia zawodowe, pozostałe (26) posiadały uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich. Studenci wybierający kierunki matematyczne i programów komputerowych, inżynierskie i techniczne oraz kierunki związane z usługami (do których zalicza się turystykę i rekreację) kształcili się wyłącznie na studiach zawodowych. Większość uczelni niepaństwowych prowadzi jednak kształcenie na kierunkach ekonomicznych (zarządzanie, marketing, bankowość, finanse).

Tabela 3

Studenci szkół niepaństwowych na studiach dziennych, wieczorowych i zaocznych w systemie studiów magisterskich oraz zawodowych (w procentach)

Studia	Dzienne	Wieczorowe	Zaoczne	Ogółem
Magisterskie	25,8	0,7	15,1	55 540
Zawodowe	74,2	97,3	84,9	271 913
Ogółem	75 818	16 137	235 498	327 453

Źródło: *Szkoły wyższe...* 1999 i obliczenia własne.

⁴ Obliczenia własne na podstawie danych GUS.

⁵ Dz. U. 1997, nr 96, poz. 590.

Programy o nachyleniu zawodowym realizowane są także w strukturze uczelni państwowych. Umożliwia to autonomia uczelni, zagwarantowana ustawą o szkolnictwie wyższym⁶. Od 1990 r. różnicuje się jednolity system studiów magisterskich. Szkoły wyższe, chcąc sprostać zwiększonemu zainteresowaniu studiami, zaczęły wprowadzać dwustopniowy system kształcenia: zawodowy i magisterski. W 1998 r. w uczelniach państwowych studenci studiów magisterskich stanowili blisko 72%, studenci studiów zawodowych – ok. 28%.

W zależności od form kształcenia (studia dzienne, wieczorowe i zaoczne) proporcje między kształceniem na poziomie magisterskim i zawodowym zmieniają się. Najwięcej studentów w systemie magisterskim (ponad 80%) jest na studiach dziennych, na studiach wieczorowych i zaocznych zbliżona liczba studentów uczy się w systemach magisterskim i zawodowym. Zwiększa się też zainteresowanie studiami zaocznymi, które we wszystkich uczelniach państwowych są – podobnie jak wieczorowe – studiami płatnymi. Szczegółowe dane dotyczące studentów wyższych szkół państwowych zawiera tabela 4.

Tabela 4

Studenci szkół państwowych na studiach dziennych, wieczorowych i zaocznych w systemie studiów magisterskich oraz zawodowych (w procentach)

Studia	Dzienne	Wieczorowe	Zaoczne	Ogółem
Magisterskie	84,7	53,1	56,4	669 951
Zawodowe	15,3	46,9	43,6	263 661
Ogółem	511 339	46 523	375 750	933 612

Źródło: jak do tabeli 3.

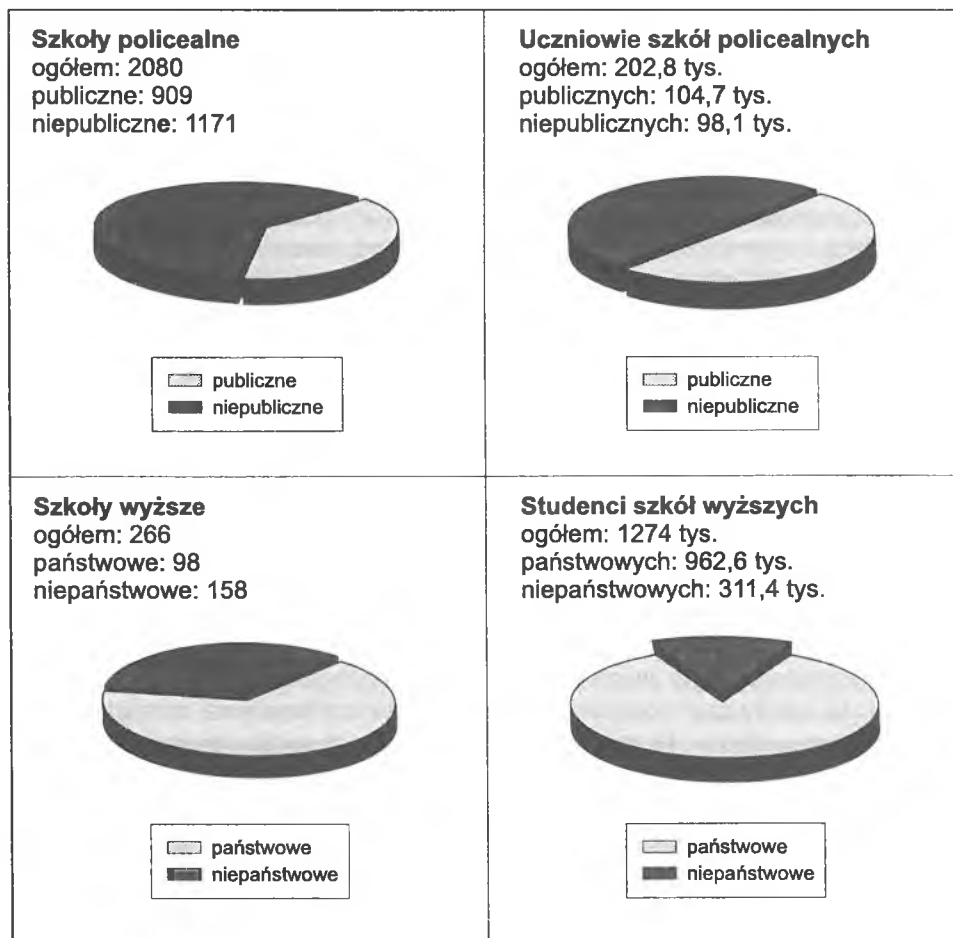
Zmiany form własności szkół policealnych i szkół wyższych

Zmiana form własności szkół policealnych i wyższych wpływa w zasadniczy sposób na koszty kształcenia, a tym samym na jego dostępność. Z danych GUS wynika, że w 1998 r. czesne w niepublicznych szkołach policealnych kształcących w systemie dziennym wynosiło miesięcznie 220–284 zł. A zatem opłata semestralna w tych szkołach wahała się w granicach 1100–1420 zł. Wysokie opłaty w niepublicznych szkołach policealnych, stanowiących dziś większość tego typu placówek, mogą być istotnym czynnikiem hamującym nabór.

⁶ Dz. U. 1990, nr 65, poz. 385.

Rysunek 3

Szkoły policealne i szkoły wyższe według form własności oraz ich uczniowie i studenci w roku szkolnym 1998/99



Źródło: *Oświata i wychowanie...* 1999; *Szkoły wyższe...* 1999.

Co przyniesie reforma edukacji?

Przewiduje się, że od 2002 r. ok. 80% absolwentów szkół gimnazjalnych będzie kontynuowało naukę w liceach. Nauka w liceach będzie trwała trzy lata i odbywała się w dwóch obszarach: ogólnym i profilowanym. We wszystkich typach liceów ok. 80% całkowitej liczby godzin będzie przeznaczona na kształcenie ogólne. A zatem przyszli absolwenci większości szkół średnich będą przygotowani do dalszej nauki i pracy w sposób ogólnokształcący. Zmiana ta przyczyni się prawdopodobnie do jeszcze większego zainte-

resowania absolwentów liceów kształceniem w szkołach policealnych i wyższych. Licea będą profilowane bądź według dziedzin akademickich, bądź zawodowo (np. profil ekonomiczno-administracyjny, rolniczo-spożywczy, socjalny). Zakłada się, że każdy uczeń będzie mógł określić w pierwszym roku nauki w liceum swoją indywidualną ścieżkę kształcenia, uwzględniając przy tym własne możliwości, ofertę edukacyjną szkoły, potrzeby lokalnej gospodarki oraz dostępne instytucje edukacyjne wyższego stopnia. Należy przypuszczać, że wzrośnie rola doradztwa zawodowego oraz zapotrzebowania na informacje dotyczące możliwości dalszego kształcenia i rynku pracy. Nauka w określonym profilu ma polegać przede wszystkim na wykonywaniu prac projektowych. Zmieni to w sposób zasadniczy dotychczasowe metody pracy w szkole średniej.

Zgodnie ze znowelizowaną ustawą o systemie oświaty⁷ szkoły policealne będą szkołami ponadgimnazjalnymi (nie, jak dotychczas, ponadpodstawowymi szkołami zawodowymi), które dają możliwość uzupełnienia wykształcenia zawodowego. Szkoła policealna ma się stać szkołą inną jakościowo. Przewiduje się, że nauka w tej szkole będzie trwała od pół roku do dwóch lat, a w niektórych kierunkach kształcenia (np. pielęgniarstwo) do dwóch i pół roku.

Ukończenie szkoły policealnej nie będzie równoznaczne (jak było w dotychczasowym systemie) z otrzymaniem kwalifikacji zawodowych na określonym poziomie. Twórcy reformy proponują oddzielenie systemu kształcenia od nadawania kwalifikacji zawodowych. Otrzymanie kwalifikacji uzależnia się od zdania egzaminu zawodowego. Przygotowaniem i przeprowadzaniem takich egzaminów będą się zajmować Centralna Komisja Egzaminacyjna i komisje okręgowe.

Nowy system tak rozumianego szkolnictwa zawodowego byłby systemem bardzo elastycznym i wymagałby zupełnie innej organizacji pracy szkół niż dotychczas.

Do wprowadzenia takich zmian potrzebne jest jednak stworzenie spójnego systemu kwalifikacji (od szkoły zawodowej do szkoły wyższej) oraz określenie wymagań zawodowych na każdym poziomie. Na przykład w Wielkiej Brytanii podstawowym instrumentem reformy kształcenia i szkolenia zawodowego stał się system kwalifikacji zawodowych *National Vocational Qualification* (NVQ). System ten tworzą oficjalnie uznane standardy kwalifikacji zawodowych. Takie podejście do kwalifikacji zawodowych jest radykalnie odmienne od tradycyjnego, które polegało na ukończeniu określonego kursu i otrzymaniu pozytywnej oceny z egzaminu. Nowe podejście definiuje, jakie umiejętności trzeba posiadać, aby efektywnie pracować na danym stanowisku. Struktura NVQ ma pięć poziomów kwalifikacji odzwierciedlających poziomy kompetencji całego rynku pracy, np. poziom pierwszy to wykonywanie zawodu na podstawie niewystarczających kwalifikacji, poziom piąty obejmuje kompetencje specjalistów i/lub zarządzania na wyższym poziomie. Prace nad tym systemem trwały w Wielkiej Brytanii od 1986 r. Opis pierwszych czterech poziomów został zakończony w 1992 r., opis poziomu piątego w 1995 r. (Handley 1993; Andrzejczak 1996).

Jest mało prawdopodobne, aby polski system kwalifikacji zawodowych został wprowadzony już w 2002 r., tj. równocześnie z reformą szkół ponadgimnazjalnych. Dziś jest jeszcze za mało informacji o liceum profilowanym, np. ile będzie profili i jakie to będą profile oraz jakie kwalifikacje mają odpowiadać danemu zawodowi i poziomowi kształce-

⁷ Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329; Dz. U. 1998, nr 17, poz. 759.

nia (zarys zmian przedstawiony przez MEN to za mało, aby prowadzić merytoryczną dyskusję). Struktura nowej *Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego* zawiera m.in.: 92 zawody na poziomie technika i innego średniego personelu, 11 zawodów w grupie pracowników usług osobistych i sprzedawców oraz 58 zawodów w grupie robotników przemysłowych i rzemieślników. Przełożenie tych zawodów na odpowiednie kwalifikacje nie dokona się w krótkim czasie, a do wprowadzenia zmian pozostały już tylko dwa lata.

Reforma edukacji wprowadza nowy system oceniania i egzaminów, w tym program *Nowa matura*. Po raz pierwszy *Nowa matura* ma być przeprowadzona w 2002 r., jeszcze z wykorzystaniem dotychczasowych podstaw programowych. Oczekuje się współpracy w tej dziedzinie ze szkołami wyższymi. W 1998 r. utworzono Centralną Komisję Egzaminacyjną, do której zadań należy m.in.: „opracowywanie propozycji standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów oraz egzaminów we współpracy w szczególności z zainteresowanymi ministrami, szkołami wyższymi, jednostki badawczo-rozwojowymi, organizacjami pracodawców i samorządami zawodowymi”⁸. Ten ogólnie brzmiący zapis jest już konkretyzowany w kolejnym projekcie ustawy o systemie oświaty. Centralna Komisja Egzaminacyjna ma współpracować z Akademicką Komisją Akredytacyjną (której utworzenie zakłada projekt nowego prawa o szkolnictwie wyższym) oraz z Radą Główną Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo Edukacji Narodowej przewiduje, że szkoły wyższe, przyjmując kandydatów na studia, będą uwzględniały wyniki egzaminu maturalnego, co w praktyce może prowadzić do wyeliminowania lub ograniczenia wagi egzaminu wstępnego na studia. W zasadzie z taką tendencją mamy już do czynienia od 1990 r. Szkoły wyższe, zwiększając limity przyjęć na pierwszy rok, odchodziły od egzaminów wstępnych na studia wieczorowe i zaoczne, ograniczając się do konkursu świadectw oraz rozmów kwalifikacyjnych (Narodowe Obserwatorium... 1998). Obecnie istnieje ogromne zróżnicowanie, a także zmienność procedur przyjęć na studia. Egzaminy wstępne utrzymano na najbardziej obleganych kierunkach studiów, m.in. na wszystkich kierunkach ekonomicznych, medycznych, socjologii, prawie, filologiach zachodnich.

Wydaje się, że jeżeli reforma edukacji się powiedzie, to będzie „od dołu” wprowadzać zmiany w szkołach wyższych. Ponieważ, zgodnie z założeniami reformy, ulegną zmianie metody pracy w szkole średniej, zmieni się także zasób wiedzy i umiejętności absolwentów tych szkół.

Zmiany w kształceniu w szkołach wyższych, a zwłaszcza w systemie studiów zawodowych, może wprowadzić system zewnętrznych egzaminów zawodowych, prowadzących do uzyskania kwalifikacji na określonym poziomie. Nacisk położony będzie na samodzielne lub zespołowe przygotowanie projektów badawczych oraz na większą niż dotychczas indywidualizację kształcenia.

Zamiast zakończenia

Nie wiemy dziś, jak będą przebiegać wybory absolwentów liceów profilowanych i w jaki sposób rynek zareaguje na ich przygotowanie ogólnozawodowe. Można przewi-

⁸ Dz. U. 1998, nr 117, poz. 759.

dywać, że w związku z większym odsetkiem uczniów kontynuujących naukę w szkołach typu ogólnokształcącego zwiększy się też odsetek kandydatów do różnego typu szkół policealnych i wyższych. Z przedstawionych danych statystycznych wynika, że konkurencją dla szkół policealnych są w równym stopniu państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe oferujące kształcenie na studiach zawodowych (kształci się w nich podobna liczba studentów), przy czym szkoły niepaństwowe mają ponadto tańszą ofertę edukacyjną na dziennych studiach zawodowych.

Na dalsze współistnienie szkół policealnych i szkół wyższych mogą mieć wpływ następujące czynniki charakteryzujące system kształcenia:

- zróżnicowana oferta edukacyjna, w tym różne kierunki i formy kształcenia;
- kwalifikacje zawodowe otrzymywane w szkole oraz ich poziom;
- czas kształcenia;
- dostępność kształcenia, w tym koszty kształcenia i położenie szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania oraz warunki przyjęć do szkół (posiadanie świadectwa dojrzałości).

Oprócz wymienionych czynników zasadnicze znaczenie mają wymagania rynku pracy, a zwłaszcza zapotrzebowanie na określone zawody i zmiana wymagań zawodowych. Dotyczy to w sposób szczególny rynku lokalnego, który będzie oddziaływał na wybór szkoły. Innym czynnikiem, który może mieć wpływ na wybór dalszej drogi kształcenia są aspiracje edukacyjne i zainteresowania (świadczą o tym przytoczone wyżej wyniki badań GUS).

Szansą dla szkół policealnych będzie skrócenie czasu kształcenia, *upraktycznienie* kształcenia zawodowego oraz bardzo zróżnicowana, prezentowana w atrakcyjnej formie oferta edukacyjna, dotycząca zarówno kierunków, jak i form kształcenia. Szkolnictwo wyższe preferuje luźniejszy związek z praktyką niż inne drogi przygotowania zawodowego, dlatego w tym wymiarze kształcenia szkoły policealne mogą mieć przewagę.

Kolejnym obszarem może być współpraca szkół policealnych i wyższych szkół zawodowych w zakresie programów nauczania przedmiotów kierunkowych i standardów wymagań. Takie uzgodnienia stwarzałyby absolwentom szkół policealnych kontynuujących naukę w szkołach wyższych o podobnym profilu możliwość np. częściowego zaliczenia niektórych przedmiotów zawodowych czy praktyk zawodowych. Powinien temu sprzyjać tworzony system kwalifikacji zawodowych.

Wzrośnie też prawdopodobnie znaczenie różnego rodzaju kursów prowadzących do zdobycia konkretnych kwalifikacji i tytułów zawodowych. Kursy te mogą być organizowane zarówno przez szkoły policealne, jak i przez szkoły wyższe.

Nie bez znaczenia dla dostępności szkół policealnych są koszty kształcenia w szkołach niepublicznych, które są dziś wysokie.

Literatura

Adamski W. i in. 1993

Edukacja w okresie transformacji: analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Andrzejczak A. 1996

Rola państwa w tworzeniu systemu podnoszenia kwalifikacji. Doświadczenia brytyjskie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Butkiewicz M. (red.) 1995

Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych, Edukacja i Praca i Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom.

Dietl J. 1999

Studia zawodowe w świetle wyzwania gospodarki rynkowej, w: *Akademickie Forum Dyskusyjne 1994–1996. Problemy i wnioski*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Handley D. 1993

Kluczowe tematy rozwijania standardów zatrudnienia i kształtu kwalifikacji zawodowych. Doświadczenia Wielkiej Brytanii, w: *System standardów kwalifikacji zawodowych. Materiały konferencyjne*, Miedzeszyn 1993.

Losy zawodowe... 1998

Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997, GUS, Warszawa.

Macioł S., Minkiewicz B. 1996

Aktywność edukacyjna i zawodowa studentów Szkoły Głównej Handlowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 6.

Narodowe Obserwatorium... 1998

Narodowe Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego: Raport 1998, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr. Fundusz Współpracy, Warszawa.

Oświata i wychowanie... 1998

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/98, GUS, Warszawa.

Oświata i wychowanie... 1999

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1998/99, GUS, Warszawa.

Szkolnictwo... 1991

Szkolnictwo 1990/91. Rocznik statystyczny, GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe... 1998

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997, GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe... 1999

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1998, GUS, Warszawa.

Szubański R. 1999

Kształcenie zawodowe w polskiej reformie systemu oświaty. Zarys ogólnodostępnego systemu szkolnego dla młodzieży, „Szkoła Zawodowa”, nr 9.

Teichler U., Kehm B. 1996

Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym i światem pracy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Maria Wójcicka

Oczekiwania studentów wobec studiów i wybranego kierunku

Komunikat z badań¹

W artykule zostały przedstawione wyniki badań ankietowych, których celem było określenie, jakimi względami kieruje się młodzież podejmująca studia. Przyjęto, że deklaracje na ten temat może różnicować kierunek oraz tryb (stacjonarny, inne) studiów. Badaniami objęto dwa kolejne roczniki (1996/97 i 1997/98) studentów I roku wybranych kierunków Uniwersytetu Warszawskiego. W pierwszym roczniku dominowały kierunki społeczne i ekonomiczne, a wśród nich te, które przygotowują do zawodów uznawanych obecnie przez młodzież za atrakcyjne i stwarzające szansę szybkiej kariery oraz wysokich dochodów. W drugim – występowały kierunki przyrodnicze i ścisłe, dające przyszłym absolwentom nie tyle poczucie stabilnej przyszłości i zawód konkurencyjny na rynku pracy, ile możliwość realizacji zainteresowań wybraną dyscypliną wiedzy akademickiej. Uzyskane wyniki pozwoliły ująć zebrane wypowiedzi w pewne reguły. Dotyczy to zarówno oczekiwań związanych z wyborem drogi zawodowej poprzez studia, jak i z wyborem określonego kierunku studiów. Badania ukazały, że – mimo zróżnicowania poglądów w zależności od kierunku studiów – w obu objętych obserwacją próbach najwyraźniej rysuje się prorynkowa orientacja młodzieży.

Problem

Przeprowadzone w 1997 r. na Uniwersytecie Warszawskim badania dotyczące warunków kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych² miały m.in. umożliwić odpowiedź na pytanie, czy skokowy przyrost liczby studentów – zwłaszcza na niektórych kierunkach w trybie studiów odpłatnych – wpływa na poziom kształcenia w sensie subiektywnym (odczucia studentów) oraz obiektywnym (przygotowanie studentów, programy, warunki studiowania itp.). Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że opinie studentów na temat jakości kształcenia niekoniecznie zależą od tempa wzrostu naboru. Badania wykazały ponadto, że opinie te są mniej zróżnicowane między studiującymi odpłatnie i nieodpłatnie, niż zakłada potoczna wiedza. Tu jednak dokonano zastrzeżenia, iż na podstawie zgromadzonych danych trudno oszacować, w jakim stopniu jest to rezultatem zbl-

¹ Temat zrealizowany ze środków na badania statutowe (544/51/96).

² Temat zrealizowany na zlecenie władz Uniwersytetu Warszawskiego ze środków na badania własne (BW 1394 R).

zonych warunków kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych, w jakim zaś odmiennych motywacji studentów podejmujących studia stacjonarne, zaoczne oraz wieczorowe.

Ostatnia konstatacja posłużyła za punkt wyjścia do sformułowania problemu badawczego dotyczącego oczekiwań młodzieży związanych ze studiami. Podjęto próbę określenia, czy w warunkach ogólnego wzrostu zainteresowania studiami, masowości kształcenia na poziomie wyższym, 1) studia postrzegane są w kategoriach autotelicznych, jako wartość sama w sobie, 2) czy oczekiwania studentów są bardziej konkretne, a u podłoża ich wyborów leżą względy instrumentalne, perspektywa kariery i dochodów zapewniających dostatnie życie, czy też 3) studia są traktowane jako bliżej nieokreślona inwestycja, która może się kiedyś „przydać”; dalej – czy motywy podejmowania studiów różnicuje kierunek oraz tryb studiowania³.

W pracy *Wykształcenie i rynek* (Białecki, Sikorska, red. 1998), w której przedstawione zostały wyniki badań dotyczących zmieniającej się roli wykształcenia w okresie przechodzenia do demokracji i gospodarki rynkowej, I. Białecki przypomina badania tego problemu sprzed 1989 r. Uzyskane wówczas wyniki wskazywały, iż w deklaracjach badanych – niejako programowo – akcentowana była wówczas autoteliczna wartość wykształcenia; względy instrumentalne stawiano na drugim miejscu (Koralewicz-Zębik 1974; Misztal 1979; Wiśniewski 1984). Na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w 1996 r., którymi objęto miejską próbę dorosłych Polaków, ich autorzy stwierdzają m.in., że czynnikiem najsilniej determinującym wybór kierunku studiów dla swoich dzieci okazało się przekonanie o atrakcyjności danego kierunku, utożsamianej z wysokością zarobków (Białecki, Sikorska, red. 1998, s. 68). Wyniki przedstawione w niniejszym artykule odnoszą się do opinii w tej kwestii samych zainteresowanych – studentów.

W badaniach wykorzystany został kwestionariusz ankiety zastosowanej do analizy warunków kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Kwestionariusz zawierał ponadto blok pytań przygotowanych na potrzeby realizacji niniejszego tematu, dotyczących oczekiwań związanych ze studiami oraz motywami wyboru kierunku. Odpowiedzi na te pytania nie były wcześniej wykorzystywane ani w raporcie (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1997), ani w dotychczas publikowanych pracach (Wójcicka, Wnuk-Lipińska 1997).

Charakterystyka badanych

Badaniami objęto studentów I roku Uniwersytetu Warszawskiego. W pierwszym etapie, czyli pod koniec letniego semestru roku akademickiego 1996/97, wybrano kierunki realizujące 5-letnie stacjonarne i inne (wieczorowe – zaoczne) programy studiów magisterskich, na które nabór na studia odpłatne ma charakter masowy. Na tej podstawie

³ W omawianym kontekście istotne byłoby prześledzenie relacji występujących między oczekiwaniami oraz cechami społecznymi, demograficznymi i innymi, np. płcią. Nawiązuję tu do determinant szans edukacyjnych młodzieży. Najczęściej w tym kontekście rozważa się: płeć, klasę społeczną, pochodzenie etniczne oraz kategorie zaliczane do szkolnictwa specjalnego. Za mniej udokumentowaną cechę uchodzi miejsce zamieszkania rodziny. Wyjaśnienie tych wzorów z perspektywy socjologii interakcjonistycznej wywodzi się z teorii naznaczania (Meighan 1993; por. także Białecki 1982). Problem, choć interesujący, nie jest możliwy do podjęcia z powodu ograniczonej liczebności próby.

wytypowano osiem kierunków humanistyczno-prawno-społecznych: prawo, archeologię, historię, ekonomię, zarządzanie, dziennikarstwo, nauki polityczne i stosunki międzynarodowe⁴. Jak widać, jest to niejednorodna grupa kierunków. Niektóre spośród nich, jak prawo czy historia, odpowiadają „klasycznym” dyscyplinom wiedzy uniwersyteckiej, inne – zarządzanie, dziennikarstwo czy stosunki międzynarodowe – już w nazwie sugerują ukierunkowanie profesjonalne. Fakt, iż masowo oblegane są kierunki postrzegane jako atrakcyjne na rynku pracy, ale także tradycyjne kierunki reprezentujące dyscypliny akademickie, może wskazywać na prawdopodobieństwo wystąpienia większego zróżnicowania oczekiwań studentów wobec studiów, niż zaprezentowali to dorośli mieszkańcy miast (Białecki, Sikorska, red. 1998).

W drugim etapie badań, zrealizowanym pod koniec letniego semestru roku akademickiego 1997/98, wybrano te kierunki, na których realizowane są 5-letnie studia magisterskie tylko w trybie stacjonarnym, czyli nieodpłatnie. Chodziło o rozszerzenie w badanej populacji udziału kierunków mniej obleganych przez młodzież, których wybór dyktowany jest w mniejszym stopniu modą czy atrakcyjnością kariery zawodowej, w większym zaś – względami autotelicznymi: zainteresowaniem określoną dyscypliną wiedzy. Przyjmując takie założenie, wytypowano kierunki przyrodnicze i ścisłe: chemię, fizykę i biologię oraz – mogącą łączyć obydwa punkty widzenia na przyszły zawód – matematykę⁵. Jest to grupa kierunków znacznie bardziej jednorodna niż poprzednia.

Forma prezentacji uzyskanych wyników – według roczników studiów – stanowi odzwierciedlenie przedstawionych uprzednio etapów realizacji badań⁶.

W obu objętych obserwacją rocznikach studentów I roku wystąpił niemal równy udział kobiet i mężczyzn, z niewielką, 1-procentową przewagą tych ostatnich. Zdecydowaną większość stanowili natomiast absolwenci liceów ogólnokształcących. W zależności od kierunku, w roczniku 1996/97 stanowili oni 82–92% respondentów. W przedziale tym nie zmieścili się jedynie studenci archeologii (64%) oraz ekonomii (76%), gdzie zaobserwowano znacznie większy niż na pozostałych kierunkach udział absolwentów średnich szkół zawodowych⁷. Typ ukończonej szkoły średniej nie różnicował studentów na kierunkach przyrodniczych i ścisłych; w każdym z czterech wyróżnionych kategorii respondentów absolwenci liceów stanowili ok. 92%.

⁴ Badania metodą ankiety audytorijnej zrealizowano na próbie losowej grup studenckich. Pod tym względem próbę zrealizowano niemal w 100% – nie udało się dotrzeć tylko do jednej spośród wylosowanych grup. W związku z niższą niż zakładano frekwencją na zajęciach, próba zrealizowana (1235 respondentów) była wyraźnie mniej liczna od założonej na podstawie liczebności grup (1825). W okresie realizacji badań (maj) część studentów w odbywała praktyki w terenie, część – po wykorzystaniu „zerowego” terminu egzaminów – wcześniej zakończyła semestr. Respondenci stanowią 35% wszystkich studiujących w trybie stacjonarnym, wieczorowym i zaocznym na I roku wytypowanych kierunków. Można uznać, że odpowiedzi uzyskane w wyniku badań ankietowych są reprezentatywne dla studentów I roku tych kierunków na Uniwersytecie Warszawskim. Dokładniejszy opis próby można znaleźć w: Wójcicka, Wnuk-Lipińska 1997.

⁵ Podobnie jak w 1997 r., i tym razem zastosowano dobór losowy grup studenckich. Badaniami objęto 344 studentów studiów stacjonarnych na wytypowanych kierunkach, co stanowi ponad 46% wszystkich studiujących na I roku. Dokładniejszy opis próby w raporcie: Wójcicka 1999.

⁶ Nie oznacza to, iż rocznik studentów jest traktowany jako zmienna różnicująca uzyskiwane wyniki badań.

⁷ W przypadku studentów ekonomii chodzi tu o licea ekonomiczne.

Badani podejmowali studia odpłatne przeważnie po nieudanej próbie dostania się na studia nieodpłatne (81%). Warto jednak odnotować, że ponad 22% studentów zaocznych w ogóle nie podjęło takiej próby; dotyczyło to również 12% respondentów studiujących wieczorowo.

Ponad 50% studentów rocznika 1996/97 i ponad 40% rocznika 1997/98 to mieszkańcy Warszawy. Dalsze 20% w obu rocznikach pochodzi z małych ośrodków lokalnych (wieś i miasto do 20 tys. mieszkańców). W roczniku 1997/98 w ramach kierunków nie występuje istotne statystycznie zróżnicowanie między kategoriami wyróżnionymi według miejsca stałego zamieszkania. W roczniku 1996/97 większe znaczenie różnicujące ma pod tym względem tryb studiowania niż kierunek: studenci zaoczeni częściej niż pozostali wywodzą się z mniejszych ośrodków lokalnych, czyli liczących mniej niż 100 tys. mieszkańców.

Podobnie jak miejsce stałego zamieszkania, również wykształcenie rodziców nie różnicuje studentów ujmowanych według kierunku studiów. Ponad 50% rodziców badanych studentów rocznika 1996/97 (51% matek i 63% ojców) oraz ponad 40% w roczniku 1997/98 (45% matek i 48% ojców) legitymuje się wykształceniem wyższym.

Dokładniejszą analizę danych dotyczących cech społecznych w ujęciu zasygnalizowanym wcześniej, jak również danych charakteryzujących ich ścieżki edukacyjne i osiągnięcia przed podjęciem studiów zawiera odrębny raport (Wójcicka 1999)⁸. Ogólna konkluzja wynikająca z tej analizy jest taka, iż omawiane roczniki studentów I roku niewiele różnią się między sobą pod względem cech społecznych i edukacyjnych zarówno w ramach kierunków, jak i trybu studiów. Warto również zwrócić uwagę, iż w badanej populacji ujawniają się te same tendencje i prawidłowości, jakie charakteryzują generalną populację studentów (*Edukacja...* 1996, s. 118).

Oczekiwania studentów związane ze studiami

Deklaracje badanych studentów dotyczące oczekiwań, jakie wiążą z ukończeniem studiów, mierzone były skalą czteropunktową. Oczekiwania te scharakteryzowano za pomocą dziewięciu cech uwidoczonych w tabeli 1. Zawarto w niej odsetki osób, które uznały poszczególne cechy za zdecydowanie ważne przy podejmowaniu decyzji o studiach.

W interesującym nas ujęciu (kierunek studiów) największe zróżnicowanie opinii występuje w przypadku *przygotowania do konkretnego zawodu*. Biorąc pod uwagę częstotliwość wskazań, cecha ta znajduje się zdecydowanie na pierwszym miejscu na 3 spośród 12 objętych badaniami kierunkach: na prawie zdecydowanie ważną okazała się dla ok. 79% badanych, na chemii – dla ok. 71%, a na dziennikarstwie dla 64%. Na innych kierunkach, na których również obserwujemy jej wysoką lokatę (ekonomia, archeologia, stosunki międzynarodowe czy biologia) cecha ta znajduje się pod względem częstotliwości wyboru na poziomie zbliżonym do dwóch innych, traktowanych z nią równorzędnie: *niezależności sądu* oraz *krytycyzmu w myśleniu*. W odniesieniu do tej grupy kierunków mamy zatem do czynienia z takim wzorem oczekiwań wobec studiów, w którym

⁸ Raport jest dostępny w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Tabela 1

Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Czego oczekujesz od studiów? W co powinny Cię wyposażać? Na ile jest ważne dla Ciebie, aby studia zapewniły... (według kierunku studiów, w procentach)^a*

Cechy	Rocznik 1996/97								Rocznik 1997/98			
	P	E	A	H	DZ	SM	NP	Z	CH	F	M	B
Ogólny rozwój intelektualny	77,6	73,7	81,4	80,6	84,0	83,7	74,5	76,7	82,7	68,6	65,2	76,4
Przygotowanie do konkretnego zawodu	78,6	55,2	48,3	24,8	64,0	50,0	39,1	49,2	70,7	38,1	34,8	62,2
Przygotowanie do pracy naukowej	14,2	8,2	40,8	28,1	9,5	8,4	20,4	5,8	36,3	41,7	13,5	52,8
Umiejętność współpracy z innymi ludźmi	41,9	47,3	30,9	40,6	49,3	40,2	48,1	45,8	48,0	28,6	34,8	48,9
Krytycyzm w myśleniu	50,3	41,5	38,6	60,6	50,7	51,6	54,6	28,8	42,7	54,9	43,8	53,9
Niezależność sądu	64,1	48,8	44,2	60,9	60,3	63,3	64,2	38,7	51,4	53,6	44,3	63,3
Umiejętność samokształcenia	59,7	53,2	62,6	59,2	55,4	59,2	55,0	49,2	64,9	72,1	61,8	69,7
Przygotowanie menedżerskie	13,6	27,3	5,1	6,3	17,8	15,3	14,8	68,1	8,1	10,8	4,5	16,7
Umiejętność twórczego wykorzystania posiadanej wiedzy	75,5	72,8	72,7	66,4	82,4	77,1	74,3	80,7	80,0	73,8	70,5	81,1

^a Skala od 1 – „zdecydowanie ważne” do 4 – „zdecydowanie nieważne”. W tabeli podano jedynie odsetek odpowiedzi 1 – „zdecydowanie ważne”. Zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi w ramach każdego rocznika według kierunku studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

P – prawo; E – ekonomia; A – archeologia; H – historia; DZ – dziennikarstwo; SM – stosunki międzynarodowe; NP – nauki polityczne; Z – zarządzanie; CH – chemia; F – fizyka; M – matematyka; B – biologia.

profesjonalizm w określonej dziedzinie – bez względu na to, co kryje się pod tym pojęciem – winien być wspierany sprawnością intelektualną, niezależnością sądów i krytycznym podejściem do problemów zawodowych.

Utożsamianie studiów z okresem *przygotowania do pracy naukowej* najsilniej zaznacza się na kierunkach reprezentujących uniwersyteckie dyscypliny wiedzy: na biologii (ok. 53% wskazań), fizyce (ok. 42%) oraz archeologii (41%). Na przykład dla studentów fizyki najbardziej nośnymi cechami decydującymi o podjęciu studiów – pomijając *ogólny rozwój intelektualny*, cechą, która nie różnicuje badanych – są: *umiejętność samokształcenia* (72%), *krytycyzm w myśleniu* (55%) oraz *niezależność sądu* (54%). Dla wielu z nich przygotowanie do konkretnego zawodu jest równoznaczne z przygotowaniem do pracy naukowej; ok. 34% badanych z tego kierunku myśli o pracy naukowej po ukończeniu studiów⁹.

Jest wreszcie jeden kierunek wymagający odrębnego omówienia: zarządzanie. Największy odsetek respondentów z tego kierunku (68%) wskazuje na *przygotowanie menedżerskie* jako na cechę zdecydowanie ważną przy podejmowaniu decyzji o studium. Następne pod względem ważności cechy występujące w tej kategorii badanych to *przygotowanie do konkretnego zawodu* (49%) oraz *umiejętność współpracy z innymi ludźmi* (ok. 45%). W wyborach studentów tego kierunku najsilniej daje o sobie znać jego nachylenie profesjonalne, oczekiwanie przygotowania o ściśle określonym profilu zawodowym. Warto zwrócić uwagę, iż, w porównaniu ze studentami z innych kierunków, stosunkowo nisko lokowane są tu takie cechy jak *niezależność sądu* (ok. 39%) czy *krytycyzm w myśleniu* (ok. 29%).

W świetle przytoczonych dotychczas opinii badanych studentów wypada stwierdzić, że na oczekiwaniach związanych ze studiami silnie waży kierunek studiów. Z jednej strony, czynnikiem różnicującym te opinie jest zakres profesjonalizacji kierunku i jego aktualne „notowania” na rynku pracy, z drugiej – nachylenie akademickie, dyscyplinowe, sprzyjające ogólnemu rozwojowi intelektualnemu i pracy, w której liczy się umiejętność twórczego wykorzystywania posiadanej wiedzy. Mamy wreszcie do czynienia i z takim kierunkiem (prawo), który łączy w sobie obie cechy: tradycję uniwersytecką i szeroko funkcjonujące w świadomości społecznej przekonanie o jego walorach rynkowych.

Analiza czynnikowa (z rotacją Varimax), pozwalająca ustalić, czy oczekiwania badanych związane ze studiami układają się w jakieś wzory, tzn. czy można mówić o zasadach porządkujących ich wybór, wprowadza pewne korekty do przedstawionej uprzednio typologii wypowiedzi respondentów.

W każdym z badanych roczników zostały wyodrębnione trzy czynniki. Podstawowy zespół cech wchodzących w ich skład jest zasadniczo zbieżny, choć występują pewne przesunięcia związane z ich pozycją czy rangą (tabela 2).

• **Czynnik 1** obejmuje cechy istotne w procesie myślenia twórczego – **przygotowania do rozwiązywania problemów**, zachowania się w sytuacjach nowych, trudnych. Do cech o najsilniejszych ładunkach w tym czynniku należą: *niezależność sądu*, *krytycyzm w myśleniu* oraz *umiejętność samokształcenia*. W roczniku 1996/97 w tej grupie znajduje się ponadto *umiejętność współpracy z innymi ludźmi*.

⁹ Na podstawie odpowiedzi na pytanie *Co chciał(a)byś robić po studiach, gdzie chciał(a)byś pracować?*

Tabela 2
 Oczekiwania związane ze studiami. Analiza czynnikowa z rotacją Varimax^a

Oczekiwania związane ze studiami	Ładunki czynnikowe (rocznik 1996/97)			Ładunki czynnikowe (rocznik 1997/98)		
	czynnik I	czynnik II	czynnik III	czynnik I	czynnik II	czynnik III
Niezależność sądu	0,81	0,00	-0,01	0,73	0,26	0,20
Krytycyzm w myśleniu	0,78	-0,11	0,02	0,80	0,02	0,13
Umiejętność samokształcenia	0,61	0,16	0,18	0,63	0,00	0,02
Umiejętność współpracy z innymi ludźmi	0,48	0,46	0,06	0,22	0,76	0,21
Umiejętność twórczego wykorzystania wiedzy	0,48	0,25	0,07	0,63	0,28	-0,07
Przygotowanie do konkretnego zawodu	-0,09	0,75	0,05	-0,03	0,55	-0,46
Przygotowanie menedżerskie	0,18	0,75	-0,10	0,07	0,80	-0,03
Przygotowanie do pracy naukowej	-0,05	0,06	0,91	0,58	0,02	-0,59
Ogólny rozwój intelektualny	0,33	-0,09	0,44	0,30	0,09	0,70
Procent wyjaśnianej wariancji	27,4	14,4	11,4	31,5	14,9	12,3

^a Wyróżniono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

Czynnik I – przygotowanie do rozwiązywania problemów.

Czynnik II – przygotowanie zawodowe, menedżerskie.

Czynnik III – przygotowanie do pracy naukowej.

• **Czynnik II** odnosi się do **przygotowania zawodowego** o profilu odpowiadającym wybranemu kierunkowi studiów. W tej grupie najsilniejszą cechą jest *przygotowanie menedżerskie*. Na kierunkach przyrodniczych i ścisłych zbliżony ładunek do przygotowania menedżerskiego ma *umiejętność współpracy z innymi ludźmi*.

• **Czynnik III** obejmuje cechy nawiązujące do **ogólnych dyspozycji intelektualnych**, ze wskazaniem na pracę naukową.

I w tym przypadku zróżnicowanie akcentów – roli poszczególnych cech w obrębie wyróżnionych czynników – wskazuje na znaczenie specyfiki kierunków, na których studiują studenci z badanych roczników. Na przykład w grupie obejmującej zarządzanie, prawo, dziennikarstwo i stosunki międzynarodowe zrozumiela wydaje się zbliżona ranga i wartość ładunków *umiejętności współpracy z innymi ludźmi* w dwóch czynnikach: I i II. Jest to bowiem cecha, która – oprócz umiejętności zawodowych – w tych konkretnych przypadkach decyduje o sukcesie i karierze zawodowej. Podobnie łatwo można wytłumaczyć przesunięcie tej cechy z I do II czynnika w grupie kierunków przyrodniczych i ścisłych.

Jeśliby potraktować wyróżnione czynniki jako pewne reguły, które w obu próbach zostały ukształtowane na podstawie odmiennych przesłanek, to przesłanki te można sprowadzić do następujących:

1. Studia zapewnią opanowanie umiejętności twórczego podchodzenia do problemów zawodowych, dostrzegania i rozwiązywania tych problemów, pracy zespołowej; należy sądzić, że mają tym samym przygotować do wykonywania zawodu, w którym istotna jest *kreatywność*. Podobnie jest na kierunkach przyrodniczych i ścisłych: układ wyróżnionych cech wskazuje, iż studia mają przygotować osobowości, których ważną cechą jest *kreatyw-*

ność. Stosunkowo wysoka pozycja *przygotowania do pracy naukowej* (0,58) sugeruje, że silniej zaznaczają się tu oczekiwania nawiązujące do tradycji, akademickiego wzoru studiów.

2. Studia przygotowują do konkretnego zawodu – wykształcą profesjonalistę w wybranej dziedzinie; wiedza i umiejętności zawodowe, również umożliwiające kierowanie innymi ludźmi, mają sprzyjać osiągnięciu sukcesu w zawodzie.

3. Studia wpłyną na ogólny rozwój dyspozycji intelektualnych, dając tym samym podstawy do pracy badawczej i kariery naukowej. W grupie kierunków przyrodniczych i ścisłych najsilniejszą rangę ma ogólny rozwój intelektualny, umożliwiający dostosowywanie się do wymagań konkretnego zawodu, także do wymagań stawianych w pracy naukowej.

Warto zauważyć, iż każda z omówionych reguł odwołuje się do jednego z trzech modeli uniwersytetu europejskiego: pierwsza – do modelu uniwersytetu brytyjskiego, ukierunkowanego na kształtowanie osobowości młodzieży, ujawnianie i rozwijanie jej twórczych cech; druga – do francuskiego uniwersytetu profesjonalnego; trzecia – do uniwersytetu badawczego, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki (Gellert 1993).

Z poznawczego punktu widzenia warto by prześledzić natężenie występowania omówionych reguł w ramach poszczególnych kierunków studiów. Na obecnym etapie badań, ze względu na ograniczoną liczebność próby, nie jest to jednak możliwe. Na przykładzie jednego rocznika (1996/97) można natomiast sprawdzić, czy zaobserwowane prawidłowości odnoszą się również do trybu studiów.

Istotne zróżnicowanie poglądów między kategoriami wyróżnionymi ze względu na tę zmienną dotyczy tylko trzech przypadków (tabela 3). Chodzi tu o *przygotowanie do konkretnego zawodu*, które – jako zdecydowanie ważne – najczęściej wymieniają studenci wieczorowi (ok. 66%); *przygotowanie do pracy naukowej*, również najczęściej występujące w kategorii studentów wieczorowych (22%) oraz o *przygotowanie menedżerskie*, które jako ważny argument najczęściej wysuwane jest przez studentów zaocznych (ok. 28%).

Tabela 3

Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Czego oczekujesz od studiów? W co powinny Cię wyposażyć? Na ile jest ważne dla Ciebie, aby studia zapewniły...* (w procentach)^a

Cechy	Tryb studiów – rocznik 1996/97		
	dzienne	zaoczne	wieczorowe
Ogólny rozwój intelektualny	75,6	78,0	79,9
Przygotowanie do konkretnego zawodu	52,9	50,9	65,9
Przygotowanie do pracy naukowej	13,5	16,2	22,1
Umiejętność współpracy z innymi ludźmi	39,2	40,5	46,1
Krytycyzm w myśleniu	50,0	38,4	47,3
Niezależność sądu	56,1	50,6	58,5
Umiejętność samokształcenia	54,7	57,3	58,5
Przygotowanie menedżerskie	18,8	27,7	12,0
Umiejętność twórczego wykorzystania posiadanej wiedzy	71,0	78,0	74,2

^a Skala od 1 – „zdecydowanie ważne” do 4 – „zdecydowanie nieważne”. W tabeli podano jedynie odsetek odpowiedzi 1 – „zdecydowanie ważne”, według trybu studiów. Zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi według trybu studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że rok i tryb studiów nie są cechą determinującą oczekiwania związane ze studiami. Potwierdzają to również dane przedstawione w tabeli 4. Zawarto w niej wyniki obliczeń siły związku między wyodrębnionymi czynnikami a kierunkiem i trybem studiów; posłużono się stosunkiem korelacyjnym (*eta*).

Tabela 4

Związek między oczekiwaniami studentów określonymi na podstawie wyróżnionych czynników a tryb i kierunek studiów

Czynniki	Wielkości stosunków korelacyjnych		
	1996/97		1997/98
	tryb studiów	kierunek	kierunek
Przygotowanie do rozwiązywania problemów (czynnik I)	0,07	0,15	0,22
Przygotowanie zawodowe, menedżerskie (czynnik II)	0,11	0,44	0,31
Przygotowanie do pracy naukowej (czynnik III)	0,14	0,32	0,18

W konkluzji rozważań zawartych w tej części artykułu wypada stwierdzić, iż w odniesieniu do każdego z trzech czynników tryb studiów słabo – choć istotnie w sensie statystycznym – różnicuje oczekiwania badanych wobec studiów. Obserwujemy natomiast silny związek między kierunkiem studiów a czynnikiem II, mówiącym o znaczeniu, jakie badani nadają możliwości zdobycia poprzez studia profesjonalnego wykształcenia. Związek ten zaznacza się szczególnie wyraźnie w grupie kierunków humanistyczno-prawno-społecznych; mniej ostro występuje natomiast w grupie kierunków przyrodniczych i ścisłych.

Motywy wyboru kierunku studiów

Przytoczone dotychczas wyniki wskazują, że już nawet przy ogólnych sformułowaniach związanych z decyzjami podejmowania studiów dość wyraźnie zaznacza się racjonalny punkt widzenia na wartość dyplomu uniwersyteckiego. Tendencja ta – jak pokażą dalej przytoczone wyniki – wystąpi zdecydowanie bardziej wyraziście przy omawianiu motywów wyboru kierunku studiów.

W każdym roczniku motywy wyboru kierunku układają się trochę inaczej (tabela 5). W grupie kierunków humanistyczno-prawno-społecznych obserwujemy istotne statystycznie zróżnicowanie między kierunkami studiów w przypadku każdego wymienionego powodu wyboru kierunku. Na kierunkach przyrodniczych i ścisłych zróżnicowanie to odnosi się już tylko do kilku, i to bardzo specyficznych cech. Omówimy obie grupy kierunków oddzielnie.

Spośród podanych czternastu powodów mogących mieć wpływ na wybór kierunku studiów¹⁰, studenci z pierwszej grupy kierunków najliczniej wybierają dwa: *zainteresowała mnie ta dziedzina wiedzy, chcę ją studiować oraz po studiach mam szansę wykonywa-*

¹⁰ Badani oceniali wymienione czynniki na skali 3-punktowej, co zaznaczono w opisie tabeli 5.

Tabela 5
Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego wybrałeś(aś) ten kierunek studiów? (według kierunku studiów, w procentach)^a*

Powody wyboru kierunku	Rocznik 1996/97								Rocznik 1997/98			
	P	E	A	H	DZ	SM	NP	Z	CH	F	M	B
Studia na tym kierunku pozwalają zdobyć szeroką wiedzę ogólną	35,9	21,4	40,1	39,2	46,7	76,5	64,5	43,3	22,7	35,6	11,1	28,6
Zainteresowała mnie ta dziedzina wiedzy, chcę ją studiować	70,7	65,9	77,6	76,9	74,7	82,7	82,7	60,0	62,7	74,4	78,9	74,7
Dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu	53,4	67,1	48,3	43,8	44,0	46,9	45,5	58,3	40,0	29,9	50,0	39,6
Studia są drogą do zawodu, który chcę wykonywać	80,4	64,2	40,1	24,6	60,0	67,3	41,8	70,8	44,0	35,6	51,1	60,4
Studia są drogą do pracy naukowej w dziedzinie, która mnie interesuje	9,9	11,6	34,0	22,3	8,0	9,2	14,5	1,7	30,7	49,4	13,3	54,9
Studia są drogą do pracy o twórczym charakterze	34,8	23,1	40,1	48,5	60,0	45,9	41,8	30,8	24,0	49,4	42,2	46,2
Studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji	20,7	13,9	19,7	23,1	22,7	7,1	25,5	10,8	16,0	21,8	15,6	14,3
Po studiach mam szansę wykonywania ciekawej pracy	83,2	75,7	63,9	43,1	77,3	87,8	72,7	84,2	52,0	51,7	72,2	68,1
Po studiach mam szansę prowadzenia samodzielnej działalności	55,2	45,7	11,6	23,8	29,3	22,4	29,1	51,7	12,0	20,7	24,4	30,8
Po studiach łatwo o pracę. Ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani	68,8	83,8	17,7	21,5	38,7	50,0	37,3	78,3	42,7	34,5	58,9	36,3
Po studiach spodziewam się pracy, która przyniesie wysokie dochody	58,1	72,8	10,9	13,1	45,3	43,9	40,9	65,0	28,0	14,9	40,0	20,9
Po studiach mam szansę na znalezienie atrakcyjnej pracy poza granicami Polski	15,2	20,8	15,6	6,2	16,0	44,9	21,8	17,5	20,0	19,5	10,0	26,4
Po studiach mam szansę na wykonywanie pracy/zapewniającej szerokie kontakty międzynarodowe	26,2	30,6	21,1	10,8	33,3	70,4	43,6	30,8	28,0	14,9	8,9	23,1
Te studia stwarzają możliwość szybkiego awansu w przyszłej pracy	31,7	50,3	3,4	5,4	20,0	37,8	26,4	56,7	9,3	8,0	5,6	12,1

^a Skala od 1 – „miało to duży wpływ” do 3 – „nie miało to wpływu”. W tabeli podano jedynie odsetek odpowiedzi 1 – „miało to duży wpływ”. Zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi w ramach każdego rocznika według kierunku studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

P – prawo; E – ekonomia, A – archeologia; H – historia; DZ – dziennikarstwo; SM – stosunki międzynarodowe; NP – nauki polityczne; Z – zarządzanie; CH – chemia; F – fizyka; M – matematyka; B – biologia.

nia ciekawej pracy. Pierwszy powód najczęściej podają studenci nauk politycznych i stosunków międzynarodowych – w obu przypadkach wskazuje nań taki sam odsetek studentów (ok. 83%). Na możliwość wykonywania ciekawej pracy po ukończeniu studiów liczy najwięcej studentów ze stosunków międzynarodowych (88%), zarządzania (84%) oraz prawa (83%). Najmniej optymistów pod tym względem znajdujemy na historii (43%).

W poglądach badanych odzwierciedla się potoczna, aktualna wiedza o wartości dyplomu na rynku pracy, perspektywach zatrudnienia, możliwości awansu i szybkiego zrobienia kariery w zawodzie. Przekonanie iż *dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu* wyraża stosunkowo wielu studentów wszystkich kierunków: najwięcej przyszłych ekonomistów (67%), choć również często prezentują taki pogląd studenci zarządzania (58%) oraz prawa (53%). Podobnego zdania – jednak już mniej licznie – są studenci innych kierunków (44–47%).

Prawo, ekonomia i zarządzanie – to kierunki, których studenci wykazują najwięcej optymizmu i spokoju o własną przyszłość. Przekonanie, iż *po studiach łatwo o pracę*, ponieważ *ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani* wyraża na tych kierunkach 69–84% badanych. Typowe jest tu również poczucie zabezpieczenia finansowego: opinię, iż *po studiach spodziewam się pracy, która przyniesie wysokie dochody* wyraża 58–73% respondentów. Na szybki awans liczy ok. 57% studentów zarządzania oraz 50% studentów ekonomii.

Na przeciwnym biegunie w stosunku do przedstawionych uprzednio lokują się wypowiedzi studentów archeologii i historii. W tej kategorii badanych przekonanie o konkurencyjności własnych kwalifikacji na rynku pracy wyraża ok. 18% przyszłych archeologów oraz 21% historyków. Jeszcze mniejszą grupę stanowią ci, którzy przy wyborze kierunku liczyli na wysokie dochody (odpowiednio 11% i 13%); szybkiego awansu w przyszłej pracy spodziewają się już całkiem nieliczni (3% i 5%).

W przypadku pozostałych cech, którym studenci nadawali wysoką rangę przy wyborze kierunku obserwujemy mniejszą polaryzację. Większa częstotliwość wyboru danej cechy wiąże się przeważnie ze specyfiką kierunku, np. studiumy stosunki międzynarodowe znacznie częściej niż pozostali podkreślają, iż *po studiach mają szansę na wykonywanie pracy zapewniającej szerokie kontakty międzynarodowe* (ponad 70% wobec 21–44% na pozostałych kierunkach).

Jako powód wyboru kierunków przyrodniczych i ścisłych najliczniej występuje *zainteresowanie wybraną dziedziną wiedzy*. Na ten argument najczęściej powołują się studenci matematyki (ok. 79% badanych), najrzadziej – choć również często – studenci chemii (ok. 63%). Ci pierwsi najczęściej wyrażają także nadzieję na *ciekawą pracę po studiach* (72%); podobny pogląd zaprezentowało 68% studentów biologii oraz ponad połowa studentów chemii i fizyki.

Studentów matematyki wyróżnia od pozostałych w tej grupie kierunków największa popularność poglądu, iż *po studiach łatwo zdobędą pracę* (ok. 59%), ponieważ ludzie z wykształceniem takim jak ich są poszukiwani; 40% uważa ponadto, że *praca przyniesie im wysokie dochody*. Ten ostatni argument powołuje najmniej studentów fizyki (15%); co trzeci badany z tego kierunku wierzy, że w przyszłości łatwo zdobędzie pracę (34%). Najczęściej wskazywanym przez nich powodem wyboru kierunku było przeświadczenie, iż *studia są drogą do pracy o twórczym charakterze*. Częstotliwość wyboru tej cechy zbliża studentów fizyki i biologii. Kolejną analogię między studentami tych kierunków wi-

dać na przykładzie ich stosunku do twierdzenia, iż *studia są drogą do pracy naukowej w dziedzinie, która mnie interesuje*. Z poglądem tym najczęściej zgadzali się studenci biologii (ok. 55%) oraz fizyki (ponad 49%).

Mamy zatem z jednej strony prorynkowo zorientowanych studentów matematyki, z drugiej – studentów biologii i fizyki, częściej odwołujących się do zainteresowań, badawczego charakteru przyszłej pracy jako motywów wyboru kierunku studiów. Przy tak uproszczonym, dychotomicznym podziale cech wyróżnionych w tabeli 5, studenci chemii stanowią kategorię o najmniej wyraźnym profilu.

W wyniku analizy czynnikowej, dokonanej na podstawie danych dotyczących motywów wyboru kierunku studiów (tabela 5), w każdym roczniku wyodrębnione zostały cztery czynniki (tabela 6). Również tutaj ogólne „profile” tych czynników są w obu grupach kierunków bardzo zbliżone. Różnice dotyczą nieco odmiennego układu cech, których znaczenie w ramach każdego czynnika można uznać za drugorzędne.

- **Czynnik I** obejmuje cechy charakteryzujące **podejście prorynkowe**, w którym najsilniejsze ładunki mają dwie cechy: *po studiach łatwo o pracę, ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani oraz po studiach spodziewam się pracy, która przyniesie wysokie dochody*.

- **Czynnik II** odwołuje się do cech wskazujących na **międzynarodowy kontekst przyszłej pracy zawodowej**. Najsilniejsze ładunki mają dwie cechy: *po studiach mam szansę na znalezienie atrakcyjnej pracy poza granicami Polski oraz po studiach mam szansę na wykonywanie pracy zapewniającej szerokie kontakty międzynarodowe*.

- **Czynnik III** obejmuje cechy, które wskazują na **zainteresowanie wybraną dziedziną wiedzy**, wybór drogi umożliwiającej w przyszłości realizację aspiracji poznawczych, naukowych, badawczych związanych z wybranym kierunkiem.

- **Czynnik IV** odzwierciedla **potoczne wyobrażenia o wartości dyplomu** ukończenia studiów, przeważnie bez względu na wybrany kierunek. Znalazły się tu takie cechy jak: *studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji czy dyplom uczelni zawsze może się przydać w życiu, ale także – jak to ma miejsce w przypadku grupy kierunków przyrodniczych i ścisłych – studia na tym kierunku pozwalają zdobyć szeroką wiedzę ogólną*.

Dane zawarte w tabelach 5 i 6 wskazują, że przy wyborze kierunku istotne znaczenie mają argumenty o charakterze instrumentalnym. Oznacza to z jednej strony – jak w przypadku niektórych kierunków z grupy humanistyczno-prawno-społecznych (tabela 5) – bezpieczne ulokowanie się na rynku pracy, wysokie zarobki, możliwość szybkiego awansu bądź usamodzielnienia się (czynnik I). Z drugiej strony – na co wskazuje układ cech w czynniku II na kierunkach przyrodniczych i ścisłych – możliwość szybkiego awansu jest upatrywana w międzynarodowym kontekście wykonywania przyszłego zawodu.

Niejako równolegle, lecz z mniejszą siłą, występuje nurt autoteliczny, reprezentowany w obu grupach kierunków w czynniku III przez takie argumenty jak: zainteresowanie wybraną dziedziną i chęć zgłębienia jej podczas studiów; możliwość pracy twórczej, naukowej.

Jest wreszcie czynnik IV, który tworzą cechy wybierane – jak można sądzić – przez część respondentów o niesprecyzowanych poglądach na temat własnej przyszłości. Warto jednak odnotować, że z poglądem, iż *studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji* identyfikuje się stosunkowo nieliczna grupa badanych (tabela 5).

Tabela 6

Tabela 6
Motywy wyboru kierunku studiów. Analiza czynnikowa z rotacją Varimax^a

Motywy wyboru kierunku studiów	Ładunki czynnikowe (1996/97)				Ładunki czynnikowe (1997/98)			
	czynnik I	czynnik II	czynnik III	czynnik IV	czynnik I	czynnik II	czynnik III	czynnik IV
Po studiach łatwo o pracę. Ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani	0,77	0,12	-0,22	0,15	0,74	0,23	0,10	-0,06
Po studiach spodziewam się pracy, która przyniesie wysokie dochody	0,75	0,27	-0,26	0,10	0,73	0,30	0,09	-0,17
Po studiach mam szansę prowadzenia samodzielnej działalności	0,66	0,05	0,07	0,10	0,42	0,44	0,17	0,05
Te studia stwarzają możliwość szybkiego awansu w przyszłej pracy	0,63	0,43	-0,12	-0,01	0,30	0,63	-0,05	0,16
Po studiach mam szansę wykonywania ciekawej pracy	0,63	0,00	0,31	-0,13	0,39	0,08	0,55	0,04
Studia są drogą do zawodu, który chcę wykonywać	0,58	-0,03	0,18	-0,49	0,18	-0,02	0,73	-0,10
Po studiach mam szansę na znalezienie atrakcyjnej pracy poza granicami Polski	0,11	0,86	0,09	-0,01	0,08	0,83	0,098	-0,08
Po studiach mam szansę na wykonywanie pracy zapewniającej szerokie kontakty międzynarodowe	0,18	0,85	0,19	-0,07	-0,01	0,85	0,02	0,09
Studia są drogą do pracy o twórczym charakterze	0,06	0,06	0,68	0,13	-0,15	0,25	0,47	0,42
Studia są drogą do pracy naukowej w dziedzinie, która mnie interesuje	-0,16	0,05	0,57	-0,13	-0,49	0,21	0,57	0,18
Zainteresowałam mnie tą dziedziną wiedzy, chcę ją studiować	0,07	-0,05	0,57	-0,38	-0,07	-0,03	0,73	0,01
Studia na tym kierunku pozwalają zdobyć szeroką wiedzę ogólną	-0,01	0,17	0,55	0,18	-0,13	0,12	0,18	0,70
Studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji	0,02	-0,05	0,13	0,74	0,25	-0,07	-0,28	0,62
Dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu	0,39	-0,05	-0,07	0,51	0,66	-0,05	-0,09	0,17
Procent wyjaśnionej wariancji	24,0	13,9	9,3	8,5	22,0	15,9	10,7	7,8

^a Wyróżniono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

Czynnik I – podejście pro rynkowe.

Czynnik II – międzynarodowy kontekst pracy zawodowej.

Czynnik III – zainteresowanie wybraną dziedziną wiedzy.

Czynnik IV – wyobrażenia o wartości dyplomu ukończenia studiów.

Podobnie jak w przypadku oczekiwań związanych ze studiami, obserwujemy stosunkowo niewielki wpływ trybu studiów na wybór kierunku (tabela 7). Należy jednak przypomnieć, iż w roczniku objętym badaniami występują liczne analogie między warunkami kształcenia oraz sytuacją zawodową studentów dziennych i wieczorowych. Na ogół mieli oni wspólne zajęcia. Ponadto – w przeciwieństwie do studentów zaocznych, spośród których ponad 50% miało stałą pracę – na I roku pracował co dziesiąty badany student stacjonarny i wieczorowy (Wójcicka, Wnuk-Lipińska 1997). Nie wpłynęło jednak na polaryzację poglądów dotyczących motywów wyboru kierunku.

Tabela 7

Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego wybrałeś(aś) ten kierunek studiów?*
(według trybu studiów, w procentach)^a

Motywy wyboru kierunku studiów	Tryb studiów – rocznik 1996/97		
	dienne	zaoczne	wieczorowe
Studia na tym kierunku pozwalają zdobyć szeroką wiedzę ogólną	43,4	45,7	35,8
Zainteresowała mnie ta dziedzina wiedzy, chcę ją studiować	69,5	75,9	74,8
Dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu	49,5	60,1	49,9
Studia są drogą do zawodu, który chcę wykonywać	58,8	60,7	64,2
Studia są drogą do pracy naukowej w dziedzinie, która mnie interesuje	12,7	12,5	16,6
Studia są drogą do pracy o twórczym charakterze	39,8	33,2	39,3
Studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji	21,1	14,3	17,8
Po studiach mam szansę wykonywania ciekawej pracy	75,4	73,8	74,8
Po studiach mam szansę prowadzenia samodzielnej działalności	38,2	33,5	43,8
Po studiach łatwo o pracę. Ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani	59,1	53,0	49,0
Po studiach spodziewam się pracy, która przyniesie wysokie dochody	49,8	46,3	43,3
Po studiach mam szansę na znalezienie atrakcyjnej pracy poza granicami Polski	16,7	23,8	15,8
Po studiach mam szansę na wykonywanie pracy zapewniającej szerokie kontakty międzynarodowe	31,5	35,4	24,4
Te studia stwarzają możliwość szybkiego awansu w przyszłej pracy	28,5	39,0	23,5

^a Skala od 1 – „miało to duży wpływ” do 3 – „nie miało to wpływu”. W tabeli podano jedynie odsetek odpowiedzi 1 – „miało to duży wpływ”. Zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi według trybu studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

Lepsza znajomość zasad, jakimi kieruje się rynek pracy nakazuje studentom zaocznym częściej zgadzać się z twierdzeniem, iż *studia stwarzają możliwość szybkiego awansu w przyszłej pracy* oraz że *dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu*. Równocześnie, zapewne na skutek braku dostatecznej wiedzy na temat realiów życia zawodowego, studenci stacjonarni wykazują znacznie większy optymizm w kwestii przy-

szłej pracy i możliwości zatrudnienia niż pozostałe kategorie badanych. Z twierdzeniem, iż *Po studiach łatwo o pracę. Ludzie z takim wykształceniem są poszukiwani* zgodziło się ok. 60% studiujących stacjonarnie (wobec 49% studentów wieczorowych i 53% zaocznych).

Tabela 8

Związek między motywami wyboru kierunku studiów określonymi na podstawie wyróżnionych czynników a tryb i kierunek studiów

Czynniki	Wielkości stosunków korelacyjnych		
	1996/97		1997/98
	tryb studiów	kierunek	kierunek
Podejście prorynkowe (czynnik I)	0,03	0,61	0,39
Międzynarodowy kontekst przyszłej pracy (czynnik II)	0,12	0,33	0,21
Zainteresowanie wybraną dziedziną wiedzy (czynnik III)	0,05	0,34	0,20
Wartość dyplomu ukończenia studiów (czynnik IV)	0,08	0,18	0,27

Wyniki przedstawione w tabeli 8 potwierdzają wcześniej poczynione obserwacje. Tryb studiów nie różnicuje znacząco obrazu motywów wyboru przez studentów określonego kierunku. Zróżnicowanie poglądów respondentów w zależności od kierunku studiów najsilniej ujawnia czynnik I, określający prorynkowy charakter motywacji. W odniesieniu do dwóch kolejnych czynników związek ten jest również silny w roczniku 1996/97, natomiast istotny statystycznie, lecz słaby, w roczniku 1997/98.

Podsumowanie

Coraz więcej wyników badań potwierdza potoczną obserwację, iż w odczuciu społecznym wyższe wykształcenie zaczęło się opłacać. Przestało być wyłącznie albo przede wszystkim wartością autonomiczną, zaczęło natomiast oznaczać tyle co szybszy awans, wyższe zarobki i mniejsze ryzyko bezrobocia. Skokowy przyrost liczby studentów – który wystąpił na kierunkach społecznych, w tym ekonomicznych, transportu, usługowych i prawnych – wskazuje, że zainteresowania młodzieży kształtuje popyt przekształcającej się gospodarki i ciągle jeszcze wyraźny w wielu dziedzinach niedobór kadr.

Przedstawione wyniki badań stanowią kolejny dowód na prawdziwość powyższych zależności. O wyborach młodzieży – zaprezentowanych tu na przykładzie badań, którymi objęto studentów I roku większości wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego – decyduje przede wszystkim charakter kierunku studiów, aktualne usytuowanie jego absolwentów na rynku pracy, możliwości zapewnienia sobie stabilnej pozycji w zawodzie, szybkiego awansu i wysokich dochodów. Z kontekstu, w jakim występują tego rodzaju preferencje, wynika ponadto, iż równocześnie byłoby dobrze, aby wybrany kierunek realizował ogólne oczekiwania formułowane wobec studiów, tzn. aby sprzyjał ogólnemu rozwojowi i przygotowywał do rozwiązywania problemów, czyli do działania w sytuacjach trudnych, nowych.

Literatura

Białecki I. 1982

Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej, Ossolineum, Wrocław.

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

Wykształcenie i rynek, TEPIŚ, Warszawa.

Edukacja... 1996

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, przygotował zespół pod kierunkiem I. Białeckiego, MEN, TEPIŚ, Warszawa.

Gellert C. 1993

Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe, w: C. Gellert (ed.): *Higher Education in Europe*, Jessica Kingsley Publishers, London.

Koralewicz-Zębik J. 1974

System wartości a struktura społeczna, Ossolineum, Wrocław.

Misztal M. 1979

Rola wartości i aspiracji w procesie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych, PWN, Warszawa.

Meighan R. i in. 1993

Socjologia edukacji, red. nauk. Z. Kwieciński, Toruń, UMK.

Wiśniewski W. (red.) 1984

Miejsce wykształcenia w systemie wartości, w: *Oświata w społecznej świadomości*, PWN, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1997

Studia odpłatne i nieodpłatne na Uniwersytecie Warszawskim. Raport z I etapu badań, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Wójcicka M., Wnuk-Lipińska E. 1997

Uniwersytet w warunkach kształcenia masowego. Komunikat z badań, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 10.

Wójcicka M. 1999

Uwarunkowania dążeń edukacyjnych oraz motywy podejmowania studiów, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Ewa Świerzbowska-Kowalik

Finansowe uwarunkowania podejmowania i realizacji studiów wyższych

Komunikat z badań pilotażowych

Autorka przedstawia wybrane wyniki badania materialnych barier dostępności studiów wyższych i kosztów studiowania, przeprowadzonego wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Prezentuje opinie studentów na temat różnych form odpłatności za studia oraz systemu kredytów obowiązującego w roku akademickim 1998/99, a także informacje o dochodach studentów, ze szczególnym uwzględnieniem udziału w tych dochodach stypendiów, kredytów oraz dochodów z pracy zarobkowej podejmowanej w czasie studiów.

Wprowadzenie

Problem kosztów kształcenia na poziomie wyższym – ponoszonych zarówno przez państwo, jak i przez studentów oraz ich rodziny – wydaje się być jednym z głównych zagadnień organizacyjnych szkolnictwa wyższego. Sposób rozstrzygnięcia tej kwestii może zadecydować o dalszym rozwoju i upowszechnianiu kształcenia na poziomie trzecim. Znaczny wzrost liczby studentów w ostatnich latach nastąpił przede wszystkim na skutek powstania odpłatnych form studiów w uczelniach państwowych oraz dzięki znacznemu rozwojowi niepublicznych szkół wyższych. Przez kilkadziesiąt lat najistotniejszą barierą wzrostu liczby studentów były centralnie ustalone limity przyjęć na studia; w szkolnictwie wyższym lat dziewięćdziesiątych największymi barierami rozwoju ilościowego wydają się być poziom nakładów państwa na kształcenie na poziomie wyższym oraz kondycja materialna kandydatów na studentów, studentów i ich rodzin. Rozwojowi ilościowemu studiów wyższych w całym okresie lat dziewięćdziesiątych nie towarzyszy wzrost nakładów – także na pomoc materialną dla studentów. Wprowadzenie systemu kredytów bankowych na studia jest próbą zracjonalizowania systemu pomocy materialnej państwa dla studentów bez jednoczesnego zwiększenia nakładów budżetowych na tę pomoc.

Rozwiązanie problemu materialnej dostępności studiów wyższych wymaga odpowiedzi na wiele pytań:

- Jakie powinny być pożądane proporcje między kosztami kształcenia ponoszonymi przez państwo oraz kosztami studiów i studiowania ponoszonymi przez studentów i ich rodziny?

• Czy i jakie grupy studentów powinny być zwolnione z ponoszenia tych kosztów; czy o całkowitym lub przynajmniej częściowym zwolnieniu z opłat za studia w uczelniach państwowych powinna przesądzać kondycja ekonomiczna rodzin studentów, czy też ich zdolności i postępy w nauce; a jeżeli przyjąć, że o zwolnieniu z opłat powinny decydować wyniki osiągnięte na studiach – należałoby rozstrzygnąć, jakimi metodami badać poziom tych postępów i w jakim momencie studiowania dokonywać takiego pomiaru?

• Jak najskuteczniej gospodarować ograniczonymi środkami przeznaczonymi na pomoc dla studentów?

• Czy i jaki system kredytów na studia może zagwarantować złagodzenie barier ekonomicznych uniemożliwiających lub utrudniających studiowanie osobom, które nie mogą liczyć na pomoc materialną rodzin?

• Czy możliwa jest całkowita rezygnacja z pomocy państwa w postaci stypendiów socjalnych na rzecz upowszechnienia i usprawnienia pomocy państwa w formie zwrotnych kredytów na studia?

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, przygotowując się do ogólnopolskich badań „Materialne bariery dostępności studiów wyższych – koszty studiowania” przeprowadziło badanie pilotażowe, którego podstawowym celem było nie tylko przygotowanie narzędzi badawczych do badania podstawowego, ale także zgromadzenie informacji na temat:

– opinii studentów o odpłatności za studia oraz o pożądanym formach pomocy materialnej państwa dla studentów;

– struktury dochodów studentów (w tym przede wszystkim udziału stypendiów socjalnych i naukowych, środków finansowych uzyskanych w formie kredytu bankowego, środków uzyskanych z własnej pracy zarobkowej w czasie studiów, pomocy finansowej rodzin);

– opinii studentów o kredytach bankowych na studia (interesowały nas zarówno opinie studentów o znaczeniu tego systemu jako istotnej formy pomocy materialnej państwa dla studiujących; o obecnie obowiązujących zasadach uzyskiwania i spłaty kredytów bankowych na studia, jak i stan wiedzy studentów o tej formie pomocy finansowej w pierwszym okresie funkcjonowania).

Przygotowywane badanie ogólnopolskie ma przede wszystkim cel użyteczny – mamy nadzieję, że jego wyniki mogą posłużyć polityce edukacyjnej.

Badanie pilotażowe przeprowadzono wśród studentów III roku Uniwersytetu Warszawskiego w lutym 1999 r. (w pierwszym semestrze po uruchomieniu kredytów bankowych na studia). Zrealizowano je metodą ankiety audytoryjnej na wybranych kierunkach Uniwersytetu. W badanej grupie reprezentowane były wszystkie kierunki kształcenia uniwersyteckiego, staraliśmy się także zachować proporcje odpowiadające liczbie kształconych na różnych kierunkach uniwersyteckich. Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badania na III roku studiów, kierując się przekonaniem, że studenci tego roku są wystarczająco dobrze zdomowieni na uczelni, w trakcie dotychczasowej nauki wypracowali sobie własne strategie studiowania i gromadzenia środków finansowych niezbędnych do studiów, z drugiej zaś strony – mają przed sobą jeszcze połowę studiów i z tego względu są potencjalnie zainteresowani ubieganiem się o kredyty bankowe na studia.

Badaniem objęto 520 studentów 17 kierunków studiów: anglistyki, biologii, chemii, dziennikarstwa, ekonomii, fizyki, geografii, geologii, historii, matematyki, polonistyki, pe-

dagogiki, polityki społecznej, prawa, psychologii, społecznych nauk stosowanych, zarządzania.

W prezentowanym doniesieniu z badań ograniczamy się jedynie do przedstawienia tych informacji, które wydają się najbardziej przydatne dla oceny pierwszego etapu funkcjonowania kredytów bankowych na studia, określenia miejsca i znaczenia pomocy materialnej państwa (stypendiów i kredytów) w dochodach studentów oraz dla sformułowania podstawowych założeń przygotowywanego badania ogólnopolskiego nad materialnymi barierami dostępności studiów wyższych i kosztami studiowania.

Charakterystyka badanych

Badani studenci Uniwersytetu Warszawskiego to przede wszystkim **absolwenci średnich szkół ogólnokształcących**. Znakomita większość uczęszczała do publicznych szkół średnich (tabela 1).

Respondenci pochodzą przede wszystkim z miast, także w dużych i średnich miastach ukończyli szkołę średnią.

W zbiorowości studentów III roku Uniwersytetu Warszawskiego **zdecydowanie przeważają osoby pochodzące z rodzin o przynajmniej średnim poziomie wykształcenia** – zaledwie 9% matek i 15% ojców studentów ma wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe.

Podejmowanie nauki na poziomie wyższym jest „obowiązującym standardem” w większości rodzin studentów – ponad 80% respondentów mających rodzeństwo w wieku ponad 19 lat podaje, że w ich rodzinach wszyscy z rodzeństwa (w wieku, w którym zwykle kończy się szkołę średnią i podejmuje decyzje o karierze zawodowej) studiowali w szkołach wyższych lub studiuje obecnie. Dotyczy to szczególnie rodzeństwa studentów, których ojcowie mają wykształcenie wyższe (w 93% rodzin z wyższym wykształceniem wszyscy z młodego pokolenia ukończyli studia lub studiuje).

Ojcowie 40% studentów zajmują stanowiska wymagające wyższego wykształcenia (stanowiska wyższego i średniego szczebla w administracji, przedsiębiorstwach, zawody twórcze, lekarze, pracownicy naukowci, nauczyciele z wyższym wykształceniem), 13% ojców prowadzi własne firmy, jedna piąta wykonuje zawody robotnicze poza rolnictwem (przede wszystkim zawód robotnika wykwalifikowanego), **zaledwie 3% ojców studentów to rolnicy¹**. **Dzieci rolników wśród badanych studentów jest ośmiokrotnie mniej niż w całej populacji młodzieży.**

Większość studentów mieszka wraz z rodzicami i razem z nimi prowadzi wspólne gospodarstwo, kilkanaście procent wynajmuje mieszkanie, zaledwie 19% korzysta z kwatery w domach akademickich.

Wielu badanych w toku bezpłatnej nauki w szkole średniej korzystało z płatnych korepetycji i kursów przygotowawczych do egzaminów na studia wyższe. O udzielaniu dodatkowej płatnej pomocy przyszłym kandydatom (w formie korepetycji w okresie szkoły średniej i kursów przygotowawczych przed egzaminami wstępnymi) przesądza przede

¹ W 1997 r. rolnicy stanowili ponad 25% wszystkich zatrudnionych (*Rocznik statystyczny...* 1998).

wszystkim wykształcenie rodziców (im wyższe jest wykształcenie rodziców, tym częściej udziela się dodatkowej pomocy dzieciom) oraz poziom dochodów w rodzinach uczniów. Z dodatkowej płatnej pomocy przed studiami znacznie częściej korzystają przygotowujący się do podjęcia studiów uczniowie kończący szkoły średnie w dużych miastach, najrzadziej – uczniowie kończący je w małych miejscowościach.

Tabela 1
Charakterystyka respondentów (w procentach)

Badani studenci III roku Uniwersytetu Warszawskiego	Procent wskazań
Absolwenci liceów ogólnokształcących	89
średnich szkół zawodowych	11
Absolwenci bezpłatnych szkół publicznych	91
płatnych szkół niepublicznych	9
Absolwenci szkół średnich na wsi i w miastach do 20 tys. mieszkańców	10
w miastach 21–500 tys. mieszkańców	35
w miastach 501 i więcej mieszkańców	46
Pochodzący z rodzin, w których matki mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe	9
średnie	45
pomaturalne lub wyższe	42
Pochodzący z rodzin, w których ojcowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe	15
średnie	34
pomaturalne lub wyższe	34
Pochodzący z rodzin, w których wszyscy z rodzeństwa, których wiek na to pozwala, ukończyli studia lub studiuje	81
tylko część rodzeństwa, którego wiek na to pozwala, ukończyła studia lub studiuje	6
nikt z rodzeństwa nie ukończył studiów ani nie studiuje	13
Pochodzący z rodzin, w których ojcowie zajmują stanowiska kierownicze i wymagające wyższego wykształcenia	38
niższe stanowiska w administracji, technicy w przedsiębiorstwach	19
prowadzą własne firmy	13
robotnicze wymagające kwalifikacji	17
robotnicze nie wymagające kwalifikacji	3
rolnicy	3
Pochodzą z rodzin, w których dochody na osobę wynoszą miesięcznie do 300 zł	11
301–500 zł	23
501–1000 zł	28
1001–1500 zł	12
ponad 1501 zł	9
Korzystali z płatnych kursów lub korepetycji w szkole średniej bądź przed studiami	63
Nie korzystali z płatnych kursów lub korepetycji w szkole średniej bądź przed studiami	37

Skład społeczny zbiorowości studentów jest efektem złożonego procesu selekcji do studiów wyższych, zachodzącego już w trakcie nauki na niższych szczeblach kształcenia (por. Gulczyńska, Jastrząb-Mrozicka 1994 a,b).

Cechy społeczne i demograficzne młodzieży, a zwłaszcza sytuacja materialna ich rodzin, poziom wykształcenia i status zawodowy rodziców, wybór szkoły średniej i poziom tej szkoły przesądają o kształtowaniu się i sile aspiracji edukacyjnych oraz dążeń zawodowych.

Cechy te – już w okresie studiów – współdecydują o stosunku do studiów i pracy zarobkowej podejmowanej w okresie studiowania, a także o aktywności potrzebnej do zapewnienia sobie niezbędnych środków finansowych, w konsekwencji mają więc istotny wpływ na powodzenie realizacji aspiracji i dążeń edukacyjnych.

Struktura dochodów studentów

Podstawowymi źródłami dochodów badanych studentów są pomoc finansowa rodziny i własna praca zarobkowa (tabela 2). Tylko jedna dziesiąta respondentów utrzymuje się na studiach bez wsparcia finansowego rodziny, dla blisko połowy studentów pomoc ta ma przy tym decydujące znaczenie – pokrywa ponad 61% wydatków. 26% studentów nie ma innych oprócz pomocy finansowej rodziny źródeł pokrycia wydatków związanych ze studiowaniem. Prawie połowa studentów pracuje zarobkowo w czasie studiów, pokrywając samodzielnie często znaczną część wydatków.

Tabela 2
Struktura dochodów studentów (w procentach)

Źródła dochodów	Nie ma takich dochodów	Procent wszystkich dochodów		
		do 30	31–60	61–100
Pomoc finansowa rodziców	11	16	21	46
Dochody z własnej pracy zarobkowej	49	23	13	9
Stypendium naukowe	70	18	4	1
Stypendium socjalne	76	12	4	1
Kredyt bankowy	87	3	4	1
Dochody z własnych inwestycji finansowych (np. odsetki od kapitału, gra na giełdzie)	90	2	–	–
Nagrody uzyskane na studiach	93	1	–	–
Pożyczka zaciągnięta prywatnie (od rodziny, znajomych, przyjaciół)	91	2	–	–
Dochody współmałżonka	91	2	–	–
Inne dochody (renty rodzinne, alimenty itd.)	89	4	1	–

Udział państwa (stypendia socjalne, stypendia naukowe, nagrody za dobre wyniki, kredyty na studia) w pokrywaniu wydatków związanych ze studiowaniem jest znacząco mniejszy. Pomoc taką uzyskuje niewielu studentów, ponadto w większości przypadków pokrywa ona tylko niewielką część wydatków.

Poziom pomocy rodziny dla studentów wiąże się z poziomem wykształcenia rodziców – nie uzyskuje jej jedna czwarta studentów, których ojcowie legitymują się wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym oraz trzykrotnie mniej studentów, których ojcowie mają wykształcenie wyższe niż średnie. Ponad połowa rodzin o wykształceniu wyższym niż średnie pokrywa zasadniczą część wydatków związanych ze studiowaniem – pomoc taką uzyskuje tylko 40% studentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe i zasadnicze (tabela 3).

Tabela 3
Pomoc materialna rodziny a wykształcenie ojca (w procentach)

Wyszczególnienie	Wykształcenie ojca		
	podstawowe, zasadnicze zawodowe, niepełne średnie	średnie	pomaturalne, wyższe
Nie korzysta z pomocy materialnej rodziny	24	12	8
Pomoc rodziny pokrywa do 30% wydatków	16	18	17
Pomoc rodziny pokrywa 31–60% wydatków	20	23	22
Pomoc rodziny pokrywa 61–100% wydatków	40	47	53

Prawie połowa studentów pracuje zarobkowo w czasie studiów – pokrywając samodzielnie niejednokrotnie znaczną część wydatków związanych ze studiowaniem².

Informacje uzyskane w badaniu wskazują, że studenci pracują zarobkowo w okresie studiów nie tylko po to, aby zapewnić sobie środki na pokrycie wydatków związanych ze studiowaniem – praca zarobkowa pełni w ich życiu znacznie szersze funkcje. Wskazuje na to kilka przynajmniej czynników:

- Nie ma wyraźnego związku między poziomem dochodów w rodzinach studentów a podejmowaniem i intensywnością pracy. Studenci o najniższych dochodach rodzinnych wprawdzie nieco rzadziej rezygnują z pracy zarobkowej w czasie studiów, ale także rzadziej niż ich koledzy z rodzin o stosunkowo wysokich dochodach z własnej pracy zarobkowej pokrywają znaczną część wydatków związanych ze studiowaniem³. Praca zatem to nie tylko działanie prowadzące do osiągnięcia pożądanego standardu materialnego.
- Podejmowanie pracy zarobkowej w czasie studiów jest ściśle związane z podobną aktywnością podejmowaną już w okresie szkoły średniej⁴.

² W badaniu podjęliśmy także próbę określenia struktury wydatków studentów, mając świadomość wszelkich ograniczeń związanych z badaniem budżetów metodą ankietową; informacje na ten temat zostaną zaprezentowane w pełnym opracowaniu wyników badań.

³ Na przykład z pracy zarobkowej w czasie studiów rezygnuje 56% studentów z rodzin o najniższym dochodzie (do 300 zł miesięcznie na osobę) i 43% studentów z rodzin o dochodach zamykających się w przedziale 1501–2000 zł; 6% studentów z rodzin o najniższych dochodach i 14% z rodzin o dochodach w granicach 1501–2000 zł pokrywa ponad 61% swych wydatków z dochodów z własnej pracy zarobkowej.

⁴ 72% studentów pokrywających większość wydatków związanych ze studiowaniem z dochodów z własnej pracy zarobkowej w czasie studiów pracowało zarobkowo przed studiami; 66% niepracujących zarobkowo w czasie studiów nie pracowało w okresie szkoły średniej i bezpośrednio przed studiami.

- Studenci, których ojcowie charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem wykształcenia (którzy jednocześnie, jak wskazywaliśmy wyżej, najczęściej w dużym stopniu partycypują w utrzymaniu studiujących dzieci) rzadziej rezygnują z pracy zarobkowej niż studenci, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe. Ponadto studenci pochodzący z rodzin o niskim poziomie wykształcenia rzadziej osiągają z własnej pracy zarobkowej dochody w znacznym stopniu pokrywające wydatki związane ze studiowaniem⁵. Ma tu prawdopodobnie znaczenie pomoc wykształconych i zajmujących stosunkowo wysokie stanowiska rodziców w znalezieniu odpowiedniej, nie kolidującej z zajęciami na studiach pracy zarobkowej.

- Analizując informacje uzyskane w badaniu można stawiać hipotezę, że praca zarobkowa w trakcie studiów jest pewną formą „dziedziczonej” czy też charakterystycznej dla rodzin studentów aktywności; postawy, która w przypadku rodziców studentów zaowocowała osiągnięciem wysokiego poziomu wykształcenia (także eksponowanych, wymagających wysokich kwalifikacji stanowisk), a w przypadku naszych respondentów manifestuje się dążeniem do zdobywania doświadczeń zawodowych i poszukiwaniem swego miejsca w zawodzie już w trakcie nauki. Jak się wydaje na podstawie przeprowadzonych analiz, podejmowanie tej formy aktywności jest w znacznej mierze uzależnione od przyjętych w rodzinach wzorów rozwiązywania problemów materialnych oraz od poziomu potrzeb materialnych.

Wyniki relacjonowanych badań sugerują, że środowisku studenckim coraz wyraźniej wyodrębniają się dwie grupy:

- studenci pochodzący na ogół z rodzin o stosunkowo wysokim poziomie wykształcenia i znacznym poziomie dochodów w rodzinie, uzyskujący wyraźnie liczące się wsparcie finansowe ze strony rodzin – jednocześnie przejawiający własną aktywność w uzyskiwaniu środków finansowych niezbędnych do utrzymania się na studiach;

- studenci pochodzący na ogół z rodzin o niskim poziomie wykształcenia, niskich dochodach w rodzinie, nie uzyskujący znaczącej pomocy finansowej rodzin – jednocześnie nie przejawiający własnej aktywności w uzyskiwaniu pieniędzy na studia – uzależnieni od pomocy finansowej państwa (stypendiów lub kredytów na studia).

W toku planowanych badań ogólnopolskich warto podjąć próbę określenia szans na pomyślne ukończenie studiów studentów należących do tych dwu grup.

Kredyty bankowe w strukturze dochodów studentów

Jak wykazują dane przedstawione w tabeli 4, **12% badanych studentów uzyskało kredyt bankowy na studia w pierwszym semestrze po powstaniu takiej możliwości**. 38% spośród nich deklaruje przy tym, że uzyskane z kredytu środki finansowe pokrywają do 30% ich wszystkich wydatków związanych ze studiowaniem, 53% pokrywa z kredytu 31–60% wydatków, 9% kredyt wystarcza na pokrycie ponad 61% wydatków.

⁵ Z pracy zarobkowej w czasie studiów rezygnuje 59% studentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe; 49% studentów, których ojcowie mają wykształcenie średnie i 53% studentów, których ojcowie mają wykształcenie pomaturalne lub wyższe; odpowiednio 4%, 11% i 11% studentów z wymienionych wyżej grup pokrywa większość (ponad 61%) wydatków z dochodów z własnej pracy zarobkowej.

Tabela 4
Stosunek studentów do ubiegania się o kredyt na studia (w procentach)

Wyszczególnienie	Procent
Uzyskałem(am) już kredyt bankowy na studia	12
Dopełniłem(am) już formalności, aby uzyskać kredyt w tym roku akademickim, ale nie mam jeszcze decyzji o przyznaniu kredytu	3
Ubiegałem(am) się o kredyt, ale otrzymałem(am) decyzję odmowną	5
Zamierzam ubiegać się o kredyt w przyszłym roku akademickim	10
Nie zamierzam ubiegać się o kredyt	40
Jeszcze nie wiem, czy będę ubiegać się o kredyt	29

O kredyty na studia ubiegają się przede wszystkim studenci z rodzin o najniższych dochodach – jest to zresztą w pełni uzasadnione obowiązującymi zasadami udzielania kredytów. Studenci należący do tej grupy, którzy dotąd nie uzyskali kredytu, najczęściej zamierzają ubiegać się o kredyty w przyszłości (tabela 5).

Tabela 5
Stosunek do ubiegania się o kredyt na studia a dochody na osobę w rodzinach studentów (w procentach)

Wyszczególnienie	Dochody na osobę w rodzinie (w zł)					
	do 300	301–500	501–1000	1001–1500	1501–2000	ponad 2001
Uzyskałem(am) już kredyt na studia	26	20	10	3	4	4
Dopełniłem(am) już formalności, aby uzyskać kredyt w tym roku akademickim, ale nie mam jeszcze decyzji o przyznaniu kredytu		2	5	3	4	–
Ubiegałem(am) się o kredyt, ale otrzymałem(am) decyzję odmowną	2	–	8	11	11	13
Zamierzam ubiegać się o kredyt w przyszłym roku akademickim	11	10	11	16	7	4
Nie zamierzam ubiegać się o kredyt	30	38	35	47	46	65
Jeszcze nie wiem, czy będę ubiegać się o kredyt	32	29	29	18	25	13

O kredyty częściej ubiegają się studenci nie pracujący zarobkowo w czasie studiów; na uzyskaniu kredytu najrzadziej zależy tym studentom, którzy w czasie nauki pracują, uzyskując z pracy zarobkowej dochody pozwalające na pokrycie znacznej części wydatków związanych ze studiowaniem (tabela 6). Analiza wypowiedzi studentów pozwala sądzić⁶, że dwie wymienione wyżej grupy studentów – zarabiających już w trakcie studiów i nie podejmujących pracy zarobkowej – reprezentują dwa różne sposoby podejścia do problemu braku środków na studia: pierwsi wolą już w czasie nauki

⁶ W ankiecie pytaliśmy respondentów o przyczyny rezygnacji z ubiegania się o kredyt bankowy.

samodzielnie rozwiązywać swoje problemy finansowe, unikając zadłużenia, które trzeba będzie spłacać w przyszłości; druga grupa respondentów woli uzyskać poprzez kredyt środki na swobodne, nieobarczone koniecznością wykonywania pracy zarobkowej studiowanie.

Tabela 6
Stosunek do ubiegania się o kredyt na studia a praca zarobkowa w czasie studiów
(w procentach)

Wyszczególnienie	Studenci			
	niepracujący zarobkowo w czasie studiów	pracujący zarobkowo w czasie studiów, o dochodach własnych pokrywających		
		do 30% wydatków	31–60% wydatków	powyżej 61% wydatków
Ubiegałem(am) się o kredyt	22	20	27	12
Zamierzam ubiegać się o kredyt w przyszłym roku akademickim	8	11	11	6
Nie zamierzam ubiegać się o kredyt	39	42	30	57
Jeszcze nie wiem, czy będę ubiegać się o kredyt	32	26	29	20

Pytani o przyczyny rezygnacji z ubiegania się o kredyt, respondenci odpowiadali najczęściej, że:

- Nie są w stanie uzyskać wymaganego przez bank poręczenia finansowego. Dotyczy to przede wszystkim studentów, którym, ze względu na ich sytuację materialną, zależy na uzyskaniu kredytu – niskie dochody w rodzinach wiążą się na ogół z brakiem możliwości uzyskania poręczenia.
- Poziom dochodów w ich rodzinach przekracza limit wyznaczony przepisami dotyczącymi udzielania kredytów bankowych.
- Poziom dochodów w ich rodzinach pozwala im studiować bez konieczności zaciągania kredytów.
- Wolą pracować zarobkowo w czasie studiów i w ten sposób uzyskiwać środki niezbędne do utrzymania się na studiach. Takiej postawie towarzyszy często przekonanie, że konieczność spłaty kredytu po studiach będzie w przyszłości obciążeniem, które może zaważyć na szansach realizacji planów rodzinnych lub zawodowych.
- Obawiają się zaciągać kredyt, nie mając gwarancji, że po studiach uzyskają pracę zapewniającą swobodne spłacenie tego kredytu. Postawę taką prezentują często studenci kierunków określanych czasem jako „nierynkowe”, takich, których ukończenie nie zawsze gwarantuje znalezienie dobrze płatnej pracy.

Wiedza i opinie studentów o kredytach bankowych na studia

Jedna trzecia studentów deklaruje, że wie wszystko, co chce wiedzieć o systemie udzielania i zasadach spłaty kredytów. Ponad 40% ocenia swoją wiedzę na ten temat jako niewystarczającą, kilkanaście procent przyznaje, że o zasadach udzielania i spłaty kre-

dytów nie wie nic lub wie bardzo mało. Prawie co dziesiąty respondent deklaruje całkowity brak zainteresowania sprawą kredytów.

Analiza odpowiedzi na pytanie, w którym prosiliśmy o podzielenie się z nami swoją **wiedzą** o zasadach udzielania i spłaty kredytów⁷ pozwala na zorientowanie się, na ile powszechna była w pierwszym roku funkcjonowania systemu kredytów wiedza studentów III roku Uniwersytetu Warszawskiego na ten temat.

Analiza danych zawartych w tabeli 7 wskazuje wyraźnie, że **w pierwszym okresie funkcjonowania systemu kredytów bankowych na studia ogół studentów rozporządził jedynie podstawową wiedzą na ten temat**. W miarę powszechna była wiedza o tym, że o przyznaniu kredytu decyduje poziom dochodów w rodzinie, że kredyty są formą pomocy dla studentów wszystkich typów studiów oraz że przy ustalaniu poziomu dochodu brany będzie pod uwagę dochód rodziców studenta. Stosunkowo słaba była wiedza studentów na temat warunków i zasad spłat kredytów. Decydując o podjęciu starań o uzyskanie kredytu, **studenci często kierowali się nie tyle wiedzą, ile własnymi przekonaniami o warunkach uzyskania i spłaty kredytu**.

Tabela 7
Wiedza studentów o kredytach bankowych na studia

Informacje o kredytach bankowych na studia określane przez respondentów jako prawdziwe	Procent wskazań
1	2
A. Sądy zgodne z prawdą	
O szansach otrzymania kredytu decyduje wysokość dochodów w rodzinie studenta	80
O kredyty mogą ubiegać się studenci wszystkich typów studiów	65
Przy ustalaniu dochodów bierze się pod uwagę także dochody rodziców, z którymi student prowadzi wspólne gospodarstwo	62
Spłatę kredytu należy rozpocząć w ciągu roku po ukończeniu studiów	49
Przy ustalaniu dochodów bierze się pod uwagę także dochody rodzeństwa, z którym student prowadzi wspólne gospodarstwo	29
B. Sądy niezgodne z prawdą	
Spłata kredytu może być całkowicie umorzona w przypadku uzyskania bardzo dobrej oceny końcowej ze studiów	41
O kredyty mogą ubiegać się tylko studenci posiadający polskie obywatelstwo	35
Spłatę kredytu należy rozpocząć w ciągu 2 lat po ukończeniu studiów	32
Kredyty na studia mogą uzyskać jedynie studenci uczelni państwowych	22
Wysokość kredytu, który można uzyskać zależy od poziomu dochodów w rodzinie studenta	22
Okres spłaty kredytu powinien być równy okresowi pobierania kredytu	20
O kredyt mogą ubiegać się studenci od trzeciego roku studiów	18
O szansach otrzymania kredytu decyduje kierunek studiów	12

⁷ W pytaniu wymieniliśmy prawdziwe i błędne zdania dotyczące systemu kredytów, prosząc studentów o podkreślenie tych, które w ich przekonaniu są prawdziwe.

1	2
Przy ustalaniu dochodów bierze się pod uwagę tylko dochody studenta występującego o kredyt	9
Pierwszeństwo w otrzymaniu kredytów mają studenci mieszkający na stałe poza ośrodkiem akademickim, w którym studiują	7
Splata kredytu może być umorzona w przypadku niezyskania pracy (bezrobocia) po ukończeniu studiów	7
O szansach otrzymania kredytu decyduje przede wszystkim wysokość średniej ocen otrzymanych w ostatnim roku akademickim	2

Tabela 8
Opinie studentów o systemie kredytów bankowych na studia^a

Opinie	Procent wskazań
A. Ogólne opinie o systemie kredytów	
Kredyty powinny być dostępne dla wszystkich studentów bez względu na poziom dochodów w ich rodzinach	43
Uzyskanie kredytu wymaga dopełnienia zbyt wielu formalności	39
Przy udzielaniu kredytu nie powinno się wymagać poręczenia lub zabezpieczenia spłaty kredytu w obecnej formie	34
Jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia	33
Splacenie kredytu powinno być bardziej odroczone – absolwent powinien być zobowiązany do spłaty kredytu dopiero po kilku latach pracy	16
Odsetki od kredytu są zbyt wysokie	15
Okres spłaty kredytu jest zbyt krótki	12
Kredyty powinny być dostępne przede wszystkim dla studentów uzyskujących dobre wyniki w nauce	11
B. Opinie o kredytach z osobistego punktu widzenia	
Bałbym(aby) się wziąć kredyt, bo nie wiem, czy po studiach będę w stanie go spłacić	39
Nie muszę brać kredytu – rodzina pokrywa koszty związane z moim studiowaniem	29
Wolę uzyskać pieniądze na studia pracując	25
Możliwość wzięcia kredytu jest dla mnie jedyną szansą na studiowanie (kontynuowanie studiów)	4
C. Opinie o znaczeniu kredytów dla ogółu studentów	
Wielu moich kolegów nie skorzysta z kredytów z powodu braku wymaganego przez bank poręczenia, zabezpieczenia spłaty kredytu	30
Możliwość wzięcia kredytu uwolni wielu moich kolegów od konieczności podejmowania pracy już w czasie studiów – będą mogli skupić się na rzetelniejszym studiowaniu	23
Możliwość wzięcia kredytu jest dla wielu moich kolegów jedyną szansą na studiowanie (kontynuowanie studiów)	22
Wzięcie kredytu jest korzystne – wpłynie na uzyskiwanie lepszych wyników przez studentów, którzy będą mieli nadzieję na umorzenie przynajmniej części kredytu w związku z uzyskaną wysoką średnią	16

^a W tabeli prezentowane są informacje uzyskane w pytaniu zamkniętym, w którym zaproponowano respondentom gotową listę opinii, prosząc o wskazanie tych, które są zgodne z ich przekonaniami.

Nie podejmując się szczegółowego omawiania informacji o opiniach studentów na temat systemu kredytów bankowych (dane zawiera tabela 8), pragniemy wskazać na kilka zaledwie opinii respondentów:

- Najbardziej powszechne jest wśród badanych przekonanie, że **kredyty powinny być dostępne dla wszystkich studentów**, bez względu na poziom dochodów w rodzinie. Zwolennicy takiej opinii wskazują, że studenci są już ludźmi dorosłymi, chcieliby być niezależni od rodzin i ich decyzji o ewentualnym udziale w finansowaniu nauki. Uwzględnianie dochodów rodziców i rodzeństwa przy podejmowaniu decyzji o przydzieleniu kredytu uważane jest za krzywdzące przez studentów samodzielnych finansowo.

- Istotną **barierą dostępności kredytów jest wymagane przez banki poręczenie majątkowe** – najczęściej bywa tak, że osoby najbardziej potrzebujące kredytu w celu uzupełnienia swoich dochodów nie są w stanie uzyskać takiego poręczenia, natomiast w rodzinach studentów mających szanse na uzyskanie poręczenia majątkowego dochody przekraczają limit określony przepisami.

- Tylko 4% badanych wskazuje, że możliwość wzięcia kredytu jest dla nich jedyną szansą na studiowanie.

- Jedna czwarta studentów rezygnuje z ubiegania się o kredyt, twierdząc że woli uzyskać pieniądze na studia pracując.

- Jedna trzecia respondentów wyraża opinię, że nie musi ubiegać się o kredyt – ich rodziny pokrywają wydatki związane ze studiowaniem.

Studenci o odpłatności za studia

Mniej niż jedna czwarta studentów za **jedyną** trafną formę rozwiązania problemu odpłatności za studia uważa zapewnienie bezpłatnej nauki na poziomie wyższym wszystkim, którzy chcą studiować (bezpłatne studia częściej wymieniane są jako **jedna z form** rozwiązania problemu odpłatności, tabela 9).

Stosunkowo wysoki jest poziom akceptacji dla rozwiązania stosowanego obecnie – pozostawienia studiów bezpłatnych i prowadzenia studiów płatnych na niektórych kierunkach – świadczy to jednocześnie pośrednio o dość wysokim poziomie akceptacji dla przyjętych generalnych zasad rekrutacji na studia: umożliwienia bezpłatnego studiowania osobom, które uzyskały najlepsze wyniki w toku postępowania klasyfikacyjnego lub w trakcie egzaminów wstępnych oraz konieczności decydowania się na studia płatne przez osoby, którym nie udało się osiągnąć takich wyników.

Charakterystyczne, że **tylko połowa respondentów opowiadała się za jedną, powszechnie obowiązującą formą rozwiązania problemu odpłatności za studia** – tyle samo studentów wyrażało przekonanie, że w systemie polskiego szkolnictwa wyższego powinny istnieć obok siebie różnorodne formy rozwiązania tego problemu – studia bezpłatne i płatne, stypendia dla gorzej sytuowanych i osiągających najlepsze wyniki, kredyty pomagające uzyskać środki na studiowanie.

Za powszechnością bezpłatnych studiów wyższych („bezpłatne dla wszystkich, którzy chcą studiować”) opowiadają się – co oczywiste – przede wszystkim respondenci z rodzin o najniższych dochodach (taką opinię wyraża ponad połowa studentów o dochodzie

w rodzinie poniżej 300 zł na osobę i tylko 14% badanych o dochodach rodzinnych przekraczających 1500 zł na osobę). Różnice w poziomie akceptacji różnych form bezpłatnych studiów („bezpłatne dla osób studiujących solidnie i terminowo”, „bezpłatne dla osób pochodzących z rodzin gorzej sytuowanych”) między grupami studentów wyodrębnionymi ze względu na poziom dochodów w ich rodzinach nie są znaczne, nie przekraczają kilku punktów procentowych.

Tabela 9

Preferowana forma rozwiązania problemu odpłatności za studia (w procentach)^a

Studia powinny być	Jedna z możliwych form	Jedyna akceptowana forma
Bezpłatne dla wszystkich, którzy chcą studiować	38	23
Powinno pozostać tak jak jest obecnie – powinny istnieć płatne i bezpłatne studia	29	14
Bezpłatne dla osób studiujących solidnie i terminowo – uzyskujących dobre wyniki w studiach	25	6
Płatne – ale jednocześnie powinno się zagwarantować stypendia studentom uzyskującym dobre wyniki w studiach	23	1
Płatne – ale jednocześnie powinno się wprowadzić odpowiedni system pożyczek lub kredytów na studia	21	2
Bezpłatne dla osób pochodzących z rodzin gorzej sytuowanych	19	2
Płatne – ale jednocześnie powinno się zagwarantować stypendia osobom pochodzącym z rodzin gorzej sytuowanych	18	1
Płatne dla osób, które uzyskały gorsze wyniki na egzaminach wstępnych	4	–

^a Pytanie zamknięte.

Studenci pracujący zarobkowo w czasie studiów częściej akceptują utrzymanie obecnego stanu – jednoczesne funkcjonowanie w uczelniach państwowych studiów bezpłatnych i płatnych (a więc utrzymanie swoistego „rynku” wiedzy prezentowanej na egzaminach wstępnych, decydującego o możliwości bezpłatnego studiowania), częściej też wśród preferowanych form rozwiązania odpłatności za studia wymieniają odpowiedni system kredytów na studia, rzadziej niż studenci niepracujący skłonni są zaakceptować system zapewniający bezpłatne studiowanie wszystkim lub tylko osobom osiągnięciem dobre wyniki w studiach lub pochodzącym z rodzin gorzej sytuowanych (tabela 10).

Warto podkreślić, że zaledwie 2% badanych studentów Uniwersytetu Warszawskiego jest w stanie zaakceptować formę: „studia płatne – ale jednocześnie powinno się wprowadzić odpowiedni system pożyczek lub kredytów na studia” jako jedyne obowiązujące rozwiązanie; taką formę rozwiązania odpłatności za studia, jako jedną z kilku istniejących równolegle, akceptuje 21% respondentów.

Tabela 10

Preferowana forma rozwiązania problemu odpłatności za studia a uzyskiwanie dochodów z własnej pracy zarobkowej w czasie studiów (w procentach)

Lp.	Studia powinny być	Studenci			
		niepracujący zarobkowo w czasie studiów	pracujący zarobkowo w czasie studiów, o dochodach własnych pokrywających		
			30% wydatków	31–60% wydatków	powyżej 61% wydatków
1	Bezpłatne dla wszystkich, którzy chcą studiować	44	34	24	37
8	Powinno pozostać tak jak jest obecnie – powinny istnieć płatne i bezpłatne studia	25	33	32	33
2	Bezpłatne dla osób studiujących solidnie i terminowo – uzyskujących dobre wyniki w studiach	26	27	23	16
5	Płatne – ale jednocześnie powinno się zagwarantować stypendia studentom uzyskującym dobre wyniki w studiach	21	29	27	16
6	Płatne – ale jednocześnie powinno się wprowadzić odpowiedni system pożyczek lub kredytów na studia	19	20	18	16
3	Bezpłatne dla osób pochodzących z rodzin gorzej sytuowanych	20	20	18	16
4	Płatne – ale jednocześnie powinno się zagwarantować stypendia osobom pochodzącym z rodzin gorzej sytuowanych	18	20	18	16
7	Płatne dla osób, które uzyskały gorsze wyniki na egzaminach wstępnych	4	4	3	2

Kończąc omówienie opinii studentów na temat pożądanych form rozwiązania problemu odpłatności za studia, trzeba podkreślić, że **opinie te nie są z pewnością zbieżne z opiniami ogółu społeczeństwa**. Nasi respondenci to osoby, które po pierwsze: osiągnęły sukces – realizują swoje aspiracje edukacyjne; po drugie: bez względu na poziom dochodów w rodzinie uporały się z problemami finansowymi. Można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że **oczekiwania tych kandydatów na studia i ich rodziców, których decyzje o studiowaniu lub rezygnacji z realizowania aspiracji edukacyjnych na poziomie wyższym zależą od możliwości finansowych, różnią się od oczekiwań studentów**.

Podsumowanie

Przystępując do podsumowania wyników przeprowadzonego badania, należy przypomnieć następujące zastrzeżenia:

- Badanie miało jedynie charakter pilotażowy, ponadto objęto nim niezbyt liczną grupę studentów tylko jednej uczelni – Uniwersytetu Warszawskiego.

- Informacje dotyczące zagadnień wiążących się ze strukturą dochodów studentów (w tym z udziałem stypendiów i kredytów bankowych) uzyskaliśmy analizując jedynie opinie i deklaracje studentów.

- Studenckie opinie o systemie kredytów bankowych dotyczą pierwszego okresu funkcjonowania tego systemu.

Mając świadomość zasygnalizowanych wyżej ograniczeń, jesteśmy jednak przekonani, że na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można sformułować pewne uprawnione wnioski, które powinny być zweryfikowane w toku planowanych ogólnopolskich badań na temat materialnych barier dostępności studiów oraz kosztów studiowania.

- Na podstawie analizy informacji demograficznych o zbiorowości badanych studentów można wnioskować, że **szanse studiowania ma przede wszystkim młodzież z rodzin o stosunkowo wysokim poziomie wykształcenia i statusie zawodowym**. Wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego osoby pochodzące z rodzin o niskim poziomie wykształcenia, a także ze wsi i małych miasteczek stanowiły zdecydowaną mniejszość. Na podstawie przeprowadzonego badania można, jak się wydaje, sformułować **hipotezę**, że status społeczny, poziom wykształcenia i związane z nimi tradycje rodzinne w dużym stopniu współdecydują nie tylko o przebiegu procesu kształtowania się aspiracji i dążeń edukacyjnych; **powszechne w środowisku osób o wysokich kwalifikacjach aspiracje edukacyjne wobec dzieci skłaniają rodziców do podejmowania konkretnych działań wspomagających młodzież w jej dążeniach edukacyjnych** (pokrywanie czesnego w średnich szkołach niepublicznych lub zapewnianie dzieciom płatnych korepetycji i kursów korygujących poziom ukończonej szkoły średniej, ponoszenie wydatków związanych ze studiowaniem i zakwaterowaniem w ośrodku akademickim, skuteczna pomoc w znalezieniu pracy zarobkowej w okresie studiowania). Wykształceni rodzice kandydatów na studia i później studentów częściej skłonni są ponosić koszty nauki dzieci, traktując je jako formę inwestowania w przyszłą, wiązaną z ukończeniem studiów karierę dzieci.

- **O szansach studiowania w znacznym stopniu decyduje status materialny rodzin kandydatów na studia** – koszt studiowania pokrywany jest przede wszystkim przez rodziny studentów i ich samych (dzięki podejmowaniu pracy zarobkowej w czasie studiów) – system stypendialny obejmuje nieznaczny odsetek studentów. Absolwenci szkół średnich i ich rodzice podejmują decyzję o podjęciu lub zaniechaniu nauki na poziomie wyższym mając świadomość kosztów związanych ze studiowaniem oraz ograniczonego zakresu pomocy państwa dla studentów (dotyczy to przede wszystkim oceny szans na uzyskanie stypendium lub miejsca w domu akademickim oraz wysokości stypendiów ocenianej w stosunku do niezbędnych wydatków). Decyzja o studiowaniu zależy w znacznym stopniu od oceny możliwości finansowych rodziny.

- **Obecny system pomocy materialnej dla studentów, ograniczony ze względu na szczupłość środków, nie koryguje znaczącego wpływu poziomu wykształcenia oraz**

statusu zawodowego i materialnego rodzin na szanse realizacji aspiracji edukacyjnych – sprzyja odtwarzaniu się istniejącej struktury społecznej, zawodowej i demograficznej społeczeństwa.

• **Wprowadzony system kredytów na studia tylko w ograniczonym stopniu koryguje społeczne i materialne uwarunkowania przesądzające o szansach podejmowania nauki na poziomie wyższym** – istotną barierę stanowi konieczność uzyskania wymaganego przez banki poręczenia finansowego; najgorzej sytuowani studenci nie mogą uzyskać kredytów ze względu na brak takiego poręczenia. Dodatkowym czynnikiem ograniczającym korzystanie z kredytów bankowych przez studentów jest – wyrażana szczególnie przez słuchaczy niektórych (potocznie określanych jako „nierynkowe”) kierunków studiów – obawa, że po studiach nie uda się im znaleźć pracy, która zapewniłaby spłatę zaciągniętego kredytu. Ustawowe warunki uzyskania kredytu ograniczają ponadto jego dostępność dla tych studentów, których rodzice osiągnęli wprawdzie wysoki status materialny, ale nie akceptują aspiracji edukacyjnych dzieci.

Znaczny odsetek studentów – po wstępnym zapoznaniu się z warunkami uzyskania i spłaty kredytu – nie podejmuje starań o uzyskanie tej formy pomocy.

Planowane na koniec 1999 r. badania o roboczym tytule „Materialne bariery dostępności studiów wyższych – koszty studiowania” zostaną przeprowadzone na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie studentów. Uzyskane w ten sposób informacje zamierzamy uzupełnić analizą statystyczną danych o pomocy materialnej państwa dla studentów oraz o funkcjonowaniu systemu kredytów na studia.

Literatura

Gulczyńska H., Jastrzęb-Mrozicka M. 1994 a

Dostępność wyższego wykształcenia i jego efektywność jako warunki kształtowania aspiracji edukacyjnych. Raport z badań, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Gulczyńska H., Jastrzęb-Mrozicka M. 1994 b

Wartość wykształcenia a dążenia edukacyjne, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Rocznik statystyczny... 1998

Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1997, GUS, Warszawa.

Barbara Minkiewicz Studia podyplomowe – wybór czy konieczność?

Wzrost skali i rozwój rozmaitych form kształcenia na różnych poziomach pokazuje z jednej strony, że edukacja i wydatki na nią traktowane są jako niezbędne inwestycje zwiększające szanse jednostki na rynku pracy, a z drugiej, że szkolnictwo wyższe stara się odpowiedzieć na potrzeby praktyki gospodarczej.

Na pytanie, czy inwestycje w wykształcenie, potwierdzone dyplomem ukończenia studiów, są rzeczywiście przepustką do kariery, czy kwalifikacje po ukończeniu studiów są zgodne z oczekiwaniami rynku pracy i gwarantują osiągnięcie sukcesu zawodowego odpowiadają badania prowadzone na coraz większą skalę w wielu uczelniach krajowych i zagranicznych. Opinie studentów, absolwentów i pracodawców o jakości usług świadczonych przez uczelnie, o oczekiwaniami w stosunku do wiedzy i umiejętności, w które miała wyposażać szkoła wyższa w konfrontacji z rzeczywistością wskazują na kierunki modyfikacji oferty programowej i konieczność poprawy jakości kształcenia. Prezentowana tu analiza mieści się w nurcie takich badań. Jej celem był pomiar korzyści zawodowych z ukończenia studiów podyplomowych na kierunku „zarządzanie firmą”, zgromadzenie materiału wyjściowego do doskonalenia tych studiów, a także identyfikacja motywów ich podejmowania. Badania były prowadzone w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.

Wprowadzenie

Transformacji społeczno-gospodarczej i procesom integracyjnym towarzyszą przeobrażenia na rynku pracy i – w konsekwencji – zmiany w systemie edukacyjnym. Dziś realnym wyzwaniem dla wielu osób czynnych zawodowo stało się dostosowanie wiedzy i umiejętności do nowej sytuacji gospodarczej, dla szkolnictwa zaś – takie poszerzenie oferty edukacyjnej, aby możliwe było zaspokojenie potrzeb w tej dziedzinie.

Widoczny w ostatnich latach rozwój rozmaitych form kształcenia (w tym komercyjnego) na różnych poziomach pokazuje z jednej strony, że edukacja i wydatki na nią traktowane są jako niezbędne inwestycje zwiększające szanse jednostki na rynku pracy, z drugiej zaś, że szkolnictwo – bogate w swej różnorodności – stara się odpowiedzieć na potrzeby praktyki gospodarczej.

Na pojawiające się pytania, czy inwestycje w wykształcenie potwierdzone dyplomem ukończenia studiów są rzeczywiście przepustką do kariery, czy kwalifikacje „na wyjściu” z uczelni są zgodne z oczekiwaniami rynku pracy i gwarantują osiągnięcie sukcesu zawodowego, odpowiadają badania, prowadzone na coraz większą skalę w wielu uczelniach

krajowych i zagranicznych (por. Darska 1996). Opinie studentów, absolwentów i pracodawców o jakości usług świadczonych przez uczelnie, o oczekiwaniach wobec wiedzy i umiejętności, w które miała wyposażyć szkoła wyższa w konfrontacji z rzeczywistością wskazują na kierunki modyfikacji oferty programowej i konieczność poprawy jakości kształcenia.

Prezentowana analiza mieści się w nurcie takich badań. Jej celem był pomiar korzyści zawodowych z ukończenia studiów podyplomowych (na kierunku *zarządzanie firmą*), zgromadzenie materiału wyjściowego do doskonalenia tych studiów (uwagi słuchaczy na temat przebiegu studiów, programu i jego przydatności do potrzeb w tym zakresie), a także identyfikacja motywów ich podejmowania. Wybór uczelni – Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu – nie był przypadkowy. Od kilku lat szkoła ta zajmuje wysoką pozycję na listach rankingowych, a ponadto jej władze są zainteresowane losami zawodowymi swoich absolwentów oraz ich opiniami na temat realizowanego programu.

Niewielki wskaźnik zwrotu ankiet (70 spośród 302 absolwentów tego studium i spośród ok. 13 tys. słuchaczy studiów podyplomowych w całym kraju) może stawiać pod znakiem zapytania przydatność uzyskanych wyników oraz zasadność dokonywania uogólnień. Rezultaty tych badań traktowane są jako studium przypadku. Jego celem była identyfikacja pewnych mechanizmów i sformułowanie – na podstawie opinii uczestników studium – pytań i wniosków interesujących przede wszystkim jedną uczelnię (bo to ona była ich adresatem), ale też poza nią wykraczających, interesujących dla całego środowiska.

Ze względu na niereprezentatywność wyników, sposób prezentacji danych – w postaci procentów – nie jest w pełni poprawny, został zastosowany wyłącznie po to, aby ułatwić analizę czytelnikowi.

W wachlarzu propozycji uczelni – zarówno państwowych, jak i niepaństwowych – oprócz całej gamy programów kształcenia na studiach magisterskich i licencjackich, na studiach dziennych, wieczorowych i zaocznych, wielu form kształcenia kursowego i szkoleń o różnorodnej tematyce, znajduje się bogata oferta studiów podyplomowych. Jest ona skierowana przede wszystkim do tych, którzy, aby odnaleźć się na rynku pracy i efektywnie działać w nowej sytuacji gospodarczej, muszą zdobyć zupełnie nowe lub pogłębić i uzupełnić dotychczasowe kwalifikacje. Ukończenie studiów podyplomowych – poza tym, że umożliwia lepsze wykonywanie dotychczasowej pracy – otwiera możliwość awansu zawodowego w macierzystej firmie i poprawy pozycji na rynku pracy, a także – dzięki zdobyciu nowych, wysokich kwalifikacji – stwarza absolwentom warunki do rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej.

Na wzrost zainteresowania tą formą kształcenia wskazuje analiza zmian na rynku kształcenia menedżerów przeprowadzona w latach dziewięćdziesiątych (por. Minkiewicz, Osterczuk 1997; Minkiewicz, Osterczuk-Kozińska 1999). Z danych szczegółowych wynika, że liczba słuchaczy studiów podyplomowych w latach 1994–1998 trzykrotnie wzrosła: z 4379 w maju 1994 r. do 13 585 w czerwcu 1998 r. (Minkiewicz, Osterczuk-Kozińska 1999). Większą dynamikę w tej dziedzinie można było zaobserwować w uczelniach niepaństwowych (wzrost liczby słuchaczy z 891 do 3617, a więc czterokrotny). W maju 1998 r. studia podyplomowe miało w swojej ofercie ponad 69% uczelni państwowych kształcących w zakresie biznesu (cztery lata wcześniej 68%) i ok. 52% uczelni niepaństwowych (w 1994 r. – 46%).

W niektórych uczelniach tematyka studiów – mierzona liczbą programów – była bardzo rozległa: 21 programów – jedna uczelnia, 10 lub więcej – 3 uczelnie. Około jednej piątej uczelni państwowych miało w swojej ofercie tylko jedno studium. Studia podyplomowe są także stałym elementem oferty niepaństwowych szkół biznesu. Te z nich, które rozpoczęły kształcenie w tej formie studiów, nadal w niej kształcą, często w zakresie tej samej problematyki.

Tematyka studiów podyplomowych prowadzonych przez państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe jest bardzo bogata, ale ściśle związana z ich zakresem kształcenia, tzn. dotyczy głównie zarządzania i marketingu (w uczelniach państwowych np. *zarządzanie finansami i inwestycje finansowe, informatyka w banku, systemy minikomputerowe w zarządzaniu, zarządzanie finansami firmy, zarządzanie pracą w przedsiębiorstwie*; w uczelniach niepaństwowych: *zarządzanie przedsiębiorstwem, zarządzanie marketingiem, zarządzanie personelem, zarządzanie nieruchomościami*).

Wiele szkół – co najmniej 14 państwowych i 6 niepaństwowych¹ – ma w swojej ofercie studia podyplomowe z zakresu zarządzania firmą. Nazwy tych studiów są różne (np. *zarządzanie jednostkami gospodarczymi, zarządzanie firmą w warunkach gospodarki rynkowej, zarządzanie przedsiębiorstwem w warunkach integracji europejskiej*), tematyka – bardzo zbliżona. Ośrodki kształcące w tym zakresie znajdują się w różnych regionach kraju, ale większość – na południu.

Studia podyplomowe z *zarządzania firmą* prowadzą trzy uczelnie w Krakowie (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydział Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej i Akademia Ekonomiczna), dwie – na Śląsku (Politechnika Śląska w Gliwicach i Kolegium Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Katowicach), dwie – w Tarnowie (Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna i Wyższa Szkoła Biznesu) oraz Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.

Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University (WSB – NLU) prowadzi studia podyplomowe w dziedzinie *zarządzania firmą* od roku akademickiego 1994/95. Są one przeznaczone dla absolwentów szkół wyższych (wszystkich kierunków i specjalności) oraz dla menedżerów z dużych przedsiębiorstw. Mają na celu dostarczenie słuchaczom najnowszej wiedzy oraz umiejętności praktycznych z zakresu zarządzania, finansów, marketingu i prawa. Mogą być prowadzone bezpośrednio w firmach (firmy mają możliwość negocjowania zarówno programu studiów, jak i ich ceny) lub na terenie uczelni (jeśli organizowane są dla osób indywidualnych). Mają charakter wykładowo-seminaryjny i organizowane są w systemie weekendowym. W ofercie programowej studiów jest 14 przedmiotów: *proces zarządzania i podejmowania decyzji* (8 godz.), *zarządzanie strategiczne* (12 godz.), *zarządzanie operacyjne (produkcją)* (10 godz.), *zarządzanie jakością* (8 godz.), *zarządzanie personelem* (12 godz.), *zarządzanie zmianami organizacyjnymi* (6 godz.), *marketing* (20 godz.), *rachunkowość zarządcza* (20 godz.), *finanse przedsiębiorstw* (20 godz.), *prawne aspekty zarządzania* (20 godz.), *negocjacje* (20 godz.), *problemy integracji Polski z Unią Europejską* (20 godz.), *systemy informacyjne zarządzania* (20 godz.) oraz 20-godzinne seminarium dyplomowe. Program studiów obejmuje w sumie 226 godzin zajęć. W roku akademickim 1999/2000 cena studiów wynosi 4000 zł.

¹ Nie wszystkie wymieniały nazwy i podawały tematykę prowadzonych studiów podyplomowych.

Wyższa Szkoła Biznesu prowadziła studia podyplomowe dla menedżerów zatrudnionych w następujących instytucjach: Zakłady Przemysłu Ceramicznego „Opoczno” (trzy edycje), Zelmer–Rzeszów (dwie edycje), Huta im. T. Sendzimira (Kraków), Gamrat–Jasło, Zakłady Odzieżowe Jarlan (Jarosław), Zakłady Naprawcze Taboru Kolejowego (Nowy Sącz), Zakłady Przetwórstwa Owocowo-Winiarskiego Tymbark SA, Fabryka Łożysk Tocznych w Kraśniku, a także dla członków Business Center Club. Studia indywidualne zorganizowano dla menedżerów firm ze Śląska i Małopolski.

Charakterystyka badań i badanych

Celem badania ankietowego, przeprowadzonego w styczniu 1999 r. wśród absolwentów studium *zarządzanie firmą* Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy ukończenie studiów podyplomowych rzeczywiście zwiększa szanse na rynku pracy, czy pozwala na odnalezienie swojego miejsca w nowej rzeczywistości gospodarczej.

Badanie dotyczyło więc wybranego segmentu rynku edukacyjnego. Zostało ono przeprowadzone za pomocą ankiety pocztowej „Studia podyplomowe a kariera zawodowa”². Szczegółowe cele badania, które wpłynęły na koncepcję kwestionariusza, to:

- identyfikacja motywów podejmowania studiów podyplomowych z tego zakresu oraz motywów podejmowania studiów podyplomowych w WSB-NLU;
- ocena przez słuchaczy przydatności kwalifikacji uzyskanych podczas nauki w studium do pracy zawodowej, a także ocena programu studium i metod realizacji zajęć;
- próba pomiaru korzyści zawodowych wynikających z ukończenia studium.

Metodę przeprowadzenia badania wzorowano na klasycznej metodzie badania karier, tzn. *Graduate Survey*, stosowanej przez ośrodki badań nad szkolnictwem wyższym w krajach Europy Zachodniej, gdzie – ze względu na różnorodność indywidualnych ścieżek kariery – nie dobiera się próby do badania, lecz przeprowadza ankietę na całej populacji.

W tym przypadku populację stanowili wszyscy absolwenci studium, tj. 302 osoby³ (gdyż 14 adresów było nieaktualnych). Rozpoczynali oni studia w latach 1994–1997⁴, kończyli (tj. bronili prace) nawet 2–3 lata po zakończeniu zajęć. Na ankietę odpowiedziało 70 absolwentów studium, tj. ok. 23%.

Prawie 76% respondentów to mężczyźni. Zdecydowanej większości słuchaczy (ok. 73%) studia sfinansował pracodawca, 13% zapłaciło za nie samodzielnie, pozostali wymienili WSB–NLU (2 słuchaczy), mieszaną formę finansowania (wspólnie z pracodawcą – 3 słuchaczy) lub nie podali informacji na ten temat (5 respondentów).

60% respondentów stanowili inżynierowie (absolwenci Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie i politechnik), ok. 13% – absolwenci uniwersytetów, niespełna 9% – akademii ekonomicznych, ale także akademii wychowania fizycznego, wyższych szkół oficer-

² W badaniu wykorzystano fragmenty kwestionariusza ankiety autorstwa P. Bieleckiego: *Studia podyplomowe a praca zawodowa absolwentów ekonomicznych studiów podyplomowych*, SGPIŚ, Warszawa 1979.

³ 44 absolwentów z 1995 r., 102 – z 1996 r., 85 – z 1997 r., 52 – z 1998 r. i 33 z 1999 r.

⁴ Około 46% respondentów w 1997 r., ok. 16% – w 1996 r., po ok. 13% – w latach 1994–1995, 9 respondentów nie podało informacji o dacie rozpoczęcia studiów.

skich, akademii rolniczych i medycznych oraz Wyższej Szkoły Morskiej. Paleta kierunków ukończonych przez respondentów jest także bogata: 20% wymieniło kierunek mechaniczny, 10% – chemię, po ok. 6% – administrację i metalurgię, ok. 7% – zarządzanie i marketing lub zarządzanie. Pozostałe kierunki wskazywały pojedyncze osoby.

Prawie 80% ankietowanych to absolwenci studiów dziennych, ok. 13% – zaocznych, niespełna 5% – wieczorowych. Jednolite studia magisterskie ukończyło ponad 71% respondentów.

Okres między ukończeniem studiów wyższych⁵, a podjęciem studiów podyplomowych jest bardzo zróżnicowany. W zbiorowości badanych są tacy, którzy zdecydowali się na dalszą naukę zaraz po ukończeniu studiów (jedna osoba bezpośrednio po otrzymaniu dyplomu, 12 osób (tj. ok. 17% badanych) podjęło studia podyplomowe w okresie od 2 – 5 lat po ukończeniu studiów wyższych. W badanej zbiorowości znaleźli się respondenci, którzy mieli przerwę 6–10 lat (ok. 16%), 11–15 lat (też ok. 16%) oraz tacy – i ich było najwięcej (aż ponad 38%), którzy po upływie 15 i więcej lat od ukończenia studiów uznali, że konieczne jest zdobycie wiedzy o zarządzaniu firmą.

Około 65% ankietowanych jest zatrudnionych w sektorze publicznym. Prawie 60% respondentów zajmuje się działalnością produkcyjną, 10% – pracuje w sekcji handel i naprawy⁶, ok. 9% – w budownictwie, po ok. 6% – w edukacji oraz pozostałej działalności usługowej komunalnej, socjalnej i indywidualnej.

Około jednej trzeciej badanych jest zatrudnionych w firmach państwowych, ok. 31% – w firmach sprywatyzowanych, jedna piąta – w polskich firmach prywatnych. W sumie te trzy grupy firm zatrudniają ponad 80% respondentów – absolwentów studiów podyplomowych. Firmy te są różne pod względem wielkości. Najwięcej wskazań (blisko 36%) padło na firmy największe, zatrudniające ponad 2 tys. osób. Około jednej piątej absolwentów pracuje w firmach, których załoga liczy 11–100 osób, ok. 19% – 101–500 osób i ok. 17% – 1001–2000 osób.

Jak wskazują przytoczone wyżej dane, głównym miejscem pracy badanych jest przedsiębiorstwo (wskazało na nie ponad 81% respondentów). Ukończenie studiów podyplomowych nie spowodowało zmian w tym zakresie. Widoczne są natomiast przesunięcia między stanowiskami, które zajmują respondenci.

W sposób wyraźny wzrosła liczba absolwentów, którzy w swoich firmach zajmują stanowiska najwyższe, tj. stanowią kadrę kierowniczą przedsiębiorstw (z 27% przed rozpoczęciem studiów do 40% po ich ukończeniu)⁷, spadła – liczba absolwentów zajmujących stanowiska specjalistów (z 24% przed podjęciem studiów, do 14%, a więc o 10%).

Zarobki badanych są bardzo zróżnicowane i mieszczą się w przedziale od 1000 zł do ponad 5000 zł. Najmniej (poniżej 1000 zł) zarabia trzech absolwentów, najwięcej (ponad 5000 zł) – prawie 16% ankietowanych. Płaca ok. 36% z nich kształtuje się na poziomie

⁵ I pod tym względem zbiorowość badanych jest bardzo zróżnicowana. Lata krańcowe ukończenia studiów to 1968 i 1997!

⁶ Dane w układzie Europejskiej Klasyfikacji Działalności (EKD). Za skrótem „handel i naprawy” kryje się: handel hurtowy i detaliczny, naprawy pojazdów mechanicznych, motocykli oraz artykułów przeznaczenia osobistego i użytku domowego.

⁷ Skala zjawiska – awans pionowy – jest bardziej widoczna wśród respondentów z wcześniejszych roczników studium.

1001–2000 zł, jednej piątej – w przedziale 2001–3000 zł, a ok. 13% – w granicach 3001–4000 zł.

Reasumując, w zbiorowości badanych można wyodrębnić dosyć duże grupy: dwie trzecie badanych pracuje w sektorze publicznym, głównie w działalności produkcyjnej (ok. 60%), ponad 80% – w przedsiębiorstwach. Stanowią oni kadre kierowniczą firm (40% – wyższy szczebel zarządzania, prawie 39% – szczebel średni). 60% respondentów to inżynierowie, do których najprawdopodobniej będą się odnosiły sformułowane wnioski.

Motywy wyboru studiów podyplomowych

Respondenci wymienili trzy główne motywy podjęcia decyzji o kształceniu na studiach podyplomowych i wskazali, który z nich był decydujący. Dla ponad połowy badanych najważniejsze okazały się dwa motywy: konieczność rozwoju zawodowego w swojej dziedzinie (za najważniejszy uznało ten motyw ok. 41% respondentów) oraz perspektywy awansu na wyższe stanowisko po ukończeniu studiów (ok. 13% takich odpowiedzi). Kolejne 13% badanych podjęło studia podyplomowe, gdyż stanowiły one element planu lub programu doskonalenia kadr z wyższym wykształceniem w ich firmie, ok. 8% – ponieważ okazało się, że umiejętności i wiedza, które można zdobyć studiując, są niezbędne w wykonywanej przez nich pracy, niespełna 6% respondentów jako główny motyw podjęcia studiów podyplomowych podało oczekiwanie awansu płacowego

Po zsumowaniu wszystkich wskazań (na trzy główne motywy), okazało się, że kilka z nich zdecydowanie dominuje. Kolejność motywów – według liczby wskazań – jest następująca:

- rozwój zawodowy w swojej dziedzinie (ok. 52% wskazań);
- wytypowanie przez zakład pracy bądź jednostkę nadrzędną w ramach realizacji planu lub programu doskonalenia kadr z wyższym wykształceniem (ok. 41%);
- możliwość awansu na wyższe stanowisko (ok. 34%);
- niezbędność ukończenia tego rodzaju studiów w wykonywanej pracy (30%);
- szansa zdobycia dobrego dyplomu (ok. 24%);
- możliwość awansu płacowego (ok. 21%);
- łatwość dostania się na studia – chęć podwyższenia formalnych kwalifikacji (ok. 20%).

Wśród innych motywów znalazły się m.in.: możliwość wejścia do „elity”, namowy kolegów, chęć poznania terminologii i problematyki ekonomicznej, pragnienie zdobycia wiedzy niezbędnej do kierowania firmą, podniesienia kwalifikacji, chęć sprawdzenia się, zrozumienia mechanizmów działania firmy, a także potrzeba usystematyzowania i sformalizowania wiadomości zdobytych na kursach.

Motywy wyboru uczelni

Respondenci pochodzą z różnych miast, kończyli różne szkoły wyższe i rozmaite kierunki studiów. Dla wielu z nich WSB–NLU nie jest uczelnią najbliższą miejsca zamieszkania. Dlaczego zdecydowali się na podjęcie studiów właśnie w tej uczelni? Podane przez nich uzasadnienia tej decyzji wskazują, że skłonił ich do tego przede wszystkim prestiż

uczelnii (prawie 39% respondentów wymienia ten motyw na pierwszym miejscu, 17% – na drugim i 10% na trzecim, a więc w sumie – dwie trzecie ankietowanych).

Atrakcyjna jest także – w opinii badanych – oferta programowa WSB–NLU (ok. 24% wskazań na miejsce pierwsze, ok. 19% – na drugie i ok. 9% – na trzecie, łącznie ok. 52%) oraz zespół wykładających tam nauczycieli akademickich (w sumie wymieniło ten motyw prawie 32% badanych). O wyborze jednej piątej zdecydował przypadek (ok. 16% wymieniło ten motyw jako decydujący!).

Na liście „innych motywów” znalazły się np.: chęć podniesienia kwalifikacji, potrzeba zdobycia wiedzy o kierowaniu firmą, potrzeba zdobycia wiedzy o obecnej sytuacji gospodarczej oraz sprzyjająca forma i miejsce studiów.

Ocena studiów

Na kompleksową ocenę studiów złożyły się następujące oceny szczegółowe: ocena oferty programowej WSB–NLU oraz sposobu/metod jej realizacji, ocena wykonania głównych celów programu oraz ocena kadry dydaktycznej zatrudnionej w WSB–NLU. Istotnym elementem tej oceny jest ponadto wykaz/lista trudności, a nawet pewnych barier, jakie musieli pokonać słuchacze studium w drodze do dyplomu.

Oceniając ofertę programową WSB–NLU, badani odpowiadali na trzy pytania:

- które przedmioty, ich zdaniem, były najbardziej i najmniej przydatne w pracy zawodowej, które wykładane były w zbyt małym bądź w zbyt dużym wymiarze w stosunku do potrzeb oraz które sprawiały im największe trudności;
- o jakie przedmioty można uzupełnić ofertę studium;
- jak można ocenić (według zaproponowanej skali) realizację głównych celów programu studiów w porównaniu z oczekiwaniami.

Z analizy propozycji szczegółowych zgłaszanych przez słuchaczy studium wynika, że ich opinie dotyczące niektórych dyscyplin znacznie od siebie odbiegały. Te same przedmioty (np. prawne aspekty zarządzania, zarządzanie operacyjne, zarządzanie strategiczne) lub niektóre zagadnienia omawiane w czasie zajęć (np. prawo handlowe, prawo podatkowe) oceniałą jednocześnie jako najbardziej i jako najmniej przydatne. Nasuwają się tu dwa wnioski:

- Zróżnicowanie opinii wynika z faktu, że te same przedmioty prowadzą różni wykładowcy. Treści przekazywane na zajęciach i sposób ich realizacji decydują o ocenie.
- Przy indywidualnym naborze na studia podyplomowe znacznie trudniej jest dostosować program do wiedzy „wyjściowej”, do potrzeb oraz oczekiwań słuchaczy.

Zgłaszane propozycje szczegółowe – a więc listy przedmiotów najbardziej i najmniej przydatnych oraz całkowicie zbędnych w zawodowej rzeczywistości, przedmiotów wykładanych w zbyt małym lub zbyt dużym wymiarze w stosunku do potrzeb, listy przedmiotów najtrudniejszych i tych, które, zdaniem badanych, powinny uzupełnić ofertę programową – stanowią wskazówki dla władz WSB–NLU, które, wykorzystane przy konstrukcji programu, zwiększą jego atrakcyjność i przydatność do potrzeb słuchaczy studium oraz do potrzeb biznesu. Zdecydowanych działań, zarówno ze strony kierowników jednostek (katedr i zakładów), jak i władz szkoły wymaga też – według opinii respondentów – jakość dydaktyki w zakresie niektórych dyscyplin. Wzorcem dla tych zajęć, których

sposób prowadzenia pozostawia wiele do życzenia, mogą być zajęcia, których realizacja – zdaniem badanych – zasługuje na ocenę najwyższą.

W materiałach promocyjnych WSB–NLU na liście celów studium *zarządzanie firmą* można znaleźć następujące cele: zdobycie najnowszej wiedzy oraz praktycznych umiejętności z zakresu zarządzania, marketingu, finansów i prawa. Oczekiwania badanych odnośnie do kwalifikacji z tych czterech dziedzin były zróżnicowane. To one przede wszystkim zdecydowały o ocenie programu.

Nie wdając się w analizy szczegółowe, lecz podejmując próbę ustalenia pewnych ogólnych trendów/prawidłowości, można stwierdzić, że oczekiwania i rzeczywistość w tym zakresie odbiegają od siebie (tabela 1).

Tabela 1

Rozbieżność między oczekiwaniami a rzeczywistością w zakresie realizacji celów programu (w procentach)

Cele programu	Rozbieżność między oczekiwaniami i rzeczywistością, ocena (+; -)		
	wysoka	średnia	niska
Zarządzania	-25,7	+17,1	+5,7
Marketingu	-32,9	+22,8	+7,2
Finansów	-25,7	-7,1	+30,0
Prawa	-24,3	0,0	+21,4

Największy zawód spotkał tych, których oczekiwania były wysokie. Różnica między odsetkiem wskazań na wysokie oczekiwania wobec wiedzy i praktycznych umiejętności z zakresu marketingu a rzeczywistością w tym zakresie wyniosła prawie 33% (a więc jedna trzecia respondentów doznała zawodu). W przypadku pozostałych dziedzin rozczarowanych było po ok. jednej czwartej respondentów.

Znaczne różnice między oczekiwaniami a realizacją celów programu wystąpiły także wśród tych, którzy na zaproponowanej skali ocen wybrali pozostałe możliwości, tj. ocenę średnią lub niską.

W realizacji programu zajęć przeważają metody tradycyjne, tj. wykład oraz ćwiczenia i seminaria. Są one stosowane najczęściej (prawie 90% wskazań na częste stosowanie wykładu, ok. 49% – na częste stosowanie ćwiczeń i seminariów). Wykładowcy stosują także analizę przypadków (ok. jednej czwartej wskazań na „często”, ok. 36% – na „spora-dycznie”), a znacznie rzadziej – ćwiczenia i symulacje komputerowe (jedna trzecia wskazań na „rzadko są stosowane”).

Respondenci uznali, że najbardziej efektywne metody realizacji zajęć to:

- studia przypadków (ponad 61% wskazań);
- ćwiczenia i seminaria prowadzone w sposób tradycyjny (ok. 54%);
- gry dydaktyczne i inscenizacje (ok. 43%);
- wykłady (ok. 37%);
- ćwiczenia i symulacje komputerowe (ok. 16%).

Z porównania częstotliwości stosowanych metod i oceny ich efektywności wynika, że znacznie częściej powinny być stosowane w programie studia przypadków (ok. 60% res-

ponentów ocenia je jako najbardziej efektywne i tylko niespełna jedna piąta stwierdza, że stosowane są często), rzadziej zaś – wykłady (odpowiednio: 37% i prawie 87%!).

Atrakcyjność zajęć znacznie zwiększa ich obudowa dydaktyczna. Wykładowcy WSB–NLU często stosują jedynie tradycyjne rzutniki pisma (ok. 90% wskazań). Jest to już pewien standard. Inne pomoce (magnetowidy, kamery wideo, panele projekcyjne sprzężone z komputerem, telewizja kablowa, dydaktyczne programy komputerowe) wykorzystywane są raczej sporadycznie lub rzadko.

Pewne elementy oceny kadry realizującej program zawarte są już w ocenie programu oraz stosowanych metod i środków dydaktycznych. Można stwierdzić, że przekazywana wiedza i umiejętności w pewnym stopniu rozmiągają się z oczekiwaniami słuchaczy, że zajęcia prowadzone są metodami, które zostały uznane przez badanych za mało efektywne, że ich obudowa dydaktyczna pozostawia wiele do życzenia. Odpowiadając jednak na pytanie: czy prowadzący zajęcia byli dobrze przygotowani do realizacji programu nauczania, większość respondentów oceniła to przygotowanie jako dobre.

Wyższą ocenę uzyskało przygotowanie merytoryczne do prowadzenia zajęć (a więc wiedza teoretyczna i praktyczna wykładowców)⁸ niż ich umiejętności dydaktyczne (jedna czwarta badanych stwierdziła nawet, że tylko nieliczni spośród kadry realizującej zajęcia mają dobre przygotowanie dydaktyczne!)⁹. Na tej ocenie zaważyła z pewnością umiejętność porozumiewania się ze słuchaczami oraz uwzględnianie ich uwag i postulatów przy realizacji programu. Ponad 70% respondentów stwierdziło, że wszyscy wykładowcy byli otwarci na ich propozycje, ok. 23% – że tylko niektórzy z nich.

Zgłaszane masowo – jak wynika z innych prowadzonych badań¹⁰ – postulaty uprządkowania wiedzy, konieczność dostosowania przekazywanych treści do potrzeb rynku (co zwiększa ich przydatność do pracy wykonywanej po ukończeniu studiów, a tym samym ich efektywność) idą w parze z sygnalizowaną coraz częściej potrzebą zatrudniania praktyków z gospodarki do prowadzenia zajęć z niektórych przedmiotów¹¹. Zdecydowana większość respondentów (prawie 79%) uważa, że program powinni realizować zarówno naukowcy, jak i praktycy, a ok. 14% – że przede wszystkim praktycy.

Istnienie zależności między przebiegiem studiów a realizacją postawionych przed nimi celów i osiąganiem korzyści zawodowych po ich ukończeniu wydaje się oczywiste. Uwagi krytyczne formułowane pod adresem oferty programowej oraz metod i sposobu realizacji zajęć, potwierdzone w dużym stopniu przez rozbieżność między oczekiwaniami i rzeczywistością w zakresie realizacji założonych celów, wzmacniają jeszcze zasygnalizowane przez respondentów trudności w studiowaniu. Są wśród nich trudności zależne od samych słuchaczy studium (np. braki w wiadomościach wyniesionych ze studiów wyższych) oraz takie, na które nie mieli oni w zasadzie wpływu, a które wynikały z atmosfery

⁸ Opinie o dobrym przygotowaniu większości kadry w zakresie wiedzy rzeczowej sformułowało prawie dwie trzecie respondentów, a o dobrym przygotowaniu wszystkich wykładowców WSB–NLU – ok. 27%.

⁹ Około 55% uznało, że większość, a ponad 18% – że wszyscy.

¹⁰ Por. np. badanie karier zawodowych absolwentów przeprowadzone w styczniu 1997 r. w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych Instytutu Spraw Publicznych (por. Minkiewicz, Osterczuk-Kozińska 1998).

¹¹ „Uznanych menedżerów, szefów firm i ludzi sukcesu. I chociaż «komplikuje» to harmonogramy zajęć, «zabiera» godziny kadry dydaktycznej, wymaga systematyczności, jeśli celem jest związanie ich na trwałe z uczelnią, jest możliwe i niezwykle skuteczne” (Pawłowski 1999 a).

w firmach ich zatrudniających lub ze sposobu organizacji zajęć i realizacji programu studium. O ich wadze świadczy częstotliwość wskazań.

Tylko około jednej piątej respondentów nie miało trudności w studiowaniu. Po sporządzeniu listy trudności – według liczby wskazań – okazało się, że najistotniejszą z nich jest brak czasu, wynikający ze znacznego obciążenia słuchaczy studium pracą zawodową (ponad 40% takich odpowiedzi). Dla prawie jednej trzeciej głównym utrudnieniem okazała się zbyt duża przerwa między studiami wyższymi a studiami podyplomowymi (nawet do 25 lat!) oraz wszystkie konsekwencje z tym związane. Proces studiowania utrudniały także pewne luki w wiadomościach zdobytych wcześniej (prawie jedna czwarta takich wskazań).

Rozważenia wymagają przyczyny trudności, które są w gestii uczelni. Należą do nich: brak lub niedoskonałość podręczników, skryptów i innych pomocy naukowych (ponad 28% takich opinii), niewłaściwy rozkład zajęć (10% wskazań) oraz nieprzystępny sposób podawania wiadomości przez wykładowców (7%).

Zastanawiać może, skąd u ok. 13% słuchaczy wzięło się przeświadczenie o niewielkiej przydatności wiedzy zdobytej na studiach podyplomowych do pracy, którą wykonują. Jest mało prawdopodobne, żeby wśród nich byli tacy, którzy decyzję o podjęciu studiów podjęli sami i którzy sami finansują studia. Jeśli zostali oni skierowani na studia przez zakłady pracy, to niepokojący jest brak rozeznania osób odpowiedzialnych za realizację programu doskonalenia kadr o najwyższych kwalifikacjach.

Efekty – korzyści zawodowe z ukończonych studiów

Zdecydowana większość respondentów (74%) po ukończeniu studiów podyplomowych kontynuowała pracę u tego samego pracodawcy, a tylko ok. 11% postanowiło zmienić firmę. Być może bezpośrednim efektem ukończenia studiów i zdobycia nowych kwalifikacji była zmiana charakteru pracy w ramach tej samej firmy (ok. 9% respondentów) i założenie firmy własnej (przez 2 ankietowanych). Jak z tego wynika, ruchliwość tej grupy na rynku pracy była raczej niewielka.

Respondenci uznali, że w efekcie ukończenia studium *zarządzanie firmą* osiągnęli następujące korzyści zawodowe:

- zdobyli wiedzę w zakresie specjalności ukończonego studium;
- zdobyli umiejętności praktycznego zastosowania tej wiedzy;
- dzięki ukończeniu studium są bardziej zaangażowani i aktywni w pracy zawodowej;
- są znacznie bardziej mobilni, tj. zdolni do przystosowania się do zmiennych wymagań kwalifikacyjnych w wyuczonej specjalności.

Skalę osiągnięć w poszczególnych korzyściach mierzy liczba wskazań. Wynika z niej, że respondenci ocenili skuteczność studiów w tym zakresie jako „średnią” (najwięcej wskazań w każdym przypadku, tj. w przypadku każdej z wymienionych korzyści na tę ocenę¹²).

¹² Połowa respondentów jako „średnie” ocenia przyswojenie wiedzy i umiejętność jej praktycznego stosowania, ok. 46% jako „średnie” ocenia wzrost zaangażowania i aktywności w pracy oraz większą mobilność zawodową.

Trzeba także podkreślić, że znaczna część badanych (prawie 43%) wysoko lub bardzo wysoko oceniła przyswojenie wiedzy w zakresie specjalności studium, 37% – zdobycie umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce, a około jednej trzeciej – widoczny wzrost aktywności i zaangażowania w pracy oraz mobilności zawodowej.

Ponadto dzięki studiom podyplomowym część z nich podniosła (ok. 29% wskazań na „tak”, ok. 36% – na „częściowo tak”), a część uzupełniła swoje kwalifikacje w posiadanej specjalności (około jednej trzeciej wskazań na „tak” i ponad 41% – na „częściowo tak”), niektórzy zmienili ją (prawie jedna czwarta respondentów), a inni pogłębili, a więc zawęzili specjalność studiów wyższych (17% wskazań na „tak” i 30% – na „częściowo tak”).

Jeśli przyjmiemy, z pewnym uproszczeniem, że respondenci, którzy na pytanie o korzyści zawodowe w związku z ukończeniem studium udzielili odpowiedzi twierdzącej, to na pewno ci, którzy mieli jasno sprecyzowany cel – a więc korzyści, jakie chcieli uzyskać w wyniku ukończenia studiów – to z analizy danych szczegółowych wynika, że:

- przynajmniej ok. jednej trzeciej badanych dążyło do zdobycia nowej specjalności;
- prawie 29% odczuwało potrzebę aktualizacji wiedzy zdobytej w czasie studiów;
- około jednej czwartej respondentów dążyło do zmiany kwalifikacji z powodu niezgodności specjalności wyuczonej na studiach i wykonywanej po ich ukończeniu;
- dla 17% studia podyplomowe były kontynuacją wcześniejszych zainteresowań; podjęli je, aby pogłębić swoją specjalizację zawodową.

Ukończenie studiów podyplomowych w mniejszym stopniu, niż można było oczekiwać, zmieniło sytuację zawodową badanych. Jest to w dużej mierze oczywiste, jeśli weźmie się pod uwagę datę ukończenia studium oraz datę przeprowadzenia badań (ok. 46% respondentów ukończyło je w 1998 r., prawie 16% – w 1997 r., po ok. 13% – w latach 1996 i 1995; badanie przeprowadzono w styczniu 1999 r.). Na ocenę wzrostu kwalifikacji w wyniku ukończenia studium – w przypadku co najmniej około połowy badanych – jest jeszcze zbyt wcześnie. Identyfikacja tej zależności po dłuższym okresie pozwoli ocenić skuteczność studium i w tym wymiarze.

Obecnie z zestawienia wyznaczników sytuacji zawodowej badanych wynika, że to nie sam fakt ukończenia studium, ale wzrost kwalifikacji wpływa na ich dalsze kariery zawodowe.

Analizie poddano cztery elementy kariery zawodowej: zarobki, prestiż, możliwość awansu oraz rozwój zawodowy. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, koncentracja wskazań dotyczy dwóch ocen: „bez zmian” (po ukończeniu studiów podyplomowych aż 60% respondentów miało wynagrodzenie na tym samym poziomie, ponad 44% nie widziało przed sobą żadnych perspektyw awansu, prawie jedna trzecia wyraziła opinię, że wzrost kwalifikacji w wyniku ukończenia studium nie spowodował – w ich odczuciu – widocznej zmiany prestiżu, a jedna piąta jest zdania, że nadzieje związane ze studium nie spełniły się, ich ukończenie nie miało wpływu na rozwój zawodowy) oraz „nieznaczna poprawa” (niespełna 50% absolwentów sygnalizuje nieznaczną poprawę prestiżu i odczuwalny – w pewnym stopniu – rozwój zawodowy w swojej dziedzinie, a ponad jedna trzecia dostrzega szanse na awans w najbliższym czasie).

Analiza szczegółowa – w grupach absolwentów kolejnych roczników studium – pokazuje, że jego ukończenie najbardziej sprzyjało dalszemu rozwojowi zawodowemu (na zdecydowaną poprawę w tym zakresie wskazało ok. 31% ogółu badanych, po ok. 44% respondentów z roczników 1995 i 1996, ok. 46% – z rocznika 1997 i tylko jedna czwar-

ta z rocznika 1998). Zarobki, prestiż i możliwości awansu oceniali nieco bardziej optymistycznie respondenci, którzy ukończyli studium w latach 1995–1997.

Tabela 2

Zmiana sytuacji zawodowej badanych po ukończeniu studiów (procent wskazań)

Elementy (wyznaczniki) sytuacji zawodowej	Ocena			
	pogorszenie	bez zmian	nieznaczna poprawa	zdecydowana poprawa
Zarobki	1,4	60,0	21,4	11,4
Prestiż	–	31,4	48,6	14,3
Możliwość awansu	–	44,3	35,7	12,9
Rozwój zawodowy	–	20,0	47,1	31,4

Wydaje się, że u podłoża decyzji o podjęciu studiów podyplomowych leżą dosyć konkretne oczekiwania. Inwestując w siebie, respondenci mają nadzieję na zwrot tej inwestycji w postaci m.in. wyraźnej poprawy wyznaczników ich sytuacji zawodowej, tj. zarobków (w badaniu zdecydowaną poprawę sygnalizuje niewiele ponad 11% słuchaczy studium), perspektyw awansu (ok. 13% spodziewa się zmiany w tym zakresie), prestiżu (na wyraźną poprawę w tej dziedzinie wskazało ok. 14% respondentów) i rozwoju zawodowego (ponad 31%).

Podsumowanie

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala na sformułowanie wielu postulatów wobec adresata tego badania, tj. władz Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu. Wyniki, chociaż dotyczą tylko jednego studium w jednej uczelni, mogą być interesujące i użyteczne także dla innych szkół wyższych prowadzących studia podyplomowe, nie tylko z tej dziedziny.

- W następstwie transformacji gospodarki wzrasta popyt na kształcenie w różnych grupach zawodowych, czego wyrazem jest m.in. zróżnicowanie grup słuchaczy kolejnych edycji studium (wiek, zasób wiedzy, wykształcenie, zainteresowania, wykonywana praca). Utrudnia to dostosowanie programu do umiejętności i oczekiwań słuchaczy oraz jego realizację. Ponadto inny jest interes osób, które podejmują decyzję o kształceniu w celu poprawienia swojej pozycji na rynku pracy (chcą zdobyć takie umiejętności, które są poszukiwane przez wielu pracodawców), inny zaś – osób kierowanych przez firmy w ramach programu doskonalenia kwalifikacji. Bardziej zasadne wydaje się zatem organizowanie studiów podyplomowych dla grup jednorodnych, np. na zamówienie firm, z możliwością negocjowania programu¹³.

¹³ W takiej sytuacji łatwiej jest także przewidzieć typ ruchliwości zawodowej tej grupy, gdyż osoby inwestujące w kwalifikacje zorientowane na potrzeby firmy wykazują stosunkowo najmniejszą mobilność zewnętrzną i nastawione są na awans w swoim zawodzie (Bielecki 1998, s. 141).

• Zgłaszane przez słuchaczy studium postulaty „upraktycznienia” oferty (np. poprzez zatrudnianie wykładowców-praktyków i zmianę treści realizowanych zajęć pod kątem już posiadanej wiedzy specjalistycznej, zwiększenie stopnia szczegółowości niektórych przedmiotów, a wycofanie z programu innych, zróżnicowanie – po konsultacjach ze słuchaczami – wymiaru realizowanych zajęć) oraz potrzeba analizy i modyfikacji zestawu dyscyplin ją tworzących wskazują na to, że oczekiwania menedżerów wobec edukacji praktycznej ciągle jeszcze przekraczają możliwości ich zaspokojenia (być może jednym z powodów jest niepełna ich identyfikacja przez jednostki edukacyjne kształcące w tym zakresie, ale może też i przez odbiorców tych usług).

Podkreślana przez słuchaczy studium rozbieżność między oczekiwaniami i rzeczywistością w zakresie realizacji celów programu wskazuje na potrzebę, a nawet na konieczność brania pod uwagę, przy konstruowaniu programu, oczekiwań biznesu wobec umiejętności i wiedzy absolwentów studium. Spełnienie przez kandydatów do pracy wymagań stawianych im przez firmę jest warunkiem udziału w rozwoju i ekspansji firmy¹⁴. Pracodawcy oczekują, że większość wymaganych cech i umiejętności przyszli pracownicy nabywają i rozwijają w czasie studiów, a później – po podjęciu pracy – doskonalą.

• Wypowiedzi badanych wskazujące na konieczność dokonania zmian w sposobie organizacji i metodach realizacji zajęć¹⁵, bardziej starannego doboru wykładowców (a nawet wymiany niektórych z nich), a także niezmienniania programu w czasie trwania cyklu zajęć, pokazują – z jednej strony – że wykładowcy ciągle jeszcze stosują nie przystające do potrzeb przestarzałe formy i metody dydaktyczne, które umożliwiają przekaz wiedzy, ale nie kształtują umiejętności, których dziś potrzebuje gospodarka, a z drugiej – że zasadne jest wprowadzanie systemów oceny jakości w jednostkach edukacyjnych oraz akredytacja tych jednostek.

• W gospodarce rynkowej menedżerowie stają się najważniejszymi uczestnikami życia gospodarczego. Są najbardziej poszukiwanymi specjalistami¹⁶, co pozwala przypuszczać,

¹⁴ W Banku Inwestycyjnym Schroders zidentyfikowano sześć podstawowych grup cech i umiejętności, które powinien posiadać kandydat do pracy: umiejętności interpersonalne (praca w zespole, zrozumienie sytuacji innych ludzi, oddziaływanie osobiste, zarządzanie wywieranym wrażeniem), umiejętność porozumiewania się (pisemnego, za pomocą maila, umiejętność słuchania innych), zarządzanie osobiste (zorganizowanie, umiejętność przypisywania priorytetów, nieustępliwość i odporność emocjonalna, energia i zapał, dążenie do rozwoju osobistego), skłonności przywódcze (model roli, tj. umiejętność zdobywania szacunku innych i przejawianie inicjatywy w grupie, umiejętność motywowania innych, dążenie do brania odpowiedzialności), intelekt i umiejętność decydowania (osiągnięcia akademickie, inicjatywa, decyzyjność, zdrowy rozsądek), a wreszcie wiedza i umiejętności biznesowe (nastawienie komercyjne, wiedza i umiejętności w dziedzinie finansów, umiejętność pracy z komputerem, umiejętność współpracy z klientem) (Miciński 1999).

¹⁵ Między innymi dzięki wprowadzeniu na znacznie większą skalę aktywizujących metod kształcenia (np. pokazów, samodzielnych prezentacji, kejsów i komputerowych gier symulacyjnych oraz ćwiczeń praktycznych kosztem ograniczenia liczby wykładów), wzrostowi indywidualizacji studiów, wprowadzeniu na szerszą skalę konsultacji, zapewnieniu pomocy naukowych, tzn. systematycznemu dostarczaniu materiałów, w tym sylabusów, do zajęć na początku studium, większej dostępności przygotowanych profesjonalnie podręczników i skryptów, zapewnieniu realizacji przedmiotów w specjalistycznych salach wykładowych i w czasie kilku zjazdów, a nie jednego.

¹⁶ Co powoduje wzrost popytu na wiedzę i umiejętności ekonomiczne – a w efekcie zwiększenie liczby uczelni i kandydatów na te studia, a także wzrost mobilności zawodowej po ich zakończeniu (głównym motywem podejmowania studiów jest brak wiedzy z tego zakresu – słuchacze studium podyplomowego WSB–NLU to przede wszystkim inżynierowie i absolwenci uniwersytetów).

że w dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej zapotrzebowanie na studia podyplomowe z zakresu wiedzy menedżerskiej będzie wykazywało tendencję rosnącą, tym bardziej że podniesienie czy uzupełnienie kwalifikacji jest dla wielu osób – menedżerów z dużych przedsiębiorstw – koniecznością. Ukończenie tych studiów jest warunkiem pozostania w firmie, wykonywania zadań, które postawił przed nimi pracodawca, dostosowania kwalifikacji do obecnych wymagań gospodarki, a w przyszłości – kreowania umiejętności przekształcania otoczenia, w którym żyją i działają oraz poprawy sytuacji firmy.

Zreformowana gospodarka stawia przed kadrą kierowniczą zupełnie nowe zadania. Stanowi to wyzwanie i szansę dla uczelni kształcących w tym zakresie. Tylko najlepsze z nich – te, które dokonały zmian w programach i metodyce kształcenia – znajdą się na „listach preferencyjnych” osób zainteresowanych podnoszeniem kwalifikacji w tej dziedzinie (potwierdza to zestaw motywów podjęcia studiów w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu¹⁷).

• Bardzo duży wpływ na rozwój całego szkolnictwa wyższego będą miały dokonujące się w Polsce zmiany demograficzne. Spadek populacji 19-latków z 693 tys. w 2002 r. do 528 tys. w 2009 r. i 460 tys. w latach 2013–2016 spowoduje zmniejszenie liczby kandydatów na studia i walkę o nich na konkurencyjnym rynku edukacyjnym między uczelniami państwowymi i niepaństwowymi (Pawłowski 1999 b). Rezerwą „z przeszłości” (popyt odłożony) dla szkolnictwa – i z tej szansy może skorzystać wiele uczelni – będą czynni zawodowo kandydaci na studia podyplomowe, którzy muszą dostosować swoją wiedzę i umiejętności do nowej sytuacji gospodarczej oraz nowych ról i zadań stawianych przed nimi przez nową rzeczywistość. Uczelnie, które chcą pozostać na rynku i odpowiedzieć na społeczne zapotrzebowanie na kształcenie też w tej dziedzinie, powinny konkurować nie tylko wysokiej jakości ofertą edukacyjną, dostosowaną do sygnalizowanego zapotrzebowania, ale także atrakcyjnymi warunkami studiowania i wysokością opłat za kształcenie.

Literatura

Bielecki P. 1998

Rynek pracy a zmiana struktur kształcenia w szkolnictwie wyższym (przykład ekonomii i zarządzania – doświadczenia brytyjskie), w: *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Darska A. 1996

Doświadczenia europejskie związane z badaniem relacji między kształceniem a zatrudnieniem, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Miciński A. 1999

Oczekiwania współczesnego biznesu wobec umiejętności absolwentów wyższych uczelni, referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji „Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów”, zorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź, 5–6 listopada 1999.

¹⁷ Dwie trzecie słuchaczy wymieniło wysoką pozycję uczelni na rynku usług edukacyjnych, ponad połowa – jej ofertę programową, a jedna trzecia – poziom kadry wykładowców zatrudnionej w WSB-NLU.

Minkiewicz B., Osterczuk A. 1997

Rozwój szkół biznesu – główne tendencje, w: *Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania i biznesu w Polsce w latach 1993-1995*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Warszawa.

Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. 1998

Studia a kariera zawodowa – absolwenci na rynku pracy, w: *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. 1999

Zmiany na rynku edukacji menedżerów w latach 1994-1998 – główne tendencje, w: *Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania w Polsce w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Warszawa.

Pawłowski K. 1999 a

Współpraca między uczelniami a otoczeniem biznesu jako warunek tworzenia kapitału intelektualnego, referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji „Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów”, zorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź, 5-6 listopada 1999.

Pawłowski K. 1999 b

Wyższe szkolnictwo niepaństwowe w Polsce po 1990 r., w: *Stan rozwoju niepaństwowych szkół wyższych w Polsce*, Polskie Forum Akademicko-Gospodarcze, Jelenia Góra, 16-18 kwietnia 1999.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 14/99

Piotr Bielecki, Stanisław Macioł Seminaria i prace magisterskie jako element kształcenia specjalistycznego na studiach ekonomicznych – przykład Szkoły Głównej Handlowej

Artykuł zawiera obszernie fragmenty raportu z badań własnych Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, zrealizowanych w 1998 r. wśród ogółu nauczycieli akademickich prowadzących seminaRIA magisterskie. Przedstawiony

materiał stanowi pierwszą próbę oceny funkcjonowania seminariów magisterskich w zreformowanym (na początku lat dziewięćdziesiątych) systemie studiów w największej polskiej uczelni ekonomicznej. Przedmiot analizy obejmuje zadania, organizację dydaktyki oraz przebieg i efekty pracy seminariów magisterskich. Z racji wyboru grupy celowej objętej badaniami (promotorzy prac magisterskich), prezentowane ustalenia nie pretendują do miana materiału źródłowego, pozwalającego na ocenę jakości oferty tematyki prac magisterskich. Weryfikatorami jakości oferty seminariów magisterskich mogą bowiem być studenci, absolwenci oraz pracodawcy – pośredni użytkownicy usług edukacyjnych. Wyniki badań wskazują m.in. na zagrożenia dla tej formy organizacyjnej zajęć wynikające z realizacji zasady powszechnej indywidualizacji studiów. Znaczna część samodzielnych nauczycieli akademickich, reprezentujących mniej „modne” specjalności, ma problemy z pozyskiwaniem studentów na swoje seminaria. Ponadto obserwuje się niekorzystne zjawisko eliminacji grupowych zajęć seminaryjnych, co negatywnie wpływa na jakość wyników studiowania.

Wprowadzenie

Realizowana przez ostatnich osiem lat reforma organizacji dydaktyki i programów studiów ekonomicznych (nie tylko w Szkole Głównej Handlowej) koncentrowała się głównie na selekcji i kompozycji oferty programów nauczania, rozumianych na ogół jako zestaw przedmiotów tworzących spójną całość. Dobór seminariów magisterskich był traktowany (domyślnie) jako pochodna oferty przedmiotowej oraz nie zaprzętał zbyt wiele uwagi projektodawców i analityków reformy szkolnictwa wyższego. Analogiczną uwagę można odnieść w stosunku do metodyki seminariów magisterskich, które bez wątplenia stanowią jedną z najbardziej tradycyjnych form akademickiego dyskursu między profesorem a grupą seminaryjną studentów. Spoiwem tej małej społeczności akademickiej jest, przynajmniej w teorii, wspólnota zainteresowań poznawczych, praca w zespole oraz jej rezultaty (tzw. *peer-group effects*).

Indywidualizacja kształcenia, będąca filarem nowego systemu studiów ekonomicznych, w przypadku seminariów magisterskich może stanowić jedno z perspektywicznych zagrożeń dla tej formy organizacyjnej zajęć. Pesymistyczny scenariusz rozwoju wydarzeń można ująć następująco: postępująca indywidualizacja eliminuje grupowe zajęcia seminaryjne, co w konsekwencji prowadzi do atomizacji więzi międzyludzkich i dezintegracji społeczności seminaryjnej. Optymistyczny wariant zdarzeń zakłada połączenie tradycyjnych zajęć seminaryjnych z seminarium internetowym, co pozwoli na poszerzenie kręgu wspólnoty dyscyplinarnej o studentów oraz naukowców z innych krajowych i zagranicznych ośrodków akademickich. Jak pokazują doświadczenia uczelni internetowych, ten sposób dyskusji naukowej jest sprawnym narzędziem umiędzynarodowienia studiów ekonomicznych – jednego z istotnych wyzwań współczesności.

Podstawowym celem niniejszego opracowania jest ukazanie roli i miejsca seminariów oraz prac magisterskich w procesie kształcenia ekonomistów i menedżerów w Szkole Głównej Handlowej. Znaczenie prac magisterskich należy rozpatrywać przede wszystkim w aspekcie celów kształcenia specjalistycznego, określających kształt programowy oferty dydaktycznej uczelni ekonomicznej. Jej podstawowym składnikiem, oprócz oferty przed-

miotowej, jest oferta seminariów magisterskich, ujmujących w sposób pogłębiony tematykę przedmiotów II, III i IV poziomu¹. Kulturowe uwarunkowania polskiego szkolnictwa wyższego sprawiają, iż praca magisterska jest także sprawdzianem ogólnego poziomu intelektualnego i erudycji jej autora. Ten ostatni wątek tematyczny został pominięty w prezentowanym opracowaniu.

Cele szczegółowe opracowania można sprowadzić do odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są motywy wyboru tematu pracy magisterskiej?
- Jak przedstawia się kwestia selektywności rekrutacji na seminarium magisterskie?
- Na czym polega rola promotora jako tutora – opiekuna naukowego studenta?
- Jak promotorzy oceniają poziom przygotowania studentów (wyniki nauczania) rozpoczynających seminarium magisterskie?
- Jak promotorzy oceniają przydatność przedmiotowej oferty dydaktycznej SGH z punktu widzenia wyborów dydaktycznych magistrantów?
- Jakie są preferencje promotorów w odniesieniu do profilu prac magisterskich?
- Jaki jest stosunek promotorów do celów kształcenia praktycznego i roli realiów w procesie kształcenia?
- Jaka jest produktywność poszczególnych zespołów dyscyplinarnych pod względem promocji prac magisterskich?

Nie sposób także pominąć celu praktycznego badań, a mianowicie poznania opinii promotorów na temat trudności we właściwej realizacji seminarium magisterskiego. Pytanie tej treści, zamieszczone w ankiecie Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH, dotyczyło zarówno problemów, z jakimi spotykają się promotorzy, jak i problemów studenckich, postrzeganych przez promotorów.

Charakterystyka badanej zbiorowości promotorów prac magisterskich w Szkole Głównej Handlowej

Głównym źródłem informacji przydatnym dla charakterystyki organizacji działalności dydaktycznej oraz zadań, przebiegu i efektów pracy seminariów magisterskich były badania ankietowe. Zostały one przeprowadzone przez Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych w październiku 1998 r. wśród prawie wszystkich nauczycieli akademickich prowadzących w ostatnich dwóch latach seminarium magisterskie na studiach dziennych w SGH. Ankietę skierowano do 208 osób, a otrzymano 96 odpowiedzi, co oznacza ponad 46-procentowy wskaźnik zwrotu wypełnionych ankiet.

Wśród badanych promotorów prac magisterskich ponad jedna czwarta miała tytuł naukowy profesora, blisko 40% stopień doktora habilitowanego i z reguły stanowisko profesora uczelnianego, a ponad jedna trzecia była doktorami (tabela 1). Najczęściej reprezentowaną przez nich specjalizacją naukową było zarządzanie oraz nauki o przed-

¹ Poziom II tworzą obowiązkowe ogólnouczelniane przedmioty: ekonomia, finanse, historia myśli ekonomicznej, międzynarodowe stosunki gospodarcze I, podstawy organizacji i zarządzania, polityka gospodarcza I; poziom III to obowiązkowe przedmioty kierunkowe, a poziom IV – przedmioty kierunkowe ograniczonego wyboru.

siębiorstwie; posiadało ją bowiem 55 osób. W ekonomii i dyscyplinach pokrewnych: polityce gospodarczej, historii gospodarczej i geografii ekonomicznej specjalizowało się 22 promotorów, natomiast 11 – w dyscyplinach ilościowych, a 8 – w naukach behawioralnych (prawo, dyscypliny społeczno-humanistyczne, nauki polityczne).

Tabela 1

Badani promotorzy prac magisterskich na studiach dziennych w Szkole Głównej Handlowej według tytułu/stopnia naukowego oraz specjalizacji naukowej (w procentach)

Tytuł/stopień naukowy promotora	Specjalizacja naukowa promotora				Ogółem	
	ekonomia i dyscypliny pokrewne N = 22	zarządzanie, nauki o przedsiębiorstwie N = 55	dyscypliny ilościowe N = 11	nauki behawioralne N = 8	liczba N = 96	%
Doktor	27,3	40,0	27,3	25,0	33	34,4
Doktor habilitowany, profesor SGH	45,5	36,4	45,5	37,5	38	39,6
Profesor tytularny	27,3	23,6	27,3	37,5	25	26,0

Relatywnie największą grupę respondentów (jedną czwartą) stanowili promotorzy mający już ponad 20 magistrów. Oznacza to, że w ciągu dwóch lat wypromowali oni na studiach dziennych co najmniej ok. 500 magistrów. Ponadto co piąty badany nauczyciel wypromował do 5, a co czwarty/piąty – do 10 magistrów.

Stosunkowo największy udział w wypromowaniu ponad 20 absolwentów na swoim seminarium mieli promotorzy z zakresu zarządzania oraz nauk o przedsiębiorstwie (niepełna 35%). Najprawdopodobniej jest to związane z dużym zainteresowaniem studentów uzyskaniem dyplomu magistra na kierunkach zarządzanie i marketing oraz finanse i bankowość, a tym samym z wybieraniem na swoich promotorów osób specjalizujących się w tych zagadnieniach.

Charakteryzując badaną grupę nauczycieli akademickich należy podkreślić, że nie tylko wypromowali oni już magistrów, ale także nadal prowadzą kolejne seminaria magisterskie. Warto odnotować, że dominującą grupę promotorów (ok. 46%) stanowią osoby mające obecnie do 5 magistrantów. Promotorów mających 6–10 magistrantów jest 24%; natomiast co dwunasty promotor ma na swoim seminarium dyplomowym ponad 20 studentów.

Warto dodać, że w badanej grupie znaleźli się również czterej promotorzy, którzy obecnie nie mają seminarzystów, ale wypromowali już absolwentów, oraz także czterej nauczyciele, którzy prowadzili seminarium po raz pierwszy.

Na podstawie przytoczonych danych można stwierdzić, że badana populacja pracowników SGH ma już znaczne doświadczenie w prowadzeniu seminariów magisterskich na studiach dziennych według nowego, zreformowanego programu kształcenia.

Kryteria przyjęć na seminaria i motywy wyboru tematu pracy magisterskiej

Oferta dydaktyczna przedstawiona w *Informatorze SGH* obejmuje zarówno propozycje zajęć z określonych przedmiotów, jak i obszarów tematycznych prac na stopień licencjata oraz na stopień magistra. W *Informatorze* na rok 1998 i 1999 propozycje uruchomienia seminarium magisterskiego o określonej tematyce zgłosiło studentom ok. 330 pracowników naukowo-dydaktycznych mających stopień doktora, doktora habilitowanego, profesora uczelnianego lub profesora tytularnego („belwederskiego”). Spośród nich tylko blisko dwie trzecie zostało wybranych przez studentów na promotorów pracy magisterskiej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad połowa promotorów (53 osoby) przyjmowała studentów na swoje seminaria według określonych kryteriów. Najczęściej deklarowanym kryterium przyjęcia na seminarium była zgodność jego tematyki z kierunkiem studiów (ok. 29% wskazań), następnym – średnia ocen (ok. 12%). Żadnych kryteriów nie stosowało 43 promotorów, przy czym część z nich zwracała uwagę na bezprzedmiotowość stosowania dodatkowych kryteriów ze względu na zbyt małą liczbę zgłoszeń na swoje seminaria. Fakt ten stosunkowo najczęściej podkreślali promotorzy ze specjalizacją z zakresu nauk behawioralnych.

Należy podkreślić, że dominującą formą organizacyjną seminariów magisterskich, prowadzonych przez badanych promotorów, jest forma mieszana. Początkowo seminaria prowadzone są grupowo, po czym przybierają postać indywidualnych spotkań i konsultacji. Tak prowadzą swoje seminaria najczęściej profesorowie tytularni (80%) oraz doktorzy (niemal 70%). Z kolei indywidualna forma prowadzenia seminariów jest czterokrotnie częstsza wśród doktorów habilitowanych i profesorów uczelnianych (ok. 32%) niż wśród profesorów tytularnych (8%). Tradycyjna forma seminariów, w postaci cyklicznych spotkań całej grupy magistrantów, jest mało popularna. Wydaje się, iż bezpośrednim tego powodem jest duża indywidualizacja studiów oraz związane z nią znaczne „rozproszenie” studentów na wielu promotorów.

Wybór tematyki pracy magisterskiej należy uznać za istotny element wytyczonej przez studenta indywidualnej ścieżki studiów, determinujący niekiedy przebieg kariery zawodowej absolwenta.

Najwyższe odsetki promotorów wypowiadających się na temat ważności czynników wyboru tematu pracy magisterskiej dotyczyły dwóch motywów: zainteresowań naukowych studentów (pomysł własny studenta) – ponad dwie trzecie wskazań oraz sugestii promotora – około trzech piątych ogółu wskazań (tabela 2). Pozostałe pięć motywów wyboru tematu pracy magisterskiej promotorzy wymieniali z mniejszą częstotliwością. Motywami tymi były: moda na określoną tematykę wśród studentów (około dwóch piątych wskazań), zgodność tematyki pracy ze specjalizacją poszukiwaną i dobrze opłacaną na rynku pracy (ponad jedna czwarta), popyt konkretnej firmy/institucji – obecnego lub przyszłego pracodawcy studenta (około jednej piątej), aktualne zainteresowania badawcze promotora oraz wpływ kolegów/znajomych studenta (opinie co 6–7 respondenta). Za mało ważny motyw wyboru tematyki pracy należy uznać profil aktualnych zainteresowań badawczych macierzystej jednostki promotora.

Tabela 2
Motywy wyboru tematu pracy magisterskiej w opinii promotorów
według tytułu/stopnia naukowego promotora

Najważniejsze motywy wyboru tematu pracy magisterskiej	Tytuł/stopień naukowy			Ogółem	
	doktor	doktor habilitowany profesor SGH	profesor tytułarny	liczba (N = 96)	%
Sugestia promotora	54,5	65,8	52,0	56	58,3
Pomysł własny studenta/jego zainteresowania naukowe	69,7	63,1	72,0	65	67,7
Wpływ kolegów/znajomych studenta	18,2	13,1	8,0	13	13,5
Moda na określoną tematykę wśród studentów	51,5	31,6	36,0	38	39,6
Popyt konkretnej firmy/institucji – obecnego lub potencjalnego pracodawcy studenta	24,2	10,5	28,0	19	19,8
Tematyka dotyczy specjalizacji poszukiwanej (i dobrze opłacanej) na rynku pracy	30,3	31,6	20,0	27	28,1
Profil aktualnych zainteresowań badawczych macierzystej jednostki promotora	–	13,1	–	5	5,2
Aktualne zainteresowania badawcze promotora	12,1	21,0	12,0	15	15,6
Inny motyw	6,1	5,3	4,0	5	5,2

Uwaga: Odpowiedzi wielokrotne, nie sumują się do 100%.

Istotnym czynnikiem różnicującym opinie promotorów o motywach wyboru tematyki pracy magisterskiej okazała się specjalizacja naukowa promotorów i, co za tym idzie, specjalizacja naukowa seminarium magisterskiego. Promotorzy specjalizujący się w naukach o zarządzaniu dwukrotnie częściej niż promotorzy z zakresu ekonomii stwierdzali, iż najważniejszym motywem wyboru tematu pracy była jego zgodność ze specjalizacją poszukiwaną i dobrze opłacaną na rynku pracy bądź też, iż motywem tym była panująca wśród studentów moda na określoną tematykę pracy.

Jest charakterystyczne, że wybór tematyki pracy magisterskiej jedynie sporadycznie uzasadniano oddziaływaniem profilu aktualnych zainteresowań badawczych macierzystej jednostki promotora. Opinie te są jeszcze jednym świadectwem niewielkiej intensywności działalności badawczej jednostek. Miejsce zajmowane przez badanych promotorów w hierarchii tytułów i stopni naukowych na ogół nie różnicowało formułowanych przez nich opinii. Należy jednak zasygnalizować, iż na modę na określoną tematykę prac dyplomowych wskazywali najczęściej doktorzy. Ponadto w grupie doktorów i doktorów habilitowanych zaobserwowano stosunkowo najwięcej wskazań potwierdzających występowanie motywacji ekonomicznej wśród uczestników seminariów magisterskich.

W podsumowaniu analizy opinii promotorów na temat motywów wyboru tematyki pracy magisterskiej należy zauważyć, iż na pierwszy plan wysuwają się motywy związane z zainteresowaniami poznawczymi studentów. Ten rodzaj motywacji zajmował stosunkowo wysoką pozycję również wśród motywów wyboru uczelni i kierunku studiów (por. Bie-

lecki 1995, s. 73–77). Motywacji wyboru tematyki pracy magisterskiej towarzyszy, równorzędny pod względem ważności (w sensie częstości wskazań), wpływ zewnętrznego czynnika w postaci sugestii promotora. Warto przy tym pamiętać, iż promotorzy podawali trzy najważniejsze czynniki wyboru tematyki magisterium. Motyw użyteczny, w postaci możliwości otrzymania pracy i wysokiego wynagrodzenia, odgrywał stosunkowo mniejszą rolę. Jest interesujące, że w przekonaniu promotorów wybór tematu pracy wiązał się częściej z modą na określoną tematykę wśród studentów niż z motywacją ekonomiczną.

W ankiecie umieszczono pytanie dotyczące związków między promowaniem prac dyplomowych a instytucjami otoczenia uczelni, aktywnie kreującymi popyt edukacyjny na produkty uczelni (magisteria). Tylko mniej niż co dziesiąty promotor potwierdził fakt współpracy seminarium magisterskiego z instytucjami z otoczenia uczelni. Z ankiety wynika, że konkursy na najlepsze prace magisterskie nie wywierają większego wpływu na wybór tematyki pracy. Taką opinię sformułowało aż trzy piąte badanych promotorów. Według informacji co czwartego promotora żadna z instytucji zewnętrznych nie organizuje konkursów na pracę dyplomową w określonych dyscyplinach wykładanych w szkolnictwie ekonomicznym. Taka sytuacja świadczy o niedomaganiach działalności sektorowych stowarzyszeń społeczno-zawodowych, stowarzyszeń absolwentów oraz innych instytucji publicznych i pozarządowych – potencjalnych fundatorów nagród konkursowych. Mimo zatem pragmatycznego charakteru dziedzin wiedzy, w których wypromowano przeważającą większość magisteriów SGH, ich związek z realiami gospodarki i administracji nie jest zbyt bliski.

Opinie promotorów na temat poziomu wiedzy studentów rozpoczynających seminaRIA magisterskie

Studenci SGH rozpoczynają zajęcia seminarium magisterskiego z reguły na VIII semestrze studiów. Przychodząc na seminarium, mają już za sobą więcej niż dwie trzecie nominalnego cyklu studiów. Dlatego też opinie promotorów stanowią cenną informację o poziomie przygotowania studentów do samodzielnego studiowania zagadnień będących przedmiotem pracy magisterskiej.

Badani promotorzy, dysponując przymiotnikową („wysoka”, „średnia”, „niska”) skalą ocen, mieli możliwość ustosunkowania się do czterech wymiarów oceny poziomu wiedzy i umiejętności rozwijanych w trakcie nauki w SGH. Wspomnianymi kryteriami oceny przygotowania intelektualnego studentów były: wiedza ogólna, wiedza specjalistyczna, przygotowanie w zakresie metod i technik pracy ekonomisty/menedżera, przygotowanie językowe.

Najlepiej postrzegane było przygotowanie magistrantów w zakresie znajomości języków obcych. Ocenę „wysoką” wystawiła im połowa respondentów, natomiast ocenę „niską” zaledwie trzech promotorów na ogólną liczbę 96 badanych.

Przypomnijmy jednocześnie, iż próg selekcji kandydatów na studia w SGH jest ustalony na stosunkowo wysokim poziomie, co zapewnia równie wysoki poziom przygotowania językowego wśród przyjętych kandydatów na studia. Również wymiar godzinowy lektoratów dla studentów SGH należy uznać za stosunkowo wysoki.

Ważną wskazówką dla uczelnianych gremiów, projektujących plany i programy studiów oraz oceniających wyniki studiowania, powinny być głosy promotorów krytycznie

oceniających poziom przygotowania magistrantów w zakresie instrumentarium adepta ekonomii lub zarządzania. W tym przypadku oceny krytyczne formułował co piąty respondent. Blisko dwie trzecie promotorów poprzestało na ocenie wyśrodkowanej („średnio”).

Zdania respondentów były również podzielone w kwestii oceny poziomu wiedzy ogólnej oraz wiedzy specjalistycznej uczestników seminariów magisterskich. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku co trzeci promotor oceniał poziom wiadomości studentów jako „wysoki”. Dominującą kategorią oceny była zatem ocena wyważona (poziom „średni”), a oceny „niskie” formułował zaledwie co dziesiąty respondent. Profesorowie tytularni okazali się tą kategorią dydaktyków, która najbardziej surowo oceniła poziom przygotowania studentów w zakresie wiedzy ogólnej oraz wiedzy kierunkowej – specjalistycznej.

Odnotowane różnice opinii promotorów wskazują na dość istotne zróżnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności studentów, które w znacznej mierze jest odzwierciedleniem wyników nauczania. Nasuwa się tu krytyczna refleksja, jak dalece rozkład ocen szkolnych wystawionych studentom przez poszczególnych wykładowców pokrywa się z ocenami sformułowanymi przez „wewnętrznych” recenzentów wyników nauczania – promotorów prac magisterskich. W świetle wyników ankiety można zaryzykować stwierdzenie, iż promotorzy są bardziej sceptycznie ustosunkowani do poziomu wyników nauczania w SGH niż wykładowcy przedmiotów ograniczonego i swobodnego wyboru, dokonujący oceny studentów.

Przedmiotowa oferta dydaktyczna uczelni jako element „obudowy” seminarium magisterskiego

W świetle wyników ankiety nie można zgodzić się z tezą, iż oferta przedmiotowa SGH w pełni zaspokaja potrzeby edukacyjne studentów. Zaledwie ok. 15% promotorów wyraziło zdecydowanie pozytywną opinię o użyteczności specjalistycznej oferty dydaktycznej dla studentów piszących prace magisterskie. Pośród badanych promotorów dominowały opinie umiarkowanie pozytywne (blisko trzy piąte ogółu badanych). Warto zwrócić uwagę, że negatywne opinie o ofercie dydaktycznej („umiarkowanie negatywna”, „zdecydowanie negatywna”) formułował co czwarty promotor. Opinie te wyrażali najczęściej promotorzy zajmujący najwyższą pozycję w hierarchii akademickiej, a także promotorzy reprezentujący zarządzanie i nauki behawioralne.

Zasygnalizowane wyżej niedociągnięcia i luki w ofercie dydaktycznej uczelni przyczyniają się w ostatecznym rachunku do wzrostu nakładu pracy samodzielnej studenta wybierającego temat seminarium magisterskiego, któremu nie towarzyszy wystarczająca „obudowa” w postaci odpowiednich przedmiotów. Nie bez znaczenia jest także wzrost obciążeń promotorów, związanych z promowaniem prac dyplomowych. Należałoby zatem postulować wprowadzenie, akceptowanej przez środowisko akademickie, formy weryfikacji oferty prac magisterskich, tak jak to dzieje się z weryfikacją racjonalności oferty przedmiotowej.

W założeniu reformy studiów w SGH promotor pracy magisterskiej miał przejąć rolę tutora – opiekuna naukowego studenta. Do momentu wybrania seminarium magister-

skiego rolę tę pełnili bowiem tutorzy indywidualnie wybierani przez studenta lub ogólnie dostępni w katedrach dla wszystkich zainteresowanych studentów. Ich zadaniem była pomoc w kształtowaniu indywidualnego programu studiów.

Dlatego też w przeprowadzonym badaniu ankietowym poprosiliśmy promotorów o odpowiedź na pytanie, czy zalecają studentom wybór określonych przedmiotów i wykładowców oraz czy studenci realizują ich ewentualne zalecenia.

Z badań wynika, że ponad 80% osób prowadzących seminaria magisterskie zaleca swoim studentom wybór określonych przedmiotów, ułatwiających im przygotowanie pracy dyplomowej, przy czym prawie wszyscy studenci zalecenia te realizują. Jedynie co szósty badany promotor, i to niezależnie od posiadanego tytułu/stopnia naukowego, nie zalecał swoim magistrantom wyboru konkretnych przedmiotów. Być może wynikało to z ich, wspomnianej poprzednio, krytycznej oceny użyteczności przedmiotowej oferty dydaktycznej do przygotowania pracy magisterskiej.

Zdecydowanie odmiennie kształtował się rozkład odpowiedzi na pytanie, czy promotorzy zalecają wybór określonych wykładowców. Tylko około jednej trzeciej respondentów wskazywało studentom nazwiska konkretnych wykładowców. Zjawisko to można uznać za pozytywne. Wydaje się bowiem, że o wiele bardziej przydatne dla studentów są przedmioty tworzące „obudowę” ich seminariów magisterskich niż same nazwiska wykładowców. Nie należy jednak eliminować i negować konieczności wskazywania studentom potrzeby wysłuchania wykładów prowadzonych przez wybitnych specjalistów (często praktyków) mimo pozornego braku bezpośredniego związku z tematyką pracy dyplomowej. Na tym bowiem polega rola dobrego opiekuna naukowo-dydaktycznego w kształtowaniu ścieżki studiów i przyszłej specjalizacji zawodowej magistranta.

Profil prac magisterskich w opinii promotorów

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych pokazują, iż w kwestii profilu pracy magisterskiej zdania promotorów są w znacznym stopniu podzielone.

Blisko 40% badanych promotorów wyraziło przekonanie, że praca magisterska powinna charakteryzować się równowagą między podejściem teoretycznym oraz aplikacyjnym. Postulat ten był najczęściej zgłaszany przez promotorów legitymujących się tytułem profesora (więcej niż co drugi promotor); odpowiednio rzadziej zaś przez promotorów ze stopniem naukowym doktora i doktora habilitowanego. Te dwie ostatnie kategorie nauczycieli akademickich przywiązywały większą wagę do ujęć aplikacyjnych i metodologicznych tematyki prac magisterskich niż do podejścia czysto teoretycznego.

Duża grupa badanych promotorów (ponad jedna piąta ogółu) wyrażała aprobatę (zdecydowaną oraz umiarkowaną) dla przewagi zastosowań w stosunku do teoretycznego charakteru pracy magisterskiej.

Jeśli chodzi o wskazania preferujące ściśle aplikacyjny charakter treści prac magisterskich (dominacja zastosowań) nie zaobserwowano, aby tytuł/stopień naukowy respondentów różnicował wspomniane preferencje.

Wśród zwolenników aplikacyjnego charakteru prac magisterskich, zgodnie z oczekiwaniami, dominowali promotorzy reprezentujący zarządzanie/nauki o przedsiębiorstwie oraz dyscypliny ilościowe. Niewielkie grono rzeczników ujęć teoretycznych tworzyli prawie wyłącznie promotorzy specjalizujący się w ekonomii oraz naukach behawioralnych.

Ogólnie biorąc, opinie promotorów upoważniają do wyciągnięcia wniosku, iż tematyka prac magisterskich, przygotowywanych przez studentów SGH, ciąży ku ujęciom właściwym dla wiedzy stosowanej i metodologii. Ujęcia czysto teoretyczne i zbliżone do teorii stanowią przedmiot preferencji stosunkowo małej grupy promotorów, nie przekraczającej 10% badanych. Równie mały odsetek promotorów wyraził opinię, iż w przypadku uprawianych przez nich dyscyplin nauki, profil „poznawczy” i „praktyczny” pracy nie ma większego znaczenia.

Swoboda wyboru tematyki pracy magisterskiej w SGH, wykraczająca poza obszar problematyki kierunkowej, sprawia, iż potencjalny magistrant może się zgłosić na dowolnie wybrane seminarium magisterskie. Innymi słowy, w tworzeniu oferty seminaryjnej uczestniczy ogół pracowników uczelni, także tych, którzy reprezentują dyscypliny behawioralne (prawo, dyscypliny społeczno-humanistyczne).

W aspekcie oceny systemu studiów interesujące wydaje się pytanie o celowość kontaktu studenta z praktyką jako warunku przygotowania dobrego magisterium. Ze względu na brak praktyk zawodowych w programie studiów w SGH, wspomniany wątek analiz i badań zasługuje na szczególne zainteresowanie. Jak wynika z badań, ponad 30% promotorów zakwestionowało słuszność tezy głoszącej konieczność związków między tematem pracy magisterskiej a realiami gospodarczymi. Relatywnie więcej promotorów reprezentowało przeciwne stanowisko. Dokładnie co drugi postulował kwerendę danych źródłowych w firmie/instytucji, a około dwóch piątych postulowało przeprowadzenie badań empirycznych. Rzadziej można było spotkać opinie, iż warunkiem napisania dobrego magisterium są konsultacje praktyków gospodarczych (około jednej piątej ogółu badanych). Odsetek innych opinii wahał się w przedziale 5–10%. Wskazania te dotyczyły opracowania projektu użytecznego dla zakładu pracy, aktywności zawodowej studentów w trakcie studiów, praktyk zawodowych studentów.

Rzecznikami traktowania kontaktu z praktyką jako integralnego elementu procesu pisania pracy dyplomowej byli najczęściej, zgodnie z oczekiwaniami, promotorzy reprezentujący nauki o zarządzaniu oraz dyscypliny ilościowe.

Ogólnie można stwierdzić, iż większość promotorów dostrzega korzyści płynące z różnych form i przejawów kształcenia praktycznego oraz aktywności zawodowej studentów przygotowujących prace magisterskie. Studia literaturowe oraz ujęcie dedukcyjne nie mogą zatem być postrzegane jako jedyna metoda badań i analiz generujących materiał źródłowy pracy magisterskiej.

Struktura kierunkowa i dyscyplinarna dyplomów wydanych przez Studium Dyplomowe Szkoły Głównej Handlowej w latach 1996–1998

Szeroki zakres dyscyplin nauk ekonomicznych, menedżerskich i pokrewnych, prowadzonych w SGH, umożliwia studentom tej uczelni swobodny wybór tematyki pracy magisterskiej w ramach każdego z sześciu kierunków studiów, a także studiowanie problematyki nie wiążącej się ściśle z treściami programowymi kierunków studiów.

Struktura dyplomów magisterskich wydanych przez Studium Dyplomowe SGH w latach 1996–1998 (absolwenci zreformowanych studiów ekonomicznych, którzy rozpoczęli naukę w roku akademickim 1991/92) przedstawia się następująco:

Ekonomia	– 0,1%
Finanse i bankowość	– 42,0%
Gospodarka publiczna	– 0,4%
Metody ilościowe i systemy informacyjne	– 2,5%
Międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne	– 13,6%
Zarządzanie i marketing I	– 24,8%
Zarządzanie i marketing II	– 16,4%

Dwie podobne pod względem liczebności grupy absolwentów uzyskujących dyplom magistra obejmują po ok. 40% całej populacji absolwentów zreformowanych studiów ekonomicznych. Są to dyplomanci kierunków studiów o profilu profesjonalnym: finansów i bankowości oraz zarządzania i marketingu I i II. Na trzecim miejscu, pod względem liczby dyplomów, znajduje się kierunek semiprofesjonalny – międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne. Kierunki: ekonomia i gospodarka publiczna pozostawały w zasadzie poza wyborami magistrantów SGH.

Tabela 3

Dyplomy wydane w Szkole Głównej Handlowej (do końca sierpnia 1998 r.) według przynależności dyscyplinarnej katedr/instytutów prowadzących seminarium magisterskie

Specjalizacja naukowa uczelnianych jednostek organizacyjnych promujących prace dyplomowe	Liczba jednostek	Dyplomy	
		liczba	%
Ekonomia (ogólna)	2	29	1,6
Ekonomiki szczegółowe – subdyscypliny ekonomii	13	246	13,5
Historia myśli ekonomicznej	–	–	–
Polityka gospodarcza	2	8	0,4
Polityka społeczna	3	4	0,2
Historia gospodarcza, geografia ekonomiczna	2	11	0,6
Zarządzanie (ogólne)	4	229	12,5
Rachunkowość, weryfikacja finansowa	2	143	7,8
Finanse (przedsiębiorstwa), zarządzanie finansowe, bankowość, zarządzanie ubezpieczeniami	8	495	27,1
Ekonomika przedsiębiorstwa	1	38	2,1
Inne szczegółowe subdyscypliny nauk o zarządzaniu	18	477	26,1
Towaroznawstwo, technologia produkcji, ergonomia, zarządzanie jakością	1	4	0,2
Statystyka, demografia	1	7	0,4
Ekonometria, badania operacyjne, metody ilościowe	1	58	3,2
Informatyka, systemy informacyjne zarządzania	1	13	0,7
Prawo, prawo gospodarcze	3	20	1,1
Dyscypliny humanistyczne (filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika)	3	5	0,3
Nauki polityczne, stosunki międzynarodowe	2	37	2,0
Ogółem	67	1824	100,0

Dane przedstawione w tabeli 3 potwierdzają tezę o niewykorzystaniu znacznej części potencjału naukowego kadry nauczającej SGH. Dowodzą tego olbrzymie dysproporcje między „produktywnością” poszczególnych katedr i instytutów, mierzoną liczbą wydanych dyplomów (w przeważającym stopniu są to dyplomy magistra). Ponadto, co można było łatwo przewidzieć, występuje dość znacząca zależność między specjalizacją naukową katedry magistranta a wybranym przez studenta kierunkiem studiów. Interesujący jest fakt, iż pokaźna liczba magistrantów związała swoje plany przygotowania magisterium z katedrami rachunkowości, jednej z głównych subdyscyplin nauk o przedsiębiorstwie.

Pozycję ekonomii i jej szczegółowych subdyscyplin w SGH, jako dyscyplin dydaktycznych, określa znaczący udział prac magisterskich przygotowanych w jednostkach SGH specjalizujących się bądź w ekonomii międzynarodowej (dość duża grupa katedr), bądź też ekonomii fiskalnej (Katedra Skarbowości).

Reasumując wyniki analizy danych liczbowych, ilustrujących zainteresowania poznawcze studentów SGH, należy stwierdzić, iż wybory dydaktyczne magistrantów potwierdziły prymat zarządzania, nauk o przedsiębiorstwie oraz ekonomii stosowanej nad ekonomią rozwijaną w katedrach ekonomii ogólnej (ekonomia jako dyscyplina o charakterze akademickim). Łatwo zauważyć, iż także w obrębie nauk o zarządzaniu bardziej atrakcyjna dla studentów jest tematyka prac oferowana przez wyspecjalizowane katedry subdyscyplin zarządzania niż przez katedry zarządzania ogólnego.

Według analizy przeprowadzonej przez M. Rockiego (1998) aż 75% prac dyplomowych zostało wypromowanych przez 19 jednostek SGH (mniej niż 30% ogółu placówek naukowych). Były to katedry z zakresu wyspecjalizowanych działów zarządzania i nauk o przedsiębiorstwie, ekonomii fiskalnej, ekonomii międzynarodowej oraz ekonometrii (rozwijającej m.in. badania operacyjne – jedną z subdyscyplin zarządzania).

Mając na uwadze przedmiot realnych wyborów dydaktycznych magistrantów można stwierdzić, iż seminarium magisterskie w SGH stanowią, w przeważającej mierze, element składowy kształcenia specjalizacyjnego, rozwijając wiedzę i umiejętności przekazywane w ramach przedmiotów kierunkowych. Tematyka seminariów magisterskich wskazuje, iż wewnątrzuczelniany rynek usług edukacyjnych promuje dyscypliny naukowe o charakterze profesjonalnym lub semiprofesjonalnym. Rola dyscyplin o charakterze teoretyczno-poznawczym coraz częściej ogranicza się do zapewnienia podstaw wykształcenia ogólnego i ogólnozawodowego. Do nielicznych wyjątków od tej reguły należy oferta seminarijnych nauk politycznych.

Podsumowanie

Badania ankietowe przeprowadzone wśród 96 promotorów prac magisterskich na studiach dziennych w SGH były pierwszą próbą oceny funkcjonowania seminariów magisterskich po gruntownej reformie studiów zapoczątkowanej w roku akademickim 1991/92. Badania te wykazały m.in., że:

- Występuje duża dysproporcja w zgłoszeniach na poszczególne seminarium magisterskie, dlatego też blisko połowa promotorów nie stosuje żadnych dodatkowych kryteriów selekcji, gdyż często ma zbyt mało chętnych studentów na swoje seminarium. Zdaniem niektórych respondentów przyczyną tego m.in. jest: przesada z „wolnością wyboru” (ankieta nr 1), zbyt duża konkurencja tzw. modnych tematów z pozoru praktycznych, np.

marketing (ankieta nr 3), wybór modnych tematów (ankieta nr 59), reforma uczelni i moda na niektóre specjalności (ankieta nr 2) czy też brak skierowań na seminaria (ankieta nr 77). Pożądane jest opracowanie oddzielnego informatora o seminariach magisterskich (ankieta nr 18), udoskonalenie systemu wyboru promotorów oraz usprawnienie przepływu informacji o katedrach i promotorach (ankieta nr 15).

- Zdecydowana większość promotorów (71%) nie odczuwa satysfakcji z honorowania obciążenia dydaktycznego związanego z prowadzeniem prac magisterskich na studiach dziennych. Tylko co dwudziesty czwarty promotor czuje się całkowicie usatysfakcjonowany, a co ósmy – raczej usatysfakcjonowany. Tej kwestii nie potrafił ocenić co ósmy respondent. Warto więc przeanalizować system przeliczników stosowanych do obliczania wykonania pensum dydaktycznego w celu lepszego motywowania pracowników pełniących funkcje promotorów prac magisterskich na studiach dziennych w SGH.

- Co trzeci promotor dostrzegał trudności we właściwej realizacji seminarium magisterskiego, które najczęściej związane były:

- po stronie studentów** – z nieterminowym pisaniem pracy, spowodowanym głównie brakiem czasu i podejmowaniem pracy zawodowej (ankiety nr: 6, 28, 44, 52, 71, 78, 86) lub wyjazdami zagranicznymi (ankieta nr 44), brakiem systematyczności (ankieta nr 60), planem zajęć studentów uniemożliwiającym wspólne spotkania całej grupy (ankieta nr 51), ich trudnościami pisarskimi (ankieta nr 27);

- po stronie uczelni** – z trudnościami lokalowymi (ankiety nr 63 i 91), nadmiernym biurokratyzowaniem procesu dydaktycznego, co powoduje, że profesorowie z prawdziwego zdarzenia mają coraz mniej do powiedzenia (ankieta nr 4), brakiem odpowiednich książek i czasopism w bibliotece (ankieta nr 86), brakiem nadzoru ze strony Dziekanatu Studium Dyplomowego i możliwością zmiany promotora bez poinformowania go (ankieta nr 62), brakiem kontroli tematów prac magisterskich, co umożliwia pisanie plagiatów (ankieta nr 18).

Ponadto promotorzy sygnalizowali obiektywne trudności w realizacji seminarium, a mianowicie problemy studentów z uzyskaniem odpowiednich materiałów w firmach (ankiety nr 72 i 90).

- Pożądana byłaby analiza (np. przez Senacką Komisję Programowo-Dydaktyczną) propozycji tematów prac magisterskich zgłaszanych do *Informatora SGH*, podobnie jak w przypadku zgłaszania przedmiotowych ofert dydaktycznych. Jak wiadomo, w SGH oferty zajęć muszą posiadać odpowiedni sylabus i zostać zaakceptowane przez bezpośredniego przełożonego danego pracownika niesamodzielnego składającego ofertę.

Literatura

Bielecki P. 1995

Oczekiwania zawodowe studentów Studium Dyplomowego SGH a ich wybory dydaktyczne, w: Zmiany modelu kształcenia ekonomistów na przykładzie Szkoły Głównej Handlowej, zbiór wybranych opracowań z projektu badawczego 1 P 11009805, kierowanego przez prof. dr hab. E. Adamowicz, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Rocki M. 1998

Analiza obciążeń związanych z promowaniem prac dyplomowych w Studium Dyplomowym w latach 1996–1998, „Gazeta SGH”, nr 93.

Summaries

Ireneusz **Białecki** Social Inequality in Poland

The article discusses changes in educational inequality in post-war Poland in comparison with other countries. Educational inequality was defined as the difference in the chance for obtaining a university education between people whose fathers had at most a basic vocational education, and those whose fathers were college-educated. This definition roughly corresponds to the inequality between children of the intelligentsia and those of peasants and workers. Differences in access to higher education between men and women were also examined. This inequality was erased in post-war years, and in fact women appear to have gotten the upper hand by a narrow margin. At the same time, despite the ruling socialist ideology, the inequality related to social origin did not change, and possibly even has been growing since the 1960s. International comparisons show that the inequalities related to social origin were larger than in selected Western European countries, despite a common belief that socialism tended to equalize educational perspectives. The question is whether the endurance of the inequalities in Poland and their greater extent than in other European countries were caused by the school system (where a small percentage of students were going to universities and a much larger group finished at a basic vocational level), or by social inequalities between the studied groups that existed outside the school setting. The author sides with the latter hypothesis.

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka** The Role of Post-secondary Schools and Vocational Colleges in the Education System. What Changes Can the Education System Reform Bring?

Discussions about the reform of the vocational education system come up against the question whether post-secondary vocational schools are still needed, when vocational colleges, training students in a three-year cycle (only a year more than most post-secondary schools) are being established. These colleges, however are institutions of higher education and can offer Bachelor's degree, but post-secondary vocational schools have been popular in the past ten years, and have attracted one in three high school graduates. The educational system reform now being implemented will bring fundamental changes to vocational education, because most high schools will no longer train students for a particular occupation, but will provide them with the basics of a general occupational field. It is not known what choices will be made by students in these profiled-education high schools, or how the job market will react to their general occupational skills. It seems that factors influencing the further coexistence of both post-secondary schools and vocational colleges will include their offered range of fields and levels of education, the level of professional qualification they represent, as well as the duration of training and the accessibility of education, including such factors as the cost and location of schools, in addition to their admission requirements (whether a student must pass entrance exams or just have matriculation certificate).

Maria Wójcicka Students' Expectations for Their Education and Chosen Field of Study.
Research Report

The article presents the results of a survey aimed at determining what university students expect for their education. It is assumed that these expectations can vary according to a student's chosen field and mode of study (full-time, part-time, etc.) The survey was conducted among two consecutive classes (1996/97 and 1997/98) of first-year students in selected majors at the University of Warsaw. The first class was dominated by those studying social and economic fields, including those currently seen as attractive, leading to quick careers and high earnings. The second class was dominated by those studying sciences related to the natural world and biology, which, while not providing future graduates with promises of a stable future and competitive job skills, allow students to follow their academic interests. The survey results show some general trends, both in students' expectations related to the selection of a career path made through their choice education and the choice of a particular field of study. The survey showed that despite the differentiation of opinions in accordance with a particular field of study, both groups showed a strong awareness of job market realities.

Ewa Świerzbowska-Kowalik Financial Factors Influencing the Choice
and the Continuation of Higher Education. Pilot Study Report

In the article, the author presents selected results of a study of financial barriers to the accessibility of higher education and the costs of studying, conducted among students of the University of Warsaw. She presents students' opinions about various forms of payment for education, about student loans available in the 1998/99 academic year. The article also presents information about students' incomes, with particular attention being paid to their sources: stipends, loans and outside employment.

Barbara Minkiewicz Post-graduate Education – A Matter of Choice or Necessity?

The growth of various forms of education shows on the one hand that education and money spent on it are treated as indispensable investments that increase an individual's opportunities on the job market. On the other hand, it shows that the higher education system is trying to answer the demands of the working economy.

Various studies conducted at universities throughout the world have been trying to answer the question whether investment in higher education is really a passport to a good career, and whether qualifications obtained during the course of education are in line with market expectations and whether they lead to professional success. These studies analyze opinions expressed by students, graduates and employers regarding the quality of services offered by schools, and about the levels of knowledge and skill that universities are expected to provide. When contrasted with the existing situation in these areas, they show the directions of needed program modifications and the necessity of improvements to the quality of education. The analysis presented may be seen as part of this body of research. It was aimed at measuring the professional advantage of completing the "Firm Management" post-graduate course offered by the Nowy Sącz Business Colle-

ge in cooperation with National Louis University, and to gather information on needed improvements to the course. It was also intended to identify students' motives for participating in the course.

Piotr **Bielecki**, Stanisław **Macioł** Seminars and Master's Theses as an Element of Economic Education at the Warsaw School of Economics

This article contains extensive fragments of a report from a study conducted in 1998 by the Warsaw School of Economics' Center for Economic Education Development. The research was conducted among faculty conducting Master's seminars. The materials presented here are the first attempt at judging the functioning of Masters' seminars in the WSE's teaching system, which was reformed in the beginning of the 1990s. The study analyzed assignments, the organization of teaching, as well as the implementation and effects of the work conducted during Master's seminars. Due to the nature of the target group (Master's thesis tutors), the report is not meant to offer source material for judging the quality of the subject matter of the theses. This can only be judged by the students, graduates and employers, who are the indirect recipients of educational services. The results of the study show the danger to this system of education posed by the individualization of every student's course of learning. Many faculty members representing less "fashionable" fields face problems attracting students to their seminars. Moreover, the study noted a tendency to eliminate group seminar sessions, a fact detrimental to the quality of education.

Kronika

Przemysł jako stymulator transferu technologii – międzynarodowa konferencja NATO (23–26 września 1999 r.)

Podstawowym celem konferencji, która została zorganizowana w Warszawie i Białymstoku, była analiza transferu technologii w krajach wysoko rozwiniętych oraz w krajach, w których następuje transformacja gospodarki. Problematyka konferencji została umieszczona w kontekście kluczowej roli, jaką odgrywa w procesie rozwoju gospodarczego przepływ technologii między granicami organizacyjnymi i państwowymi. Transfer ten określono jako zdolność integrowania artefaktów, wiedzy i umiejętności z oryginalnego źródła, adaptowanie ich do rozmaitych warunków oraz upowszechnianie w ramach nowych zastosowań. Transfer technologii staje się sposobem integrowania przedsiębiorstw, uczelni oraz przemysłu w ramach i ponad granicami państw. Strumień pomysłów i technik two-

rzony jest przez kontakty różnych partnerów, którzy postrzegają się jako uczestnicy wspólnego przedsięwzięcia. Transfer technologii jest podstawowym elementem przekształcania struktury ekonomicznej i społecznej byłych krajów komunistycznych, w których, za ideologiczną fasadą integracji, organizacje oraz sfery instytucjonalne działały jako wyizolowane jednostki. Jest to czynnik, który należy uwzględnić w możliwych wariantach odnowy narodowych systemów innowacji w krajach znajdujących się w fazie przekształceń. Ważnym zadaniem jest analiza stosunków między wymiarami krajowymi i międzynarodowymi dotyczącymi transferu technologii w celu stymulowania innowacji przemysłowych w krajach o rozwiniętej gospodarce i krajach o gospodarce w okresie transformacji.

Aby podołać tym wyzwaniom, kraje postkomunistyczne stosują wiele strategii odchodzenia od scentralizowanej gospodarki planowej. Transfer technologii i dyfuzja innowacji zawsze były tam słabe i wąsko stosowane, a import zagranicznych licencji został zahamowany w końcu lat osiemdziesiątych. Poza wieloma podobieństwami między krajami postkomunistycznymi, kraje te różni historia zarówno w zakresie ich doświadczeń z gospodarką kapitalistyczną, jak i rozwoju społeczno-ekonomicznych zasad socjalizmu. Różnice te należy brać pod uwagę przy analizie rozwoju transferu technologii w fazie przejścia do gospodarki rynkowej z uwzględnieniem nowej roli rządu, przemysłu i szkół wyższych. Przyszły sukces krajów Europy Środkowej i Wschodniej w transformacji do gospodarki rynkowej, stymulowany przez wejście do NATO i integrację z Unią Europejską, w znacznym stopniu zależy od równoczesnych zmian społecznych, politycznych i technicznych. Transfer technologii postrzegany jest jako jeden z kluczowych elementów w tych przemianach. Na konferencji zarysowano wiele możliwych scenariuszy zmian i rozwoju. Aby określić równowagę między tymi podejściami, konieczne jest zrozumienie zagrożeń i ocena możliwości. Konferencja miała na celu analizę ekonomicznych i menedżerskich problemów transferu technologii na poziomie międzynarodowym i krajowym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rolę przemysłu w stymulowaniu tego transferu.

Podczas obrad koncentrowano się na:

- określeniu historycznych uwarunkowań i podstawowych słabości transferu technologii w państwach, w których gospodarka ulega przemianom, analizowano problemy rozwoju i transferu technologii rodzimych oraz importowanych;
- charakterystyce doświadczeń krajów o zaawansowanym rozwoju technologii w zakresie jej transferu z uwzględnieniem możliwości dostosowania doświadczeń tych krajów do warunków państw postkomunistycznych;
- identyfikacji środków ekonomicznych oraz inicjatyw w zakresie polityki naukowej, które mogą potencjalnie usprawnić proces transferu technologii;
- identyfikacji modeli transferu technologii, w ramach których może ujawnić się bardziej efektywnie rola przemysłu.

Trudno streścić wszystkie wątki tematyczne konferencji i wszystkie (z kilkudziesięciu) referatów i wystąpień. Należy wspomnieć, iż najbardziej interesujące dotyczyły:

- rewizji wciąż dominującego liniowego modelu innowacji;
- porównawczej analizy zmian w zakresie polityki innowacyjnej, transferu technologii i kierunku oraz stopnia zaawansowania przemian w sferze badawczo-rozwojowej rządowej i w sektorze przemysłu w krajach postkomunistycznych;

– analizy zmian w polskim przemyśle z uwzględnieniem różnych sektorów gospodarki oraz

– analizy SWOT (słabych i silnych elementów w polskiej polityce innowacyjnej oraz zagrożeń i możliwości rozwoju innowacyjności gospodarki i transferu technologii) przeprowadzonej z punktu widzenia różnych aktorów – rządu, przemysłu, szkół wyższych i niezależnych ekspertów.

Julita Jabłocka

Modele szkolnictwa wyższego – konferencja w Sejmie (24 września 1999 r.)

Konferencja została zorganizowana przez Prezydium Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, Polski Komitet ds. UNESCO oraz Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu. Obrady otworzyła Grażyna Staniszevska – przewodnicząca Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, a referat wprowadzający wygłosił wiceminister edukacji – Jerzy Zdrada, który mówił o pracach nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym. Przypomniął on, że ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. przyznała uczelniom autonomię oraz umożliwiła ich modernizację i rozwój, ale ostatnie dziesięciolecie przyniosło nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego, a „stara” ustawa wyczerpała już swoje możliwości.

Na konferencję złożyły się trzy sesje i dyskusja panelowa. Pierwsza sesja poświęcona była jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Referat wprowadzający przedstawiła Ewa Chmielecka z Instytutu Spraw Publicznych. Referentka wskazała na dwie uzupełniające się drogi zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Pierwsza – to zagwarantowanie minimalnego poziomu jakości poprzez zapewnienie uczelni prawa do wydawania dyplomów po stwierdzeniu wypełnienia kryteriów progowych. Druga – to podnoszenie jakości kształcenia za pomocą procedur zwanych akredytacją. Zdaniem autorki, w Polsce istnieje potrzeba wprowadzenia licencjonowania i relicencjonowania, czyli sprawowanego przez agencje państwową systemu obowiązkowej akredytacji, opartego na niskich, powszechnych, jednolitych wymaganiach progowych. Po drugie – ruchu na rzecz podnoszenia jakości, który stanie się trwałym elementem kultury szkół wyższych, opartego na akredytacji środowiskowej z elementami przeglądu. Aby to uzyskać, nowa ustawa o szkolnictwie akademickim powinna wprowadzić obowiązkowe, powszechne licencjonowanie szkół wyższych (i stosowne do niej instytucje) oraz rozwiązania sprzyjające rozwojowi ruchu na rzecz jakości w środowiskach akademickich.

W tej części obrad referaty wygłosili jeszcze: Hans-Gerhard Husugh (gwarancje jakości w niemieckim szkolnictwie wyższym), David Biling (zarządzanie jakością w brytyjskim szkolnictwie wyższym) oraz Giovanni Puglisi (system edukacji we Włoszech).

W drugiej części konferencji, zatytułowanej *Edukacja ustawiczna na poziomie wyższym*, zabrał głos Łukasz Turski, który powiedział o własnych doświadczeniach związanych z kształceniem ustawicznym. Podobny charakter miało wystąpienie Paula Tempie, który mówił o kształceniu ustawicznym w Wielkiej Brytanii.

Ostatni blok tematyczny wypełniły referaty poświęcone finansowaniu szkolnictwa wyższego. Marek Dietrich omówił stan finansowania polskiego szkolnictwa wyższego, a następnie związane z tym zagadnieniem pojęcie kalkulacji kosztów kształcenia. Zaproponował także różne sposoby finansowania uczelni.

John Farrant (Wielka Brytania) omówił finansowanie szkolnictwa wyższego w tym kraju, a zwłaszcza rozwiązania, które ukształtowały się w wyniku ostatnio wprowadzonych zmian.

Referat poświęcony kwestiom finansowania szkolnictwa wyższego wygłosił też Klaus Hufner (Niemcy).

Po przerwie odbyła się dyskusja panelowa, której przewodniczył Aleksander Łuczak.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Seminarium naukowe
„Przegląd jakości i badań w szkołach wyższych w Polsce – doświadczenia i perspektywy”
(Szkoła Główna Handlowa, 28 września 1999 r.)

Dyskusja była prowadzona podczas dwóch sesji. Pierwsza z nich dotyczyła działalności instytucji i stowarzyszeń zajmujących się jakością kształcenia w Polsce. Omawiano na niej następujące zagadnienia:

- doświadczenia Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej;
- finansowanie akredytacji uniwersyteckiej;
- akredytacja programów edukacji menedżerskiej Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM;
- jakość kształcenia w szkołach niepublicznych w świetle doświadczeń z pracy w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego;
- stan prac nad ustawą o szkolnictwie wyższym.

Podczas drugiej sesji omawiano wzorce i przykłady zagraniczne oraz doświadczenia polskich uczelni w zakresie tworzenia systemów oceny jakości kształcenia.

Pierwszej kwestii były poświęcone dwa wystąpienia: na temat zmian systemów zapewniania jakości kształcenia wyższego w Polsce na tle tendencji światowych oraz na temat jakości badań w szkołach wyższych w powiązaniu z zarządzaniem w uczelni.

Wystąpienia poświęcone doświadczeniom polskich uczelni koncentrowały się na problemach przeglądu oceny jakości kształcenia i badań w Szkole Głównej Handlowej, wykorzystaniu ankiet studenckich jako narzędzia doskonalenia jakości kształcenia, a także procedurach i technikach samooceny oraz oceny za pomocą konkretnego narzędzia, tzw. testu postępu.

Julita Jabłocka

Seminarium międzynarodowe
„Odpowiedzialność, wiarygodność, strategie rozwoju – społeczna rola uczelni wyższych”
(Uniwersytet Warszawski, 18–19 listopada 1999 r.)

Seminarium zostało zorganizowane przez Uniwersytet Warszawski w ramach projektu TEMPUS IEP Struder finansowanego przez Komisję Europejską. Uczestniczyli w nim m.in.: prof. Karol Tavernier z Katolickiego Uniwersytetu w Louven, prof. Lorenzo Peccati z prywatnego Uniwersytetu Bocconi w Mediolanie, prof. Ruud Bleijerveld i prof. Wouter

van Balen z Uniwersytetu w Amsterdamie, Christos Nikolaou z Uniwersytetu Kreteńskiego w Heraklionie, Esa Ahonen z prywatnej Wyższej Szkoły Ekonomii, Biznesu i Administracji w Helsinkach oraz ze strony polskiej – rektorzy i przedstawiciele wydziałów i administracji Uniwersytetu Warszawskiego, a także Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW.

Pierwszy dzień seminarium poświęcony był wymianie doświadczeń w zakresie planowania i zarządzania strategicznego oraz identyfikacji misji uniwersytetu. Występowali goście zagraniczni, prezentując swoje doświadczenia, zróżnicowane według charakteru zadań uczelni. Istotnym elementem tej sytuacji jest partnerstwo strategiczne, o czym w sposób szczególnie interesujący mówił prof. Lorenzo Peccati z Uniwersytetu Bocconi w Mediolanie. Ten prywatny uniwersytet zdołał zwiększyć w ostatnich latach liczbę studentów mimo zmniejszenia się popytu na studia (spadku liczby kandydatów) we Włoszech o 50%. Wynikało to z przyjęcia strategii, której podstawowym elementem była zmiana programu kształcenia.

Prorektor Uniwersytetu Warszawskiego prof. Wojciech Maciejewski sformułował tezę, iż seminarium stanowi pierwszy krok w procesie konstruowania planu strategicznego Uniwersytetu. Ten pierwszy etap to sformułowanie misji Uniwersytetu przy aktywnym udziale społeczności akademickiej, z uwzględnieniem m.in. następujących uwarunkowań działalności uczelni:

- rozwój popytu na nowe profile absolwentów;
- wzrost liczby studentów przy zmniejszających się nakładach budżetowych;
- zmiana zasad finansowania szkół wyższych;
- konieczność wejścia na międzynarodowy rynek kształcenia;
- potrzeba jawności gospodarowania zasobami i środkami;
- brak młodych pracowników akademickich, starzenie się kadry;
- potrzeba nowych inwestycji i uporządkowania polityki przestrzennej;
- potrzeba określenia modelu struktury organizacyjnej (jedność czy federacja wydziałów?);
- potrzeba identyfikacji ścieżki dojścia do celu, w tym stopnia ewolucyjności czy „rewolucyjności”.

W drugim dniu seminarium odbyła się dyskusja panelowa na temat „Odpowiedzialność, wiarygodność, strategie rozwoju – społeczna rola uczelni wyższych”, z udziałem prof. Jacka Kochanowicza (moderator), prof. Andrzeja Białynickiego-Biruli, Jeremiego Mordasewicza (wiceprezesa Business Center Club), posłanki Grażyny Staniszwskiej (przewodniczącej Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży), prof. Karola Taverniera z Katolickiego Uniwersytetu w Louven oraz Michała Szaniawskiego (przewodniczącego Samorządu Studenckiego Uniwersytetu Warszawskiego).

Należy dodać, że program „Planowanie strategiczne, odpowiedzialność publiczna i zarządzanie zmianą” (*Strategic Planning, Public Responsibility and Management of Change, Tempus Phare Joint European Project*) jest realizowany przez Uniwersytet Warszawski we współpracy z Uniwersytetem Bocconi w Mediolanie, Katolickim Uniwersyteciem w Louven, Uniwersytetem w Amsterdamie, Uniwersytetem Kreteńskim, Wyższą Szkołą Ekonomii, Administracji i Biznesu w Helsinkach oraz Business Center Club (Polska).

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Ireneusz Białecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował dwie książki na temat nierówności w dostępie do wykształcenia oraz wiele prac poświęconych strukturze społecznej, strukturze wykształcenia i socjologii polityki. Był jednym ze współautorów czterech raportów z serii *Polacy*, opublikowanych pod redakcją W. Adamskiego (1980; 1981; 1985; 1990). Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”, wydawanego przez Kluwer Acad. Publ. W latach 1994–1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD, był także kierownikiem zespołu realizującego polską część międzynarodowych badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym.

Piotr Bielecki – absolwent Szkoły Głównej Planowania i Statystyki; doktorat na temat funkcji i efektów kształcenia podyplomowego ekonomistów uzyskał na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS. Pracuje w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: zmiany strukturalno-programowe w wyższym szkolnictwie ekonomicznym, analiza porównawcza systemów kształcenia kadr gospodarczych (ekonomia, zarządzanie), analiza rynku

pracy absolwentów, ocena jakości studiów ekonomicznych, bony edukacyjne, osobiste konta edukacyjne.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami szkolnictwa zawodowego na różnych poziomach kształcenia zawodowego, a zwłaszcza relacjami między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy.

Stanisław Macioł – doktorat z nauk ekonomicznych uzyskał na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym Szkoły Głównej Planowania i Statystyki. Pracuje w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: kształcenie i wykorzystanie kwalifikacji absolwentów studiów ekonomicznych, zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, dostępność studiów wyższych, problematyka jakości kształcenia.

Barbara Minkiewicz – absolwentka Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorat z ekonomii (na temat gospodarowania kadrami ekonomistów w Polsce w latach osiemdziesiątych) uzyskała w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Jest kierownikiem Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: problemy rynku pracy absolwentów uczelni ekonomicznych,

zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, pośrednictwo pracy, rozwój kształcenia menedżerskiego w Polsce.

Ewa Świerzbowska-Kowalik – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, pracę doktorską na temat diagnozy, oceny i rozwiązań modelowych studiów przemiennych obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych oraz dążeń zawodowych

młodości w warunkach transformacji ustrojowej.

Maria Wójcicka – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami przemian strukturalnych w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe).

Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa
Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz
00-699 Warszawa, ul. Emilii Plater 9/11, tel. 629-80-38

Zapraszamy do współpracy

Najchętniej przyjmujemy artykuły o objętości około 1 arkusza wydawniczego, z dołączonym streszczeniem (3/4 strony) oraz krótką informacją o autorze, przeznaczoną do publikacji.

Wszystkie artykuły są opiniowane przez dwóch recenzentów.

Materiały do numeru ukazującego się w czerwcu przyjmujemy do 15 marca, a do numeru grudniowego – do 15 września.

Najbliższy numer, który zostanie przygotowany pod redakcją Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler, będzie poświęcony problematyce kadr naukowych w Polsce na tle tendencji międzynarodowych.

Prenumeratę półrocznika
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12.
Koszt roczny, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **14 zł.**

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:
PKO BP VIII/O Warszawa,
nr 10201084-77578-270-1-111.

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.
W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.
Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1998.