

dylematy studiów dwustopniowych

pod redakcją
Jerzego Dietla
i Zofii Sapijaszki



POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION

FUNDACJA
EDUKACYJNA
PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
Educational Enterprise Foundation



dylematy studiów dwustopniowych

pod redakcją
Jerzego Dietla
i Zofii Sapijaszki



Łódź 2005

© Copyright by Fundacja Edukacyjna
Przedsiębiorczości
(Educational Enterprise Foundation)
ul. Sterlinga 27/29, 90-212 Łódź
tel.(042) 632 59 91, 631 95 58,
tel./fax 630 27 81
e-mail: fep@fep.lodz.pl

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Janina Józwiak

ISBN 83-910763-8-5

Nakład: 300 egz.
Druk: drukarnia OLTOM
Opracowanie graficzne, skład, prepress:
MOST agencja reklamowa

Spis treści

Przedmowa	5
Czy i dlaczego studia dwustopniowe	9
Janusz Beksiak – <i>Studia akademickie a studia zawodowe i ich uwarunkowania instytucjonalne</i>	11
Jerzy Woźnicki – <i>Studia trójstopniowe – europejski i polski wybór.</i>	21
Stefan Jackowski – <i>O ministerialnych i akredytacyjnych standardach kształcenia.</i>	27
Marek Ratajczak – <i>Powszechne studia dwustopniowe w Polsce – problemy realizacji.</i>	31
Tadeusz Wojciechowski – <i>Problemy organizacji studiów dwustopniowych.</i>	37
Maria Wójcicka – <i>Licencjat: o potrzebie jednoznaczności i różnorodności.</i>	43
Jacek Grodzicki – <i>Realizacja wytycznych Deklaracji Bolońskiej w Uniwersytecie Gdańskim.</i>	51
Ewa Chmielecka – <i>Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce. Jak połączyć ten gorset?</i>	57
Aldona Dzidzik – <i>Dwustopniowość w europejskim szkolnictwie wyższym. Wady i zalety.</i>	75
Studia dwustopniowe dla ekonomistów i socjologów	85
Urszula Grzełońska – <i>Czy potrzebne i możliwe są obecnie w Polsce powszechne studia dwustopniowe w zakresie ekonomii i zarządzania</i>	87
Maria Romanowska, Stanisław Macioł – <i>Studia dwustopniowe – wykorzystać szansę</i>	97
Leszek Żabiński, Grażyna Koniorczyk – <i>Przyszłość dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce. Kilka refleksji dyskusyjnych</i>	105

Przedmowa

Stefan Forlicz, Andrzej Kaleta

– Rozważania na temat specjalizacji uczelni w ramach programu studiów dwustopniowych

113

Elżbieta Moskalewicz-Ziółkowska, Krystyna Polańska

– Motywacje i oczekiwania studentów a rozwój studiów dwustopniowych.

117

Andrzej Rozmus

– Motywy wyboru i oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich – na podstawie badań wśród studentów WSIiZ w Rzeszowie.

127

Andrzej Szuwarzyński

– Dwustopniowe studia ekonomiczne na uczelni technicznej

139

Krzysztof Leja

– Elastyczność studiów dwustopniowych na przykładzie Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

147

Leszek Woźniak, Sylwia Dziedzic

– Zbiurokratyzowana akademickość – sztywne minima programowe jako hamulec inwencji i rozwoju kierunków ekonomicznych na politechnikach

159

Jolanta Kulpińska

– Dylematy dwustopniowych studiów w dyskusji socjologów

167

Komitet Programowy i Organizacyjny Konferencji

177

Wykaz konferencji zorganizowanych przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości

179

Z prawdziwą przyjemnością przekazujemy szanownym czytelnikom materiały XXI Konferencji Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości. Została ona sfinansowana przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Niech więc nam będzie wolno wyrazić jej Zarządowi, w imieniu uczestników konferencji i własnym podziękowanie za okazaną pomoc. Dzięki niej możliwa jest kontynuacja piętnastoletniej tradycji FEP inicjowania dyskusji i wymiany poglądów na temat szkolnictwa wyższego.

Konferencja miała miejsce w Łodzi w dniach 16 i 17 czerwca 2005 r. Podczas czterech sesji plenarnych wygłoszono 5 referatów proszonych i 10 komunikatów. Publikacja zawiera referaty i komunikaty prezentowane podczas konferencji, a także kilka opracowań stanowiących rozwinięte wypowiedzi w dyskusji, nadesłane po jej zakończeniu.

W spotkaniu wzięło udział 70 osób, reprezentujących środowisko akademickie i różne organizacje zainteresowane edukacją z zakresu ekonomii i zarządzania. Reprezentowali oni 28 uczelni, zarówno niepaństwowych jak i państwowych (uniwersytety, akademie ekonomiczne, politechniki), zlokalizowanych w 15 miejscowościach.

Problematyka objęta tytułem tej książki ujęta została w dwóch częściach. Pierwsza z nich ogólniejsza odnosi się do całego sektora studiów wyższych. Druga natomiast koncentruje się na studiach ekonomicznych i socjologicznych.

Profesor Janusz Bekasik we wprowadzającym referacie wskazał różnice między studiami akademickimi a zawodowymi. Równocześnie jednak zaznaczył, że ich wyraźne odzielenie staje się trudne, co więcej szkodli-

we jest odgórnie zadekretowane, które studia mają być akademickie a które zawodowe. Wypowiadając się zdecydowanie za ograniczeniem ingerencji państwa w zakres swobód akademickich. Autor podkreślał ich szczególne znaczenie dla wyboru wykładów i rozkładu studiów w czasie. Decyzję odnoszącą się do jednolitych lub dwustopniowych studiów należy pozostawić uczelniom. Nie kwestionując trafnie alokowanej pomocy stypendialnej, niezbędne jest wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia. Uzasadniona byłaby daleko idąca prywatyzacja, a w każdym razie komercjalizacja uczelni. Realizacja pilnej potrzeby podniesienia jakości studiów wymaga przywrócenia ich elitarnego charakteru i podniesienia autorytetu pracowników dydaktycznych.

Profesor Jerzy Woźnicki nawiązując do nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* zdecydowanie pozytywnie wypowiedział się o trójstopniowych studiach wyższych, podkreślając wkład polskiego środowiska wyższych uczelni w realizację i rozwijanie Procesu Bolońskiego. Równocześnie jednak wskazał na bariery realizacji założeń ideowych studiów dwustopniowych. Podkreślał, że studia dwustopniowe zdecydowanie poszerzają swobodę wyboru studenta, między innymi poprzez dokonanie zmian po studiach pierwszego stopnia.

Wypowiedź profesora Stefana Jackowskiego mieści się w nurcie poglądów o niezbędności poszerzenia autonomii uczelni, szczególnie w zakresie minimów programowych i standardów kształcenia określanych odgórnie. Państwowa Komisja Akredytacyjna sprawdza jedynie ich przestrzeganie. Prawo o szkolnictwie wyższym nie gwarantuje więc tych swobód akademickich, które są zapewnione w innych krajach wysoko rozwiniętych.

Profesor Marek Ratajczak nie podzielił optymizmu odnoszącego się do wprowadzenia studiów dwustopniowych, które w uczelniach publicznych ma ograniczony zakres i napotyka na istotne opory ze strony środowiska naukowego, a także kandydatów na studentów. Nie trzeba zapominać, że dwustopniowe studia ułatwiły uzyskanie wysokiego wskaźnika skolaryzacji kosztem radykalnego obniżenia ich jakości, głównie w rezultacie masowego kształcenia w zawodowych uczelniach licencjackich. W polskim scentralizowanym systemie szkolnictwa wyższego praktyczne wycofanie się z systemu binarnego podniosło wprawdzie formalny autorytet studiów licencjackich, ale równocześnie zdecydowanie wyeliminowało realizację idei studiów dwustopniowych w rozumieniu założeń systemu bolońskiego.

Profesor Tadeusz Wojciechowski złagodził obawy dotyczące realizacji tych założeń, podkreślając ich elastyczność umożliwiającą dostosowanie do lokalnych warunków i tradycji. W tym świetle nie wszystkie kierunki studiów muszą być dwustopniowe. Zwrócił natomiast uwagę na istotne bariery organizacyjne oraz ujemne zjawisko dominacji zawodowych studiów drugiego stopnia, szczególnie w uczelniach niepaństwowych.

Profesor Maria Wójcicka krytycznie odniosła się do zunifikowanego rozumienia studiów licencjackich. Wspierając swój pogląd doświadczeniami innych krajów podkreśliła duże zróżnicowanie programów, zgodne zresztą z ideą Procesu Bolońskiego. Naturalnie jej realizacja wymaga zgodnie z poglądem J. Beksiaka ograniczenia ingerencji państwa w zakresie swobód akademickich.

Dr Jacek Grodzicki podzielił się doświadczeniami wprowadzania studiów dwustopniowych na Uniwersytecie Gdańskim wskazując, że studia licencjackie zostały ukierunkowane zawodowo natomiast magisterskie mają charakter bardziej ogólny.

Założenia Systemu Bolońskiego uzupełnione wynikami konferencji w Bergen z uwzględnieniem możliwości ich realizacji w Polsce przedstawiła dr hab. Ewa Chmielecka. Wypowiedziała się zdecydowanie pozytywnie o studiach dwustopniowych pod warunkiem właściwego zrozumienia i praktycznej realizacji założeń Systemu Bolońskiego. Obecnie bowiem nacisk jest położony na standaryzację warunków wejścia do systemu. Znajduje to wyraz w centralnie ustalonych kierunkach studiów, standardach kształcenia oraz kontroli ich realizacji przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Takie rozwiązanie jest sprzeczne z ideą różnorodności. Dlatego też należy odejść od obecnego nastawienia na wspomniane już warunki „wejścia do systemu” na rzecz nastawienia się na efekty tego kształcenia, a więc „wyjścia z systemu”. Autorka wskazując na rozwiązania europejskie zdaje sobie sprawę z trudności ich adaptacji w Polsce. Ich przewyższenie jednak uważa za niezbędny warunek podniesienia jakości studiów oraz mobilności studentów i pracowników uczelni.

Dr Aldona Dzidzik w swym komunikacie wskazała na wady i zalety studiów dwustopniowych poprzedzając ich enumerację charakterystyką realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej w Europie. Ograniczyła się w zasadzie do rozważań na „wejściu do systemu”.

Drugą część tego zbioru poświęconą studiom dwustopniowym w zastosowaniu do kierunków ekonomicznych, zarządzania i socjologii otwiera referat profesor Urszuli Grzełłońskiej. Nie kwestionuje ona koncepcji studiów dwustopniowych, wskazała jedynie, że w odniesieniu do kierunków ekonomicznych nie jest uzasadnione powszechne dążenie młodzieży do uzyskania stopnia magistra tak ze względu na ograniczone kwalifikacje intelektualne oraz zainteresowania znacznej części studentów jak i potrzeby gospodarcze oraz skromne możliwości kształcenia ekonomistów na poziomie studiów

magisterskich przez kadre dydaktyczną. Studia drugiego stopnia powinny być bardziej niż dotąd elitarne. Zresztą tylko niewielka część ekonomistów w pracy zawodowej podejmuje decyzje wymagające zarówno pogłębionego przygotowania metodologicznego jak i teoretycznego.

Podniesienie standardów kształcenia na studiach magisterskich wymaga ostrej selekcji kandydatów na te studia. Autorka wskazała na warunki, które muszą być spełnione dla podniesienia jakości studiów dwustopniowych na kierunkach ekonomicznych.

Profesor Maria Romanowska i dr Stanisław Macioł uznając, że wprowadzenie studiów dwustopniowych jest przesądzone wskazali, że spowodują one zróżnicowane postępowanie uczelni na rynku usług edukacyjnych. Niezbędne stają się: wyraźne zdefiniowanie charakteru studiów I i II stopnia w poszczególnych uczelniach, ich internacjonalizacja, modyfikacja struktury kierunkowej oraz konsekwentne działania zmierzające do podniesienia ich jakości.

Profesor Leszek Żabiński i dr Grażyna Koniarczyk dzieląc się doświadczeniami wprowadzania studiów trójstopniowych na kierunkach ekonomicznych z obawą patrzą na dalszą perspektywę ich realizacji. Nasuwają się między innymi pytania: czy nastąpi skłonność do podnoszenia jakości i różnorodności studiów? Czy rynek pracy zaakceptuje nowy model nauczania?

W nurcie jednego z pytań tych autorów mieści się wypowiedź Profesora Stefana Forlicza i dr hab. Andrzeja Kalety. Niestabilność i nieprzewidywalność rynku pracy utrudnia dostosowanie do jego wymagań studiów licencjackich. W konsekwencji uczelnie unikają realizacji edukacji zawodowej, która powinna obejmować większość studentów. Pozwoli to na bardziej elitarny charakter studiów drugiego stopnia.

Komunikaty dr Elżbiety Moskalewicz-Ziółkowskiej i dr Krystyny Polańskiej oraz dr Andrzeja Rozmusa przedstawiają wyniki badań nad motywacjami wyboru studiów. Pierwszy odnosi się do badań ogólnopolskich, których rezultaty wskazują na rosnącą akceptację studiów dwustopniowych przez studentów na kierunkach biznesowych. Drugie doniesienie ogranicza się do opinii uczestników uzupełniających studiów magisterskich Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

Trzy komunikaty przedstawiają doświadczenia uczelni technicznych odnoszące się do wprowadzania dwustopniowych studiów ekonomicznych.

Dr Andrzej Szuwarzyński wskazuje na kilkunastoletnią już tradycję tych studiów na Politechnice Gdańskiej podkreślając rozliczne trudności organizacyjne, a także brak jednoznacznie zdefiniowanych minimów programowych dla obu stopni.

Dr Krzysztof Leja wypowiada się za istotnym zwiększeniem elastyczności tych studiów. Jest to szczególnie istotne na studiach interdyscyplinarnych stanowiących połączenie wiedzy z zakresu ekonomii i zarządzania oraz nauk technicznych. Odnosi się to głównie do uzupełniających studiów magisterskich, na które powinni być przyjmowani absolwenci różnych kierunków technicznych studiów licencjackich, a nie tylko ekonomicznych.

Komunikat dr hab. Leszka Woźniaka i mgr Sylwii Dziedzic odbiega nieco od myśli przewodniej tego zbioru. Autorzy bowiem zajmują się głównie barierami rozwoju i różnicowania studiów ekonomicznych na politechnikach, mniejszą uwagę natomiast zwracają na studia dwustopniowe.

Profesor Jolanta Kulpińska w swoim referacie na szerszym tle „sylwetki absolwenta” studiów socjologicznych omawia rezultaty dyskusji socjologów na temat dwustopniowych

studiów, koncentrując się głównie na programie studiów licencjackich. W oparciu o wyniki wspomnianej dyskusji autorka przedstawiła program studiów, zapewniający dobrą jakość dyplomu licencjata i magistra.

Sądzimy, że w zbiorze tym przedstawione zostały poglądy uzasadniające wprowadzenie studiów dwustopniowych, a zarazem wskazujące na rozliczne bariery realizacji Systemu Bolońskiego. Wiele miejsca poświęcono zawodowemu i akademickiemu charakterowi tych studiów oraz warunkom zapewnienia różnorodności oferty dydak-

tycznej. Zdecydowanie przeważał pogląd o konieczności poszerzenia autonomii uczelni. Równocześnie jednak pozostają pytania czy pomijając elitarne uczelnie ograniczenie ingerencji państwa pozwoli na podniesienie niskiej obecnie jakości studiów, szczególnie w szkołach licencjackich; czy w dalszym ciągu dla znacznej części studentów podstawowe znaczenie będzie miał dyplom a nie nabyta wiedza i umiejętności? Czy w dalszym ciągu znaczna część uczelni będzie głównie zainteresowana liczbą poskanyh słuchaczy a nie poziomem wykształcenia absolwentów?

Czy i dlaczego studia dwustopniowe

Janusz Beksiak*

Studia akademickie a studia zawodowe i ich uwarunkowania instytucjonalne

Problem jest omawiany w pięciu punktach.

Pierwszy dotyczy swobód akademickich, m.in. w zakresie wyboru wykładowców, mistrza i opiekuna studenta, a także rozkładu studiów w czasie. Drugi mówi o jednym z podstawowych warunków zapewnienia tych swobód jakim jest odpłatność za wszystkie rodzaje studiów. Trzeci formułuje szereg postulatów zmiany statusu młodych pracowników nauki oraz wykładowców i relacji między nimi a pracownikami naukowo-badawczymi. Czwarty mówi o potrzebie zminimalizowania ingerencji władz państwowych w działalność szkół wyższych. Piąty dotyczy czasu trwania studiów i ich podziału na uczenie się w szkole i na uczenie się przez działanie.

Prezentowane niżej opinie o obecnej sytuacji w omawianej dziedzinie i „dobre rady” na przyszłość oparte są głównie na moim własnym, ponad 50-letnim, doświadczeniu zdobytym w większości w Szkole Głównej Handlowej. W pewnym stopniu wsparte są także wynikami badań jakie prowadziłem dziesięć lat temu¹.

Zgodnie z moimi kompetencjami i doświad-

czeniem rzecz odnosi się głównie do szeroko rozumianych studiów ekonomicznych, a chyba może dotyczyć, w znacznym stopniu, także zarządzania. To co mówię jest kontynuacją mojego referatu „Instytucjonalne warunki poprawy jakości usług szkół wyższych” z 2002 roku². Jeśli się tu powtarzam to dlatego, że w sprawach zasadniczych nie zmieniłem zdania.

* Autor jest prof. zw. dr hab. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

¹ J. Beksiak i in., „Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej”, Warszawa 1996.

² J. Bekasik „Instytucjonalne warunki poprawy jakości usług szkół wyższych” w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym, materiały konferencyjne, Łódź 2002.

1. Studia akademickie i dwustopniowe

Rozróżnienie studiów akademickich i zawodowych wywołuje spory, które często ujawniają, że rzecz nie została ściśle sprecyzowana i dyskutanci nieraz nie mówią o tym samym. Jednocześnie sprawa ma znaczenie bardzo praktyczne – prestiżowe i finansowe. Władze państwowe jednym szkołom przyznają tytuł akademicki a innym zawodowy (najczęściej traktowany jako gorszy). Na dodatek rzecz została sprzężona z problemem studiów jednolitych czy dwustopniowych, co powoduje jeszcze więcej zamieszania.

Spróbujmy popatrzeć na tę sprawę nie z biurokratycznego punktu widzenia lecz odwołując się do tego, czym zajmują się nauki ekonomiczne i co mogą zaoferować studentom, a także czego oni od nas oczekują.

We wszystkich rodzajach studiów są dwa elementy różniące się celami, przedmiotem i metodami.

Element pierwszy – oznaczmy go literą P – ma charakter głównie poznawczy („teoretyczny”, „naukowy sensu stricto”). Tutaj zadajemy sobie pytania typu: jak działa gospodarka (lub jej fragment)? Co powoduje, że tak działa (dlaczego)? Skąd to się wzięło (np. jakie procesy historyczne zrodziły taki właśnie mechanizm działania)? Co może z tego wynikać w przyszłości? W ramach elementu P staramy się więc zrozumieć gospodarkę.

Element drugi – Z – dotyczy głównie zastosowań w życiu (w praktyce gospodarczej) tego do czego doszliśmy w ramach elementu P (co z niego wynika). Zastanawiamy się więc co robić, żeby to co nas interesuje działało w gospodarce inaczej (według nas lepiej), ew. żeby w ogóle przestało działać. Rozpatrujemy tu więc plusy i minusy takiej czy innej polityki fiskalnej i pieniężnej, badamy czy i jak państwo ma ingerować w gospodarkę, jak można naj-

lepiej zarządzać przedsiębiorstwem, przeprowadzać operacje finansowe, prowadzić działalność marketingową itd., itp.

Element P, jeśli ma dawać efekty, musi być otoczony szeroką wiedzą z zakresu historii, socjologii, psychologii, matematyki, logiki, geografii i wielu innych dyscyplin towarzyszących, rozszerzających i pogłębiających studia ściśle ekonomiczne. Tak rozbudowany program tworzy trzon tego co nazywamy studiami akademickimi.

Elementowi Z musi z kolei towarzyszyć przyswajanie i ćwiczenie licznych umiejętności z dziedziny rachunkowości i finansów, statystyki i demografii, informatyki itd. Stanowi to integralny, a nawet jeden z wyróżniających składników studiów zawodowych.

Mamy tu jednak szereg komplikacji. Wymieńmy ważniejsze.

- 1) Studia akademickie nigdy nie poprzestają na poznawaniu i rozumieniu tego co się dzieje ale zawsze wchodzi też na teren zastosowań.
- 2) Studia zawodowe muszą mieć pewne minimum elementu P (poznawczego) jeśli nie mają być zwykłym zawodowym kursem dokształcającym dla pracujących. W rezultacie podział na te dwie kategorie szkół jest nieostry.
- 3) Także w różnych fazach studiowania relacja P do Z nie może być jednakowa. Na przykład wielu z naszych studentów dopiero po 1–2 latach studiowania nabiera smaku do studiów akademickich podczas gdy inni w tym samym czasie tracą zainteresowanie nimi.
- 4) Istnieje nieuniknione różnicowanie się zainteresowań treścią elementu Z. Studenci zaczynają się specjalizować w problematyce wybranych dziedzin gospodarki i grup problemów. Każde jednak takie ukierunko-

wanie wymaga dodatkowej wiedzy typu P (co ujawnia się dopiero w 2, 3 czy nawet 4 roku studiów).

- 5) Wśród niektórych studentów pojawia się też zainteresowanie szczególnymi zastosowaniami (element Z): teoretyka-badacza gospodarki (umiejętność budowania i dyskutowania modeli matematycznych) oraz nauczyciela akademickiego. To wymaga jeszcze innego skonstruowania programu studiów.

Wszystko to (i zapewne wiele innych okoliczności) powoduje, że próby ścisłego, jednolitego określenia, które uczelnie, wydziały, kolegia i instytuty mają charakter akademicki, a które zawodowy jest przedsięwzięciem nie tylko nieskutecznym ale szkodliwym, gdyż przeszkadzającym w spontanicznym procesie rozwoju zainteresowań i dokonywania stopniowych przekształceń, nagłych zwrotów i reorientacji³.

W tym świetle chęć zadekretowania, które studia mają być akademickie, a które zawodowe i próby władczego zatwierdzania kierunków, specjalizacji, ścieżek itp. programów należy uznać za rzecz szkodliwą dla nauki i dla szkolnictwa wyższego.

To jakie będzie faktyczne ukształtowanie struktury i charakteru studiów różnych grup i środowisk studenckich zależy co najmniej od trzech czynników: po pierwsze, od preferencji samych kandydatów na studia, a także ich rodzinnego i społecznego środowiska, jak również od preferencji tych, którzy następnie będą zatrudniać naszych absolwentów, po drugie, od jakości kandydatów, ich zdolności, pracowitości, ambicji a także skłonności do rozwijania się, po trzecie, od warunków instytucjonalnych w jakich działa szkolnictwo wyższe. Dalsze punkty tego tekstu mówią o trzecim czynniku.

2. Warunki instytucjonalne wyższych studiów

Warunki instytucjonalne grupuję w pięciu punktach.

Po pierwsze, decydująca jest sprawa swobód akademickich gdyż od ich zakresu zależy jakość nauki, uczenia i uczenia się na poziomie wyższym (na pewno nie zaryzykowałbym tego stwierdzenia wobec szkolnictwa podstawowego). Dlatego mówiąc o warunkach instytucjonalnych na pierwszy plan wysuwam ograniczenia nakładane na uczelnie (co im wolno a co nie) oraz metody regu-

lacji stosowane przez władze zewnętrzne (państwowe, samorządowe, korporacyjne, międzynarodowe). Chodzi więc o to w jakim zakresie, jakimi metodami i przez kogo jest regulowana działalność szkoły wyższej: jej program i tok studiów, relacje między mistrzami i uczniami, sposób egzaminowania itd.

Punkty następne są w istocie rozwinięciem tych składników powyższego, które wydają mi się szczególnie istotne.

³ Ja sam zaczynałem od typowo zawodowego uczenia się ekonomiki żegluga morskiej. Wkrótce zainteresowałem się geografiami i historią gospodarczą, potem teorią ekonomii i przeszedłem z WSHM na SGPiS gdzie na typowo akademickich studiach przyswajałem najpierw marksizm-leninizm, a potem – u Profesora Wakara – ekonomię „burżuazyjną”. Żałuję wielu głupstw popełnionych w młodości, ale nie żałuję wysiłku włożonego w którykolwiek z wymienionych etapów moich studiów. Nawet solidne (i dobrowolne) przyswajanie sobie „jedynie słusznej” teorii marksizmu-leninizmu przydało mi się później, kiedy podjąłem trud jej falsyfikacji i odrzucenia.

I tak, po drugie, ponieważ jednym z najważniejszych składników mechanizmu regulacji społeczeństwa, w którym żyjemy (to znaczy społeczeństwa kapitalistycznego) jest pieniądz, więc mamy problem: studia płatne czy bezpłatne?

Po trzecie, o jakości szkoły i jej produktu decyduje jej personel nauczający. Stąd waga instytucjonalnych rozwiązań w zakresie rekrutacji i awansu personelu nauczającego.

Po czwarte, charakter struktur zarządzania: relacje między uczelnią a władzami zewnętrznymi oraz wewnętrzna organizacja szkoły, jej

„uwarstwienie” (wydziały, instytuty, katedry, senat, rektor, kanclerz itd.).

Po piąte, ważna jest relacja między czasem przeznaczonym na zajęcia szkolne a na uczenie się przez praktykę (tu problemy praktyk studenckich, łączenia studiów z pracą zawodową, studiów zaocznych i wieczorowych).

Oczywiście kwestie te można inaczej uporządkować i segmentować. Można tę listę też rozszerzyć. Sądzę jednak, że w żadnym razie nie można się uchylić od podjęcia wymienionych kwestii.

3. Swobody akademickie a system dwustopniowych studiów

Sprawą główną są swobody akademickie, ich zakres oraz sposoby regulacji zachowań uczestników – personelu nauczającego i studentów, ludzi pełniących funkcje kierownicze i pracowników administracji.

Od tego na ile zapewniona jest swoboda myślenia, poszukiwania problemów i ich rozwiązywania, korzystania z dorobku nauki i kultury, wyboru mistrza i kierunku studiowania (i jego zmiany) jak również ich toku (przebiegu) zależy poziom jakości nauki, uczenia i uczenia się. Na ogół większa swoboda sprzyja podnoszeniu tego poziomu. Ta swoboda, po pierwsze, sprzyja rozwojowi myśli naukowej, eliminuje niebezpieczeństwo „jedynie słusznej teorii”. Po drugie, pobudza inteligencję, przedsiębiorczość i krytycyzm młodzieży studiującej. Po trzecie, zwiększa otwartość zarówno nauczycieli jak i uczniów na problemy gospodarcze, społeczne i polityczne otaczającego ich świata. Wiek XX udowodnił to, a *contrario*: świadectwem są żałosne wyniki nauki i szkolnictwa wyższego w totalitarnych systemach typu sowieckiego czy hitlerowskiego.

Trzeba się zastrzec, że mowa tu o szkolnictwie

wyższym a nie o powszechnej oświacie, szczególnie dla dzieci. Studia wyższe nie są dla wszystkich, są dla niektórych ludzi dorosłych mających potrzebne kwalifikacje i motywację. Z definicji są więc elitarne. Nie są też tresurą (czego spory element musi być na poziomie oświaty podstawowej), a nawet są mniej nauczaniem a więcej wspieraniem procesu samodzielnego studiowania. A w każdym razie sądzą, że tym powinny być.

Jak może wyglądać taka swoboda tworzenia programu studiów wyższych? Myślę, że największe znaczenie mają trzy sprawy.

Pierwsza, to dopuszczenie, a nawet wspieranie różnych szkół i kierunków naukowych uprawianych i oferowanych na uczelni równolegle. Oznacza to praktycznie, że student powinien mieć swobodny wybór wykładu danego przedmiotu oferowanego równolegle w kilku wersjach. Druga, to swoboda wyboru opiekuna naukowego, mistrza i tutora przez studenta, ale także swoboda jaką ma nauczyciel akademicki w doborze swoich uczniów. Trzecia, to swoboda komponowania struktury zajęć (i ich rozkładu w czasie) wspólnie

przez studenta i jego mistrza (opiekuna). W rezultacie, dyplom uzyskany na końcu ma charakter „wynikowy” a nie z góry narzucony. Jest on wynikiem tych licznych swobodnych wyborów dokonywanych przez studentów i ich nauczycieli. Oczywiście wszystko to musi odbywać się w pewnych ramach porządkujących i eliminujących absurdalne skrajności. Rzecz jednak w tym, aby to były dość szerokie ramy swobodnego wyboru a nie „ścieżka” opracowana przez specjalistów i narzucona odgórnie społeczności akademickiej.

Taka organizacja studiów była przewidziana w reformie Szkoły Głównej Handlowej na początku lat 90-tych. Później stopniowo była ona okrawana i dziś coś nie coś z niej pozostało.

Na koniec sprawa studiów jednolitych czy dwustopniowych.

Są zwolennicy jednych i drugich, stosowanych na zasadzie rozłączności lub paralelnie. Osobiście sądzą, że najlepiej by było gdyby o tej sprawie decydowała samodzielnie społeczność każdej uczelni. To samo można zresztą powiedzieć o większości problemów z jakimi mamy do czynienia w szkołach wyższych. Na to się jednak nie zanoszą.

W tej sytuacji składam się raczej ku systemowi dwustopniowemu. Ma on tę zaletę, że jest bardziej elastyczny. Student ma tu większą łatwość zmiany kierunku i uczelni. Może też wykorzystać przerwę między obu poziomami

na uczenie się przez działanie (zob. o tym w punkcie 7 tego tekstu). Ponadto sądzą, że dla wielu studentów dyplom I-go stopnia jest całkiem wystarczający zarówno z punktu widzenia ich aspiracji jak i możliwości.

Powstaje jednak spór na temat tego czy I-szy stopień ma być bardziej (lub całkiem) zawodowy, a II-gi dopiero akademicki, czy odwrotnie, na początku trzeba dać wiedzę ogólną, podstawową a dopiero później specjalizować, tj. przygotowywać do zawodu.

Sądzą, że jest tu sporo nieporozumień. Nie da się większości elementu P upakować na I-szym stopniu studiów, choćby dlatego, że studenci tego nie wytrzymają, gdyż nie są jeszcze dostatecznie dojrzały. Ci zaś z nich, którzy nie przejdą na II-gi poziom nie będą mieli minimalnego przygotowania zawodowego. Z kolei władowanie całego bagażu Z na II-gi poziom dla większości słuchaczy jest spóźnione, a dla intelektualnej, naukowej elity – zbędne.

Racjonalnym rozwiązaniem, zresztą bardzo powszechnie stosowanym, jest więc elastyczne komponowanie elementu P i Z na obu poziomach. I to różnie dla różnych studentów, zgodnie z postulatami dużej swobody wyboru. Jeśli zaś chodzi o poszczególne dyscypliny to rozsądnym rozwiązaniem jest „spirala”: powracanie do tych samych tematów w kolejnych latach studiów, za każdym razem w sposób pogłębiony i rozszerzony (tak obecnie uczymy np. mikroekonomii I, II i III).

4. Argumenty przemawiające za płatnymi studiami

Kiedy w 1990 roku zaczęliśmy naszą reformę w SGH, reformę, która szła, zresztą dość nieśmiało, w kierunku zarysowanym w poprzednim punkcie, jedną z głównych przeszkód okazała się instytucja bezpłatnych studiów. Sprawa ta ma kilka ważnych aspektów.

Po pierwsze, takie studia oferowane na równych prawach wszystkim obywatelom wymagają centralnego regulowania i rozdzielnictwa usług edukacyjnych. Mamy tu więc biurokratyczną przeszkodę dla uprawiania akademickiej swobody uczenia, uczenia się i badań na-

ukowych. Moim zdaniem jest to główny merytoryczny argument przeciwko bezpłatnym studiom.

Po drugie, na obniżenie poziomu studiów wyższych wpływają znane negatywne właściwości dóbr publicznych rozdawanych za darmo przez ich państwowego wytwórcę. Jest to niska efektywność takiego procesu produkcji oraz marnotrawstwo po stronie konsumentów.

Po trzecie, argumentacja o społecznej sprawiedliwości takiego rozwiązania jest kłamliwa i oszukańcza. Postulat równego dostępu wszystkich obywateli do usług edukacyjnych na poziomie wyższym jest kłamliwy, gdyż dla wielu barierą stanowi wymagany w szkolnictwie wyższym minimalny poziom intelektualny i kulturalny. Rezultat bezpłatnego dostępu jest taki, że wszyscy obywatele, jako podatnicy, składają się na darmowe studia niektórych, bardziej uzdolnionych i mających, z racji urodzenia i zamieszkania, lepsze przygotowanie (domowe i sąsiedzkie środowisko kulturalne, lepsza szkoła średnia itd.). W konsekwencji mamy więc takie paradoksalne sytuacje jak ta, że wielu ludzi ledwo wiążących koniec z końcem funduje bezpłatne studia dzieciom ludzi znacznie lepiej sytuowanych.

Po czwarte, szczególnie pokraczny i szkodliwy jest przypadek studiów częściowo płatnych. Mówię o szkołach państwowych, które

mają (nie całkiem) bezpłatne studia dzienne i płatne zaoczne (lub wieczorowe). Taka kombinacja narusza wewnętrzną organizację i porządek tych szkół. Na przykład nie mają one jednego, przejrzystego systemu rachunku ekonomicznego. Co gorsze, stwarza to sprzyjające warunki dla oszukiwania władz i studentów. Tworzy także niezdrową rywalizację między pracownikami. W rezultacie mamy rozdymanie studiów płatnych kosztem bezpłatnych, godzenie się na niższy poziom tych pierwszych (niższe wymagania), dyskryminowanie jednych uczestników i faworyzowanie innych. Towarzyszy temu brak jawności, kumoterstwo i korupcja.

Jak można przeciwdziałać tym niekorzystnym zjawiskom. Sądzę, że najlepiej byłoby sprywatyzować, a co najmniej skomercjalizować wszystkie państwowe uczelnie. Przed wojną dobrym tego przykładem była SGH. Takiemu rozwiązaniu powinien towarzyszyć państwowy, społeczny (fundacje itp.) i prywatny mecenat nad zdolnymi kandydatami nie mającymi środków na studiowanie. W takim przypadku szkoła prywatna lub skomercjalizowana nie musi występować jako agent państwa rozdzielający dobra publiczne. Może ona prowadzić normalny rachunek efektywnego wykorzystania swych zasobów intelektualnych i finansowych. Kandydat i student może ubiegać się o stypendium państwowe lub inne, zaś w szkole nie jest różnie traktowany w zależności od tego czy płaci za studia z własnej kieszeni czy ze stypendium.

mienieniu kilku czynników instytucjonalnych, które, moim zdaniem, mają hamujący lub nawet wyraźnie negatywny wpływ na rozwój kadry nauczycieli akademickich.

Obowiązujące regulacje w zakresie oceny działania szkół wyższych (i finansowania szkół państwowych) przez lata dyskryminowały młodych pracowników nauki nie mających stopnia doktora. Opinia, że miało to pobudzać do uzyskiwania tego stopnia jest co najmniej wątpliwa. Raczej przeciwnie. Z jednej strony takie warunki zmniejszają podaż młodych kandydatów na pracowników nauki (liczni zdolni i przedsiębiorczy szukają innych źródeł zarobku). Z drugiej zaś powoduje to często obniżanie wymagań stawianych wobec kandydatów na doktorów.

Równie mało ciekawe są efekty presji wywieranej na pracowników nauki, aby w narzuconym z góry czasie się habilitowali. Ponieważ nie uzyskanie stopnia doktora habilitowanego grozi utratą pracy lub faktyczną degradacją do kategorii wykładowców więc i tu mamy tendencję do liberalnego traktowania poziomu naukowego prac habilitacyjnych (proszę pozwolić, że pominę tu wysoce dyskusyjną rolę CKK).

Dochodzimy w ten sposób do bardziej podstawowej i ogólnej sprawy relacji między dwoma typami pracy personelu nauczającego w szkole wyższej.

Pierwszy typ to praca naukowo-badawcza polegająca na tworzeniu narzędzi badawczych, ich stosowaniu do analizy zjawisk odpowiedniego fragmentu świata oraz przekazywaniu tych wyników i umiejętności ich zdobywania uczniom – młodszym pracownikom nauki i studentom (przynajmniej niektórym). Uważam, że – poza wyjątkami – praca naukowo-badawcza jest efektywna i wartościowa jeśli jest przekazywana innym. Dlatego za szczególnie korzystne uważam prace zespołowe (które dziś także bywają dyskryminowane, a przynajmniej nie są promowane).

Drugi typ to praca dydaktyczna nie związana z własnymi badaniami osoby nauczającej. Uważam ją za szczególnie ważną i godną wspierania gdyż nie ma dobrej szkoły bez dobrej dydaktyki, a sądzę, że może być całkiem dobra szkoła bez własnych badań.

Obecne rozwiązania instytucjonalne traktują nauczycieli, którzy nie są badaczami (ściślej – nie publikują prac uważanych za naukowe) jako gorszy rodzaj pracowników (którzy powinni pracować więcej godzin za mniejsze wynagrodzenie). Moim zdaniem jest to błąd, który skutkuje obniżeniem poziomu nauczania w szkole wyższej, a równocześnie skłania do podejmowania badań o wątpliwej wartości poznawczej i publikowania wątpliwej wartości tekstów.

5. Czynniki instytucjonalne ograniczające rozwój kadry naukowej i dydaktycznej

Za gwałtownym w ciągu ostatnich kilkunastu lat wzrostem liczby szkół i studentów nie nadąża wzrost liczby personelu nauczającego (nie mówiąc o zmianach jego poziomu). Temat

jest bardzo szeroki, trudny i delikatny (tym bardziej, że autor tego tekstu sam jest jego obiektem). Nie podejmując tu jego systematycznego rozpatrzenia poprzestaję na wy-

6. Minimalizacja uprawnień władczych administracji państwowej

Z powyższych uwag wynika w sposób niedwuznaczny mój stosunek do problemu sprawowania władzy nad szkołami wyższymi i wewnątrz nich. Nie tu miejsce, aby szczegółowo rozpatrywać różne konkretne rozwiązania organizacyjne. Dlatego tylko krótko for-

mułuję dwa postulaty które można wyprowadzić z tego co było powiedziane wyżej.

Pierwszy dotyczy władz wyższych. Należy uznać za potrzebne radykalne zmniejszenie – w stosunku do sytuacji obecnej – ska-

li i siły ingerencji narzucanych uczelniom z zewnątrz. Politycy i urzędnicy państwowi czy samorządowi nie mają kompetencji do rozwiązywania problemów badań i nauczania w szkołach wyższych i do wytyczania kierunków ich rozwoju. Jeżeli zaś przypadkowo sami są przedstawicielami świata nauki lub występują w urzędach jako doradcy, to reprezentują preferencje i pomysły własne lub swoich środowisk. Jednakże inni uczeni i nauczyciele akademicki mogą mieć całkiem inne poglądy. Zamiast narzucać (via władze państwowe) swoje koncepcje pozostałym kolegom powinni oni mieć prawo realizować swoje pomysły we własnych szkołach i mieć nadzieję, że konkurencja (uczciwa, czyli bez nadużycia władzy) między nimi będzie sprzyjać roz-

wojowi szkolnictwa wyższego jako całości.

Przy okazji dwa słowa o akredytacji szkół wyższych. Jest to bardzo pożyteczna instytucja pod warunkiem, że (jak w niektórych krajach) jest ona przeprowadzana dobrowolnie w ramach pozarządowych stowarzyszeń szkół wyższych. Gdy jest ona ministerialna i przymusowa traci większość swoich walorów.

Drugim postulatem jest danie wewnątrz szkół większej swobody uczącym i uczącym się w zakresie kształtowania programów studiów, ich toku, wyboru mistrza i uczniów itd. Trzeba tu jednak mieć na uwadze, że w samorządnej szkole wyższej, którą postulujemy, sprawa ta, jako wewnętrzna, może być bardzo rozmaicie rozwiązywana.

7. Długość studiów oraz ich podział na uczenie w szkole i przez działanie

Na koniec problem czasu, długotrwałości studiów i ich podziału na uczenie się „szkolne” i na uczenie się przez działanie. Pod tym pierwszym rozumiem przyswajanie sobie wymaganego materiału podręcznikowego i minimum materiału towarzyszącego (poszerzającego, uzupełniającego), a także opanowanie niezbędnych umiejętności (np. rachunkowych, informatycznych itp.). O drugim za chwilę.

Według mojego doświadczenia i na podstawie obserwacji kilkudziesięciu roczników studentów nasze studia ekonomiczne nie wymagają od średnio zdolnego i pracowitego studenta czterech ani tym bardziej pięciu lat pełnowymiarowej (np. 7-godzinnej) pracy. Są-

dę, że czas ten można spokojnie podzielić przez dwa⁴. Mowa tu o studiach ekonomicznych, nie odniósł bym tego do medycznych czy politechnicznych.

Z powyższego jednak nie wynika, że w ogóle wystarczą dwa (czy dwa i pół) lata studiów. Raczej optowałbym za co najmniej 4 latami po 3-4 godziny zajęć dziennie. Z dwóch co najmniej powodów.

Pierwszy to ten, że podjęcie pracy z dyplomem szkoły wyższej wymaga pewnego minimalnego stopnia dojrzałości (a nie samego tylko wyuczenia), a więc rozeznania w świecie współczesnym, posiadania niezbędnej kultu-

ry życia społecznego, świadomości roli człowieka wykształconego, minimum odpowiedzialności za swoje postępowanie itd. Większość młodych ludzi nabiera tych cech stopniowo w dłuższym okresie wchodząc w środowisko akademickie i kontaktując się ze społecznością wielkomięską często im nieznaną. Wszystko to wymaga czasu i nie daje się łatwo przyspieszyć.

Po drugie, jak mówiliśmy edukacja składa się z dwóch procesów współzależnych ale różnych. Pierwszy, o którym było wyżej to przyswajanie materiału książkowego (że użyjemy tego staromodnego w dobie internetu określenia) i szkolne opanowanie niezbędnych umiejętności. Drugi, to równoległe i następujące później uczenie się przez działanie, bez czego wyniki pierwszego procesu mogą pozostać nieużytecznym balastem. Dopiero praktyczne stosowanie wspomnianej wiedzy i umiejętności czyni je indywidualnie i społecznie użytecznymi.

* * *

Jeśli porównać obecną sytuację z tą z czasów PRL, to zmiany są bardzo duże choć niejednolite. Wielokrotnie zwiększyła się liczba studentów. Z pozycji bliskiej Albanii wysunęliśmy się tu na czoło. Bez porównania też wzrosło zaangażowanie studentów, chęć zdobycia nie tylko dyplomu, ale też kwalifikacji. Z pewnością nie tak dobrze jest z rozwojem kadry nauczającej (nie tylko z powodów, o których była mowa wyżej). Pojawiły się setki różnorodnych szkół prywatnych, które uprawiają konkurencję na rynku usług edukacyjnych, co na ogół sprzyja podnoszeniu ich jakości. (O konkurencji między uczelniami prawie nic nie mówiłem koncentrując się na sprawach wewnętrznych uczelni. Jest to jednak temat wymagający odrębnego opracowania. Konkurencja w nauce i edukacji różni się niewąt-

Myślę tu o praktyce traktowanej serio, to znaczy uprawianej w autentycznych procesach gospodarczych a nie ćwiczonej dla zabawy (w stylu gry komputerowej) lub tylko dla uzyskania odpowiedniego zaświadczenia. Dlatego mam sceptyczny stosunek do tzw. praktyk studenckich, które zbyt często okazują się wakacyjną zabawą dla studentów a kłopotem dla pracowników przedsiębiorstw, w których odbywa się praktyka. Znacznie pożyteczniejsza jest autentyczna praca wykonywana na serio w pełnym czy częściowym wymiarze w dłuższym okresie. Z mojego powojennego doświadczenia mogę przywołać uciążliwe, ale owocne połączenie pracy zawodowej (w zawodzie, który jest studiowany) ze studiami wieczorowymi trwającymi 3-4 godziny dziennie przez 3-5 lat. Wówczas była to powojenna konieczność. Obecnie obserwuję, że liczni ambitni studenci stosują podobne rozwiązanie, gdyż chcą lepiej i szybciej przygotować się do pracy po studiach. Robią to po części dlatego, że są ambitni, po części pod przymusem zarobienia na życie.

pliwie od tej działającej na rynku zwykłych dóbr konsumpcyjnych i produkcyjnych.) Zmieniło się także bardzo otoczenie szkoły wyższej. Działa ona teraz na rynku kapitałistycznym, coraz bardziej w skali europejskiej.

Jednakże w samej szkole i w jej warunkach instytucjonalnych zmiany są bardzo niejednakowe. Niektóre stare szkoły państwowe podjęły poważne reformy, częściowo zbliżone do kierunku jaki zarysowałem w tym tekście. Tak było np. z SGH. Jej reforma udała się w pewnym stopniu (w stosunku do zamierzeń), jednakże później nastąpiło stopniowe wycofywanie się na stare pozycje. Podobne zjawisko obserwowałem w niektórych innych uczelniach państwowych. Ten proces wynika stąd, że reformy zderzyły się z ogólnymi przeszkod-

⁴ Pomijam tu ludzi, którym w ogóle się nie spieszy do dojrzałości i samodzielności. Jeśli ich na to stać to mogą studiować nawet 10 lat pod warunkiem, że sami za to płacą. Taka jest m.in. korzyść z zaprowadzenia płatnych studiów.

dami instytucjonalnymi, z rutyną biurokracji państwowej i z oporem wielu pracowników tych uczelni. Są także szkoły państwowe, które w ogóle nie dokonały żadnych istotnych zmian w swoim działaniu.

Podobna zresztą jest sytuacja w nowopowstałych szkołach prywatnych. Są tam nowatorzy i konserwatyści. Mają one też podobne zewnętrzne ograniczenia instytucjonalne. Doszedł tu ponadto jeszcze jeden element:

traktowanie szkoły jako zwykłego biznesu, a usług edukacyjnych tak jak kielbasy czy dżinsów.

Wszystko to razem daje sytuację wysoce niejasną i niespójną, a często wręcz konfliktową. Należy się więc obawiać, że bez istotnych zmian instytucjonalnych trudno oczekiwać dalszego rozwoju naszego szkolnictwa wyższego. Ten tekst poddaje pod rozwagę pewien zespół takich pożądanых zmian.

Janusz Beksiak

ACADEMIC STUDIES VS. VOCATIONAL STUDIES AND THEIR INSTITUTIONAL CONDITIONING.

The Problem is discussed in five points.

The first point tackles an issue of academic freedom, among others in the scope of a choice of lecturers, master and student's supervisor as well as arrangement of studies duration. The second point talks about the perquisite to ensure this freedom, namely the tuition fees for all kinds of studies. The third point formulates several demands to change the charter of young academic employees and lecturers and their mutual relations. The fourth point covers the need to minimize the interference of state authorities into the activities of higher learning institutions. The fifth point is connected with duration of studies and their division into learning at school and learning through practice.

Jerzy Woźnicki*

Studia trójstopniowe – europejski i polski wybór

W opracowaniu podkreślono korzyści jakie odnoszą studenci oraz uczelnia ze studiów trójstopniowych. Przedmiotem rozważań są także regulacje wprowadzone przez nowe Prawo o szkolnictwie wyższym. Wskazano na wkład polskich pracowników wyższych uczelni w rozwijanie Procesu Bolońskiego, co się przejawia udziałem w różnych konferencjach. O ile regulacja ustawowa realizuje wytyczne wspomnianego procesu o tyle realizacja studiów trójstopniowych budzi istotne wątpliwości.

1. Wprowadzenie

Aktualność podejmowanej problematyki wynika z rosnącego zaawansowania realizacji Procesu Bolońskiego oraz decyzji politycznej Polski o przyjęciu wszystkich wytycznych i założeń tej największej, aktualnie prowadzonej, inicjatywy integracyjnej w Europie. Dokonując oceny sytuacji w świetle praktyki i nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, możemy powiedzieć, że nasz kraj w coraz większym stopniu wywiązuje się ze swych bolońskich deklaracji, a nowa

ustawa ten proces istotnie przyspieszy.

Problemy przed nami to przede wszystkim powszechne i rzeczywiste, a nie jedynie formalne, wdrożenie studiów dwustopniowych i trójstopniowych w całym systemie szkolnictwa wyższego, a także stworzenie warunków dla rzeczywistej mobilności studentów, tak aby wielu z nich podejmowało studia I stopnia oraz studia kolejnych stopni na różnych uczelniach.

* Autor jest prof. zw. dr hab. na Politechnice Warszawskiej

2. Studia z dyplomem pośrednim – po co?

Uzasadnienia dla wprowadzenia studiów dwustopniowych i studiów trzeciego stopnia dostarcza bilans korzyści, jakie odniosą z wdrożenia tego rozwiązania zarówno studenci jak i uczelnie.

1. KORZYŚCI DLA STUDENTÓW TO PRZED WSZYSTKIM:

1. Możliwość skorygowania przez studenta własnej decyzji rekrutacyjnej na studia I stopnia w zakresie wyboru:
 - kraju odbywania studiów
 - uczelni lub wydziału
 - kierunku studiów
 - języka studiów
2. Możliwość zakończenia studiów, lub przerw w studiach, po I stopniu studiów w wyniku własnej decyzji studenta, podjętej np. ze względów osobistych, rodzinnych lub zawodowych.
3. Możliwość uzyskania dyplomu w warunkach narastających trudności z kontynuowaniem studiów.
4. Możliwość lepszego przygotowania się do studiów doktoranckich ze względu na korzystniejszą strukturę programową studiów.
5. Harmonizacja z systemem studiów dominującym w świecie.

2. KORZYŚCI DLA UCZELNI OBEJMUJĄ:

1. Możliwość utrzymywania wymagań i jakości dyplomu magisterskiego.
2. Możliwość uzupełniającej rekrutacji o poszerzonej bazie, na studia II stopnia.
3. Możliwość właściwszego kształtowania programów studiów i wymagań – np. powrotu do przedmiotów teoretycznych i podstawowych na wyższym poziomie zaawansowania i tą drogą poszerzenie bazy

rekrutacyjnej na studia doktoranckie.

4. Podniesienie jakości studiów III stopnia.
5. Korzyści dla tzw. wyższych szkół zawodowych, które mogą stać się uczelniami licencyjnymi – co wynika ze zmiany w ustawie rozumienia pojęcia „zawodowości” uczelni.

3. REGULACJE DOTYCZĄCE STOPNIOWANIA STUDIÓW W USTAWIE PRAWO O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Ogólna charakterystyka regulacji dotyczących stopniowania studiów w nowej ustawie obejmuje następujące elementy i zagadnienia:

1. Obligatoryjny, z nielicznymi wyjątkami, charakter dwustopniowości studiów oraz standardy dla określonego poziomu kształcenia.
2. Możliwości zmiany kierunku studiów przy przejściu ze studiów I stopnia na studia II stopnia.
3. Wymiarowanie czasu trwania studiów (w semestrach lub punktach) oraz wzory dyplomów i tytuły zawodowe.
4. Zamiejscowe ośrodki dydaktyczne.
5. Studia podyplomowe.
6. Studia doktoranckie jako studia III stopnia.
7. Zasady pomocy materialnej.

Komentując rozwiązania zawarte w ustawie możemy stwierdzić, iż ze względów, które zostały przywołane wyżej, studia dwustopniowe będą miały w Polsce obligatoryjny i powszechny charakter z wyjątkiem niewielkiej liczby kierunków studiów wskazanych explicit przez ministra. Rozporządzenie ministra dotyczące standardów kształcenia będzie do tego dostosowane. Stworzone będą możliwości podejmowania studiów II stopnia na kierunku innym niż to wynika z uzyskanego dyplomu licencjata lub inżyniera, przy respektowaniu zrozumiałych ograniczeń wynikają-

cych z uwarunkowań programowych. Wszystkie szczegółowe regulacje dotyczące wyznaczania nominalnego czasu studiów, wzorów dyplomów, możliwości prowadzenia studiów, w tym w zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych, są dostosowane do systemu studiów z dyplomem pośrednim, a więc studiów dwustopniowych lub trójstopniowych.

4. WKŁAD POLSKI

Polska wniosła i wnosi istotny wkład w Proces Boloński (m.in. w sprawach studiów dwustopniowych i trójstopniowych) nie tylko od dawna wdrażając nowe rozwiązania¹ ale też uczestnicząc w europejskiej debacie na ten temat, a nawet organizując tę debatę. **W oficjalnym kalendarzu Bologna Follow-up Group znalazły się dwie polskie inicjatywy:**

1. Międzynarodowa konferencja pt. „*New Generations of Policy Documents and Laws for Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process*” pod patronatem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego, zorganizowana przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy, przy wsparciu Fundacji Rektorów Polskich, oraz Europejskie Centrum Szkolnictwa Wyższego UNESCO, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu, European University Association (EUA), Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), w dniach 4-6 listopada 2004 r. w Warszawie oraz
2. Międzynarodowa konferencja pt. „*Cooperation Between Accreditation Committees/Agencies*” zorganizowana przez Państwową Komisję Akredytacyjną we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu w dniach 14-16 Luty 2005 r. w Warszawie.

Wprowadzanie w Polsce studiów dwustopniowych nabiera dynamiki. **Jak wynika z dostępnych danych, którymi posługuje się Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu² dwustopniowość studiów została wprowadzona:**

- na blisko 60% kierunkach w uczelniach publicznych,
- prawie na wszystkich kierunkach uczelni niepublicznych.

Udział studentów studiujących w ramach jednolitych studiów magisterskich wykazuje tendencję malejącą, choć trzeba odnotować, że uczelnie często kwalifikują studia w systemie Y jako dwustopniowe, co nie odpowiada regułom Procesu Bolońskiego. Osobnego komentarza wymaga także nie zawsze właściwy sposób podejścia w wielu uczelniach do tego przedsięwzięcia. Zbyt często mamy do czynienia z formalnym jedynie wydzieleniem jako studiów I stopnia trzech pierwszych lat studiów z programem studiów jednolitych, bez istotnych zmian w koncepcji i programach kształcenia. Pozostałe dwa lata studiów stają się w tym ujęciu z definicji studiami II stopnia.

Podejście takie – trzeba to wyraźnie stwierdzić – nie prowadzi w istocie do ustanowienia studiów dwustopniowych, stanowiąc wręcz ich karykaturę. Studia dwustopniowe to inne pod wieloma względami studia, o innej niż to ma miejsce w przypadku jednolitych studiów magisterskich, strukturze programów i wymagań, a także – co jest godne podkreślenia – o innym rozłożeniu w czasie trudnych przedmiotów podstawowych, często tzw. progowych, które powinny pojawiać się ponownie (były na pierwszym roku studiów I stopnia), na pierwszym semestrze studiów II stopnia, weryfikując – wobec części młodzieży boleśnie – przy-

¹ Patrz np. „Elastyczny system studiów dwustopniowych”, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, PWN, Warszawa 1996

² Źródło: T. Szulc „Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja Procesu Bolońskiego”, w: „Edukacja i nauka w Narodowym Planie Rozwoju”, Wrocław 2005

datność studentów do odbywania studiów magisterskich. To właśnie pozwala chronić jakość dyplomu magisterskiego. Do rozstrzygnięcia pozostają też takie kwestie jak relacje wzajemne dyplomów studiów I i II stopnia, ich charakter i stopień zaawansowania, dopuszczalność nakładania się problematyki i treści tych dwóch prac itd. Wiele elementów, o których mówimy znajdzie swoje naświetlenie i rozstrzygnięcie w nowym rozporządzeniu ministra poświęconym standardom kształcenia dla różnych kierunków i poziomów kształcenia, wydanym na podstawie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (patrz Dodatek).

Proces Boloński znalazł swoją ocenę stopnia realizacji postulatów i ustaleń ministrów w Raporcie *Bologna Process Stocktaking* przygotowanym na potrzeby konferencji w Bergen (19-20 maja 2005). Zawiera on ocenę realizacji Procesu Bolońskiego. W skali 1-5, w zakresie wdrażania dwustopniowości studiów, *Polska uzyskała końcową notę 4*.

Złożyły się na nią następujące oceny częściowe:

1. Wdrożenie – 4
Dwustopniowość została wdrożona na ograniczoną skalę.
2. Liczba studentów objętych dwustopniowością – 3
Zdaniem autorów jedynie 25-50% studentów zostało objętych systemem dwustopniowym.
3. Dostępność – 5
Wszyscy studenci mają prawo i możliwość (bez poważnych problemów przejściowych)³ składania papierów na przynajmniej jedno studia drugiego stopnia.

5. WNIOSKI

1. Jeśli chodzi o nowe regulacje ustawowe to możemy stwierdzić, że spełniamy wyma-

gania Procesu Bolońskiego i wnosimy swój wkład w prace koncepcyjne i debatę europejską.

2. Stan w zakresie wdrażania systemu studiów dwustopniowych w Polsce charakteryzują następujące wyniki:
 - zróżnicowana sytuacja na różnych uczelniach,
 - lepsze warunki ilościowe niż jakościowe – często występuje brak jasnej wizji kształcenia i dostatecznego zróżnicowania wymagań programowych,
 - utrzymuje się bariera mentalna i brak motywacji u części kadry akademickiej,
 - nie została wyzwolona energia studentów.
3. Działania promocyjne MENiS, KRASP i Parlamentu Studentów RP są ciągle potrzebne.
4. Środowiskowa debata ideowa i merytoryczna jest bardzo potrzebna.

Można się spodziewać, że wejście w życie nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* stanie się czynnikiem inspirującym zarówno do debaty, jak i do poważnych prac wdrożeniowych dotyczących systemu studiów dwustopniowych oraz trójstopniowych. Ukształtowanie właściwych relacji programowych pomiędzy studiami I, II i III stopnia powinno stać się istotną częścią tych prac.

Dodatek:

I. Wybrane regulacje zawarte w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym* uchwalonej przez Sejm w dniu 3 czerwca br. obejmujące niektóre poprawki Senatowi rekomendowane Sejmowi przez Sejmową Komisję Edukacji Nauki i Młodzieży:

Art. 2

Użyte w ustawie określenia oznaczają: (...)

- 7) „studia pierwszego stopnia” – studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiające

uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera;

- 8) „studia drugiego stopnia” – studia magisterskie, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego;

8a) „jednolite studia magisterskie” – studia magisterskie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy zawodowej, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego; ich ukończenie umożliwia ubieganie się o przyjęcie na studia trzeciego stopnia;”;

- 9) „studia trzeciego stopnia” – studia doktorskie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający tytuł magistra albo tytuł równorzędny, umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przygotowujące do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora; (...)

Art. 156

Studia w uczelni są prowadzone jako studia pierwszego, drugiego stopnia lub jako jednolite studia magisterskie.

II. Porównanie zapisów dotyczących pojęcia standardów studiów w ustawach, aktualnie obowiązującej i nowej.

Aktualnie obowiązująca ustawa:

Art. 4a.

1. Nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów, zgodnie z ustalonymi standardami nauczania.

2. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, w porozumieniu z ministrami właściwymi do spraw: zdrowia, kultury i ochrony dziedzictwa narodowego oraz transportu i gospodarki morskiej, określa, w drodze rozporządzenia:

- 3) standardy nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, uwzględniając sylwetkę absolwenta, ramowe treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów, zarówno w grupie przedmiotów ogólnych, podstawowych, jak i kierunkowych,

Nowa ustawa

Art. 2.

- 16) „standardy kształcenia” – zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych, prowadzonego w różnych formach w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub studiów międzykierunkowych;

Art. 9.

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia:

- 2) standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, uwzględniające kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, nominalny czas trwania studiów i wymiar praktyk „oraz wymagania dla poszczególnych form studiów, a także tryb tworzenia i warunki jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, uwzględniając zakres treści programowych poszczególnych kierunków studiów wchodzących w skład makrokierunku lub studiów międzykierunkowych oraz dbając o jakość kształcenia”;

³ ang. without major transitional problems

Jerzy Woźnicki

THREE - CYCLE STUDIES - EUROPEAN AND POLISH CHOICE

It has been emphasized that students as well as higher education institutions benefit from three-cycle studies. New regulations have been introduced by the new Law on higher education. Contribution to the development of the Bologna Process of Polish academic workers has been pointed out. It is mainly visible in various conferences. The statutory regulations comply with the guidelines of the Bologna Process, however, the implementation of three-cycle studies is disputable.

Stefan Jackowski*

O ministerialnych i akredytacyjnych standardach kształcenia

Nowe "Prawo o szkolnictwie wyższym" (w skrócie PSW), przyjęte latem 2005 r. istotnie zmieniło charakter standardów nauczania w stosunku do obowiązującej dotąd ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń Ministra. Zachowano jednak państwowy charakter dyplomów ukończenia studiów, czego konsekwencją jest pozostawienie w gestii organów władzy państwowej określania kierunków studiów oraz elementów programów studiów. Wydaje się to być wyjątkowe rozwiązanie, przynajmniej wśród krajów zachodniej Europy. Jeśli programy studiów podlegają tam pewnej formie państwowej kontroli, to polega ona na akceptowaniu propozycji uczelni, a nie ustalaniu centralnych wzorców. Biorąc pod uwagę doświadczenia tworzenia i stosowania standardów w Polsce należy przychylić się do opinii ekspertów OECD wyrażonej jeszcze Polsce w 1996 roku w raporcie o edukacji w Polsce „Nie powinno być centralnie ustalanych minimów programowych dla poszczególnych jednostek, które mogą prowadzić studia, nawet jeśli decyzje o takich minimach będą podejmowane przez ministra po konsultacji z demokratycznie wybraną Radą Główną”. Podobne stanowisko można znaleźć w nowszych dokumentach procesu bolońskiego.

Przed ministrem stanie trudne zadanie pogodzenia litery ustawy i dotychczasowej praktyki legislacyjnej z procesami zachodzącymi w szkolnictwie wyższym i jego otoczeniu w świecie.

1. Standardy kształcenia a akredytacja

PSW, podobnie jak poprzednia ustawa o szkolnictwie wyższym, sytuuje Państwową Komisję Akredytacyjną jako organ sprawdzający realizację standardów kształcenia i przestrzeganie przez uczelnie innych przepisów dotyczących prowadzenia studiów. Na tej pod-

stawie Komisja wydaje uczelniom rodzaj *venia legendi*. Komisja nie ma jednak możliwości ustanawiania własnych standardów akredytacyjnych, ani instytucjonalnej możliwości wpływania na treść standardów, a jedynie sprawdza przestrzeganie innych przepisów

* Autor jest prof. zw. dr hab. na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki, Uniwersytetu Warszawskiego

wydanych przez władze państwowe bez jej udziału. Propozycje standardów nauczania przedstawia ministrowi Rada Główna, która jest oderwana od procesu akredytacji.

Są to zasady fundamentalnie różne od wielu zagranicznych doświadczeń, w szczególności amerykańskich, gdzie koncepcja akredytacji akademickiej ma swoje korzenie. Amerykańskie

komisje akredytacyjne ustalają standardy akredytacji dla poszczególnego rodzaju dyplomów i dokonują ich aktualizacji w kolejnych latach w wyniku doświadczeń wyniesionych z wizytacji uczelni. Tego mechanizmu aktualizacji standardów zabrakło w prawie o szkolnictwie wyższym; postulat wprowadzenia go, przez uwzględnienie roli PKA w powstawaniu standardów, nie został przez ustawodawcę uwzględniony.

2. Amerykańska akredytacja według ABET

Bardzo interesujące jest nieco bardziej szczegółowe porównanie charakteru standardów akredytacyjnych w wydaniu amerykańskim z naszymi standardami kształcenia. Odwołujemy się tu do kryteriów akredytacji ABET¹ – instytucji akredytującej programy w szerokim zakresie stosowanych nauk matematyczno-przyrodniczych i inżynierskich. ABET dokonuje oceny akredytowanego programu dyplomowego analizując spełnianie przez ten program szeregu kryteriów dotyczących wielu obszarów. **W przypadku Informatyki (Computer Science) są to:**

- Określenie celów programu i sprawdzanie ich realizacji;
- Organizacja nauki i pomoc studentom;
- Kadra nauczająca;
- Curriculum (program);
- Laboratoria i komputery;
- Zasoby kadrowe i finansowe;
- Warunki lokalowe i wspomaganie techniczne.

Dla każdego z kryteriów (*Criteria*) określone są Intencje (*Intent*) oraz Standardy (*Standards*). Warto przytoczyć definicje tych dwóch podstawowych pojęć: *Intencja określa podstawowe*

wą zasadę związaną z Kryterium. Aby program mógł otrzymać akredytację musi spełniać intencję wszystkich kryteriów.

Jako przykład przytoczmy pierwszą Intencję: *Program ma udokumentowane i mierzalne cele, a w szczególności określony jest spodziewany wyniki kształcenia. Instytucja prowadząca program regularnie ocenia jego realizację ze względu na cele i wykorzystuje wynik oceny do identyfikacji postępu programu i modyfikacji jego celów*².

Według stosowanej u nas terminologii pierwsze kryterium wymaga istnienia wewnętrznego systemu zapewniania jakości; przy czym nie ma on ograniczać się jedynie do ankietowanych ocen zajęć przez studentów. Należy podkreślić, że ABET wprowadza mechanizm modernizacji programu jako jedno z kryteriów akredytacji!

Sześć standardów związanych z tym Kryterium stanowi przykładowy sposób realizacji Intencji. Poprzestaniemy na przytoczeniu ogólnej definicji standardów: *Standardy*

stanowią opis jak program może minimalnie spełniać Intencję. Słowo „musi” jest używane w standardzie w celu przekazania oczekiwania, że warunki standardu będą spełnione. Aby program spełniał Intencję Kryterium, musi spełniać Standard lub zaprezentować alternatywne rozwiązania pozwalające spełnić Intencję Kryterium. (pogrubienie autora)

Należy zwrócić uwagę na istotne różnice między naszymi standardami a kryteriami akredytacyjnymi ABET. Dokument ABET obejmuje w jednolity sposób znacznie obszerniejszy zakres zagadnień niż kwestie programowe określone w standardach nauczania. W odniesieniu do programu studiów (*curriculum*) standardy ABET określają jedynie proporcje godzin między poszczególnymi obszarami kształcenia i bardzo ogólne treści nauczania. W przy-

padku programów prowadzących do dyplomu w zakresie Informatyki (*Computer Science*) jest to: *Informatyka, Matematyka i nauki przyrodnicze oraz Dodatkowe dziedziny*. Najważniejsza różnica polega jednak na tym, że Intencje znajdują się ponad standardami, a więc konkretnymi wytycznymi. Uczelnia może przekonać organ akredytujący, że w inny sposób realizuje intencje. Otwiera to pole do konkurencji w zakresie innowacji służących lepszej realizacji zamierzonych celów. Bardzo ważnym aspektem funkcjonowania ABET jest dokonywanie corocznej aktualizacji standardów, co odbywa się w dialogu między akredytowanymi instytucjami, środowiskami zawodowymi (czego brak całkowicie w naszym modelu) a agencją ABET. Nowe kryteria stosowane są po roku od ich ustalenia. Brak mechanizmów modernizacji jest jedną z najpoważniejszych wad naszego systemu określania standardów.

3. Propozycje nowej formuły ministerialnych standardów

Skoro nowe Prawo o szkolnictwie wyższym pozostawiło ustalanie standardów w gestii ministra i Rady Głównej, należy spróbować znaleźć ich formułę adekwatną do tego trybu. PSW definiuje standardy jako zbiór „reguł kształcenia”, co pozwala na nadanie im nowego charakteru. Ochochodzi od wymagania zdefiniowania poszczególnych przedmiotów w ramach grup, żądając jedynie, aby standardy określały ramowe treści nauczania. Należy jednak pamiętać, że standardy określone w drodze rozporządzenia ministra będą miały nadal dość stabilny charakter i trudno spodziewać się ich ciągłej aktualizacji.

Proponuję ewolucję standardów kształcenia w kierunku zwiększenia wymagań wobec mechanizmów zapewniania i kontroli jakości pro-

cesu dydaktycznego, w tym dokumentowania osiągnięć studentów, przy jednoczesnym pozostawieniu uczelniom większej swobody w kształtowaniu treści studiów, szczególnie w odniesieniu do jednostek uczelni o wyróżniającej się pozycji w dziedzinie badań naukowych. Standardy powinny być tak określone, aby utrudnić ich formalną realizację przez uczelnie, w których faktyczna jakość nauczania pozostawia wiele do życzenia. Nad nową koncepcją standardów kształcenia pracuje zespół stworzony w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy przy Fundacji Rektorów Polskich, który ogłosi raport jesienią 2005 r³. Ewentualna zmiana charakteru standardów kształcenia będzie wymagała od instytucji akredytacyjnych dokonywania znacznie głębszej merytorycznej oceny kształcenia.

¹ <http://www.abet.org/>

² *The program has documented, measurable objectives, including expected outcomes for graduates. The program regularly assesses its progress against its objectives and uses the results of the assessment to identify program improvements and to modify the program's objectives.*

³ Projekt pn. „Nowe podejście do standardów kształcenia oraz wynikające z tego założenia dotyczące treści rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego” pod przewodnictwem prof. Andrzeja Koźmińskiego.

Marek Ratajczak*

Powszechne studia dwustopniowe w Polsce – problemy realizacji.

Artykuł poświęcony jest trudnościom realizacji zaleceń wynikających z Procesu Bolońskiego w odniesieniu do wprowadzenia studiów dwustopniowych w Polsce. Sprowadza się to w zasadzie do stworzenia warunków większej mobilności studentów w skali krajowej i międzynarodowej. Jak dotąd dwustopniowość studiów w Polsce jest realizowana głównie w odniesieniu do studiów odpłatnych. Ponadto standardy kształcenia nie są jeszcze dostosowane do studiów dwustopniowych. Studenci odnoszą się do nich niechętnie. Realizacja studiów dwustopniowych, w tym także magisterskich uzupełniających, była jak dotąd podyktowana chęcią zwiększenia wskaźników skolaryzacji. Scentralizowany system szkolnictwa wyższego utrudnia inicjatywy środowiskowe zgodne z intencjami Procesu Bolońskiego.

Zgodnie z regułami określonymi w ramach Procesu Bolońskiego, studia wyższe powinny być generalnie zorganizowane jako studia dwustopniowe, a uwzględniając studia doktoranckie, jako trzystopniowe. Przy tym, o czym należy pamiętać, dwustopniowość studiów nie ma być celem, a jedynie narzędziem służącym realizacji celu, jakim jest stworzenie warunków dla większej mobilności studentów, zarówno w skali międzynarodowej, jak i w ramach poszczególnych narodowych systemów edukacji.

Z polskiej perspektywy analizując toczące się dyskusje i obserwując działania związane z wdrażaniem dwustopniowości studiów, jako rozwiązania powszechnego, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza, to swego rodzaju urzędowy optymizm wskazujący na nasz kraj, jako na jednego z liderów studiów dwustopniowych w Europie. Pogląd taki oparty jest na analizie struktury obecnie studiujących. W przypadku większości z nich droga do dyplomu magistra obejmuje dwa etapy: studia zawodowe – licencjackie oraz magisterskie

* Autor jest prof. zw. dr hab. i prorektorem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

studia uzupełniające. Systemem tak rozumianych studiów dwustopniowych objęci są prawie wszyscy studium w szkołach niepublicznych, a także istotna część studentów szkół publicznych¹, a zwłaszcza uczestnicy studiów zaocznych (prawie wszyscy) i wieczorowych (znaczna część). W tym miejscu należy zwrócić uwagę na istotną z punktu widzenia dalszej analizy specyfikę dotychczasowych studiów dwustopniowych w Polsce. Dwustopniowość generalnie wiąże się z uczestnictwem w studiach odpłatnych, a jest rzadkim rozwiązaniem w przypadku studiów nieodpłatnych². Widoczne jest to zwłaszcza w szkołach wyższych publicznych, w których tradycyjnie edukacja realizowana była w systemie jednolitych studiów magisterskich. W uczelniach tych, studia dzienne nieodpłatne są nadal generalnie realizowane jako studia jednolite, a równocześnie, zwłaszcza studia zaoczne, są powszechnie dzielone na dwa etapy³. Gdyby przyjąć zgodnie z zaprezentowanym powyżej poglądem, że studia dwustopniowe w Polsce są już znacznie rozpowszechnione, to problem ich dalszego rozwoju w zasadzie sprowadza się do kwestii technicznych. Po pierwsze, wprowadzenia poprzez odpowiednie regulacje prawne obowiązku objęcia wszystkich, czy prawie wszystkich studiujących systemem studiów dwustopniowych. Po drugie, zmiany dotychczasowych standardów kształcenia i dostosowanie ich do dwustopniowej struktury studiów.

Następna kwestia, a zarazem drugi punkt widzenia odnośnie do studiów dwustopniowych w Polsce, jako podstawowego systemu kształcenia, wiąże się z postawą oferentów studiów i ich uczestników, a zwłaszcza trady-

cyjnych uczestników rynku szkolnictwa wyższego należących do sektora publicznego. Obserwując toczącą się w tym kręgu dyskusję i podejmowane działania nie trudno dostrzec daleko idącą wstrzemięźliwość wobec idei powszechnych studiów dwustopniowych. Świadczą o tym, między innymi, zabiegi przedstawicieli niektórych kierunków studiów o umieszczenie na liście tych kierunków, które mogłyby być realizowane jedynie w systemie studiów jednolitych. Wyrazem co najmniej ostrożności w podejściu do powszechności studiów dwustopniowych, jako narzędzia służącego istotnemu zwiększaniu mobilności studentów wewnątrz krajowego systemu edukacyjnego, są też propozycje czysto mechanicznego podziału studiów na dwa etapy, w taki sposób, aby formalnie były to studia dwustopniowe, acz preferujące „lojalność” wobec danej instytucji edukacyjnej i premiujące tę lojalność maksymalnie ułatwioną drogą do realizacji drugiego stopnia. W tle tego typu pomysłów jest postrzeganie powszechnej dwustopniowości, jako raczej źródła dodatkowych problemów natury administracyjnej oraz ewentualnego zagrożenia, np. gdyby okazało się, że z danej instytucji znacznie więcej studentów zamierza po pierwszym stopniu odejść niż kontynuować w niej edukację. Niechęć wobec powszechnej dwustopniowości wiąże się także z utratą elementów dotychczasowej przewagi konkurencyjnej. To jednolite studia magisterskie oraz ich uczestnicy i towarzyszący temu poziom kształcenia, w przypadku wielu tradycyjnych uczestników rynku szkolnictwa wyższego, są w znacznej mierze wyznacznikiem obecnej pozycji rynkowej i często pełnią rolę swoistego wabika, który przyciąga niekiedy tłumy

kandydatów na studia, z których część nie mogąc zrealizować opcji optymalnej (studia dzienne nieodpłatne) godzi się ostatecznie z opcją typu „second best”, czyli studia w tej samej instytucji tyle, że płatne.

Studia dwustopniowe, jako powszechne rozwiązanie nie budzą też entuzjazmu przyszłych studentów. Związane jest to przede wszystkim z widoczną na polskim rynku pracy hierarchią absolwentów szkół wyższych. Absolwenci studiów dziennych realizowanych w systemie jednolitym są często przez pracodawców postrzegani jako lepsi niż ci, którzy kończyli studia w dotychczasowym polskim systemie dwustopniowym, zwłaszcza jeżeli jest to dwustopniowość związana z trybem zaocznym.

To, co łączy reprezentantów poglądu o sporym zaawansowaniu Polski w wdrażaniu systemu studiów dwustopniowych z tymi, którzy do idei powszechnej dwustopniowości odnoszą się co najmniej sceptycznie, to konstruowanie swoich opinii w oparciu o specyficzne doświadczenia polskiego systemu szkolnictwa wyższego. System ten i będąca jego elementem dwustopniowość w rozumowaniu podziału studiów na licencjackie – zawodowe i magisterskie studia uzupełniające są rezultatem polityki edukacyjnej realizowanej przez państwo od początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku. Przypomnijmy, że podstawowym i co należy od razu podkreślić zrealizowanym celem tej polityki było, dyktowane różnymi względami, radykalne zwiększenie wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym w warunkach bardziej niż ograniczonych możliwości zwiększania nakładów budżetowych.

Realizacji powyżej określonego celu służyła polityka, którą można określić mianem polityki niskich barier wejścia na rynek. Zarówno w odniesieniu do nowo powstających szkół

niepublicznych, co wiązało się z odejściem od monopolu państwa w zakresie szkolnictwa wyższego⁴, jak i nowotworzonych szkół publicznych, głównie w postaci tzw. państwowych szkół zawodowych, warunki, zwłaszcza kadrowe, dla utworzenia i rozpoczęcia działalności zostały określone na bardzo niskim poziomie. Polityce niskich barier wejścia na rynek szkolnictwa wyższego oraz rezygnacji z państwowego monopolu edukacji nie towarzyszyła jednak rezygnacja ze scentralizowanego modelu szkolnictwa wyższego.

W czystym modelu scentralizowanym państwo nie dopuszcza sektora niepublicznego do udziału w rynku edukacji na poziomie wyższym. Państwo występuje w takiej sytuacji w roli monopolisty po stronie oferenta usług edukacyjnych będąc zarazem gwarantem jakości, czego ostatecznym wyrazem jest państwowy dyplom. Logicznym elementem systemu scentralizowanego są niekiedy bardzo szczegółowe regulacje dotyczące programu nauczania. Należy przy tym zauważyć, że po pierwsze model scentralizowany nie wyklucza różnego rodzaju inicjatyw środowiskowych np. w sferze akredytacji, choć z punktu widzenia państwa jako regulatora rynku edukacji są to działania mniej lub bardziej „mile widziane” jako element oddolnego ruchu na rzecz jakości edukacji, a nie integralny i niezbędny element systemu regulacyjnego.

O centralizacji polskiego systemu szkolnictwa wyższego świadczy między innymi silna rola regulacji bezpośredniej ze strony państwa, czego instytucjonalnym wyrazem jest między innymi istnienie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Państwowej Komisji Akredytacyjnej czy Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. O scentralizowanej idei systemu regulacji szkolnictwa wyższego w Polsce świadczy też koncesjonowanie wejścia (nie można oficjalnie i legalnie uruchomić szkoły wyższej bez

¹ W opracowaniu stosowany będzie oficjalny podział szkół wyższych na publiczne i niepubliczne, choć autor ma świadomość kontrowersji i wątpliwości, jakie wiążą się z tą nomenklaturą.

² Pewnym wyjątkiem od tej reguły jest kojarzony głównie ze studiami technicznymi, tradycyjny podział także studiów dziennych – nieodpłatnych na studia inżynierskie i magisterskie.

³ Nie zmienia tego obrazu zawarta w planach studiów dziennych, w niektórych uczelniach i na niektórych kierunkach, opcja możliwości zrobienia dyplomu licencjata po trzecim roku studiów. Jest to jednak na ogół tylko opcja fakultatywna, niezbyt popularizowana przez same uczelnie i zarazem mało popularna wśród studentów.

⁴ Wyjątkiem od tego monopolu był KUL i inne szkoły wyznaniowe

zgody państwa), tudzież – związane z działalnością PKA – próby licencjonowania działalności, z prawem do pozbawienia możliwości dalszego funkcjonowania włącznie. Elementem centralizacji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce jest wreszcie państwowy dyplom, do wydawania którego uczelnia uzyskuje automatycznie prawo wraz z otrzymaniem zgody na rozpoczęcie działania.

Innym możliwym rozwiązaniem w zakresie organizacji szkolnictwa jest model zdecentralizowany, w którym – w sferze instytucjonalnej – nie musi być odpowiednika polskiego MENiS, a państwo i jego reprezentanci oddziałują na szkolnictwo wyższe głównie poprzez system zasilania budżetowego oraz akceptowanie lub nie różnych inicjatyw środowiskowych. Ta druga kwestia wiąże się w znacznej mierze z problemem zapewnienia jakości, a w tym z akredytacją i w jej ramach operowaniem ewentualnymi standardami nauczania. Przykładem systemu szkolnictwa wyższego opartego na modelu zdecentralizowanym jest szkolnictwo wyższe w USA.

W modelu zdecentralizowanym nie ma potrzeby, a nawet w jakiejś mierze jest to co najmniej trudne, operowanie pojęciem tzw. dyplomu państwowego. Dyplomy są dyplomami konkretnych instytucji edukacyjnych, a poprzez system akredytacji mogą być bezpośrednio (tam gdzie akredytacja jest ściśle powiązana z państwem) lub pośrednio (tam, gdzie akredytacja ma przede wszystkim charakter samorządowy, acz akceptowany przez państwo) uznawane przez państwo. W modelu zdecentralizowanym znaczną rolę może odgrywać regulacja rynkowa, o ile państwo akceptuje brak koncesjonowania wejścia na rynek oferentów usług edukacyjnych. Po pierwsze połączenie eliminacji koncesjonowania wejścia z brakiem państwowego dyplomu, a przynajmniej jego brakiem jako automatycznej konsekwencji rozpoczęcia działalności, pozwala państwu na uniknięcie sytuacji bycia swoistym żyrantem czy gwarantem

działania instytucji edukacyjnych. Po drugie, ułatwia państwu elastyczną i zindywidualizowaną politykę wobec różnych instytucji. Po trzecie, pozwala mu na unikanie szczegółowej działalności regulacyjnej np. w postaci określania obowiązkowych dla wszystkich kierunków studiów, standardów nauczania. Standardy takie rodzą się w systemie zdecentralizowanym jako przede wszystkim efekt inicjatyw oddolnych, środowiskowych, a państwo zarówno poprzez działania związane z redystrybucją środków finansowych, jak i akceptowaniem działań akredytacyjnych ma możliwość uznawania lub nie tychże inicjatyw.

Odnosząc się do kwestii dwustopniowości studiów wyższych w Polsce w kontekście rozwiązań instytucjonalnych należy także zwrócić uwagę na związki podziału studiów na zawodowe – licencjackie i magisterskie studia uzupełniające z próbami realizacji w początkach lat dziewięćdziesiątych tak zwanego binarnego systemu kształcenia. W systemie binarnym występują dwa, w znacznej mierze odrębne, rodzaje szkół wyższych. Pierwsze to te, które kształcą na poziomie zawodowym – licencjackim, a drugie to te, oferujące edukację na poziomie magisterskim, na ogół wraz z możliwością dalszego kształcenia, np. w ramach studiów doktoranckich. Istotne jest to, że w klasycznym systemie binarnym nie zakłada się masowej kontynuacji studiów na poziomie magisterskim przez absolwentów kształcenia zawodowego. W szczególności, nie istnieje kontynuacja automatyczna bez np. okresu przerwy na zdobycie pewnych doświadczeń praktycznych. Nie przewiduje się, aby szkoły oferujące edukację na poziomie zawodowym mogły – i to masowo – uzyskać uprawnienia szkół oferujących edukację na poziomie odpowiadającym polskiemu poziomowi studiów magisterskich. Założeń systemu binarnego i związanego z tym podziału studiów na zawodowe – licencjackie i magisterskie nie należy utożsamiać z ideą pierwszego i drugiego etapu studiów w rozumieniu systemu bolońskiego.

W polskiej praktyce bardzo szybko nastąpiło odstępianie od idei systemu binarnego. Z różnych względów studia zawodowe nie zostały zaakceptowane jako w pełnym tego terminu znaczenia studia wyższe. Nawet nazwa kolejnego etapu studiów (magisterskie studia uzupełniające) zdaje się świadczyć o niepełnym charakterze studiów zawodowych. Wyrazem odrzucenia idei systemu binarnego stało się z jednej strony masowe dążenie absolwentów

studiów zawodowych do uzyskiwania tytułu zawodowego magistra, a z drugiej zabiegi – nierzadko uwieńczone sukcesem – szkół zawodowych o otrzymanie uprawnień magisterskich.

W poniższej tabeli starano się porównać dwustopniowość studiów w dotychczasowym polskim systemie edukacji z dwustopniowością w rozumieniu systemu bolońskiego.

Tabela 1

Tradycyjny system studiów dwustopniowych w Polsce a dwustopniowość w ramach procesu bolońskiego

Kryteria studiów w Polsce	Tradycyjna dwustopniowość z systemem bolońskim	Dwustopniowość zgodna
Cel	Maksymalizacja liczby studiujących w warunkach ograniczonych nakładów budżetowych	Zwiększenie mobilności studentów zarówno w wymiarze międzynarodowym, jak i w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego i uelastycznienie systemu studiów
Powszechność	Nie ma charakteru powszechnego	Powszechna (wyjątkiem od reguły są studia realizowane na zasadach zbliżonych do tradycyjnych polskich jednolitych studiów magisterskich)
Związek z odpłatnością za studia	Wyraźnie identyfikowana ze studiami odpłatnymi	Nie jest w ogóle rozpatrywana w kontekście odpłatności
Elastyczność studiów związana ze zmianą instytucji edukacyjnej	Występuje jako efekt wymuszony różnicą formalnych uprawnień instytucji edukacyjnych (szkoły licencjackie – zawodowe i szkoły z uprawnieniami magisterskimi)	Stanowi integralny i naturalny element systemu
Elastyczność studiów związana ze zmianą obszaru – kierunku studiów	Bardzo ograniczona, prawie niewystępująca w przypadku chęci realizowania drugiego etapu studiów w obrębie innej dziedziny wiedzy niż ta, której dotyczy etap pierwszy	Stanowi integralny i naturalny element systemu
Związek z konkretnym trybem studiów	Wyraźna identyfikacja ze studiami nie-stacjonarnymi, a zwłaszcza zaocznymi. Widoczna zwłaszcza w tradycyjnych jednostkach edukacyjnych oferujących studia jednolite magisterskie na ogół dzienne i – w ramach tego samego kierunku – studia w systemie dwustopniowym zaoczne bądź wieczorowe	Brak związków. Wszystkie tryby (dzienne, zaoczne, wieczorowe) w ramach danego kierunku powinny w takim samym zakresie być objęte systemem dwustopniowym

Źródło: Opracowanie własne

Powyższe porównanie dotychczasowej polskiej dwustopniowości studiów z założeniami systemu bolońskiego wyraźnie wskazuje na to, że jest co najmniej uproszczeniem utożsamianie obu rozwiązań. Oznacza to, że wdrażanie prawdziwej, w sensie bolońskim, dwustopniowości wymagać będzie znacznie więcej wysiłku niż to się czasem wydaje. Nie jest to bowiem ani kwestia podzielenia dotychczasowych planów studiów jednolitych na dwie części, ani ułożenia nowych standardów na wzór najnowszych propozycji ministerialnych, które to standardy w znacznej mierze powielają grzech standardów dotychczasowych (np. rozdrobnienie przedmiotowe oraz proponowanie niekie-

dy dyskusyjnych treści programowych)⁵. Dwustopniowość w rozumieniu Procesu Bolońskiego, to element znacznie głębszej przebudowy całego systemu szkolnictwa wyższego od poziomu ministerialnego poczynając, a na poszczególnych szkołach wyższych skończywszy. Wymaga to, znacznego wysiłku całego środowiska, którego znaczna część – jak na razie – postrzega działania związane z wdrażaniem systemu bolońskiego raczej jako nie do końca zrozumiałego element swego rodzaju przymusu administracyjnego niż jako wyraz koniecznych zmian stwarzających szansę lepszego wpisania polskiego systemu szkolnictwa wyższego w europejską i światową przestrzeń edukacyjną.

Marek Ratajczak

MASS TWO-CYCLE STUDIES IN POLAND - IMPLEMENTATION OBSTACLES

Article argues difficulties in implementation the two-cycle studies according to the guidelines of the Bologna Process in Poland. Generally it resolves itself to bigger mobility of students on domestic and international scale. So far the system of the two-cycle studies in Poland has been carried out with regard to paid studies. Besides the standards of education have not been adopted to the two-cycle studies yet. Moreover students accept them reluctantly. So far the implementation of the two-cycle studies including graduate studies has been targeted at increasing the scholarisation index. Centralized system of higher education makes local initiatives consistent with the guidelines of Bologna Process difficult.

⁵ Przykładem starego/nowego podejścia w standardach jest proponowany w ramach kierunku Ekonomia program z tak istotnego przedmiotu jak Makroekonomia. Przedmiot ten podzielono na Makroekonomię I na pierwszym stopniu i Makroekonomię II na drugim. Tyle tylko, że proponowany zakres programowy Makroekonomii II, to ta część podstawowych zagadnień, które tradycyjnie były realizowane w ramach przedmiotu Makroekonomia na studiach jednolitych, a czego wobec ograniczenia liczby godzin na pierwszym poziomie studiów, nie da się zdaniem Autora propozycji programowej – zrealizować w ramach Makroekonomii I. Takie rozwiązanie trudno uznać za zgodne z ideą systemu bolońskiego.

Tadeusz Wojciechowski*

Problemy organizacji studiów dwustopniowych.

W opracowaniu zaprezentowano pogląd, że trudności w realizacji ustaleń tzw. Deklaracji Bolońskiej są niekiedy wyolbrzymiane. Studia w tej formie – po pierwsze – nie będą obejmowały wszystkich kierunków studiów (co wyraźnie wynika z zapisów Deklaracji) i – po drugie – ich prawidłowe wprowadzanie (lub kontynuacja istniejących) zależy głównie od rozwiązania problemów organizacyjnych. Za najbardziej istotne z tych problemów uznano migrację studentów po uzyskaniu dyplomu I stopnia studiów (licencjata, inżyniera) z uczelni o przeciętnym poziomie jakości kształcenia nie posiadających uprawnień do prowadzenia studiów II stopnia – do innych uczelni, posiadających takie uprawnienia. Różnice poziomu i różnice programowe, zwłaszcza w zakresie przedmiotów specjalizacyjnych, mogą wówczas prowadzić do powstawania nadmiernych luk lub powtórzeń w zasobach wiedzy studentów. Problem ten wymaga bardzo starannego przygotowywania programów studiów, stałej ich weryfikacji i synchronizacji. Nie powinno się też wykluczać prowadzenia różnych form sprawdzania poziomu wiedzy studentów, przyjmowanych z innych szkół na studia II stopnia. Za pochodną tego problemu uznano także niebezpieczeństwo ograniczania działalności części szkół niepaństwowych dysponujących uprawnieniami do prowadzenia studiów II stopnia, wyłącznie do tych studiów realizowanych w formie zaocznej. Sprzyjać temu może niż demograficzny młodzieży w wieku 18-24 lat i związany z nim okresowy spadek popytu na studia wyższe.

* Autor jest prof. zw. dr hab. w Wyższej Szkole Zarządzania i Prawa w Warszawie

1. Nowość czy kontynuacja?

Mam wrażenie, że w dyskusjach na temat studiów dwustopniowych i konieczności (?) dostosowania się w tym zakresie do zaleceń tzw. Procesu Bolońskiego przyjętego przez 29 krajów europejskich w 1999r., nadmiernie demonizuje się trudności wprowadzenia tych ustaleń.

Nie znajduję bowiem w Deklaracji Bolońskiej stwierdzenia, że studia dwustopniowe powinny obejmować wszystkie kierunki studiów¹. Wyraźnie zresztą w jej tekście podkreślono, że w osiąganiu wyznaczonych celów brane będą „w pełni pod uwagę różnorodność kultur, języków, krajowych systemów szkolnictwa i autonomii uniwersytetów...”.

Jak dotychczas we wszystkich krajach Unii uznaje się, że jednostopniowymi – zresztą najczęściej 6-letnimi – studiami są, i zapewne pozostaną, m.in. studia medyczne, stomatologia i farmacja². Sądzę także, że jednostopniowymi będą nadal studia na niektórych kierunkach humanistycznych, takich jak archeologia, prawo czy historia, oraz na uniwersyteckich kierunkach chemii, biologii, fizyki, matematyki. Podział na studia zawodowe I-go stopnia – bez względu na tytuły, jakie absolwent uzyskiwać może po ich

ukończeniu – i magisterskie II stopnia, nadal dotyczyć będzie głównie kierunków ekonomicznych, psychologii i socjologii, pedagogiki oraz kierunków politechnicznych, od dawna promujących inżynierów i magistrów – inżynierów.

W polskich warunkach studia dwustopniowe nie są więc nowością. Są (wzgl. mogą być) kontynuacją i rozszerzeniem ich zakresu w stosunku do ubiegłych lat. Mogą też – a raczej powinny – być bardziej uporządkowane, przejrzyste, porównywalne, zapewniające właściwy poziom jakościowy absolwentów pierwszego i drugiego stopnia.

Uważam, że prawidłowa realizacja Deklaracji Bolońskiej w tym zakresie zależy przede wszystkim od właściwej organizacji procesu studiów, dobrze opracowanych standardów dla studiów pierwszego i drugiego stopnia, przestrzegania tych standardów przez uczelnie, zwłaszcza w sytuacjach międzyuczelnianej (krajowej i zagranicznej) migracji studentów. Sądzę jednak, że przejrzystość tego procesu byłaby większa, gdyby Minister Edukacji Narodowej i Sportu – jako sygnatariusz Deklaracji – wyraźnie określił, które kierunki studiów w Polsce będą nadal prowadzone w formie studiów jednostopniowych.

¹ Deklaracja Bolońska jest b. syntetyczna i nieco enigmatyczna. Przypomnę, że zapis w sprawie studiów dwustopniowych ma następujące brzmienie: „Przyjęcie systemu opartego zasadniczo (podkreślenie autora) na dwóch cyklach: niższym „undergraduate” i wyższym – „graduate”. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień nadany po pierwszym cyklu, będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu stopnia „master” i/lub „doktorate degree” jak to jest w wielu państwach Europy”. (tłumaczenie wg www.men.gov.pl/proces_bolonski/p_prawne/deklaracja.php)

² Podaję tylko przykładowe kierunki. W załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002r. w sprawie standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, wymieniono aż 69 kierunków studiów. Wykaz ten później uzupełniano. Według mojej oceny tylko ok. 60% tych kierunków „nadaje się” do prowadzenia w formie studiów dwustopniowych.

2. Migracja – uzupełniające studia magisterskie w innej uczelni

Jednym z istotnych problemów zagrażających prawidłowości studiów dwustopniowych jest obecnie – i sądzę, że jeszcze długo będzie – korzystanie z możliwości uzyskiwania dyplomu ukończenia studiów I stopnia (licencjat) w małych, wyższych szkołach zawodowych (niepaństwowych i państwowych), często oddalonych od wielkich, akademickich aglomeracji i następnie podejmowanie studiów II stopnia (uzupełniających studiów magisterskich 1,5-rocznych lub 2-letnich) w relatywnie większych szkołach dysponujących odpowiednimi uprawnieniami – w tym także w uniwersytetach i akademiach. Nie zamierzam generalizować moich opinii, ale jest – moim zdaniem – faktem, że znaczna część szkół zawodowych nie zapewnia właściwego poziomu studiów, a zwłaszcza poziomu egzekwowania wiedzy. Absolwenci tych szkół są często – używając potocznych określeń – „niedouczeni”, poziom ich wiedzy ogólnej wyniesionej ze szkoły średniej jest żenująco niski, nie mają nawyku samodzielnego studiowania, tylko sporadycznie korzystają nawet z obowiązkowej literatury. Zdają z reguły pisemne egzaminy oparte na zamkniętych testach, prowadzone w dużych grupach, w warunkach umożliwiających między-studenckie „konsultacje”. Z dyplomem tych studiów i tytułem licencjata docierają następnie do szkół „magisterskich”, starając się o zapisanie na studia uzupełniające.

Z dość licznych obserwacji autora wynika, że z zapisem tym nie mają obecnie większych trudności. **Niemal powszechnie stosowane zasady przyjęć na studia uzupełniające przewidują bowiem, że:**

- jeżeli program szkoły zawodowej był zgodny ze standardami MENiS dla danego kierunku studiów – szkoła „magisterska” przyjmuje kandydata bez żadnej selekcji, szczególnie w występujących ostatnio warunkach nadwyżki podaży nad popytem na rynku edukacyjnym;

- jeżeli program odbiegał od standardów lub kandydat ukończył szkołę zawodową o innym profilu (kierunku) – najczęściej jest obligowany do zaliczenia kilku egzaminów uzupełniających. „Deficyt” kandydatów powoduje jednak, że liczba tych egzaminów nie jest zbyt wygórowana – aby kandydata nie zniechęcić i nie dopuścić do szukania innej, bardziej tolerancyjnej szkoły;
- w niektórych szkołach, w których „normalny” cykl uzupełniających studiów pozwala je zakończyć po 1,5 roku – dodaje się jeden semestr pozwalający na wyrównanie programu, czyli zaliczenie przedmiotów obligatoryjnych na danym kierunku, których kandydaci nie mieli w programach szkół zawodowych.

Zasady te pozostawiają znaczny margines swobody uznawania zgodności programów szkół licencjackich z programem szkoły „magisterskiej”, przyjmującej kandydatów z dyplomami tych szkół. Swoboda ta dotyczy często nie tylko dziekanów i prodziekanów, ale także personelu wykonawczego dziekanatów. Personel ten bowiem przeprowadza rutynowe porównanie programów dotychczasowych szkół i uzyskanych zaliczeń kandydata z wymogami uczelni „magisterskiej”. Może się pomylić, może coś opuścić, może – działając zresztą w interesie szkoły – złagodzić wymagania dotyczące np. liczby godzin zaliczonych zajęć. Celem nadrzędnym – przy zmniejszającym się popycie – jest bowiem przyjęcie kandydata.

Sądzę, że migracja studentów między I i II stopniem studiów powinna być przedmiotem szczególnej uwagi MENiS. Choć to coraz mniej „modne”, ale może warto rozważyć wprowadzenie egzaminów sprawdzających dla kandydatów na uzupełniające studia magisterskie, rekrutowanych z innych uczelni. Uważam również, że w okresie maksimum 3 lat powinno się ujednolicić czas trwania

uzupełniających studiów magisterskich, zgodnie z Deklaracją Bolońską (czyli 2 lata – 4 semestry). Szkoły prowadzące 1,5 roczne studia uzupełniające (3 semestry) powinny

– moim zdaniem – odpowiednio zmienić programy i rekrutację na rok akademicki 2006/2007, przyjmując kandydatów już tylko na studia dwuletnie.

3. Wymagania programowe

Programowe wymagania zarówno studiów licencjackich jak i magisterskich w Polsce powinny obligatoryjnie (przynajmniej w teorii) obejmować określone przedmioty „wykształcenia ogólnego”, podstawowe i kierunkowe, ustalone w tzw. minimach programowych, przyjętych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i akceptowane przez MENiS. Wyczerpują one ok. 50% dysponowanych godzin zajęć na studiach stacjonarnych (dziennych) i powinny być w pełni uwzględniane także na studiach wieczorowych i zaocznych. Pozostałe 50% szkoły mogą ustalać wg własnych koncepcji, akcentując m.in. prowadzone specjalności³.

Problem tkwi w tym, aby na danym kierunku studiów przedmioty obligatoryjne na studiach I i II stopnia nie powtarzały się, lub powtarzały świadomie z zamiarem pogłębiania wiedzy, oraz aby program studiów II stopnia wprowadzał nowe przedmioty, rozszerzające horyzont wiedzy studentów, „płynnie” ząbcające się z przedmiotami zaliczonymi w ramach studiów I stopnia. To pozornie proste zadanie komplikuje się poważnie w związku ze skądinąd słusznym założeniem, że studia

zawodowe (I stopnia) powinny dawać absolwentowi wiedzę użytkową, niezbędną dla „fachowca” w danej dziedzinie – ale tym samym nie przeładowaną nadmiernym ładunkiem podstaw teoretycznych. Studia II stopnia powinny zatem uzupełnić wiedzę teoretyczną (w pewnym sensie cofając się do początku studiów), a zarazem wzbogacić wiedzę praktyczną do poziomu godnego „mistrza” w danej dziedzinie. Pogodzenie tych dwóch tendencji nie jest łatwe, wymaga przy tworzeniu programów szczegółowej analizy sylabusów poszczególnych przedmiotów, wymaga też współpracy wykładowców I i II stopnia studiów, w miarę możliwości eliminującej powtórzenia i zapewniającej merytoryczną ciągłość przekazywanej wiedzy. W ramach danej szkoły jest to możliwe, ale przy wspomnianym przejmowaniu absolwentów studiów I stopnia z innych szkół, „ciągłość narracji” jest przerywana.

Opracowywanie dobrych programów dla studiów dwustopniowych jest więc zadaniem skomplikowanym. Merytoryczne komplikacje tego zadania często nie są jednak dostrzegane – zwłaszcza w szkołach niepaństwo-

wych. Powierza się je „służbom” wykonawczym dziekanatów, rzadko tworzy się profesorskie zespoły opracowujące lub recenzujące koncepcje programów. W konsekwencji traci się wiele godzin dydaktycznych na tematyczne powtórzenia, lub wypełnianie zaawansowanych przez wykładowców, oczywistych luk programowych.

Ponadto na studiach II stopnia, w części przedmiotów nie objętych standardami MENiS, powinno być możliwie dużo przedmiotów „do wyboru”, nie tylko pogłębiających

wiedzę specjalistyczną, ale także rozwijających ogólny poziom intelektualny studentów. Szkoły państwowe – finansowane głównie z budżetu państwa – stwarzają takie warunki. Szkoły niepaństwowe, w miarę pogarszania się ich kondycji finansowej związanego ze zmniejszającą się rekrutacją (niż demograficzny 19-24-latków) wprowadzają oszczędności, dotyczące przede wszystkim tę grupę zajęć dydaktycznych. Oferty szkół w tym zakresie (poza wyjątkami) są coraz szczuplejsze, coraz częściej obejmują wykłady prowadzone przez młodszą kadrę dydaktyczną.

4. Organizacja – główny problem studiów dwustopniowych

Te rozważania potwierdzają (mam nadzieję) początkową tezę, że głównym problemem prowadzenia studiów dwustopniowych jest ich prawidłowa organizacja. Nie ma dylematu – prowadzić je czy nie prowadzić (poza kierunkami predestynowanymi do studiów jednostopniowych). Jest natomiast, moim zdaniem, dylemat kosztów ich prawidłowego prowadzenia.

Nie ulega wątpliwości, że studia dwustopniowe wymagają od uczelni realizującej równoległe dwa stopnie relatywnie większych nakładów, niż studia jednostopniowe. Bardziej kosztowne jest opracowanie dobrych programów, rozszerzonej oferty zajęć do wyboru, egzaminów, prowadzenia i recenzowania prac dyplomowych po pierwszym stopniu itd⁴. Kosztowne i trudne jest synchronizowanie programów, zarówno w fazie ich

przygotowania jak i realizacji. W szkołach niepaństwowych zwiększone koszty przenoszone są wprawdzie na studentów, ale w warunkach ograniczonego popytu będzie to coraz trudniejsze tym bardziej, że na niektórych kierunkach studiów, uczelnie państwowe będą w stanie w najbliższych latach przyjmując wszystkich, zgłaszających się na studia dzienne.

Pochodną tego problemu jest realne niebezpieczeństwo koncentrowania się niektórych szkół niepaństwowych – dysponujących uprawnieniami do prowadzenia studiów magisterskich – niemal wyłącznie na tych studiach (II stopnia). W drodze mniej lub bardziej formalnych umów i porozumień staną się one stałymi partnerami określonych szkół zawodowych, przejmując ich absolwentów na „studia uzupełniające”. Już obecnie można

³ Problem centralnego opracowywania i zatwierdzania standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów wykracza poza ramy tematu „studiów dwustopniowych”. Być może stopniowo dojdziemy do sytuacji, w której wielkie uczelnie (czyli głównie państwowe uniwersytety i akademie) będą miały pełną samodzielność w ustalaniu programów, że programy te staną się elementem „konkurencji ofertowej” w stosunku do kandydatów na studia. Uważam jednak, że małe uczelnie (zwłaszcza szkoły zawodowe) powinny być zawsze wyposażone w „kierunkowskaz” – czyli w standardy nakładające obowiązek prowadzenia określonych, najważniejszych przedmiotów na danym kierunku, z określoną liczbą godzin zajęć. Brak takiego obowiązku może bowiem, w warunkach obniżającego się popytu na studia (niż demograficzny) i ostrej konkurencji, prowadzić do drastycznego obniżania poziomu kształcenia.

⁴ Również poza ramy tematu mojego „doniesienia” i konferencji wykracza problem celowości opracowywania prac dyplomowych w dotychczasowej formie. Rozwój informatyki i Internetu doprowadził bowiem do sytuacji, że pracę niemal na każdy temat można kupić gotową, lub zamówić do „indywidualnego przygotowania”. Oferta jest coraz bardziej obszerna i „produkty” coraz tańsze. Skuteczna kontrola „oryginalności” prac licencjackich i magisterskich stała się trudna lub technicznie niemożliwa, tym bardziej, że nadmierne obciążenie kadry dydaktycznej (na niektórych kierunkach studiów) ogranicza kontakt studenta z promotorem. Zamierzam poświęcić temu tematowi odrębną publikację w „Forum Akademickim”.

obserwować początki tego procesu, ograniczanie w tych szkołach do minimum studiów dziennych I stopnia (lub nawet ich likwidację), ograniczone rozwijanie studiów zaocznych I stopnia i maksymalizację rekrutacji na „uzupełniające studia magisterskie” – też najczęściej zaoczne.

Nie można wykluczyć, że niektóre grupy tak współpracujących szkół doprowadzą do integracji formalnej i odpowiednio zmodyfikują

programy i organizację kształcenia. Takie rozwiązania nie były by pozbawione sensu i pozwalały na doskonalenie jakości nauczania. Obawiam się jednak, że większość zdecyduje się na utrzymywanie istniejącego stanu, który może być szczególnie szkodliwy dla szkół realizujących formalnie I i II stopień, a faktycznie ograniczających się do II stopnia, ukierunkowanego na każdego zgłaszającego się kandydata – bez względu na kierunek studiów I stopnia, jakie ukończył.

Tadeusz Wojciechowski

PROBLEMS WITH TWO-CYCLE STUDIES SYSTEM.

The announcement presents the view that difficulty in the implementation of the Bologna Declaration arrangements is sometimes exaggerated. First of all this form of studies will not cover all faculties (which has been clearly stated in the Declaration). Secondly the proper implementation of this form of studies (or continuation) depends mainly on finding a solution to organizational problems. The most significant problem is students' migration to other higher education institutions after they graduate from the first cycle (Bachelor, Engineer). It stems from the fact that higher education institutions with average quality of education are not entitled to second cycle studies. Differences in the level of education as well as curriculum differences, especially in the scope of specialization subjects, may lead to excessive gaps in students' knowledge or unnecessary repetitions. This problem can be solved by thoroughly prepared curricula as well as their later verification and synchronization. Various forms of the students' level evaluation after the first cycle of studies should not be excluded as well. Another potential "danger" that might result from this problem is limiting the activity of non-public schools, which are entitled to the second cycle studies, exclusively to the form of extramural studies. The demographic low of young people between 18 and 24 and connected with this phenomenon smaller demand for higher education may contribute to this situation.

Maria Wójcicka*

Licencjat: o potrzebie jednoznaczności i różnorodności

Brak wiedzy studentów, absolwentów i pracodawców o tym, jakiego typu umiejętności poświadczają dyplomy licencjata wynika z braku zainteresowania środowiska akademickiego studiami innego typu niż jednolite magisterskie. Autorka dostrzega tendencję do „agregatowego” patrzenia na studia licencjackie. Tymczasem praktyka europejska - bezpośrednie odniesienie dla porównań w związku z postępującym Procesem Bolońskim - wskazuje na duże zróżnicowanie programów realizowanych w uczelniach typu akademickiego zarówno na pierwszym, jak i drugim poziomie kształcenia. W artykule wskazano przykłady różnego rodzaju programów studiów I i II stopnia na uniwersytetach Wielkiej Brytanii i Francji.

W dyskusji nad strukturą studiów, skrótowo i w uproszczeniu określaną jako 3+2, uczestniczą po jednej stronie politycy, po drugiej – przedstawiciele środowiska akademickiego. Jesteśmy świadkami swoistego zdarzenia racji dwóch światów: instytucji akademickiej i decydentów¹.

Potrzeba przejścia na system kształcenia 3+2 postrzegana jest przez polityków jako ko-

nieczność. Kwestie realizacji kształcenia w tych warunkach nie stanowią już jednak przedmiotu ich zainteresowania. Mamy w ten sposób do czynienia z taką oto sytuacją, że politycy wspierając system 3+2 wiedzą, co chcą osiągnąć, natomiast odpowiedź na pytanie, jak tego dokonać, pozostawiają środowisku akademickiemu. Środowisko akademickie z racji uwarunkowanego tradycją posłannictwa wie jak, ale nie wie, kogo ma kształcić.

* Autorka jest prof. dr hab. na Uniwersytecie Warszawskim, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

¹ Podział na środowisko akademickie i polityków traktuję, oczywiście, umownie. Nie jest to podział rozłączny już chociażby dlatego, że decyzje polityków wspierane są przez doradców z środowiska akademickiego.

Między racjami polityków i racjami nauczycieli akademickich sytuują się zdeorientowani adresaci wyników kształcenia: niezadowoleni studenci, którzy nie widzą celowości mechanicznego w ich odczuciu dzielenia programu (dodatkowe obciążenie i brak wyraźnych korzyści); absolwenci wyposażeni w dyplom, za którym nie stoją wyraźnie zdefiniowane umiejętności; wreszcie pracodawcy, sceptyczni wobec absolwentów, o których niewiele (czasem nic) nie wiedzą i których często utożsamiają z absolwentami szkół policealnych (por. Drogosz-Zabłocka 2002).

W nomenklaturze polityków kluczowymi pojęciami opisującymi warunki funkcjonowania systemu kształcenia na poziomie wyższym są od połowy lat 60.: *rozwój ilościowy, ukierunkowanie praktyczne programów oraz drożność systemu*. Pojęcia te – to równocześnie podstawowe wyznaczniki polityki edukacyjnej większości państw Europy Zachodniej od półwiecza, a w ostatnich dekadach również Polski. Jej skuteczność w każdym z wymienionych trzech obszarów jest inna.

Najpełniej realizowany jest postulat rozwoju ilościowego. Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i – tym samym – odejście od edukacji elitarnej dokonało się przede wszystkim za sprawą szerokiego otwarcia uniwersytetów. Proces ten miało wzmocnić utworzenie równoległego do uniwersytetów sektora wyższych szkół zawodowych, realizujących programy dostosowane do potrzeb rynku pracy. Ale masowa dostępność instytucji akademickiej – to nierówny poziom przygotowania młodzieży do studiów i będące tego konsekwencją zróżnicowanie wymagań wobec kandydatów oraz studentów. To – idąc

dalej – potrzeba różnicowania dyplomów, jeśli mają one odzwierciedlać różny poziom wykształcenia, a także różnice programów wiodących do tych dyplomów i prowadzonych przez uczelnie o różnym statusie (akademickie – nieakademickie).

Wielostopniowa struktura studiów jawi się w tym kontekście jako naturalna konsekwencja realizowanej od połowy ubiegłego stulecia polityki edukacyjnej wspierania ilościowego rozwoju szkolnictwa na poziomie wyższym i różnicowania oferty edukacyjnej pod kątem potrzeb rynku². Redukowanie luki między typem wykształcenia a potrzebami gospodarki jest przedsięwzięciem, którego skutki w porównaniu z rozwojem ilościowym trzeba określić jako mniej spektakularne. Stąd tezy zawarte w *Deklaracji Bolońskiej* można odczytać jako zwieńczenie nieskutecznych – przynajmniej w opinii rządów – wysiłków indywidualnych, podejmowanych przez poszczególne kraje, i zastąpienie ich działaniem zespołowym, usankcjonowanym przez międzynarodowe porozumienie.

Środowisko akademickie od lat kontestuje tę nową sytuację. *Masowość* oznacza tyle co odstępstwo od swobody wyboru najlepszych spośród kandydatów, czyli zgodę na obniżenie standardów kształcenia. Ta zgoda jest wyraźnie widoczna na przykładzie różnic wymagań i poziomu kształcenia między studiami stacjonarnymi oraz pozostałymi. Znacznie trudniej przebiega proces internalizacji postulatów „uzawodowienia” programów dyplomowych. I mimo iż w uczelniach akademickich wprowadzana jest dwustopniowa struktura kształcenia, to jednak trudno o jednoznaczność rozumienia pojęcia *licencjat*.

Dalsze unikanie rozstrzygnięć co do tego, czym powinien – może być – jest licencjat – będzie prowadzić do utrwalania się tego stanu. Będzie też przyzwoleniem na to, aby obszar kompetencji środowiska akademickiego zagospodarowało otoczenie.

Jaki jest powód uchylania się środowiska akademickiego przed przyjęciem jednoznacznego stanowiska w kwestii licencjata? Jest ich zapewne wiele, ale warto zwrócić uwagę na jeden. *Licencjat* utożsamiany jest z programami realizowanymi w sektorze wyższego szkolnictwa zawodowego. Praktyczne, branżowe ukierunkowanie nie mieści się w tradycji kształcenia akademickiego zorientowanego na dziedzinę wiedzy naukowej. Takie „zagregowane” podejście do *licencjata* stanowi w moim odczuciu zasadniczą barierę dla akceptacji wielostopniowej struktury kształcenia.

Tymczasem mamy liczne przykłady na niezwykle zróżnicowanie programów I i II cyklu kształcenia. Przekonywającego i powszechnie dostępnego dowodu na to dostarcza opracowana przez UNESCO międzynarodowa klasyfikacja standardów stopni w edukacji (*International Standard Classification for Educational Degree – ISCED, 1997*). Warto przyjrzeć się jej bliżej już chociażby z tego względu, że jest ona wykorzystywana w porównaniach międzynarodowych, w różnego rodzaju wydawnictwach statystycznych.

W klasyfikacji UNESCO szkolnictwo wyższe określają poziomy 5 i 6. W rozdziale zatytułowanym *Poziom 5 – pierwszy etap kształcenia wyższego* (s.28-32) znajdujemy opis programów będących odpowiednikiem polskiego licencjata, tu określanego w zależności od strefy językowej jako *Bachelor* (ang.), *Diplom* (niem.), bądź *Licence* (fr.). W definicji tego po-

ziomu kształcenia wymienione zostały trzy warunki, jakie musi spełniać pierwszy etap (stopień) kształcenia:

- (i) Wymagania wstępne dla kandydatów – to ukończenie pełnej szkoły średniej (matura).
- (ii) I poziom (etap) nie daje uprawnień do podjęcia studiów doktoranckich.
- (iii) Program obejmuje co najmniej 2-letni okres studiów podstawowych.

Jak widać, warunki te są na tyle ogólne, że może je spełnić praktycznie każdy program dyplomowy powyżej matury³, realizowany w różnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego.

Klasyfikacja wyróżnia dwa typy programów I stopnia kształcenia:

- Pierwszą grupę stanowią programy o nachyleniu teoretycznym, które dają wstępne przygotowanie do badań – w tym kontekście wymieniane są dziedziny wiedzy takie jak historia, filozofia, matematyka itp. – oraz programy przygotowujące do zawodów *specjalistycznych*, wymagających wiedzy i opanowania umiejętności (praktyka) o wysokim stopniu złożoności (np. medycyna, stomatologia, architektura).
- Druga grupa – to programy zorientowane *praktycznie*, branżowo.

To dychotomiczne ujęcie programów na podstawie jednej cechy, w zależności od tego czy są zorientowane teoretycznie czy praktycznie zarysowuje tylko ogólne ramy dla znacznie bogatszej różnorodności wewnętrznej. Decyduje o niej np. miejsce danego programu w krajowej strukturze stopni i kwalifikacji, czas jego realizacji, a nawet forma prezentacji pracy dyplomowej. Różnorodność tę widać szczególnie wyraźnie na przykładzie kształcenia uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii i Francji.

² Skutki rozwoju ilościowego trafnie określili eksperci z Wielkiej Brytanii, opracowujący pod przewodnictwem Sir Rona Dearinga raport o szkolnictwie wyższym tego kraju. Piszą w nim m.in.: „(...) w ciągu ostatnich 20 lat liczba studentów wzrosła o wiele więcej niż dwukrotnie; środki publiczne na szkolnictwo realnie wzrosły o 45%; środki przeznaczane na jednego studenta obniżyły się o 40%, a nakłady na szkolnictwo wyższe w PKB pozostały na tym samym poziomie” (Dearing...1997, Summary, p. 14).

³ Z wyłączeniem kształcenia na poziomie policealnym, ponieważ nie obejmuje ono 2-letniego okresu studiów podstawowych.

Dwustopniowy system realizacji programów uniwersyteckich (*Bachelor – Master*) należy do tradycji **Wielkiej Brytanii**, podobnie zresztą jak Irlandii. Większość programów I stopnia trwa 3 lata i prowadzi do stopnia Bachelor. Różnicuje je czas trwania studiów i profil kształcenia. Studia pogłębione („*honours*”) obejmujące pracę dyplomową i kończące się uzyskaniem określonej oceny, mogą trwać 4 lata; studia podstawowe („*ordinary*”) są krótsze, a ich wynik sprowadza się do konkluzji: zdał – nie zdał.

Ale uniwersyteckie studia na poziomie *Bachelor* – to także np. 4-letnie programy ukierunkowane zawodowo (*sandwich courses*), z praktyką poza uczelnią. Kształcenie *przemienne*, podczas którego studenci finansowani są przez instytucje będące miejscem ich praktyki, ma długą tradycję w brytyjskich politechnikach. Obecnie, po ustawowej integracji systemu w 1992 roku, w rezultacie której politechniki uzyskały prawo do ubiegania się o status uniwersytetów, występuje jako istotny składnik kształcenia w *nowych uniwersytetach*. W ten sposób *nowe* uniwersytety koncentrują się na programach przygotowujących personel średniego szczebla, dla których odniesienie stanowią działy gospodarki i to jest elementem wyróżniającym ich edukacyjną ofertę.

Stare uniwersytety kształcą natomiast specjalistów (*professionals*). Realizują programy inżynierskie, prawnicze, nauczycielskie, medyczne, bibliotekoznawstwa, informacji naukowej, akredytowane przez organizacje zawodowe. Nie prowadzą jednak zajęć przygotowujących praktycznie do zawodu. Kwalifikacje specjalistyczne, typowe dla tych zawodów są uzyskiwane poza uczelnią i potwierdzane przed egzaminatorami stowarzyszeń zawodowych (Eurydice 1998).

Tak więc na uniwersytetach Wielkiej Brytanii możemy wskazać co najmniej trojaki rodzaj programu I stopnia uniwersyteckiego

Bachelor: teoretyczne, zorientowane na dyscypliny akademickie, i dwojakiego rodzaju studia o nachyleniu praktycznym, w zależności od specyfiki zawodu: z jednej strony chodzi o zawody oparte na wiedzy, której opanowanie wymaga głębokiego i długiego okresu kształcenia oraz praktyki wykraczającej poza proste opanowanie „rzemiosła”; z drugiej – zawody wykonywane przez średni personel działów gospodarki.

Jeszcze większa różnorodność cechuje studia II stopnia. Mogą to być programy typu *Master* (badawcze i o nachyleniu praktycznym), roczne bądź 2-letnie, podyplomowe (w naszym rozumieniu), wreszcie – programy doktoranckie. Mimo iż nie ma bezpośredniej zależności między specyfiką programu a czasem przeznaczonym na jego realizację, to jednak można zaobserwować, że typowe programy *Master*, ukierunkowane zawodowo, przeważnie trwają 12 miesięcy, gdy tymczasem badawcze są dłuższe.

Mimo iż w sensie prawnym wszystkie uczelnie w Wielkiej Brytanii mają taki sam status, to jednak umocowanie w różnej tradycji wyraźnie wpływa na specyfikę realizowanych przez nie programów. W kulturze tradycyjnego uniwersytetu praktyka ma niskie notowania, jest natomiast bliska dawnym politechnikom (Jallade 1992). Zawodowe doświadczenie stanowi tym samym istotny element wsparcia dla kształcenia w *nowych uniwersytetach* w stopniu, w jakim badania i badawcza tradycja wyróżniają programy realizowane w *starych uniwersytetach*.

To zróżnicowanie znajduje akceptację ekspertów jako jeden z czynników kształtujących wizerunek szkolnictwa wyższego, jego przejrzystość i – przez to – zaufanie społeczeństwa. W powoływanym już raporcie Dearinga (1997) czytamy m.in.: „Popieramy istniejące zróżnicowanie między instytucjami, w przekonaniu, iż służy ono różnym potrzebom studentów. Sądzymy, że przyznawane środki

winny tę różnorodność odzwierciedlać i ją wspierać. Z drugiej strony zróżnicowanie nie może być usprawiedliwieniem dla niższych standardów oraz gorszych warunków kształcenia. Sądzymy, że winno się objąć ściślejszą kontrolą stosowane przez instytucje tytuły, aby studenci, pracodawcy oraz wszyscy zainteresowani mieli jasność co do statusu instytucji. Rekomendacja ta jest zgłaszana w związku z używaniem nazwy ‘*university*’ na określenie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (Summary, p.78).

Na przykładzie Wielkiej Brytanii widać, że przy pewnej determinacji środowiska uniwersyteckiego, cele kształcenia ogólnego można równie dobrze realizować w strukturze wielostopniowej jak w ramach jednolitych studiów magisterskich i że struktura ta nie zagraża tożsamości uniwersytetu. Powołujemy tu jednak doświadczenie kraju, w którym kształcenie *Bachelor – Master* jest cechą systemu, czyli nie mamy tu do czynienia ze zmianą strukturalną dokonującą się na fali *procesu bolońskiego*.

We **Francji** reforma strukturalna uniwersytetu rozpoczęła się na początku lat 70. Konwencjonalny jednolity program akademicki został podzielony na trzy cykle. Każdy cykl kończyło uzyskanie określonego stopnia czy dyplomu, będącego potwierdzeniem rodzaju i poziomu zdobytych kwalifikacji oraz uprawnień do kontynuacji studiów. Według wprowadzanego w latach 1973-1976 podziału programu kształcenia akademickiego, każdy cykl kończył się dyplomem uniwersyteckich studiów ogólnych. Pierwszy, dwuletni cykl propedeutyczny upoważniał do podjęcia nauki w cyklu drugim, wieńczonym – w zależności od czasu trwania studiów – licencjatem (*licence*) bądź magisterium (*ma-*

îtrise). *Maitrise* otwierał z kolei drogę do doktoratu w trzecim cyklu studiów.

W rozpoczętym w 1984 roku kolejnym etapie reformy wyraźnie zarysowała się tendencja do podporządkowania potrzebom gospodarki uniwersyteckich programów kształcenia. W zreformowanym pierwszym cyklu studiów, obok ogólnego przygotowania i dyplomu uniwersyteckich studiów ogólnych (*diplôme d’études universitaires generales – DEUG*), wprowadzono dyplom studiów w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych (*diplôme d’études universitaires scientifiques et techniques – DEUST*). Nowy program, zorientowany na technikę i jej zastosowania, zdecydowanie odbiega od uniwersyteckiego, akcentującego aspekty teoretyczne wykształcenia. Projekty programów tego typu przygotowywane są przez uczelnie, a zatwierdzenie przez ministerstwo jest równoznaczne z uzyskaniem środków na ich realizację⁴.

W drugim cyklu kształcenia trzyletni program występujący pod nazwą *Magistere* – to połączenie indywidualnego toku studiów, *case studies*, i praktyki zawodowej w przemyśle bądź laboratoriach. Jego realizacja obejmuje szeroki wachlarz dyscyplin i dziedzin studiów – od międzynarodowych programów z zakresu finansów, biznesu i ekonomii, poprzez chemię i inżynierię molekularną, a na dyscyplinach humanistycznych kończąc (Carrier, Vught 1989)⁵.

Wymienione, a także inne rozwiązania wielostopniowych studiów uniwersyteckich, pokazują, że o tym, czy realizowane w uczelni programy ukierunkowane są dyscyplinowo czy zawodowo, nie przesądza klasyczny schemat: uniwersytety – wyższe szkoły zawodowe. Większe znaczenie ma tradycja instytucji

⁴ Minister edukacji przyznaje na czas określony uprawnienia (*habilitations*) do prowadzenia przez uczelnie drugiego i trzeciego cyklu kształcenia w ramach poszczególnych kierunków.

⁵ Szerzej problem ten naświetla E. Drogosz-Zabłocka (2002).

szkolnictwa wyższego – na co dowodów dostarcza Wielka Brytania oraz – co wyraźnie widać na przykładzie Francji – forma zarządzania szkolnictwem wyższym. Czytana na tle doświadczeń krajów Europy Zachodniej *Deklaracja Bolońska* ujawnia znacznie mniej dyrektywny charakter zawartych w niej tez, niżby to wynikało z dyskusji toczącej się na temat tego procesu.

Wydaje mi się, że w tym kontekście warto rozważyć dwa zasadnicze przesłania *Deklaracji*: (i) różnicować poziom wykształcenia wyższego, gdyż tylko takie podejście pozwala na porównania międzynarodowe (mobilność) i zapewnić wszystkim możliwość nauki, a także jej kontynuacji zgodnie z dyspozycjami (drożność); (ii) nie ujednolicać lecz uczynić zawartość merytoryczną programów dyplomowych z tego samego powodu, ale i ze względu na potrzebę społecznej legitymizacji.

Przenosząc powyższe obserwacje na nasz grunt, trzeba stwierdzić, że o tym jakiego rodzaju wykształcenie daje *licencjat*, bardziej niż regulacje prawne decyduje faktyczny stan zatrudnienia kadry – dotyczy to przede wszystkim szkolnictwa niepaństwowego – a w uczelniach państwowych tryb studiów (stacjonarne – pozostałe). Uczelnie zawodowe częściej wychodzą naprzeciw oczekiwaniom tych studentów, którzy bardziej stawiają na możliwość zdobycia zawodu niż podstaw przygotowania

ogólnego. I na odwrót: uczelnie akademickie częściej spełniają aspiracje młodzieży, która zamierza zdobyć wykształcenie akademickie, choć i tu znaleźć można programy akcentujące ukierunkowanie zawodowe. Z uwagi na to, że w obu przypadkach mamy do czynienia z brakiem wyraźnej deklaracji, jakiego typu program *licencjacki* jest realizowany, młodzież często nie wie, jaki wariant studiów wybrała. Stąd – znaczny odsetek rozczarowanych (Wójcicka 2002).

Sytuację uczelniłoby nie tyle tworzenie oddzielnych regulacji co do charakteru *licencjata* – w takim przypadku zachowany zostanie obecny stan – ile wnikliwe przeanalizowanie każdego programu *licencjackiego* i opisanie kompetencji, w jakie wyposaża on swoich absolwentów z punktu widzenia możliwości kontynuowania studiów na wyższym poziomie (zakres wiedzy ogólnej, podstawowej) oraz – jeśli dotyczy – możliwości podjęcia pracy (praktyczne aspekty wykształcenia). Sprzyjającą (inspirującą) okolicznością jest *Suplement do dyplomu*⁶, którego wprowadzanie już ma miejsce.

Podobny tryb postępowania należałoby zastosować w odniesieniu do II poziomu kształcenia. Tu jednak równie ważne wydaje mi się określenie wobec kandydatów warunków wstępnych, czyli wymagań, jakim muszą sprostać.

Literatura

- **Carrier D., van Vught FA.** (1989): Government and Curriculum Innovation in France. W: FA. van Vught (ed.): Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, EHP Series 7, Jessica Kingsley Publishers, London.
- **Dearing Report** (1997): Summary: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education in the UK.
- **Drogosz-Zabłocka E.** (2002): Opinie studentów na temat praktyk zawodowych, w: E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta: Licencjat w uczelni i na rynku pracy, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- **Drogosz-Zabłocka E.** (2002): Kształcenie zawodowe uniwersyteckie i nieuniwersyteckie we Francji, w: M. Wójcicka (red.): Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy, UW, CBPNiSzW, Warszawa, s. 101-134
- **Eurydice** (1998): Database on Education, European Commission (CD)
- **ISCED** (1997): International Standard Classification of Education, UNESCO.
- **Jallade J.-P.** (1992): Undergraduate higher education in Europe: towards a comparative perspective, „European Journal of Education” vol.27, nr 1-2.
- **Wójcicka M.** (2002): Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- **Wójcicka M.** (2002): Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Maria Wójcicka

UNDERTGRADUATE STUDIES – THE NEED FOR CLARITY AND DIVERSITY.

Academic milieu is disinterested in other types of studies than graduate, which results in the fact that neither students and graduates nor potential employers know what type of skills are hidden behind a Bachelor's degree diploma. The author notices a tendency towards „aggregate” look on undergraduate studies. Meanwhile, European experience – direct reference for comparisons in connection with the developing Bologna Process – points out to great variability of curricula implemented in academic higher learning institutions during the 1st and 2nd cycle. The article presents examples of various curricula during 1st and 2nd cycles at universities in Great Britain and France.

⁶ Dokładna nazwa: Część B dyplomu ukończenia studiów nr...Suplement. Suplement jest oparty na modelu opracowanym przez Komisję Europejską, Radę Europy i UNESCO/CEPES. Ma dostarczać obiektywnych i pełnych informacji umożliwiających lepsze zrozumienie oraz sprawiedliwe uznawanie kwalifikacji akademickich i zawodowych w kraju i za granicą. Suplement zawiera opis rodzaju, poziomu, treści i statusu odbytych studiów. Nie powinien natomiast zawierać żadnych sądów wartościujących, stwierdzeń o równoważności lub sugestii dotyczących uznawalności.

Jacek Grodzicki*

Realizacja wytycznych Deklaracji Bolońskiej w Uniwersytecie Gdańskim

Doświadczenia Uniwersytetu Gdańskiego odnoszą się do procedury wprowadzania studiów dwustopniowych. Uzasadnione są one zarówno masowością wyższego kształcenia jak i omawianymi społecznymi korzyściami. Studia licencjackie zostały ukierunkowane zawodowo, natomiast magisterskie mają charakter bardziej ogólny. Autor omawia szczególnie koncepcje kształcenia na kierunku „pedagogika” zwracając szczególną uwagę na relacje między wiedzą a umiejętnościami.

1. Wprowadzenie

Jednym z podstawowych założeń Deklaracji Bolońskiej jest dwustopniowość studiów i choć od kilku lat mówi się w środowisku akademickim o konieczności wprowadzenia tego rozwiązania, to jednak zmiany postępują bardzo opornie. Mam tu oczywiście na myśli szkolnictwo publiczne, na którym zajęcia prowadzone były i są w trybie 5 letnim (szkoły niepubliczne od początku swego istnienia budowały programy w trybie dwustopniowym). W wielu uczelniach proces ten przebiega z różną szybkością i natężeniem w zależności od jednostki czy

wydziału i jest inicjowany zarówno przez władze, jak i przez samych wykładowców.

Pracując na jednej z publicznych uczelni chciałbym podzielić się doświadczeniami z wprowadzania dwustopniowego trybu studiów na kierunku pedagogika. Wybrałem właśnie tę jednostkę ponieważ w moim przekonaniu może ona stanowić wzorzec postępowania w tym obszarze działań.

W roku 2004 Senat UG podjął decyzję o wprowadzeniu od roku akademickiego 2005/2006 studiów dwustopniowych. Jednakże analizu-

* Autor jest dr. na Uniwersytecie Gdańskim

jąc prace nad dostosowywaniem programu na poszczególnych kierunkach można zauważyć dużą rozbieżność pomiędzy deklaratywnością a rzeczywistymi działaniami. Dlatego też szczególnie cennym wydała mi się informacja o sposobie realizacji tego postulatu przez pedagogów. Pozwalam sobie przekazać kilka informacji i wniosków wynikłych z prac grupy osób zaangażowanych w ten proces.¹

Pierwszym krokiem było zaproszenie wszystkich pracowników Instytutu do udziału w fo-

rum dyskusyjnym, na którym przedstawiono analizę otoczenia społecznego i gospodarczego oraz prognozy dalszych zmian. Pozwoliło to wypracować wspólną płaszczyznę porozumienia na rzecz wprowadzenia studiów dwustopniowych. Dalszym etapem było powołanie Rady Programowej, której zadaniem stało się stworzenie koncepcji dwustopniowych studiów pedagogicznych. W skład Rady weszli przedstawiciele wszystkich Zakładów istniejących w Instytucie Pedagogiki. Przewodniczącą Rady została mianowana dr hab. Teresa Bauman.

2. Argumenty przemawiające za tworzeniem dwustopniowych studiów

2.1. Masowość kształcenia na poziomie wyższym

Studia licencjackie są wciąż w naszym systemie oświaty zjawiskiem nowym, a więc zrozumiałe jest, że kształt tych studiów tworzony jest intuicyjnie. Gdy studenci stanowili 10-15% rocznika rekrutacyjnego, można było ich traktować jako wyselekcjonowaną pod względem możliwości intelektualnych grupę osób i można było wobec nich formułować określone oczekiwania. Natomiast przy masowości studiów, z jaką obecnie mamy w Polsce do czynienia (udział studentów wśród młodzieży w wieku od 18-21 roku życia w roku akademickim 2003/2004 wynosił 47%). Oczywiście jest, że możliwości intelektualne tak dużej grupy młodzieży są znacznie mniejsze. Niezbędne staje się określenie dwóch różnych poziomów kompetencji, które powinni zdobywać studenci I i II stopnia studiów wyższych, ponieważ tak duża grupa młodzieży nie jest sobie w stanie poradzić z oczekiwaniami jakie formułowano pod adresem elitarnej gru-

py studentów przyjmowanych na pierwszy rok pięcioletnich studiów magisterskich.

2.2. Społeczne korzyści płynące ze studiów licencjackich

W aspekcie socjologicznym – masowe studia są poszerzaniem w społeczeństwie liczebności klasy średniej;

- W aspekcie psychologicznym – studia oferują dużej grupie młodych ludzi okazję do rozwoju jej samowiedzy, a także do rozwoju emocjonalnego;
- w aspekcie ekonomicznym i politycznym – przygotowanie dobrze wyszkolonej kadry do pracy; tworzenie kapitału ludzkiego i podnoszenie poziomu świadomości politycznej społeczeństwa;
- W aspekcie społecznym – lepsze przygotowanie się jednostek do uczestniczenia w życiu społecznym, rozumienia i akceptowania zasad demokracji i realizowania wspólnych wizji.

3. W kierunku studiów dwustopniowych

3.1. Założenia leżące u podstaw tworzonego programu kształcenia

Studia licencjackie stwarzają dla edukacji na poziomie wyższym nową sytuację, są wyzwaniem dla organizacji, jakości kształcenia ale równocześnie stwarzają ogromne możliwości realizacji ważnych, wyżej zasygnalizowanych celów społecznych i jednostkowych. Idea studiów dwustopniowych budzi wątpliwości i kontrowersje, dlatego warto przedstawić krótko przesłanki, które Rada przyjęła tworząc nową koncepcję studiów pedagogicznych.

Uznano za nieuniknione:

- utrzymanie na wysokim poziomie wskaźnika skolaryzacji na wyższym szczeblu kształcenia;
- otwieranie się uczelni europejskich na studentów obcokrajowców i konieczność otwarcia się także naszych uczelni na zjawisko mobilności studentów;
- potrzeba stworzenia sytuacji porównywalnych dyplomów dla studentów wszystkich krajów UE.

3.2. Studia licencjackie jako pierwszy stopień kształcenia na szczeblu wyższym

Aby możliwa była praca nad całościową koncepcją studiów pedagogicznych niezbędne było:

- wyraźne oddzielenie od siebie tych dwu stopni kształcenia; sformułowanie różnego celu dla każdego z nich;
- zróżnicowanie treści i umiejętności a w konsekwencji kompetencji nabywanych na każdym z tych stopni przez absolwentów.

Dopiero po określeniu czynników różnicujących te dwa stopnie kształcenia możliwe było stworzenie spójnego programu dla każdego z nich.

Biorąc pod uwagę zróżnicowany potencjał intelektualny studentów, a także uwzględniając, iż spora grupa skończy swą edukację na I stopniu studiów wyższych, założono, iż studenci powinni nabyć w trakcie studiów licencjackich inny rodzaj wiedzy i odmiennych umiejętności potrzebnych dla uzyskania określonego zawodu, których zdobycie jest możliwe przy zmniejszonym potencjale kandydatów.

Punktem wyjścia dla tworzenia programu studiów licencjackich stała się wiedza i umiejętności, a nie obszar teoretyczny danej dyscypliny naukowej. **Celem kształcenia licencjackiego jest przygotowanie do określonego zawodu i przygotowanie do uczestniczenia w życiu społecznym poprzez świadome, refleksyjne i wciąż ulepszane działanie.** Służy temu poznanie przez studentów teorii, które pozwalają rozumieć własne działania, odnajdywać ich uzasadnienie i ewentualnie korygować. Na studiach licencjackich przyjęto modułowy sposób budowania programu kształcenia, przy czym każdy moduł związany jest z określoną umiejętnością, która w jego ramach ma być ćwiczona. Powstało 17 modułów kształcenia ogólnego oraz 19 modułów kształcenia zawodowego. Program zawiera zajęcia, których celem jest nabycie przez studenta podstawowych umiejętności intelektualnych, społecznych i praktycznych oraz ułatwienie mu rozpoznania swoich braków i możliwości.

Studia licencjackie organizowane są wokół kategorii specjalizacja, zaś **studia magisterskie** – pod hasłem *ogólność*. O ile na studiach licencjackich należy przygotować absolwentów do wykonywania określonego zawodu; do projektowania, wykonywania, a także ewaluacji własnej pracy, o tyle na studiach magisterskich zakłada się potrzebę przekazywania innej wiedzy i ukształtowania odmiennego typu umiejętności, takich jak: badanie, konstruowanie i ewaluacja jednak nieograni-

¹ Materiały zaczerpnięte z referatu T. Bauman przygotowanego na konferencję Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 03-2005.

czonych do własnej pracy i działania, ale odnoszących się przede wszystkim do zjawisk szerszego zasięgu.

Tak na przykład magister pedagogiki powinien umieć dokonać analizy sytuacji, i na jej podstawie projektować zmiany. Za ważne uznano także wykształcenie w studentach

pewnych umiejętności organizacyjnych, do których zaliczamy **zarządzanie placówkami i kierowanie zespołami ludzkimi**. Zakłada się bowiem, że magister pedagogiki musi być przygotowany do pełnienia funkcji kierowniczych, powinien być gotów do podjęcia odpowiedzialności nie tylko za własne działania, ale także za działania innych.

4. Cechy stworzonej w UG koncepcji kształcenia pedagogicznego

Stworzony przez zespół projekt dwustopniowych studiów pedagogicznych można scharakteryzować poprzez kilka specyficznych cech.

Niezależność obu faz studiów – studia licencjackie stanowią samodzielny, zakończony cykl studiów, podczas którego zdobywa się wybraną specjalizację zawodową. Uzyskane kwalifikacje pozwalają absolwentowi na podjęcie pracy w wybranych placówkach dydaktyczno – wychowawczych w roli kadry nie kierowniczej. Studia magisterskie natomiast są zaplanowane dwutorowo. Jedna ścieżka jest zarezerwowana dla absolwentów pedagogicznych studiów licencjackich i umożliwia im zdobycie stopnia magistra w zakresie studiowanej podczas licencjatu specjalności (np. pedagogika społeczna, pedagogika resocjalizacyjna, wczesna edukacja itd.). Druga ścieżka natomiast umożliwia podjęcie magisterskich studiów pedagogicznych absolwentom dowolnych studiów licencjackich i zdobyć wykształcenie pedagogiczne na poziomie magisterskim w zakresie np. zarządzania placówkami oświatowymi, edukacji regionalnej i samorządowej lub też edukacji dorosłych.

Wolność i odpowiedzialność w studiowaniu – Student poprzez wybór modułów (na studiach licencjackich) będzie decydował o profilu swego wykształcenia. Wybierze moduły, umożli-

wiające mu doskonalenie umiejętności, które uzna za ważne w swej przyszłej pracy zawodowej lub te, które wg własnej opinii są mu potrzebne. Pozwoli mu to na dopasowanie, tworzonego przez siebie programu studiów do zarówno własnych możliwości jak i potrzeb i wymagań rynku pracy. Moduły bowiem stanowią elastyczny element systemu, z których można układać sobie różne konfiguracje uznanych za niezbędne umiejętności. Ze względu na odmienność sposobu studiowania w porównaniu z wcześniejszymi doświadczeniami młodzieży, powołani zostaną doradcy – tutorzy, których zadaniem będzie udzielanie pomocy studentowi w nabyciu orientacji w zasadach studiowania, w wyborze modułów, oraz w tworzeniu własnego planu studiowania.

Przygotowanie do kształcenia ustawicznego – przygotowanie studentów do samodzielnego uczenia się i rozumnego czytania komunikatów. W ramach zajęć zaplanowano moduł (Uczenie się) umożliwiający studentowi usprawnienie własnych umiejętności w zakresie czytania i odbioru tekstów, formułowania własnych myśli, opinii, prezentacji własnego stanowiska w formie ustnej i pisemnej, świadomego uczenia się w działaniu.

Mobilność studentów i nauczycieli – organizacja modułowa studiów pozwala na tworzenie kursów realizowanych w krótkim okresie, a nie

na przestrzeni całego semestru czy roku akademickiego. Taka organizacja studiów pozwoli studentom zebrać potrzebną liczbę punktów w krótkim okresie. Ponadto bez szwanku dla uczestnictwa w zajęciach w macierzystej uczelni zdecydować się oni mogą na odbycie dodatkowego kursu w innej placówce. Umożliwi to zaproszenie nauczycieli akademickich z innych krajowych lub zagranicznych uczelni.

Elastyczność systemu – Modułowa organizacja studiów pozwala (bez naruszania całej konstrukcji programowej) na zwiększenie oferty programowej (np. w sytuacji, gdy przybývają nam specjaliści, w zakresie problematyki dotychczas nie objętej propozycją programową) poprzez np. dodanie nowego modułu lub jedynie jednostki modułowej.

Relacja pomiędzy wiedzą a umiejętnościami – Na studiach licencjackich wiedza jest traktowana jako narzędzie ułatwiające wykonywanie zawodu, służy ona opisywaniu praktyki, objaśnianiu zachodzących zjawisk, ukazywaniu między nimi zależności. Jest traktowana jako narzędzie służące refleksji i działaniu. Potraktowano pedagogikę jako naukę praktyczną, z której wyprowadzono wiedzę o wychowaniu i kształceniu niezbędną dla osób mających się owym wychowaniem i kształceniem zajmować, oraz wiedzę o różnego rodzaju umiejętnościach. Wyraźnie są również określone umiejętności intelektualne, społeczne i zawodowe, które zdobywa student. Nabycie tych umiejętności pozwala studentowi stać się z jednej strony dobrym praktykiem, a z drugiej ma mu pomóc w pracy nad

sobą, rozwijać zdolność współpracy z innymi, czy skutecznie rozwiązywać konflikty.

Na studiach magisterskich natomiast wiedza poza funkcją instrumentalną pozwolić ma także na osadzanie zjawisk edukacyjnych w szerszym kontekście społecznym, politycznym, ekonomicznym, filozoficznym, socjologicznym i historycznym. Umożliwi to nabycie świadomości złożoności zjawisk edukacyjnych. Dwuletnie studia magisterskie zachowują swój **dyscyplinarny charakter**. Wiedza humanistyczna i społeczna buduje kontekst dla wiedzy pedagogicznej. Wiedza pedagogiczna natomiast pokazuje (poprzez różne teorie, perspektywy) wielowymiarowość zjawisk edukacyjnych, różne możliwe rozwiązania, alternatywne sposoby patrzenia na edukację i działania w edukacji. Wiedza stanowi dla studiującego impuls do konstruowania własnej wizji edukacji czy własnej ideologii edukacyjnej. W zakresie zdobywania umiejętności na studiach magisterskich ważne jest, aby intensywnie rozwijać umiejętności pozwalające krytycznie analizować istniejące rozwiązania, tworzyć nowe projekty, wprowadzać innowacje. Absolwent studiów magisterskich jest przygotowywany do rozumienia szerokiego kontekstu, w którym dzieje się wychowanie i kształcenie, do kreowania zmian istniejących rozwiązań, do tworzenia nowych wizji. Dodano do nich także ofertę modułową specjalizacyjną, ponieważ uznano, że podczas studiów magisterskich student też powinien nabyć pewien rodzaj umiejętności, których nie zdobywa podczas studiów licencjackich (np. badanie, konstruowanie i ewaluacja ponad jednostkowych zjawisk społecznych).

* * *

Przedstawione powyżej zmiany programowe związane z realizacją studiów dwustopniowych są wprowadzane w życie od roku akademickiego 2004/05. Czas pokaże czy były one właściwe i czy będzie je można uznać za nową jakość w kształceniu na poziomie wyż-

szym. Już dziś jednak można odnotować sukces jakim było przełamanie oporu środowiska akademickiego i wciągnięcie zdecydowanej większości pracowników do prac nad opracowaniem oferty edukacyjnej na obu poziomach studiów.

Jacek Grodzicki

GUIDELINES OF THE BOLOGNA DECLARATION AND THEIR IMPLEMENTATION AT UNIVERSITY OF GDAŃSK

Experiences of University of Gdańsk refer to the introduction of two-cycle studies. They are fully justified by mass demand for higher education as well as discussed social benefits. Undergraduate studies have vocational character whereas graduate studies are more general. The Author thoroughly discusses the concept of education at pedagogic faculty, pointing out to relation between knowledge and skills.

Ewa Chmielecka*

Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce. Jak połączyć ten gorset?

Sama dwustopniowość nie stwarza żadnych znaczących i trudnych problemów jeśli zostanie potraktowana instrumentalnie przy dobrym rozeznaniu celów, którym ma służyć. Staje się trudnym problemem, gdy realizowana jest w warunkach niedookreślenia regulacji systemowych szkolnictwa wyższego w Polsce, płytkiego zrozumienia celów i mechanizmów Procesu Bolońskiego, sterowania kształceniem wyższym za pomocą centralnych i silnie zestandaryzowanych „warunków wejścia” (lista kierunków studiów i standardy kształcenia), kontroli nad jakością kształcenia podtrzymującej standaryzację.

Zgodnie z wytycznymi Procesu Bolońskiego celem wprowadzenia studiów dwustopniowych jest przede wszystkim zabezpieczenie różnorodności kształcenia oraz mobilności pionowej i poziomej. Cel ten jest trudny do zrealizowania w warunkach standaryzacji.

Komunikat z Bergen Europejski „Framework for Qualifications” oraz nowy model akredytacji europejskiej proponują rozwiązania, które powinny zmienić zasadniczo polską perspektywę projektowania struktury studiów: od obecnego nastawienia na warunki wejścia (input) do nastawienia na efekty kształcenia (output, learning outcomes). Mogą też zmienić punkt widzenia dotyczący dwustopniowości i standardów kształcenia dla kierunków studiów oraz rozwiązać znaczną część problemów diskutowanych w Polsce w związku z nimi.

1. Tezy opracowania

Teza wstępna brzmi: sama dwustopniowość nie stwarza żadnych znaczących i trudnych problemów. Można ją potraktować instrumentalnie, o ile wie się, do czego ten instrument ma służyć. **Staje się trudnym proble-**

mem, gdy realizowana jest w warunkach:

- Niedookreślenia regulacji systemowych szkolnictwa wyższego w Polsce. Jego wewnętrzną spójność nieco poprawia nowa Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Je-

* Autorka jest dr. hab. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

go spójność z otoczeniem europejskim poprawia się.

- Płytkiego zrozumienia celów i mechanizmów Procesu Bolońskiego wśród jego realizatorów – taka sytuacja jest powszechna w Polsce, a silnie odczuwana w Europie.
- Sterowania przez państwo kształceniem wyższym za pomocą centralnych i silnie zestandaryzowanych „warunków wejścia” (lista kierunków studiów i standardy kształcenia).
- Potrzeby efektywnej kontroli sprawowanej przez państwo nad jakością kształcenia (akredytacja PKA podtrzymująca standardyzację).

(Dwa ostatnie punkty to charakterystyka tułowego „gorsetu”).

Teza „środkowa” referatu sprowadza się do tego, że usiłowanie racjonalizacji wybranych elementów systemu szkolnictwa (np. wprowadzenie dwustopniowości) w opisanych powyżej uwarunkowaniach jest skazane na niepowodzenie, jeśli idzie o realizację celów

określanych przez Proces Boloński. W przypadku studiów dwustopniowych takim celem jest przede wszystkim różnorodność oferty kształcenia oraz zapewnienie mobilności pionowej i poziomej. Taka cząstkowa racjonalizacja co najwyżej wymusza „poluźnienie gorsetu” nadmiernej standaryzacji. Czasem powoduje dodatkowe zjawiska negatywne.

Teza końcowa artykułu: proponowany przez komunikat z Bergen Europejski „Framework for Qualifications”¹ oraz model akredytacji europejskiej proponują rozwiązania, które powinny zmienić zasadniczo polską perspektywę projektowania struktury studiów: od obecnego nastawienia na warunki wejścia (input) do nastawienia na efekty kształcenia (output, learning outcomes). Przy okazji mogą zmienić punkt widzenia dotyczący dwustopniowości i standardów kształcenia dla nich oraz rozwiązać znaczną część problemów dyskutowanych w Polsce w związku z nimi. Natomiast daje długą listę nowych problemów (można je nazwać optymistycznie wyzwaniem).

2. Tło dla studiów dwustopniowych w Polsce – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego

Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego powinien być rozumiany jako system, którego polskie szkolnictwo wyższe powinno być podsystemem. Powinny więc w nim obowiązywać podobne zasady, powinien być zharmonizowany z całym systemem europejskim umożliwiając przepływy, oceny i adaptację. Nie powinno to jednak oznaczać, że polskie uczelnie mają zaadaptować bezpośrednio jakiś wzorzec czy standard określający treści, formy czy inne elementy nauczania. Proces Boloński nie propaguje ujednolicenia uczelni, programów, krajowych systemów szkolnictwa wyższego

– wprost przeciwnie popiera ich różnorodność, autonomię, oryginalność i innowacyjność co do treści i formy kształcenia.

Pozwolę sobie przypomnieć informacje, które powinny być powszechnie znane każdemu podmiotowi włączonemu w realizację Procesu Bolońskiego (a często nie są). A więc Proces Boloński jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem zapoczątkowanym podpisaniem w 1999 r. Deklaracji Bolońskiej. Dokument ten podpisało 29 ministrów właściwych dla spraw szkolnictwa wyższego, w tym Polski Minister

Edukacji Narodowej. Najważniejszymi wydarzeniami określającymi przebieg Procesu są odbywające się co 2 lata konferencje ministrów zakończone komunikatami określającymi postęp w realizacji celów Procesu i dalsze kierunki jego rozwoju. W 2001 roku ministrowie wydali Komunikat Praski; w 2003 – Komunikat Berliński. W roku bieżącym konferencja odbyła się 19-20 maja w Bergen. W okresach pomiędzy konferencjami działają zespoły przygotowujące rekomendacje dla nich w ramach programów „Bologna Follow Up Events”.

Celem Deklaracji i Procesu Bolońskiego jest utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (the European Higher Education Area – EHEA). Cel ten ma być osiągnięty nie w wyniku standaryzacji czy ujednolicania systemu, ale poprzez tworzenie zasad funkcjonowania systemów krajowych w taki sposób, aby możliwa stała się ich współpraca i porównywanie mechanizmów i rezultatów działania (wspomniana harmonizacja). Poszanowane zaś ma zostać ich **zróżnicowanie, traktowane jako podstawowa wartość kulturowa i źródło konkurencyjności uczelni**; poszanowana ma być także autonomia państw i uczelni.

Podstawowe cele kształcenia wyższego w Europie, to wg Deklaracji Bolońskiej:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego i europejskiego,
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie,
- rozwój osobowy,
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej.

Proces Boloński jest jednym z mechanizmów tworzenia zjednoczonej Europy. Dzięki niemu ma być możliwa realizacja szans oraz sprostanie wyzwaniom, jakie stoją przed jej obywatelami. **W szczególności mają zostać stworzone warunki sprzyjające:**

- mobilności obywateli Europy,

- dostosowaniu kształcenia w poszczególnych krajach do potrzeb rynku pracy Unii Europejskiej,
- kształtowaniu w poszczególnych krajach postaw sprzyjających powstawaniu wspólnoty Europejczyków,
- podniesieniu atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w świecie.

Z tych dwóch zbiorów postulatów wynikły konkretne zadania (instrumenty implementacji celów) dla europejskiego szkolnictwa wyższego (patrz m.in. Kraśniewski, 2004), takie jak:

- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- wprowadzenie punkowego systemu rozliczeń osiągnięć studentów (ECTS),
- zwiększenie mobilności studentów i pracowników uczelni,
- wprowadzenie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych stopni i dyplomów (tu także Suplement do dyplomu),
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- propagowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym.

Komunikaty Praski i Berliński uzupełniły tę listę o:

- rozwój kształcenia ustawicznego,
- aktywny udział studentów w realizacji Procesu,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiej Przestrzeni Akademickiej poza Europą,
- rozszerzenie struktury studiów o stopień trzeci – studia doktoranckie,
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego

Jako priorytetowe kierunki działania na lata 2003 – 2005 uznano:

- stworzenie podstaw europejskiego systemu zapewnianie jakości kształcenia,
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- usprawnienie mechanizmów uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią,

¹ Tłumaczenie MENiS: „Ramowa struktura kwalifikacji absolwenta”

- przygotowanie ramowego europejskiego schematu kwalifikacji absolwentów.

Komunikat z Bergen dodał do tych list:

- potwierdzenie realizacji uprzednich celów,
- przyjęcie europejskiego systemu zapewniania jakości na bazie działania European Association for Quality Assurance in HE (dawna ENQA), a w jego ramach europejski rejestr instytucji akredytacyjnych.
- przyjęcie European Framework for Qualification i zalecenie budowy takich samych ramowych struktur krajowych (do 2007), zaś pełnej ich implementacji do 2010.

Dwie ostatnie decyzje inaczej sytuują problem dwu- i trój-stopniowości studiów w Polsce, ponieważ ustanawiają, w sposób zobowiązujący, nową podstawę systemową budowy programów kształcenia w Europie. Ber-

gen daje dla dylematów Procesu Bolońskiego rozwiązanie „krytyczne” w sensie kantowskim, a mianowicie zaprojektowaną centralnie (europejsko) ramę do bardzo zindywidualizowanych rozwiązań krajowych i uczelnianych, zachowujących różnorodność. Ten „nowy styl” myślenia o nauczaniu w szkolnictwie wyższym jest na tyle odmienny od obowiązującego w polskim szkolnictwie wyższym, że, mówiąc szczerze, ostatnie projekty Rady Głównej i MENIS dotyczące standardów kształcenia dla studiów dwustopniowych można w najlepszym razie traktować jako rozwiązania temporalne, doraźnie rozluźniające gorset, o którym mówimy, a które w niezbyt długim czasie powinno być zastąpione jakościowo odmiennym podejściem. Dotyczy to także modelu akredytacji. Tym dwóm problemom poświęcona będzie końcowa część mojego wystąpienia.

3. Postulaty Procesu Bolońskiego i ich realizacja

Najważniejsze pryncypium Procesu to, powtórzymy, różnorodność form i treści kształcenia uznawanych jako wartość kulturotwórcza, a także źródło innowacji i przewag konkurencyjnych uczelni europejskich. Inne zadania: wielostopniowość, mobilność, zapewnianie jakości itd. mają sprzyjać (są narzędziem) do podtrzymania i wykorzystania różnorodności treści i form kształcenia na każdym poziomie studiów oraz mobilności pionowej i poziomej: zmianie dziedziny edukacji po pierwszym dyplomie, swobodnej kreacji ścieżki studiów. ECTS i Suplement sprawiają, że jest to możliwe, bo można każdego studenta i program traktować indywidualnie mając wspólną dynamiczną miarę. Wbrew temu idą np. polskie sztywne standardy kierunkowe, które utrudniają, a właściwie niszczą różnorodność i mobilność. W Polsce nadal dość powszechnie uważa się, że mobilność to tzw. „drożność” czyli powielanie lub

bezpośrednia kontynuacja treści programowych. Natomiast wielostopniowość jest z sensem realizowana tylko w **elastycznych** systemach kształcenia, które pozwalają na w miarę swobodne kształtowanie ścieżki studiowania. Wielostopniowość jest z sensem realizowana tylko w systemach, które mają mechanizmy zapewniania jakości, bo wówczas nabiera sensu ECTS i Suplement jako wspólne miary osiągnięć studenta. Dlatego istnieje potrzeba dobrej akredytacji nie ograniczonej do zaznaczania wypełnienia kryteriów formalnych. Te elementy Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego składają się w dobrze przemyślany system i jego zrozumienie powinno leżeć u podstaw projektowania rozwiązań krajowych.

W realizacji Procesu biorą udział dwa zasadnicze podmioty: z jednej strony świat polityki reprezentowany bezpośrednio przez mi-

nistrów edukacji właściwych dla szkolnictwa wyższego, zaś z drugiej strony przez środowisko akademickie – uczelnie i ich kadry. Te dwa podmioty nieco odmiennie interpretują cele i instrumenty. Strona „polityczna” ma tendencję do nadawania nadmiernej ważności i samodzielności instrumentom realizacji Procesu – za nie jest odpowiedzialna – i czasem podporządkowuje im fundamentalne cele. Strona akademicka nieufnie podchodzi do tych instrumentów, ponieważ stoją one w sprzeczności z tradycyjnymi wartościami akademickimi. Podmioty te

„ciągną” Proces ku dwóm przeciwnym grupom celów (patrz tabela poniżej) właściwych nastawieniu czysto akademickiemu i narzędziowemu nastawieniu „euro-biurokratów”. Na dorocznej konferencji EAIR w 2004 r. w Barcelonie, w jednym z wykładów plenarnych prof. Merle Jacobs z London School of Economics przedstawiła następującą charakterystykę działań tych dwóch tendencji rozpoczynając od motta: *„Academic knowledge [and education] is no longer a common good but organisational or individual property”*.

TENDENCJA AKADEMICKA (academic drift)	TENDENCJA POLITYCZNA (political drift)
Deklaracja Bolońska i jej wartości	Proces Boloński i jego wyznaczniki
Akademicy	Urzędnicy, politycy
Wieloaspektowość życia akademickiego	Linearność decyzji dot. szkolnictwa wyższego
Zróżnicowanie jako wartość kulturotwórcza	Ujednolicanie instytucjonalne
Wartości poznawcze: prawda, refleksyjność, głębia	Żądanie szybkiej i bezpośredniej efektywności badań i kształcenia
Etos akademicki, samorządność i odpowiedzialność	Kultura instytucjonalna: wiarygodność i jej kontrola
Swobody akademickie, a z nimi kreatywność, niestandardowość i innowacyjność	Instrumentalizacja kształcenia i badań, procedury „ubiegania się o”
Relacje mistrz – uczeń	Relacje „customer oriented”
Ewaluacja (doskonalenie) – jakoś sprawą uczelni	Akredytacja – zewnętrzne potwierdzanie jakości

W ostatnich latach w Europie widać wyraźnie niezadowolenie uczelni z „political drift” i coraz silniejszy udział składowej akademickiej (w Polsce patrz m.in. uchwała KRASP dopominająca się w MENIS o zwiększenie roli uczelni w realizacji Procesu). Po okresie nieświadomości środowiska akademickiego co do tego, czym jest Proces Boloński i towarzyszącej temu dominacji składowej politycznej, przyszło zainteresowanie nim i dostrzeżenie jego negatywnych konsekwencji. To w pewnej mierze sprawia, że wahadło wychyliło się w stronę realizacji potrzeb akademickich – patrz m.in. odrzucenie przez Eu-

ropę szkolnictwa wyższego jako obszaru GATS, a uznanie misji kulturotwórczej uniwersytetów jako najważniejszego wyznacznika ich tożsamości. Traktowanie ich jako sprawnie zarządzanego przedsiębiorstwa jest już wyraźnie charakterystyką minioną, mamy zwrot ku misji z wyraźnym nadaniem zarządzaniu uczelniom statusu instrumentalnego.

Uczelnie i ich kadry mają do odegrania podwójną rolę w realizacji Procesu Bolońskiego:

- po pierwsze, wykonawców tego, co w Procesie już przyjęto, realizacji zadań w taki spo-

sób, aby nie był naruszony duch integracji w przestrzeni akademickiej Europy;

- po drugie, aktywnych twórców Procesu – projektowania (a przynajmniej wpływania) na powstające rozwiązania.

Nazwa PROCES Boloński wskazuje na dynamikę tego zjawiska, na to, że go współkształtujemy, a nie na przyjęty stan, któremu trzeba się podporządkować. Ta ostatnia rola wymaga:

- rozumienia, że Proces będzie taki, jakie będą dążenia uczelni europejskich i poczucie odpowiedzialności za to,
- stworzenia przeciwwagi akademickiej do działalności urzędników i polityków. To bardzo silnie dotyczy Polski i innych krajów eks-komunistycznych, pozostających ciągle w obrębie tradycji centralistycznej²,
- włączenia się w działalność tych ciał, które mają wpływ na kierunek rozwoju Procesu Bolońskiego i starać się tam wdrażać przemyślaną strategię rozwoju europejskiego i polskiego (np. KRASP w Polsce; EUA, EURASHE w Europie).

Te nazbyt długie rozważania ogólne stanowią tło dla wprowadzenia sytemu dwustopniowego w Polsce. Uważam, że w polskim środowisku akademickim dominuje myślenie instrumentalne o Procesie, że dość mechanicznie są wprowadzane w życie zalecenia instrumentalne, że brak refleksji nad jego celami zasadniczymi. Jako ilustrację pozwolę sobie zadać proste pytanie: czy wprowadzenie studiów dwustopniowych w Polsce odbyło się bardziej w ramach „political” czy „academic” drift? Czy uznano je za cel w sobie, czy też za narzędzie realizacji innych, bardziej podstawowych celów bolońskich? I jakich? **Aby odpowiedzieć na te pytania warto się zastanowić, jak proces wdrożenia dwustopniowości przebiegał w skali całej Polski, a mianowicie:**

- Czy pomyślano o nich systemowo?
- Czy zastanowiono się w jakim celu wprowadzamy dwustopniowość?
- Czy pamiętano o mobilności pionowej i poziomej, których zwiększeniu ma służyć? A zwłaszcza o tym, że mobilność uzyskuje się przez elastyczność i różnorodność programową, a nie standaryzację?
- Czy dyskutowano nad charakterem studiów I stopnia, zwłaszcza zawodowych?
- Czy dyskutowano nad charakterem studiów magisterskich?
- Czy stworzono warunki do różnicowania się uczelni pod względem treści i metod kształcenia w ramach stopni studiów?
- Czy nie przyjęto mechanicznych podziałów programów w wersji „2+3” (modele „zawodówka + liceum” albo „technikum”)?
- Czy zminimalizowano wpływ interesów grupowych, zwłaszcza przy tworzeniu nowych standardów dla kierunków studiów?
- Czy tworząc standardy pamiętano o wszystkich celach zapisanych w Deklaracji Bolońskiej (np. o rozwoju osobowym i przygotowaniu do życia w demokracji), czy też skupiono się wyłącznie na kształceniu kierunkowym?
- Czy przy tworzeniu standardów dla stopni studiów za podstawę przyjęto ocenę „wyjścia” (learning outcomes, qualifications) a nie „wejścia”?
- Czy dobra nota Polski (pasma zielone) w ocenie realizacji Procesu Bolońskiego przed Bergen odpowiada faktycznemu zrozumieniu jego zadań w środowisku akademickim?

I choć konferencja jest przykładem na tocząca się dyskusję, to jednak obawiam się, że na większość tych pytań powinna paść odpowiedź negatywna. Można mieć co najwyżej nadzieję, że schemat studiów dwustopniowych, wprowadzony dość mechanicznie,

z czasem wypełni się treściami, którym miał służyć. Dziś mamy raczej pozór, zewnętrzny przejaw dwustopniowości, niż rozwiązanie systemowe.

Niełą ilustracją do tego, iż potraktowano problem dwustopniowości narzędziowo, bez zastanowienia nad celami jest schemat standardów kształcenia przygotowany w końcu 2004 r. przez Radę Główną i zatwierdzony przez MENiS na początku 2005r. Szło o „połuźnienie gorsetu”, zatem ograniczono bezpośrednie dyrektywy programowe (listy przedmiotów) do ok. 40% zawartości standardu. Spełniono postulat społeczności akademickiej podnoszony od dawna. Dokumenty te w akapitach wprowadzających powołują się wprawdzie na postulaty bolońskie i nakazują wziąć je pod uwagę przy konstrukcji standardów, po czym ich właściwie – poza tą warstwą deklaracyjną, słowną – nie biorą pod uwagę (albo biorą słabo). Podane na początku tego referatu, za Deklaracją Bolońską, cztery główne cele kształcenia wyższego czyli (i) przygotowanie do europejskiego rynku

pracy, (ii) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, (iii) rozwój osobowy, (iv) rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej nie znajdują żadnego odbicia w projektach schematów standardów, a następnie w projektach standardów „zawieszonych” na stronie internetowej MENiS. Nawet w tak, wydawałoby się, stosownych miejscach jak „sylwetka absolwenta” czy „zalecenia dodatkowe”. W ramowych sylwetkach absolwenta nie znajdziemy ani słowa o przygotowaniu do bycia obywatelem Europy i budowaniu nowej tożsamości europejskiej. Z obszaru przedmiotów ogólnych wyeliminowano przedmioty humanistyczne, które jako takie mogły realizować tę wychowawczą funkcję uczelni, jako element programu pozwalający na zapoznanie się z kulturowym dziedzictwem europejskim i sposób budowania podstaw. Pozostały w nich wymuszone regulacjami formalnymi WF, język obcy i informatyka. Widać więc, że branie pod uwagę postulatów bolońskich zostało tu bardzo zinstrumentalizowane. A szkoda.

4. Tło dla studiów dwustopniowych – struktura kierunkowa studiów w Polsce

W tezie wstępnej napisałam, że trudność z wcieleniem w życie studiów dwustopniowych pojawia się szczególnie dotkliwie, gdy strukturę dwu- (trój-) stopniową nakłada się, czy krzyżuje się z strukturą kierunkową studiów w Polsce, wzmocniona dodatkowo systemem akredytacji państwowej. Razem tworzą gorset ograniczający kreatywność i innowacyjność dydaktyczną dobrych uczelni i hamujący mobilność słuchaczy.

Kierunek studiów, to bardzo interesująca konstrukcja prawno-organizacyjna. W nowej ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym” kierunek występuje tylko jako „wydzielony

obszar kształcenia”, co jest znaczną liberalizacją w stosunku do zapisu z ustawy z 1990 roku, gdzie był dodatkowo określany przez zbiór przedmiotów i inne charakterystyki. **Kiedy przyjrzymy się bliżej pragmatyce szkolnictwa wyższego w Polsce, to okaże się, że kierunek studiów traktowany jest wielorako, m.in. jako:**

- Podstawowa jednostka w kształceniu, wokół której buduje się kształcenie na poziomie wyższym. Taki jest zapis ustawowy wzmocniony akredytacją państwową, która też ocenia i akredytuje „kierunek”;
- wyodrębniony obszar kształcenia posiadający „własną wyrazistą tożsamość naukową”

² Patrz np. niesłychanie gorzki artykuł Dona Westerheijdena zatytułowany „Ex Oriente Lux”, w którym Europa zachodnia skarży się na wniesienie przez te kraje koncepcji centralistycznych i kontrolnych w zarządzanie sferą edukacji i badań.

– a więc odnosi się go do dyscypliny naukowej. Takie charakterystyki towarzyszące mamy w standardach kształcenia Rady Głównej/MENiS. Tworzą one podstawę do wprowadzania nowego kierunku na listę;

- wyodrębniony obszar kształcenia skutkujący celami edukacyjnymi – sylwetką absolwenta (dokumenty MENiS) – a więc odnosi się do sprawności (w domniemaniu zawodowych i społecznych?) absolwenta;
- obszar kształcenia wyodrębniony przez listę przedmiotów podstawowych i kierunkowych (dokumenty Rady Głównej i MENiS) – co wcale nie musi być zbieżne z wiedzą podstawową dla dyscypliny naukowej;
- obszar kształcenia wyodrębniony ze względu na potrzebę komunikacji z „interesariuszami” kierunku – innymi ośrodkami edukacyjnymi, wykładowcami, studentami, władzami, także ze względu na cele rynkowe, marketingowe (chwytne nazwa – wielu klientów);
- obszar kształcenia związany z instytucją – jednostką uczelni, która go prowadzi.

Zwróćmy uwagę na fakt, że charakterystyki te, wymieniane często obok siebie (np. w „Standardach...”) mogą wchodzić ze sobą w kolizję, a przynajmniej nie być dobrze jednocześnie wypełnione. Jeśli weźmiemy np. pod uwagę kierunek „europeistyka”, to z pewnością powstał on jako obszar kształcenia wyodrębniony ze względu na interesariuszy (jego utworzenie miało, m.in. być realizacją postulatu bolońskiego dotyczącego upowszechniania i promocji wiedzy o Europie), ma znaczącą atrakcyjność rynkową oraz da się zdefiniować przez zakres przedmiotów kierunkowych. Natomiast konia z rzędem temu, kto wskaże na obszar jego „tożsamości naukowej”, skoro nie ma nawet fundamentalnej teorii naukowej właściwej uprawianej dziedzinie, ani też stosownej metody – jest prostym zlepkiem wyników innych nauk, zwłaszcza socjologii, historii, czy prawa i ekonomii. Podobnie jest np. z kierunkiem „stosunki międzynarodowe”.

Nie wspominam już o tak kuriozalnych przypadkach jak „kosmetologia” czy „taniec”. Dodam, że cała ta struktura ma silną skłonność do patologizowania się: rozdrabniania kierunków, wprowadzania wspomnianych kierunków kuriozalnych. Jest i to, że dla wielu kierunków pomimo wieloletnich usiłowań nie udało się stworzyć ogólnopolskich standardów (dotyczy to zwłaszcza dla kierunków humanistycznych).

W Polsce, gdzie marketingowe rozumienie kierunku zwyciężyło w praktyce, trwa nieustająca walka pomiędzy uczelniami i MENiS o wprowadzenie nowych kierunków studiów. Sądzę, że obie strony przegrywają w tej walce (pomijam skutki społeczne), **bowiem:**

- MENiS nie zachował czystości kierunkowej, o którą zabiega (patrz przykłady powyżej)
- MENiS sprawuje bardzo ułomną kontrolę nad jakością kształcenia – kierunkowe standardy akredytacji dotyczą najgorszych uczelni, natomiast są obojętne albo krępujące dla uczelni dobrych. Ocena jakości przyjmuje postać negatywnej selekcji patologicznych przypadków oraz wysiłku w formalnym dopełnieniu wymogów przez słabsze uczelnie.
- Uczelnie nie mogą racjonalnie organizować działalności dydaktycznej i dostosowywać oferty do potrzeb rynku i swojej specyfiki (nie mówiąc o potrzebach słuchaczy – np. w zakresie mobilności).
- Najlepsze uczelnie nie mogą rozwijać się – istotna innowacyjność w sferze kształcenia została zahamowana przez przeregulowaną standaryzację.

Wprowadzenie struktury jedno-, dwu- czy trójstopniowej nie ma dla tego stanu żadnego pozytywnego znaczenia. Czasami może wydatnić wady, np. to, że nauka na studiach licencjackich i uzupełniających magisterskich coraz częściej przypomina robienie dwu licencjatów, które, jako żywo, nie powinny złożyć się w dyplom magistra, a jednak często w praktyce się składają.

Proponowane nowe rozwiązania ustawowe – makrokierunek, kierunek specjalny spoza listy, studia międzykierunkowe – są plasterkiem na ranę a nie lekiem. Pytanie dotyczące rozwiązania tej sytuacji brzmi: jak połączyć ogólnokrajową (europejską?) kontrolę kształcenia i jego jakości sprawowaną przez państwo, z właściwym zakresem wolności dla uczelni i prawem dla twórczych inicjatyw w dziedzinie planów studiów i programu nauczania oraz sposobów prowadzenia studiów? Odpowiedź, której do tej pory udziela się w Polsce brzmi: przez standaryzację treści i metod kształcenia „na wejściu”. Co jest o tyle zdumiewające, że – niezależnie od postulatu bolońskiego mówiącego o różnorodności jako wartości – masowość kształcenia wyższego (także w Polsce) wymaga różnorodności treści i form programów, instytucji, misji etc. tak, aby oferta uczelni mogła się dostosować do potrzeb absolwentów szkół średnich, którzy są bardzo zróżnicowani pod względem uzdolnień, aspiracji, zasobów umożliwiających im studiowanie poza miejscem zamieszkania, potrzeb lokalnych i regionalnych rynków pracy, etc, etc. Projekt nowej ustawy pozostawia tę kwestię po części otwartą na rozwiązania przygotowane w rozporządzeniu ministra do ustawy. Miejmy nadzieję, że to rozporządzenie zaproponuje innych schemat i uwzględni ocenę „wyjścia” (learning outcomes).

Po raz kolejny, w mojej opinii, w projektach zmian w polskim szkolnictwie wyższym popełnia się ten sam stereotypowy błąd: zamiast postawić na efektywną ocenę jakości nakierowaną na rezultaty kształcenia i z nich rozliczać podmioty edukacyjne – nakłada się warunki działalności „na wejściu” i kontroluje ich wypełnienie.

Niepokoje mnie rozpowszechniona opinia, że pożądaną przez Proces Boloński mobilności studentów ma sprzyjać (albo wręcz ją ozna-

czać) podział studiów na dwa następujące po sobie stopnie nauczania o określonych profilach (np. zawodowych i „uzupełniających” wiedzę ogólną) zawierających porcje wiedzy (przedmioty) w pewien sposób wystandardyzowanej. Ta opinia odzwierciedla rozumienie mobilności jako drożności pomiędzy stopniami poprzez bezpośrednią kontynuację treści nauczania na kolejnych poziomach. W świetle takiej interpretacji uczelnie amerykańskie ze swą swobodną strukturą studiów, wielością form studiowania, brakiem standaryzacji treści, etc. powinny być zamkniętymi monadami uniemożliwiającymi słuchaczom zmianę uczelni, profilu studiów i innych form swobodnego kształtowania czasu studiów. A przecież wiemy, że jest całkiem inaczej i pod względem mobilności szkolnictwo wyższe Stanów Zjednoczonych stawiane jest Europie za wzór.

Bo też Proces Boloński faktycznie zachęca do czegoś innego, niż taka standaryzacja programów. Mobilność ma być uzyskiwana dzięki elastycznej organizacji procesu studiowania umożliwiającej swobodne korzystanie studentów z oferty dydaktycznej wielu uczelni. Uzyskuje się ją też przez ofertę nauczania w językach obcych, przez wysoką przejrzystość procesów nauczania, przez jednolity zapis osiągnięć studenta (ECTS) wspomógłny suplementem do dyplomu oraz stosowanie wspólnych miar nakierowanych na „wyjście” – kompetencje absolwenta pewnego cyklu kształcenia. Zwłaszcza te ostatnie elementy służące mobilności, nie mają służyć ujednolicaniu programów, lecz wprost przeciwnie – zachowaniu i podtrzymaniu ich różnorodności! Dzięki temu możliwe ma być zdobywanie na poziomie I i II wiedzy z dwu różnych dyscyplin nauki i dwu odmiennych kwalifikacji zawodowych – rzeczy niemal niemożliwe obecnie w Polsce dzięki systemowi kierunkowemu.

5. Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce – jak poluznić ten gorset?

Schemat standardów dla dwustopniowej struktury kierunków studiów zaproponowany przez Radę Główną w ubiegłym roku i uznany przez MENiS bardzo słusznie zwiększa autonomię uczelni w projektowaniu własnej ścieżki studiów ograniczając bezpośrednie dyrektywy programowe do 40% zawartości curriculum. Uprzednie sięgały nawet 80%, a dla studiów zaocznych jeszcze więcej (na marginesie – system ECTS jest wówczas do niczego niepotrzebny). Nadal jednak obowiązuje w nim lista przedmiotów, zaś badanie „wyjścia” ogranicza się do zarysu sylwetki absolwenta. Nie jest więc to zmiana systemowa, ale właśnie „poluzowanie gorsetu”, który nie bardzo umożliwia realizację postulatów bolońskich.

A więc trzeba zastanowić się nad tym, czy obecna struktura kierunkowa w polskim systemie szkolnictwa wyższego dobrze służy celom i postulatom bolońskim? Mam tu poważne zastrzeżenia, ich opis znalazł się już powyżej. No i krytyka zasadnicza: struktura kierunkowa i standardy kształcenia fatalnie służą postulatowi mobilności słuchaczy – zwłaszcza poziomej. Zmiana kierunku studiów po uzyskaniu dyplomu licencjata jest prawie niemożliwa. Wytoczne Rady Głównej podają, że 60% zawartości programów obydwu kierunków studiów na poziomie licencjackim powinno się pokrywać, aby takie przejście mogło zostać zrealizowane. Powstaje pytanie po co zmieniać kierunek studiów, skoro to jest w zasadzie to samo.

Sądzę, że powinniśmy sobie zadać zasadnicze pytanie: a może zasada budowania systemu szkolnictwa opartego na centralnie ustalanych kierunkach studiów jest niedobra? Może istnieją rozwiązania alternatywne? Jaka powinna być treść rozporządzenia ministra edukacji do nowej ustawy regulujące sprawę

kontroli państwa nad kształceniem wyższym? Znam kilka takich alternatywnych propozycji. Niestety, można sądzić, że będą one odrzucone przez środowisko akademickie, bowiem naruszają interesy grup pracowniczych. Rada Główna próbowała już np. odejść od kierunków w obecnym kształcie na rzecz obszarów kształcenia zbieżnych z dyscyplinami nauki. Propozycja ta spotkała się ze zdecydowanym oporem i upadła. Jako przykład odmiennego podejścia, możliwego do zaakceptowania na gruncie nowej ustawy mogę podać propozycję następującą (jej zarys):

Dla uczelni akademickich proponuje ona:

- listę podstawowych dyscyplin naukowych (lub ich grup) uprawianych na polskich uczelniach (oczywiście, zbieżnej z listą MNIi oraz UNESCO;
- uznanie, że uczelnia uprawia tę dyscyplinę (prowadzone w uczelni badania naukowe decydują o tym);
- pozostawienie jej swobody w nazwie kierunku nauczania mieszczącego się w ramach dyscypliny naukowej (związanego z nią) i programu studiów;
- kontrola nad jakością nakierowana na efekty kształcenia oraz na instytucję: dynamiczna, związana z jej misją, wewnętrznym systemem zapewniania jakości, zindywidualizowana, międzynarodowa. Na przykład wymóg okresowego akredytowania przez agencję z rejestru europejskiego. Taka akredytacja jest o wiele bardziej wymagająca od akredytacji np. proponowanej przez Państwową Komisję Akredytacyjną.

Dla uczelni nieakademickich, nowopowstających, bez rozwiniętej działalności badawczej – tu może potrzebny nadzór nieco podobny do istniejącego obecnie, czyli ustanowienie warunków „wejścia” i kontrola zero-jedynkowa ich wypełnienia. Do rozwiązania pozosta-

je kwestia kierunków studiów – czy tworzyć ich listę, czy też w inny sposób wzmocnić nadzór nad wypełnianiem obowiązków dydaktycznych, na przykład przez wymóg prowadzenia akredytacji bardziej wymagającej niż minimalna akredytacja państwowa, albo przez zastąpienie jej walidacją udzielaną przez renomowaną uczelnię (należy pamiętać

jednak, że jest to procedura bardzo pracochłonna i kosztowna).

Propozycja ta jest bardzo dyskusyjna i nie wiem, czy nie lepiej przyrzeć się możliwościom „poluzowania gorsetu” przez odwołanie się do projektów systemowych świeżo zatwierdzonych w Bergen.

6. Rozwiązania z Bergen – jak zdjąć ten gorset?

Pan prof. Jerzy Dietl sugerował, aby w moim opracowaniu „podać przykłady rozwiązań zachodnich”. Nie podam tu przykładów w sensie „patterns” – do naśladowania. Wolę raczej pokazać w jaką ramową macierz („framework”) możliwych rozwiązań mamy się wpisać projektując indywidualnie i różnorodnie nasze programy kształcenia dla studiów dwustopniowych. Proces Boloński wymaga od nas znacznej pracy nad własną tożsamością.

Przypomnę, że wyniki konferencji w Bergen w interesującej nas sprawie można sprowadzić do:

- Przyjęcia europejskiego systemu zapewniania jakości na bazie działania European Association for Quality Assurance in HE (dawna ENQA), a w jego ramach budowanie europejskiego rejestru instytucji akredytacyjnych.
- Przyjęcie European Framework for Qualification i zalecenie budowy takich samych ramowych struktur krajowych (do 2007), zaś pełnej ich implementacji do 2010.

Obydwa punkty odnoszą się do dwu stopni kształcenia, choć nic nie mówią o programach studiów, zalecanych profilach, etc. Tworzą dla nich ramę, a nie wzorzec.

Akredytacja europejska – zarys

Akredytacja europejska często jest błędnie ro-

zumiana (przez pryzmat polskich doświadczeń) jako stworzenie instytucji ponadnarodowej (urzędu kontroli) operującej standardami kształcenia ustalonymi przez jakieś ciało europejskie. Jest to nieporozumienie – żaden z dokumentów Procesu nie kieruje nas w tę stronę. Ten mityczny „standard europejski” siedlby wbrew zasadom mówiącym o różnorodności, autonomii i innym pryncypiom Procesu. Przez lata (do Bergen) podjęto następujące działania zmierzające do powstania akredytacji europejskiej:

- powstała sieć instytucji akredytujących w Europie (narodowych, eksperckich – różnych) czyli wspomniana ENQA z podsekcjami regionalnymi (dla Polski CEEN);
- ich celem jest współpraca i łagodne doprowadzenie do uwspólnienia niektórych zasadniczych elementów akredytacji;
- opracowano zasady jakie musi spełniać wiarygodna instytucja akredytacyjna;
- zaakceptowano z grubsza schemat procedury akredytacyjnej (samoocena, wizytacja, raport, rekomendacje) ale bez szczegółów;
- stworzono podstawowe idee dla European Register of Accreditation Agencies czyli instytucji akredytującej instytucje akredytujące (meta-akredytacja instytucjonalna). Instytucja z rejestru mogłaby być wynajmowana przez uczelnię/program/cokolwiek do oceny jakości i akredytacji. Tę ocenę/akredytację uznawano by na terenie Europy;
- powstały niektóre wytyczne dotyczące stan-

dardów oceny wewnętrznej i zewnętrznej jakości (patrz poniżej).

W maju 2005 w Bergen przyjęto jako oficjalny dokument Procesu Bolońskiego „Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” opracowany przez European Association for Quality Assurance in Higher Education (dawniej ENQA).

Zawarte w nich wytyczne dotyczą standardów kształcenia na dwu stopniach studiów pogrupowane są następująco:

- Standardy i wytyczne dotyczące wewnętrznych systemów zapewniania jakości funkcjonujące w uczelniach.
- Standardy zewnętrznej oceny zapewniania jakości.
- Standardy dotyczące agencji akredytacyjnych.

Przy czym:

- Uwaga I: dąży się do harmonizacji EHEA a nie do jej standaryzacji – ujednolicenia.
- Uwaga II: wszystkie standardy są tak zaprojektowane, aby były możliwe do zastosowania w każdej europejskiej uczelni oraz agencji akredytacyjnej, a zarazem umożliwiały im rozwinięcie własnych oryginalnych systemów zapewniania jakości.

Jeśli idzie o standardy i wytyczne dotyczące wewnętrznych (uczelnianych) systemów zapewniania jakości, to systemy te powinny odnosić się do:

- polityki i procedury uczelni na rzecz zapewniania jakości;
- monitorowania, oceny i okresowych przeglądów programów i uzyskiwania dyplomów;
- systemu oceny studentów;
- zapewniania jakości kadry nauczającej;
- pomocy dydaktycznych i pomoc studentom w nauce;
- systemu zbierania informacji o zarządzaniu programami nauczania i inną działalnością;
- informacji o uczelni i jej rozpowszechnienie (upublicznienie).

Standardy zewnętrznej oceny zapewniania jakości (akredytacji) powinny:

- przede wszystkim brać pod uwagę istnienie i działanie wewnętrznych systemów QA,
 - stosować jawnie i spójnie wszystkie kryteria decyzji w sprawach oceny i akredytacji,
 - powinny służyć osiągnięciu założonych celów akredytacji (fit for purpose),
 - w ramach procedury przeprowadzania akredytacji zawierać:
 - samoocenę instytucji kształcącej,
 - ocenę zewnętrzną (np. wizytacja grupę ekspertów),
 - raporty z oceny: sporządzone i opublikowane,
 - zalecenia i procedury ich wdrożenia po przeprowadzeniu akredytacji (follow-up),
- a ponadto:**
- akredytacja powinna być okresowa,
 - akredytacja powinna włączać przedstawicieli otoczenia społecznego uczelni oraz (koniecznie!) studentów,
 - akredytacja powinna mieć międzynarodowy charakter.

Najbardziej rozwinięte są standardy dotyczące agencji akredytacyjnych. Każda z nich powinna:

- mieć misję właściwą dla instytucji oceniającej jakość w szkolnictwie wyższym,
- być niezależna od wpływów (w tym politycznych, finansowych...etc),
- być przejrzysta,
- posiadać właściwe zasoby ludzkie i materialne, pozwalające na prowadzenie zamierzonej działalności w wiarygodny sposób,
- włączać się w międzynarodową działalność na rzecz zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym,
- poddawać się okresowej samoocenie, przeglądowi standardów i procedur,
- i mieć jeszcze kilka innych cech wyróżniających na podobnym poziomie ogólności.

Rozwinięcie tych postulatów można znaleźć w dokumencie Konferencji w Bergen pt. „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education

Area”, European Association for Quality Assurance in HE.

Jak widać, powyższe zalecenia ENQA służące budowie europejskiego systemu akredytacji prowadzą ku „dynamicznym” procedurom oceny jakości, nastawione są na procesy doskonalenia w instytucjach szkolnictwa wyższego, a nie na charakteryzowanie stanów, które należałoby osiągnąć. Nie zawierają one żadnych wskaźników ilościowych dotyczących programów i instytucji, ani też nie ma w nich żadnych wytycznych programowych dotyczących treści nauczanych, żadnych wskazań mogących narzucić określoną strukturę czy hierarchię „kierunków studiów”. Zawsze rzeczą istotną dla oceny jest spójność założonych celów, środków i rezultatów oraz procesy które tę spójność zapewniają. Najsilniejsze wymogi nałożone są na agencje zapewniania jakości (akredytacyjne), które mają wejść do rejestru. One mają być gwarantem dobrej oceny jakości i powszechnego ruchu na rzecz jakości europejskich uczelni.

Europejska Ramowa Struktura Kwalifikacji – zarys

Dokumentem, który najbardziej może zmienić polskie podejście do kształcenia wyższego jest **Ramowa struktura kwalifikacji** dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Framework for Qualifications of EHEA) – drugi dokument przyjęty w Bergen jako oficjalny dokument Procesu Bolońskiego. **Ramowa struktura kwalifikacji:**

- ma służyć jako ramowa struktura dla „krajowych struktur ramowych” (już je mają: Irlandia, Szkocja, Dania, Węgry, inne kraje),
- ma zostać zaprojektowana jako „krajowa ramowa struktura kwalifikacji” w poszczególnych krajach do konferencji w Londynie (2007)
- ma zostać „samo-potwierdzona” jako „krajowa ramowa struktura kwalifikacji” w poszczególnych krajach do 2010 roku.

We wstępie do tego dokumentu przypomniane nam zostają podstawowe cele kształcenia wyższego zapisane w Deklaracji Bolońskiej, które stanowią ogólne ramy dla struktury kwalifikacji. Te cztery cele, powtórzmy, to:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb europejskiego i krajowego rynku pracy,
- przygotowanie absolwentów do roli aktywnego obywatela w demokratycznym społeczeństwie (krajowym i europejskim),
- rozwój osobowy,
- rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej.

Odbicie wszystkich czterech celów znajdziemy w kolejnych elementach budowanej ramowej struktury kwalifikacji.

„Ramowa struktura kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” nie jest dokumentem łatwym w lekturze i zrozumieniu. Formuje widzenie kształcenia w sposób tak odmienny (co zresztą autorzy dokumentu wielokrotnie podkreślają), że trzeba przełamać dotychczasowy sposób myślenia o naturze „kwalifikacji”, które nam kojarzą się zwyczajowo z bezpośrednimi umiejętnościami zawodowymi – tu natomiast są czymś odmiennym. Chcę tu podać tylko jej podstawową charakterystykę (tak, jak ją zrozumiałam), zaś zainteresowanych odsyłam do tej uciążliwej, lecz interesującej lektury. Dla ułatwienia pozwolę sobie przytoczyć kilka definicji.

Sama **Europejska ramowa struktura kwalifikacji**, to uniwersalna ramowa struktura przedstawiająca zależności między ramowymi strukturami krajowymi w Europie, dzięki której stają się one przejrzyste i pozwalają zrozumieć opisane i potwierdzone zawarte w nich kwalifikacje. Struktury krajowe mogą być bardzo różnorodne.

Kwalifikacje, to tytuły zawodowe, stopnie, dyplomy lub inne świadectwa poświadczające osiągnięcie określonych efektów kształcenia (czasem utożsamiane z nimi w interpreta-

cji dokumentu) ich opis zawiera nakład pracy, cykl lub poziom, kompetencje i profil.

Efekty kształcenia, to określenie, co student powinien wiedzieć, rozumieć i /lub potrafić zrobić po okresie kształcenia. Ich podstawowej charakterystyce służą deskryptory.

Profil kształcenia to specyficzny obszar nauczania prowadzący do kwalifikacji, albo też szersza wiązka programów z różnych obszarów, charakteryzująca się wspólnym celem lub aspektami pozwalająca do kwalifikacji (najbliższy jest rozumieniu naszego „kierunku”).

Deskryptory efektów kształcenia, to punkty odniesień kwalifikacji, którymi w ramowej strukturze europejskiej są:

- wiedza i rozumienie (knowing and understanding),
- wiedza jak działać (knowing how to act),
- wiedza jak być (knowing how to be), czyli wiedza, umiejętności i postawy absolwenta. Wiedza pozwalająca dać odpowiedź na pytanie „dlaczego?”; umiejętności pozwalające dać odpowiedź na pytanie „co robić, aby skutecznie działać?”; postawy, które poszukują odpowiedzi na pytanie „jakie cele stawiam w życiu? Czemu służyć będzie moja wiedza i umiejętności?”.

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji to krajowe odpowiedniki ramowej struktury europejskiej. Pozwalają na stworzenie matrycy kwalifikacji absolwentów rozumianej jako zbiór oczekiwanych efektów kształcenia uzyskiwanych na wyróżnionych w danym kraju poziomach kształcenia. Elementy tej matrycy:

- koncentrują się na *efektach kształcenia* i pokazują czego można oczekiwać od absolwenta
- charakteryzują kwalifikacje absolwentów i ich *wzajemne powiązania*,
- pokazują możliwości poruszania się na „krajowej mapie kwalifikacji” we wszystkich kierunkach (mobilność pionowa, i pozioma),
- to samo czynią w odniesieniu do Europy,

- wskazują do jakich innych kwalifikacji *daje dostęp* uzyskana kwalifikacja,
- wskazują pozycję kwalifikacji względem *trzech głównych poziomów* kształcenia (I, II i III poziom),
- uwzględniają złożony charakter kwalifikacji co najmniej w aspektach: *wiedza, umiejętności, postawy*,
- zwiększają *autonomię i odpowiedzialność* uczelni za treści i formy kształcenia,
- pozwalają na znaczne *zróżnicowanie struktur i procedur edukacji*, zwiększenie elastyczności kształcenia wielość jego ścieżek,
- zmieniają *typ oceny i zapewniania jakości kształcenia* (nakierowanie na efekty) i
- zapewniają dobrą *współpracę z systemami zapewniania jakości (akredytacją)* – możliwą i potrzebną,
- zapewniają dobrą *współpracę z ECTS* – możliwą i potrzebną,
- zapewniają słuchaczom *mobilność europejską i światową*.

Poziomy kształcenia i przypisane im kwalifikacje (level descriptors), to wyróżnione dyplomami lub innymi świadectwami poziomy kwalifikacji uzyskiwanych przez absolwentów. Wszystkie powinny być sprowadzalne do trzech głównych cykli kształcenia przyjętych w Europie i wiele krajów przypisuje kwalifikacje do trzech poziomów kształcenia (w Polsce: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie). Ale mogą być rozmaite w różnych krajach.

Na przykład w Szkocji wyróżniono 12 poziomów (włączono do matrycy kwalifikacje uzyskiwane na studiach będących odpowiednikami naszych studiów policealnych, podyplomowych i innych krótszych cykli) z ułożonymi na nich deskryptorami dotyczącymi:

- złożoności i głębi wiedzy i zrozumienia,
- stopnia samodzielności i kreatywności,
- ogólnych umiejętności poznawczych,
- rangi i wyrażenia umiejętności praktycznych,
- i inne (patrz tablica poniżej)

Tablica 1

Charakterystyka efektów kształcenia dla deskryptora: „zastosowania wiedzy w praktyce”

POZIOM 6	POZIOM 9	POZIOM 12
Stosuje wiedzę w znanym praktycznym kontekście	Pracuje w wielu kontekstach... radzi sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych	Planuje i przeprowadza projekt badawczy
Używa niektórych podstawowych rutynowych praktyk... w sytuacjach o niektórych nierutynowych elementach	Używa wybranych podstawowych technik i umiejętności... związanych z przedmiotem, a niektórych technik i umiejętności na poziomie zaawansowanym i specjalistycznym	Używa i udoskonala wiele technik... na poziomie zaawansowanym i specjalistycznym
Planuje użycie umiejętności w określonych sytuacjach, dostosowuje je w razie potrzeby	Praktykuje rutynowe metody badawcze	Wykazuje oryginalność i kreatywność w tworzeniu i stosowaniu nowej wiedzy

Określone w ramach struktur krajowych poziomy kształcenia powinny służyć jako punkt wyjścia do projektowania programów kształcenia, a poza tym do określania profili kształcenia, oceny i podnoszenia jakości studiów, nadawania dyplomów (po ich osiągnięciu).

Do tworzenia krajowych struktur ramowych kwalifikacji zalecane są najbardziej tzw. **deskryptory dublińskie**, które wychodząc od wiedzy, umiejętności i postaw koncentrują się na:

- wiedzy i rozumieniu,
- wykorzystaniu w praktyce wiedzy i rozumienia,

- ocenie i formułowaniu sądów – nie tylko zawodowych,
- umiejętność komunikacji,
- umiejętność uczenia się.

Deskryptory dublińskie przygotowane są dla trzech cykli kształcenia. Nie mają charakteru normatywnego, progowego, minimalnych wymagań lecz opisują typowe osiągnięcia studentów uzyskujących kwalifikację („dyplom”). Nie są specyficzne dla określonych przedmiotów ani dziedzin wiedzy, ale należy je interpretować w kontekście merytorycznym i językowym dyscypliny wiedzy. Szczegóły: www.jointquality.org

Tablica 2

przykład deskryptorów dublińskich dotyczących „przygotowania do bycia aktywnym obywatelem” pokazujący co należy brać pod uwagę budując schemat kwalifikacji absolwenta

POZIOM I	POZIOM II	POZIOM III
absolwenci potrafią zbierać i interpretować dane, aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyslenia dotyczące istotnych kwestii	absolwenci potrafią łączyć wiadomości w całość i radzić sobie z ich złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych informacji ... na temat odpowiedzialności społecznej społecznych lub etycznych i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów	absolwenci powinni być w stanie przyczyniać się do postępu społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy

Wedle mojego najlepszego rozumienia, postępowanie polskich realizatorów Procesu Bolońskiego powinno być teraz następujące:

- opracowanie krajowej ramowej struktury kwalifikacji podającej oczekiwane kompetencje absolwenta na każdym z trzech (lub więcej – np. nasze studia podyplomowe policenckie i pomagisterskie dobrze się tu wpisują i powinny się różnić od siebie) poziomów kształcenia w „wiązkach” wytyczonych przez deskryptory i z widocznym progresywnym narastaniem zdolności i głębi rozumienia świata i jego cywilizacyjnego wykorzystywania oraz oceny aksjologicznej i motywacji do działań własnych i społecznych absolwenta. Stworzenie siatki (mapy, matrycy) wzajemnych powiązań pomiędzy nimi. Rozumiem, że wedle rozwiązań ustawowych jest to zadanie dla Rady Głównej i MENiS. Mam nadzieję, że skorzystają z pracy ekspertów.
- Uczelnie projektując dowolne programy studiów powinny mieć przed oczami te ramowe kwalifikacje absolwentów, a zatem tak dobierać składowe programów, aby służyły uzyskaniu tych kwalifikacji. A same uczelnie przy ocenie jakości programu po-

winny móc wyjaśnić i uzasadnić jaką rolę w uzyskiwaniu poszczególnych efektów kształcenia dany element pełni. Taki jest – jak sądzę – główny sens bazowania na „learning outcomes” w projektowaniu systemu kształcenia. To powinno zaowocować dobieraniem treści programowych, form dydaktycznych i kadry nauczającej do pożądanych efektów, a nie na odwrót, jak się to często dzisiaj dzieje, kiedy oferta zależy głównie od tego, kto i co może wyklądać. Przyznaję, że najbardziej ciekawa jestem, jak uczelnie dadzą sobie radę z „postawami”.

- Nadal rozwiązania będzie wymagał problem kierunków studiów. Ramowa struktura kwalifikacji ma zwiększyć autonomię programową uczelni. Może jest to dobry moment, aby ją wykorzystać i „połuzować gorsetu” w kierunku proponowanych tu zmian: zwolnienia choćby części uczelni z obowiązku dostosowywania się do listy centralnej.

Czeka nas ciężka praca nad wdrożeniem tego systemu i wydaje się, że z pożytkiem. Oczywiście, jeśli cała sprawa zostanie potraktowana poważnie. Bo jeśli niepoważnie, to powtórzy

się sytuacja z polską wersją dwustopniowości studiów: będziemy mieć formalny schemat, ale nie wypełniony treścią. Ministerstwo zarządzi i wprowadzi ramową strukturę kwalifikacji, a środowisko akademickie będzie dalej robić to sam co dziś, tylko pod innym szyldem. Byłoby to zaniechanie nie znajdujące żadnego usprawiedliwienia. Najcięższym błędem byłoby tu wtłoczenie „standardu kształcenia” do ram kwalifikacji czyli utożsamienie kwalifikacji z konkretnymi treściami programowymi.

I tu doszedłem do tezy końcowej referatu podanej na wstępie. Przypomnę ją: proponowany

przez komunikat z Bergen Europejski „Framework for Qualifications” oraz model akredytacji europejskiej proponują rozwiązania, które mogą zmienić zasadniczo polską perspektywę projektowania struktury studiów: od obecnego nastawienia na warunki wejścia (input) do nastawienia na efekty kształcenia (output, learning outcomes). Przy okazji mogą zmienić punkt widzenia dotyczący dwustopniowości i standardów kształcenia dla nich oraz rozwiązać znaczną część problemów dyskutowanych w Polsce w związku z nimi. Natomiast daje długą listę nowych problemów (można je nazwać optymistycznie wyzwaniem).

Literatura

- The Sorbonne Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of European HE System, Paris, May 1998.
- The Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 June 1999.
- The Message from Salamanca Convention of European Higher Education Institutions, 2001
- Bologna Follow-up seminar „Exploring the Social Dimension of the EHEA”, Athens, February 2003.
- Communication from the European Commission: „The role of universities in the Europe of Knowledge”, Brussels, 05.02.2003.
- Communiqué(s) of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005)
- Kraśniewski A.: Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, MENiS, Warszawa 2004.
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in HE (former ENQA), 2005.

Ewa Chmielecka

TEO – CYCLE STUDIES AND STRUCTURE OF FACULTIES IN POLAND.

Two-cycle nature of studies itself does not create and significant and difficult obstacles if we look at it in instrumental way with good evaluation of its goals. However, it becomes a serious problem if we attempt to implement two-cycle studies under the conditions of unspecified regulations of higher education system in Poland, shallow understanding of goals and mechanisms of the Bologna Process. What is more, it is crucial to specify the conditions ruling higher education process by means of central and strongly standardized „joining conditions” (the list of faculties and standards of education) and strict control over the quality of education sustaining standardization.

According to the guidelines of the Bologna Process the aim of two-cycle studies is ensuring the variability of education as well as horizontal and vertical mobility. Reaching this aim is very difficult under the conditions of standardization.

The Bergen announcement *European Framework for Qualifications* and a new model of European accreditation suggest solutions which should essentially change Polish perspective of studies structure design: from current expectations towards joining conditions (input) to expectations towards the effects of education (output, learning outcomes). They can also change point of view on two-cycle nature of studies as well as standards of education and they can solve a variety of problems connected with faculties.

Aldona Dzidzik*

Dwustopniowość w europejskim szkolnictwie wyższym. Wady i zalety

W 1999 r. Polska stała się sygnatariuszem Deklaracji Bolońskiej, której celem jest zbudowanie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jednym z priorytetów tej Deklaracji jest przyjęcie dwustopniowego systemu studiów opartego na dwóch cyklach kształcenia: cyklu pierwszego stopnia (licencjat lub równorzędny) i drugiego stopnia (magister lub równorzędny).

Wprowadzanie dwustopniowego systemu kształcenia zostało zapoczątkowane wkrótce po uchwaleniu ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r. umożliwiającej nadawanie stopnia zawodowego licencjata i studiów uzupełniających prowadzących do stopnia zawodowego magistra. Oprócz tego wg ustawy mogły istnieć jednolite studia magisterskie. Choć z nazwy profil studiów był określony (zawodowe studia licencjackie i magisterskie), to w praktyce w zakresie rozwiązań dotyczących tych stopni zapanowała całkowita dowolność (najpierw studia ogólne a potem zawodowe lub odwrotnie, najpierw przygotowanie do zawodu, potem uzupełnienie o przedmioty ogólne, akademickie).

Wydaje się, że przewidziany na wdrożenie postanowień Deklaracji okres dziesięcioletni pozwoli z jednej strony na stopniowe dopracowanie rozwiązań, a z drugiej znalezienie metody najmądrzejszej interpretacji postanowień Deklaracji w kwestiach budzących kontrowersje. Uporządkowanie i rozwiązanie tych kwestii zgodnie z tendencjami Deklaracji Bolońskiej zapewne przysporzy w Polsce najwięcej trudności.

* Autorka jest dr. w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

1. Studia dwustopniowe w świetle Deklaracji Bolońskiej

W 1999 r. Polska stała się sygnatariuszem Deklaracji Bolońskiej, której celem jest zbudowanie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jednym z celów tej Deklaracji jest przyjęcie dwustopniowego systemu studiów, opartego na dwóch cyklach kształcenia: cyklu pierwszego stopnia (licencjat lub równorzędny) i drugiego stopnia (magister lub równorzędny).

Integracja europejska w dziedzinie szkolnictwa wyższego ma charakter harmonizacji systemów edukacyjnych.

Jego główne cele to:

- stworzenie warunków do mobilności studentów i kadry akademickiej,
- dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza poprawy poziomu zatrudnienia absolwentów,
- podniesienie atrakcyjności i poprawa konkurencyjnej pozycji systemu szkolnictwa wyższego w Europie.

Z działań związanych z wprowadzaniem założeń Deklaracji Bolońskiej należy wymienić:

- opracowanie i przygotowanie wdrożenia zasad wydawania *suplementu do dyplomu*,
- opracowywanie i wdrażanie *systemu kredytowego*,
- podnoszenie *jakości kształcenia*,
- dostosowanie standardów kształcenia do wymogów wynikających z wymagań kwalifikacyjnych obowiązujących dla zawodów regulowanych w krajach Unii Europejskiej,
- dalszy rozwój popularnych w krajach Unii Europejskiej *studiów dwustopniowych*, tj. studiów zawodowych kończących się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata i studiów magisterskich uzupełniających, stano-

- wiążących kontynuację studiów zawodowych,
- wzrost *mobilności studentów*.

Polski system studiów – przynajmniej z formalnego punktu widzenia – zmierza do rozwiązań zgodnych z Deklaracją Bolońską. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku:

- wprowadzono stopień licencjata;
- powstały wyższe szkoły zawodowe;
- uruchomiono studia magisterskie uzupełniające;
- większość programów studiów 5-letnich uległa przekształceniu w kierunku studiów „dwufazowych” (3 lata przeznaczone na „kanon” + 2 lata na specjalizację)¹.

Należy w tym miejscu dodać, że projekt ustawy (przygotowany przez zespół, specjalnie w tym celu powołany przy Kancelarii Prezydenta RP) Prawo o szkolnictwie wyższym, będący obecnie przedmiotem prac Parlamentu RP, wprowadza zasadę, zgodnie z którą obowiązkiem uczelni będzie prowadzenie studiów dwustopniowych, z wyjątkiem niektórych wskazanych kierunków.

Dwustopniowy system kształcenia pozwala na zakończenie edukacji po pierwszym stopniu i podjęcie pracy, a zatem umożliwia wejście na rynek pracy w młodszym wieku. Daje także szansę na powrót do uczelni po pewnym czasie w celu kontynuowania kształcenia na stopniu drugim. Wpływa to na uelastycznienie studiów, sprzyja mobilności studentów zarówno między uczelniami jak i kierunkami studiów, a także ma wpływ na zwiększenie dostępu do studiów².

Nabór na dotychczasowe pięcioletnie studia magisterskie będzie stopniowo zawieszany,

wyjątkiem mają być studia wymagające ciągłości kształcenia, np. farmacja, prawo, psychologia, weterynaria, kierunek lekarski oraz lekarsko-dentystyczny. Ponadto każda uczelnia będzie musiała wycenić (określić liczbę punktów) poszczególne zajęcia zaliczane przez studenta. Pozwoli to na porównanie zaangażowania w naukę studentów na różnych uczelniach i możliwość płynnego przenoszenia się z jednej na drugą. Uczelnie będą również musiały, na życzenie studentów kończących naukę, wydawać specjalny suplement, zawierający informacje o umiejętnościach nabytych podczas nauki i planie studiów. Przede wszystkim Ustawa ma na celu dostosowanie naszego prawa do prawa w krajach Unii Europejskiej.

Na ogólną liczbę istniejących 102 kierunków studiów, po wyłączeniu wyżej wymienionych przeze mnie kierunków, które realizowane są wyłącznie na poziomie magisterskim, uznać można – w pewnym uproszczeniu, że ok. 96 kierunków może być prowadzonych jako studia zawodowe i uzupełniające magisterskie, co oznacza, że 94% kierunków studiów wyższych w Polsce jest prowadzona w trybie dwustopniowym.

Inicjowanie studiów dwustopniowych w uczelniach europejskich przebiega dość szybko; 53% uczelni wprowadziło lub właśnie wprowadza ten system, a kolejne 36% uczelni zamierza to zrobić w najbliższej przyszłości.

Jeszcze do niedawna Deklaracja Bolońska, postulująca studia dwustopniowe (*undergraduate cycle + graduate cycle*), utożsamiana była z modelem studiów 3+2 (studia I stopnia – 3 lata, studia II stopnia – 2 lata). W wielu jednak w wielu uczelniach istniejące lub nowo wprowadzane studia I stopnia nie są studiami 3-letnimi, a studia II stopnia – studiami 2-let-

nimi. W niektórych krajach istnieje rozróżnienie dyplomów odpowiadających ukończeniu studiów I stopnia: absolwenci 3-letnich studiów otrzymują dyplom typu *bachelor*³, zaś absolwenci studiów 4-letnich dyplom typu *advanced bachelor*. Mimo istniejących różnic w czasie trwania studiów I stopnia można jednak zaobserwować ogólną tendencję do minimalizacji tego czasu (Deklaracja Bolońska ustala minimalny czas trwania studiów I stopnia jako 3 lata).

Przykładowo, w Niemczech 84% wszystkich studentów podejmujących studia I stopnia w uczelniach uniwersyteckich realizuje program 3-letni, natomiast w uczelniach nieuniwersyteckich (*Fachhochschulen*) 48% studentów realizuje program 3-letni, a 30% studentów – program 3.5-letni. Znacznie większą zbieżność można zaobserwować w odniesieniu do łącznego czasu trwania studiów I i II stopnia – niemal powszechnie czas ten wynosi 5 lat.

Jakkolwiek studia dwustopniowe – jako system tradycyjny bądź efekt Procesu Bolońskiego – stają się dominującym modelem kształcenia w krajach europejskich, niektóre uczelnie deklarują wolę pozostawienia zintegrowanych studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu odpowiadającego ukończeniu studiów II stopnia; wiąże się to często ze specyfiką kierunku studiów (studia medyczne, studia prawnicze).

Niezależnie od ustaleń dotyczących nominalnego czasu trwania studiów, różnicowanie form kształcenia w celu dostosowania ich do potrzeb potencjalnych studentów (obok studiów stacjonarnych – studia dla osób pracujących, studia „na odległość”) spowodowało, że coraz częściej zamiast wyrażać długość cyklu studiów w latach, używa się do tego celu punktów ECTS, traktując pełny rok studiów

¹ M. Frankowicz, *Czy studia muszą być dwustopniowe?*, Warszawa 2003

² List Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do Rektorów Szkół Akademickich, Warszawa 2005

³ Terminy bachelor i master (pisane małą literą) używane są jako niezależne od kraju, ogólne nazwy stopni (dyplomów) odpowiadających ukończeniu studiów I i II stopnia.

prowadzonych w systemie stacjonarnym jako odpowiednik 60 punktów.

Model studiów dwustopniowych jest więc obecnie dość powszechnie rozumiany w sposób następujący:

- uzyskanie dyplomu *bachelor* (ukończenie studiów I stopnia) wymaga zdobycia 180-240 punktów ECTS;
- uzyskanie dyplomu *master* (ukończenie studiów II stopnia) wymaga zdobycia 300 punktów ECTS, licząc od początku studiów I stopnia, z czego co najmniej 60 punktów ECTS musi być uzyskane na poziomie zaawansowanym (*graduate level*) w obszarze specjalności uwidocznionym na dyplomie.

Przyjmuje się zatem, że ścieżka kształcenia

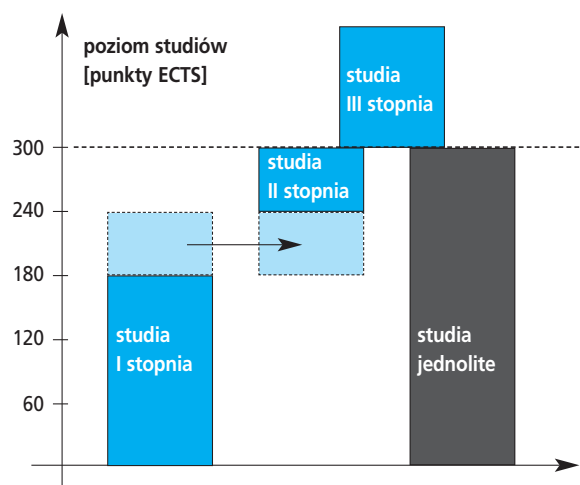
prowadząca do uzyskania dyplomu *master* może mieć w szczególności następującą postać (symbole B i M oznaczają liczbę punktów ECTS uzyskiwaną na studiach prowadzących do dyplomu *bachelor i master*):

- 180 B + 120 M,
- 240 B + 90-120 M, z czego 30-60 M może być uzyskane w wyniku uznania osiągnięć z ostatniego roku studiów I stopnia,
- 300 M, co oznacza zintegrowany program studiów I i II stopnia, prowadzący bezpośrednio do dyplomu *master*.

Decyzją Szczytu Berlińskiego tak rozumiany model studiów dwustopniowych został rozszerzony o studia doktoranckie, które traktowane są jako studia III stopnia (rys. 1).

Rys. 1.

Struktura studiów trzystopniowych



Wraz z upowszechnieniem się modelu studiów dwustopniowych można zaobserwować zjawisko znacznego zróżnicowania charakteru studiów I i II stopnia. Dyplomom studiów I i II stopnia mogą odpowiadać kwalifikacje o charakterze zawodowym bądź akademickim. Można przy tym zauważyć związek między „akademickością” uczelni lub programu studiów a stopniem ogólności kwalifikacji absolwenta studiów I stopnia. O ile absolwent studiów I stopnia o profilu zawodowym posiada na ogół przede wszystkim wiedzę i umiejętności specjalistyczne, o tyle absolwent studiów I stopnia o profilu akademickim dysponuje wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, w tym niezwiązanymi bezpośrednio z kierunkiem studiów (*transversal skills, personal skills, soft skills, core skills*), takimi jak umiejętność samodzielnego studiowania, komunikatywność, umiejętność kierowania projektem i pracy w zespole. Studia tego typu są bowiem coraz powszechniej traktowane jako przygotowanie do studiów II stopnia na dowolnym kierunku, w szczególności niezwiązanym z kierunkiem studiów I stopnia.

Różnicowanie charakteru studiów nie oznacza, że w krajach z binarnym systemem kształcenia (rozdzielonym sektorem kształcenia uniwersyteckiego i zawodowego) uczelnie akademickie prowadzą wyłącznie studia o charakterze akademickim, a uczelnie nieakademickie (zawodowe) studia o charakterze

zawodowym. W niektórych krajach bowiem zaobserwować można daleko idące przenikanie się obu sektorów ze względu na charakter oferowanych studiów.

W Komunikacie Berlińskim sformułowano postulat, aby – niezależnie od zróżnicowania charakteru studiów I stopnia, a także studiów II stopnia:

- absolwent studiów I stopnia mógł kontynuować kształcenie na studiach II stopnia, przy czym zwłaszcza w przypadku studiów I stopnia o profilu akademickim powinno to oznaczać możliwość kontynuacji kształcenia w różnych dziedzinach,
- absolwent studiów II stopnia miał możliwość kontynuacji kształcenia na studiach III stopnia. Warto podkreślić, że obowiązująca w niektórych krajach zasada ograniczająca prawo do podejmowania studiów II stopnia (uprawnieni są jedynie absolwenci studiów I stopnia na tym samym lub zbliżonym kierunku) jest nie do końca zgodna z takim rozumieniem systemu studiów wielostopniowych.

W kontekście dyskusji nad wielostopniową strukturą studiów pojawia się problem „studiów” o nominalnym czasie trwania krótszym niż trzy lata. W niektórych krajach tego typu formy kształcenia są elementem systemu szkolnictwa wyższego. Wkomponowanie ich w Proces Boloński pozostaje jak dotychczas zadaniem, dla którego nie przedstawiono satysfakcjonującej koncepcji rozwiązania⁴.

2. Wady dwustopniowości

Coraz większa różnorodność strukturalna, programowa i organizacyjna systemów kształcenia na poziomie wyższym jest natural-

ną konsekwencją zmieniających się oczekiwań i zadań formułowanych wobec szkolnictwa wyższego.

⁴ A. Kraśniewski, „Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?”, Warszawa 2004 (publikacja sfinansowana ze środków MENiS)

Zgodnie z *ustawą o szkolnictwie wyższym* i późniejszymi poprawkami studia dwustopniowe w Polsce są hybrydą studiów zawodowych I stopnia i akademickich studiów magisterskich II stopnia.

Studia zawodowe w założeniu dostarczają studentom umiejętności, które będą potrzebne na stanowiskach pracy w określonych działach gospodarki. Studia te wyróżniają trzy cechy:

- a) orientacja prorynkowa, charakteryzująca się ukierunkowaniem branżowym, znacznym udziałem w programach wiedzy specjalistycznej,
- b) praktyka jako istotny ich element,
- c) krótszy (3-4 letni) okres studiów.

Z opinii studentów wyłania się zróżnicowany obraz oczekiwań wobec tych studiów: licencjat traktowany jest jako pierwszy stopień studiów ogólnych, umożliwiające podjęcie dalszej nauki, bądź jako przygotowanie czy wprowadzenie do zawodu. Absolwent studiów licencjackich o profilu akademickim dysponuje wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, w tym niezwiązanymi bezpośrednio z kierunkiem studiów, takimi jak umiejętność samodzielnego studiowania, komunikatywność, umiejętność kierowania projektem i pracy w zespole⁵.

Decydując się na podjęcie studiów licencjackich młodzież nie wie czym naprawdę są te studia. Nie wiedzą tego ani kandydaci na studia, ani studenci, ani nawet nauczyciele akademicy. Nie wiadomo więc, jakie są oczekiwania pracodawców wobec „licencjatów”, a także jakie oczekiwania młodzieży wobec studiów mają szansę na realizację. Tę sytuację wzmacnia brak w oficjalnych dokumentach spójnej koncepcji studiów licencjackich, za-

miennie określanych jako zawodowe, mimo że pojęcie to odnosi się również do istniejących akademickich studiów I stopnia.

Niepewność charakteru studiów licencjackich może być jednym z zasadniczych powodów traktowania ich przez młodzież jako „drugiej szansy”. Decydują się na nie bowiem ci, którzy wcześniej doznali niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia magisterskie. Argument, iż jest to droga do studiów magisterskich, należy do najczęściej powoływanych na uzasadnienie motywu podjęcia studiów licencjackich. Do najczęściej wskazywanych należały dwa: droga do magisterium oraz porażka na egzaminie wstępnym na studia magisterskie. W skrócie sprowadzić je można do następującego stwierdzenia: ponieważ nie udało mi się dostać na studia magisterskie, decyduje się na studia licencjackie-inżynierskie, które to studia również umożliwiają zdobycie magisterium⁶.

Krótkie programy kształcenia dawały szkołom wyższym możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na pierwszy rok, a tym samym zapewnienie sobie wyższych dotacji z budżetu państwa.

Studia zawodowe mają cel komercyjny, na co wskazuje brak dokładniejszego sprecyzowania na czym mają one polegać i jakie mają realizować cele. Studia tzw. zawodowe realizowane były – i w dużej mierze są – przede wszystkim w trybie zaocznym i wieczorowym, czyli odpłatnie. Dotyczy to również studiów uzupełniających magisterskich.

Ma miejsce dość daleko posunięty proces dywersyfikacji struktury programów. Równocześnie jednak nie bardzo wiadomo, jakiego rodzaju kwalifikacje stanowią potwierdzenie

dypłomu ukończenia studiów licencjackich. To samo dotyczy uzupełniających studiów magisterskich.

Przeciw dwustopniowej strukturze kształcenia na poziomie wyższym wysuwa się wiele argumentów. Jednym z nich jest wysoka wartość nadawana w naszym społeczeństwie tytułowi magistra. Trwałość schematu wyższego wykształcenia, w którym wpisane są jednostopniowe studia magisterskie, wzmacniana jest m.in. przez brak koncepcji programów licencjackich oraz sytuowanie ich w pozycji gorszych studiów i gorszego wykształcenia.

Ugruntowuje się przekonanie, iż licencjat, jako „druga szansa”, przeznaczony jest przede wszystkim dla młodzieży mniej zdolnej, której nie udało się dostać na studia magisterskie. Wyższe szkoły zawodowe powstają z myślą o młodzieży o najniższych aspiracjach edukacyjnych, gorzej sytuowanej i zamieszkałej w ośrodkach pozaakademickich. Licencjat, zdobywany w trybie studiów zaocznych bądź – w najlepszym wypadku wieczorowych, budzi zastrzeżenia co do jakości dostarczanego wykształcenia.

Jednym z celów Procesu Bolońskiego jest przyjęcie dwustopniowego systemu nauczania opartego na dwóch cyklach kształcenia – I i II stopnia. Dostęp do II stopnia powinien wymagać zakończenia z sukcesem studiów I stopnia, trwających co najmniej 3 lata, a tytu-

ły/stopnie zawodowe nadawane po ukończeniu studiów I stopnia powinny być rozpoznawalne na europejskim rynku pracy i umożliwiać podjęcie pracy zawodowej. Drugi cykl kształcenia powinien prowadzić do stopnia magistra (Master) lub doktoratu.

Przekształcenia strukturalne studiów były często traktowane instrumentalnie – jako pretekst do wystąpienia o granty z programu Tempus i w przypadku uzyskania środków – wykazania (przynajmniej na poziomie sprawozdań), że środki zostały zagospodarowane zgodnie z zadeklarowanymi celami projektów. Nawet przy założeniu „dobrej woli” jednostek decydujących się na przekształcenie studiów właściwe wprowadzenie studiów dwustopniowych było utrudnione przez bariery formalne, z powodu niespójności przepisów. Zgodnie z *Ustawą o szkolnictwie wyższym* i późniejszymi poprawkami studia dwustopniowe w Polsce są hybrydą studiów zawodowych I stopnia i akademickich studiów magisterskich II stopnia. Analogią w szkolnictwie średnim byłby system: 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa + 3-letnie liceum ogólnokształcące. Na szczęście w żadnej z reform edukacji nie proponowano tak absurdałnego modelu. Jest więc zastanawiające, dlaczego przez wiele lat polscy legislatorzy pracujący nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym nie brali przykładu ze szkolnictwa średniego, w którym występują zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe ścieżki kształcenia⁷.

3. Zalety studiów dwustopniowych

Wydaje się, że studia dwustopniowe mają potencjalnie szereg zalet w stosunku do studiów jednolitych. Podaję niektóre z nich.

- W wielu przypadkach licencjat to studia na poziomie akademickim. Pierwszy bowiem stopień studiów o nachyleniu ogólnym, za-

⁵ (red.) E. Panek, *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, materiały z Ogólnopolskiej Konferencji, Poznań 2003

⁶ M. Wójcicka, *Studia licencjackie w Polsce-na marginesie tez zawartych w deklaracji Bolońskiej*, Warszawa 2003

⁷ M. Frankowicz, op. cit.

pewnia kontynuowanie nauki na studiach magisterskich. W pewnym zakresie oparty jest on na standardach właściwych tej grupie programów.

- Wielu studentów niechętnie studiuje przedmioty teoretyczne. Wprowadzenie studiów dwustopniowych umożliwia przeniesienie głębszych rozważań teoretycznych na poziom magisterski, natomiast na poziomie licencjackim pozwala położyć większy nacisk na praktyczne aspekty przedmiotów ekonomicznych i humanistycznych.
- Ze względu na niekiedy trudną sytuację materialną studenta, trudno jest mu ukończyć 5-letnie studia magisterskie. Wprowadzenie studiów dwustopniowych z dyplomem licencjata po 3 latach studiów może ułatwić rozwiązanie tej sytuacji.
- Wprowadzenie tytułu zawodowego licencjata i ujednolicenie wymagań związanych z jego uzyskaniem umożliwia łatwiejszą wymianę studentów między uczelniami.
- Oddzielenie kształcenia na poziomie licencjackim od kształcenia na poziomie magisterskim może przyczynić się do podniesienia poziomu studiów magisterskich. Będą je bowiem podejmować ci studenci, którzy mają do nich motywację.
- Zdarza się, że uzupełniające studia magisterskie np. na kierunku ekonomia podejmują osoby, które mają już ukończone inne studia np. na kierunku administracja. Decydują się na studia ekonomiczne, gdyż

przedmioty z zakresu ekonomii, z którymi zetknęli się w trakcie swoich studiów, zostały w nich pewien niedosyt i chciałyby dokładniej poznać metody i narzędzia ekonomii. Jednakże dla wielu z nich studia ekonomiczne w systemie 5-letnim są zbyt długie i zbyt teoretyczne. Wydaje się, że dla takich osób studia na poziomie magisterskim (uzupełniającym) mogą być optymalnym rozwiązaniem.

- Studenci studiów na poziomie licencjackim rozpoczynając studia wiedzą, że mają zagwarantowane zatrudnienie po otrzymaniu dyplomu licencjata. Studia II stopnia traktują jako studia uzupełniające. Odczuwają bowiem pewien niedosyt po ukończeniu studiów na poziomie licencjackim i w związku z tym studiują „dla siebie” w systemie zaocznym.
- Podział wydaje się być słuszny z uwagi na fakt, że na całym świecie istnieje właśnie taka gradacja. Nie wszyscy studiujący w Polsce muszą uzyskać tytuł magistra.

Tradycyjnie w Polsce cenione są studia jednolite prowadzące do dyplomu magistra. Jednak coraz wcześniejsze wstępowanie na ścieżkę kariery zawodowej w pewnym stopniu wymusza rozkładanie edukacji wyższej „na raty”. Wyłaniająca się nowa stratyfikacja społeczeństwa polskiego stanowi przesłankę do rozwijania przez szkoły wyższe zróżnicowanej oferty organizacyjno-dydaktycznej, w myśl zasady „popyt kreuje podaż”⁸.

Aldona Dzidzik

TWO-CYCLE EUROPEAN HIGHER EDUCATION. MERITS AND DRAWBACKS.

In 1999 Poland became the signatory of the Bologna Declaration which aims at establishing a common European Higher Education Area by 2010. The Declaration sets a priority to establish a system essentially based on two cycles: the first cycle-ending in Bachelor-level degree or equal and the second ending in Master's degree or equal.

Two-cycle education system was introduced immediately after the Bill on higher education had been passed in 1990. The Bill enables students to graduate with vocational Bachelor-level degree and continue graduate studies ending in vocational Master's degree. Moreover the Bill also allows uniform Master's degree studies. Although the study's profile is specified in its name (vocational Bachelor's and master's degree studies) in reality, in the scope of solutions connected with these degrees there is total latitude (in the first place general studies and then vocational or the other way round). It seems that the period anticipated for the implementation of the Declaration will allow gradual improvement of solutions and finding the most accurate method to interpret the controversial resolutions of the Declaration.

However, the solution to those issues intended by the Declaration might cause some difficulties in Poland.

⁸ E. Moskalewicz-Ziółkowska, K. Polańska, *Programy kształcenia na studiach dwustopniowych i jednolitych magisterskich na kierunku ekonomia*, Warszawa 2003

**Studia dwustopniowe
dla ekonomistów
i socjologów**

Urszula Grzełońska*

Czy potrzebne i czy możliwe są obecnie w Polsce powszechne studia dwustopniowe w zakresie ekonomii i zarządzania

Pomimo, że studia dwustopniowe w zakresie ekonomii i zarządzania prowadzi się w Polsce od 15 lat i tego, że taki sposób studiowania zadekretowany został w nowych uregulowaniach prawnych oraz włączeniem się Polski do tzw. Procesu Bolońskiego znakomita większość studentów stara się uzyskiwać stopień magistra. Jest to zbyteczne, gdyż polska gospodarka nie potrzebuje tylu ludzi ze stopniem magistra, jest to trudne, gdyż przekracza możliwości kadrowe systemu edukacyjnego, a przede wszystkim jest to szkodliwe, gdyż nie wszyscy uzyskujący ten stopień nadają się do tego ze względów intelektualnych i motywacyjnych.

Dwa stopnie studiów w zakresie ekonomii i zarządzania, o których mówi się w tym opracowaniu różnią się zakresem i zasięgiem wiedzy przekazywanej studentom oraz umiejętności przez nich nabywanych. Studia licencjackie wyposażają w wiedzę wystarczającą do rozumnego wykonywania powtarzalnych czynności i pozwalają czytać fachową literaturę i analizy, natomiast wiedza, w jaką wyposażony zostaje magister (ekonomii czy zarządzania) pozwala na samodzielne wykonywanie za pomocą poznanych metod i narzędzi oryginalnych analiz i podejmowanie oryginalnych decyzji.

Trudność w upowszechnianiu się studiów licencjackich wynika z tego, że zarówno w opinii publicznej jak i pracodawców nie są traktowane jak studia wyższe, że uczelnie polskie ze względów dochodowych starają się trzymać studentów aż do uzyskania przez nich stopnia magistra, a wreszcie dlatego, że w większości uczelni granica w wymaganiach stawianych studentom i przekazywanej im wiedzy przed i po licencjacie jest bardzo płynna i niewyraźna. Struktura realizowanych studiów w zakresie ekonomii i zarządzania jest chaotyczna.

* Autorka jest prof. zw. dr. hab. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

Uporządkowanie tej struktury i uzyskanie przejrzystości podziału studiów na dwa stopnie wymaga, po pierwsze determinacji władz edukacyjnych i opiniotwórczych przedstawicieli środowiska akademickiego, po drugie uporządkowania specjalnościowej i kierunkowej struktury studiów, po trzecie opracowania dość szczegółowych standardów kształcenia na poziomie magisterskim (i przygotowywania prac magisterskich) i po czwarte, przyjęcia i stosowania ostrej stosunkowo selekcji kandydatów na studia magisterskie w zakresie ekonomii i zarządzania.

1. Bezdyskusyjne i dyskusyjne aspekty studiów dwustopniowych

Uwzględniając stary, a zwłaszcza nowy stan prawny szkolnictwa wyższego w Polsce, kwestia dwóch poziomów studiów jest właściwie bezdyskusyjna (pomijam tutaj kwestię studiów doktoranckich). Taki sposób organizacji szkolnictwa wyższego został całkowicie przesądzony przez uregulowania prawne szkolnictwa wyższego, a także przez zobowiązania, jakie władze polskiej edukacji poczyniły wobec innych krajów europejskich deklarując przystąpienie do tzw. procesu bolońskiego.

Drugą bezdyskusyjną sprawą związaną ze dwustopniową strukturą studiów w zakresie ekonomii i zarządzania jest fakt, że z dobrym skutkiem dwustopniowe studia w tych dziedzinach prowadzone są w znakomitej większości krajów świata. Przeważnie studenci kończą edukację na pierwszym poziomie, bez względu na to, jak nazywa się uzyskany stopień i dają sobie radę w życiu zawodowym. Na studia magisterskie decyduje się nato-

miast niewielka liczba absolwentów I-go stopnia i są to głównie osoby, które myślą o karierze w różnego rodzaju instytucjach naukowych. Nie wiadomo zatem dlaczego w Polsce miałby być konieczny dyplom magistra do wykonywania powtarzalnych zajęć związanych z zawodem księgowego czy urzędnika w banku.¹

Trzeci problem wiążący się z postawionym w tytule tego punktu pytaniem nie jest już tak bezsporny jak dwa pierwsze. Rozpocznę od sformułowania poglądu, którego będę bronić w tym opracowaniu. Mianowicie sądzę, że objęcie obecnie w Polsce wszystkich studentów ekonomii i zarządzania programem magisterskim nie jest ani potrzebne, ani pożądane z trzech powodów. Po pierwsze nasza gospodarka nie potrzebuje tak dużej liczby magistrów z tego zakresu, po drugie, kadra naukowa jest zbyt mało liczna aby uczyć na poziomie magisterskim tak wielką rzeszę stu-

dentów, a po trzecie znakomita część tych studentów zupełnie nie kwalifikuje się do studiów magisterskich.

Przed rokiem 1990, gdy polskie uczelnie opuszczało rocznie 5 – 10 tysięcy absolwentów wydziałów ekonomicznych i zarządzania możliwe było wyposażenie ich wszystkich w dyplom magistra. Nie dlatego bynajmniej, że wszyscy później pracowali na stanowiskach wymagających wykształcenia na poziomie magisterskim, ale dlatego, że polski system edukacyjny był do tego wydolny kadrowo i dlatego, że jeśli nawet wśród studentów ekonomii i zarządzania 10% osób intelektualnie i motywacyjnie nie nadawało się do studiowania na poziomie magisterskim, nie kompromitowali oni szczególnie swoich nauczycieli i instytucji edukacyjnych. Po 1990 roku sytuacja jest całkowicie odmienna. Wykształcenie wyższe ogromnie się upowszechniło i jest to niewątpliwie zjawisko pozytywne. Podkreślić jednak trzeba, że udział studentów wyższych uczelni w każdym roczniku maturzystów wzrósł trzykrotnie, z 15% do blisko 50%, a studia na kierunkach ekonomii i zarządzania podejmuje corocznie ponad 100 tysięcy słuchaczy. Ich poziom intelektualny i poziom aspiracji jest, przeciętnie rzecz biorąc, znacznie niższy niż był przed rokiem 1990. Przy całkowicie odmiennej sytuacji organizacyjnej stan kadrowy szkolnictwa wyższego, jeśli nawet się poprawił, to nie na tyle, by można było poważnie twierdzić, że możliwe jest kształcenie w zakresie ekonomii i zarządzania na poziomie magisterskim ponad dziesięciokrotnie większej grupy studentów przeciętnie

intelektualnie słabszych. Jeśli zatem rozpatrywać sprawę organizacji studiów wyższych w zakresie ekonomii i zarządzania w Polsce w sposób poważny i odpowiedzialny, to z przeprowadzonej wyżej analizy sytuacji wynika wniosek, że powinny być one zorganizowane w systemie studiów dwustopniowych. Ponadto, przeciwnie do obecnego „przejściowego” stanu, większość studentów powinna kończyć edukację na poziomie licencjata. Rozwiązanie natomiast; zgodnie z którym tylko dyplom magistra pozwala absolwentowi twierdzić, że ma wyższe wykształcenie i zorganizowanie studiów magisterskich w zakresie ekonomii i zarządzania dla ponad 100 tysięcy osób rocznie musi prowadzić do poważnego obniżenia standardu tego wykształcenia. Trzeba dodatkowo zauważyć, że w sytuacji masowego kształcenia częściej niż w sytuacji bardziej zindywidualizowanego kontaktu mistrz – uczeń występuje – używając języka ekonomii – dublujący się problem agencji. Mianowicie student o niskiej motywacji stara się uzyskać dyplom najmniejszym wysiłkiem i na tę okoliczność nakłada się niska motywacja nauczyciela, który obciążony dziesiątkami studentów nie tylko nie stara się podnieść poziomu ich aspiracji ale bezkarnie wykonuje byle jaką swoją pracę. Okoliczności powyższe prowadzą do wniosku, że obecnie w Polsce uzasadnione są studia dwustopniowe. Potrzebne są bowiem w dzisiejszej rzeczywistości powszechne masowe studia wyższe i to nie wymaga szerszego uzasadnienia. Zbyteczne są natomiast powszechne studia magisterskie i ten wniosek wymaga uzasadnienia.

2. Modele studiów dwustopniowych (w Polsce)

Czym różni się wykształcenie na poziomie magisterskim od ukończenia studiów wyższych pierwszego stopnia? Z czego wynika sugerowane wyżej stanowisko, że o ile studia I-

go stopnia są studiami powszechnymi, o tyle studia II-go stopnia są studiami, w pewnym sensie, elitarnymi i na czym ta „elitarność” polega?

¹ Warto przypomnieć tu fakt, że w historii SGH, w latach trzydziestych i po drugiej wojnie światowej, aż do momentu upaństwowienia Szkoły w 1949 r. i utworzenia SGPiS znakomita większość absolwentów opuszczała uczelnię z dyplomem SGH, o dyplom magistra ubiegali się głównie ci absolwenci, których nazwiska pojawiały się później wśród pracowników naukowych różnych uczelni innych instytucjach badawczych.

W polskim środowisku akademickim toczono dotychczas dyskusję na temat, czy studia licencjackie powinny mieć charakter zawodowy czy akademicki (cokolwiek jeden i drugi termin znaczy), a także czy w układzie studiów dwustopniowych studia licencjackie (I-go stopnia) powinny być szersze i bardziej ogólne, a studia magisterskie (II – stopnia) powinny być pogłębione i bardziej specjalistyczne, czy też powinno być odwrotnie. Praktyka władz edukacyjnych przyjęła rozwiązania w tych kwestiach dyskusyjne, jakkolwiek nie pozostawiające wątpliwości. Studia licencjackie w zakresie ekonomii i zarządzania są studiami zawodowymi, gdyż wśród kadry nauczającej muszą znajdować się specjaliści o udokumentowanym dorobku praktycznym w specjalności, w której przyznawane są dyplomy na danym kierunku studiów. Studia magisterskie są natomiast studiami akademickimi, gdyż wymaga się, aby wśród kadry nauczającej na poziomie magisterskim była określona liczba osób z tytułami akademickimi (tytułem naukowym profesora lub stopniem doktora habilitowanego)². Zatem rozstrzygnięcie kwestii kto kształci decyduje w istocie o rozróżnieniu studiów I-go i II-go stopnia. W tej sytuacji nie ma podstaw do przeciwstawiania dyskusyjnych poziomów studiów: powszechne – elitarne i nie ma podstaw do mówienia o tym, że ktoś nie nadaje się ze względów intelektualnych i/lub motywacyjnych do studiowania na poziomie magisterskim.

Pomimo licznych utyskiwań polskie środowisko akademickie uczyniło w ostatnich 15 latach duży wysiłek, aby zapewnić względną standaryzację studiów w zakresie ekonomii i zarządzania. Sadzę zatem, że możliwe jest, obok standaryzacji studiów w ogóle dokonać standaryzacji dwóch poziomów studiów w oparciu o czytelne kryterium. Proponuję

więc podzielenie studiów na dwa poziomy w zależności od zakresu i rodzaju wiedzy i umiejętności przekazywanych studentowi w danej instytucji naukowej.

Przyjmuję wstępnie pogląd, że wiedza o danym obszarze rzeczywistości daje się podzielić na trzy poziomy, trzy stopnie. Na wiedzę pierwszego poziomu składa się ogólna znajomość danego obszaru rzeczywistości, świadomość tego, że ów obszar można podzielić na mniejsze części, znajomość odbywających się w tym obszarze procesów i działań. W dziedzinie ekonomii i zarządzania jest to wiedza, jakiej dostarczają podręczniki traktujące o podstawach ekonomii, finansów czy bankowości, podręczniki z podstaw zarządzania. Na tym poziomie jest to tylko wiedza, a nie umiejętności i może być ona wystarczająca dla kogoś, kto chce mieć ogólną orientację o gospodarce, o zarządzaniu, np. dziennikarze, prawnicy czy politycy, nie wiążą się bezpośrednio z nią jakieś konkretne umiejętności, na podstawie których można zarabiać na chleb.

Wiedza drugiego poziomu o danym obszarze rzeczywistości jest już wyrażona w języku właściwym dla dyscypliny nauki poświęconej temu obszarowi rzeczywistości, pozwala powiedzieć nie tylko co się dzieje, ale wyjaśnić dlaczego. Opis rzeczywistości łączy się na tym poziomie z wiedzą o tym, jak się analizuje i objaśnia zależności i związki między poszczególnymi częściami tej rzeczywistości, między wyodrębnionymi procesami i działaniami. Opanowując wiedzę nazwaną tu wiedzą drugiego poziomu trzeba jednocześnie zdobyć szczególne umiejętności dotyczące analizowania i objaśniania różnych aspektów poznawanej rzeczywistości. Opanowanie wiedzy drugiego poziomu o gospodarce wiąże się zatem nie tylko z poznaniem i umiejęt-

nością opisu w specyficznym języku tego co składa się na gospodarkę, jakie występują między jej składnikami zależności i prawidłowości, ale także z poznawaniem zasad liczenia, statystyki, ekonometrii, informatyki itd.

Wiedza trzeciego poziomu oznacza pełne poznanie obszaru rzeczywistości, której dotyczy, a także pełne poznanie istniejących metod i instrumentów do analizowania tego obszaru rzeczywistości. Przenosząc te ogólne sformułowania na obszar ekonomii można powiedzieć, że po ukończeniu studiów student potrafi opanować myślowo całą gospodarkę, wszystko, co w niej się dzieje – posługując się poznanymi, a znanymi już w ogóle narzędziami i metodami – potrafi ustalić ilościowe zależności między zmiennymi i zaproponować konkretne przedsięwzięcia.

Z punktu widzenia dydaktycznego wiedza o gospodarce i zarządzaniu zaliczana do dwóch pierwszych poziomów nie musi, chociaż może być rozdzielona. Student po opanowaniu wiedzy pierwszego poziomu nie jest w stanie, na podstawie zdobytego wykształcenia, postawić oryginalnego pytania dotyczącego poznanego obszaru rzeczywistości. Może natomiast odpowiedzieć na postawione pytanie, gdyż wie na jaki fragment tej rzeczywistości spojrzeć i za pomocą jakich narzędzi ją zmierzyć, aby ustalić określony poziom zjawiska, oraz cechy charakterystyczne zarówno jakościowe jak i ilościowe. Student tego poziomu potrafi przeczytać analizy, opracowania naukowe, ale nie potrafi ich samodzielnie napisać. Wykształceniem na tym właśnie poziomie powinni się charakteryzować absolwenci studiów I-go stopnia (licencjaci) w zakresie ekonomii i zarządzania. Tysiące osób o takim właśnie wykształceniu potrzebuje gospodarka do wykonywania rutynowych, a więc powtarzalnych czynności, na które składa się działalność działów sprzedaży, marketingu, finansów w fir-

mach różnego rodzaju, praca agencji marketingowych, banków itp. Natomiast opisując wiedzę drugiego poziomu zmierzam do konkluzji, że takim właśnie zasobem wiedzy powinni dysponować absolwenci studiów magisterskich z zakresu ekonomii. (Opracowanie nowych metod i narzędzi analizy oraz ustalenie nowych zależności jest już przedmiotem ewentualnych studiów doktorskich.) W gruncie rzeczy o takich kwalifikacjach mówiło się w obowiązujących dotychczas standardach nauczania na studiach zawodowych na dla kierunku ekonomia. Mogliśmy tam przeczytać: „absolwent kierunku ekonomia zna informatykę i ma **rozległą** (podkr. moje – UG) wiedzę ekonomiczną.jest przygotowany do pracy ... na stanowiskach szczebla operacyjnego”. Natomiast o sylwetce absolwenta magistra w tym samym dokumencie czytamy: „Studenti zdobywają **gruntowną i wszechstronną** (podkr. moje UG) wiedzę w zakresie ekonomii i nauk społecznych. Absolwenci są przygotowani do pracy ...na stanowiskach kierowniczych....”³

Jeśli uwzględnimy się przedstawione wyżej unormowania dotyczące standardów kształcenia na poziomie licencjata i na poziomie magisterskim oraz unormowania określające, kto w Polsce powinien kształcić na obydwu poziomach można twierdzić, że nie ma przeszkód, aby realizować podział studiów na dwa poziomy z uwzględnieniem zasięgu wiedzy i umiejętności w zakresie ekonomii i zarządzania. Jednak fakt, że około 90% studentów każdego rocznika osiąga stopień magistra, oraz różne dziwne zabiegi, jakim poddawane są programy kształcenia magistrów w wielu instytucjach edukacyjnych każe wątpić w wartość przynajmniej połowy stopni magistra, z którymi absolwenci kierunków ekonomii i zarządzania opuszczają polskie uczelnie. Poszukując przyczyn tego zjawiska, napotykamy na splot czynników, wśród których trudno wyodrębnić przyczyny pierwotne i wtórne.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów. Dz. U. z dnia 14 maja 2002 r.

³ Standardy nauczania dla kierunku studiów: ekonomia. <http://lex.menis.gov.pl> dnia 11.03. 2005

3. Dlaczego niemożliwe są obecnie w Polsce studia dwustopniowe

Główną przyczyną, sprawiającą, że nie wszyscy studenci ekonomii i zarządzania powinni uzyskiwać stopień magistra upatruję w nierównym wyposażeniu intelektualnym i motywacyjnym młodych ludzi rozpoczynających studia w zakresie ekonomii i zarządzania. Niechęć do akceptacji oczywistego zdałoby się faktu, że nie wszyscy ludzie są równi pod względem uzdolnień i motywacji jest sama w sobie jedną z przyczyn opornego przyjmowania postulatu dwustopniowych studiów w dziedzinie ekonomii i zarządzania. Fakt, że prawie wszyscy studenci opuszczają uczelnie ze stopniem magistra jest zjawiskiem poniekąd patologicznym. Nie chcę w tym kontekście mówić o kosztach kształcenia, o tym, że podatnicy albo sami zainteresowani tracą niepotrzebnie pieniądze zdobywając stopnie nie znajdujące potwierdzenia w osiągniętej wiedzy i umiejętnościach, a w konsekwencji i w drodze kariery zawodowej. Z drugiej strony, nie zamierzam poważnie traktować cynicznego argumentu, że utrzymywanie pewnej liczby młodych ludzi w uczelniach przez pięć lat, zamiast trzech, łagodzi nacisk na rynek pracy i za to łagodzenie warto jest ponieść koszt dając znakomitej większości studentów stopień magistra (koszt jest w tym przypadku fakt, że ten stopień magistra jest trochę gorszy od tego jaki jest możliwy i że nie każde magisterium znajduje potwierdzenie w zdobytej wiedzy i umiejętnościach). Po prostu twierdzę, że uwzględniając zróżnicowane uzdolnienia i aspiracje studentów z zakresu ekonomii i zarządzania trzeba większości z nich zaproponować studia na poziomie licencjata, a mniejszości umożliwić dalszą naukę, kończącą się uzyskaniem stopnia magistra, z czego jeszcze mniejsza grupa powinna znaleźć się na studiach doktoranckich, bo te wymagają jeszcze bardziej rzadkich specyficznych uzdolnień i predyspozycji.

Istnieją wielorakie jeszcze przyczyny, dla których postulowane rozdzielanie studiujących w Polsce ekonomię i zarządzanie jest w najbliższych latach nierealne. Można te przyczyny podzielić na dwie grupy: przyczyny – nazwijmy je – społeczne i techniczne. Przyczyny te są tak ze sobą splecione, że nie podejmuję się rozstrzygnięcia, które z nich są pierwotne, a które wtórne.

Przyczyny społeczne są znane. Pierwszą jest powszechna w Polsce skłonność do utożsamiania wykształcenia wyższego z uzyskanym stopniem magistra. Polscy pracodawcy ciągle, pomimo 15 lat istnienia studiów licencjackich jak gdyby ich nie dostrzegali i prawie że nie zdarza się warunek w ofercie pracy, że poszukiwana jest osoba z wykształceniem licencjackim. Dlatego trudno się dziwić, że i druga strona rynku pracy – potencjalni pracownicy – starają się sprostać stawianym wymaganiom i każdy potencjalny pracownik za wszelką cenę chce uzyskać stopień magistra. Prowadzi mnie to do drugiej społecznej przyczyny bezprecedensowego upowszechnienia się w Polsce magisterskich studiów (w tym tzw. studiów uzupełniających magisterskich) w zakresie ekonomii i zarządzania. Chodzi o to, że studia te są podstawą bytu licznych szkół wyższych, przesądzają o wysokości ich dochodów. Każda szkoła, państwowa na równi z prywatną, gdy tylko dostanie w swoje ręce studenta, nie wypuści go, nie zrobiwszy z niego magistra, choćby ten magister nie znał tabliczki mnożenia i nie miał pojęcia o tym co to jest produkt krajowy brutto.

Koresponduje z tym druga grupa przyczyn, które nazwałam tutaj technicznymi, a to z tego względu, że dotyczą one technologii kształcenia (magistrów). Obecnie w Polsce sprawa tej technologii wygląda dość osobliwie. Dla przedstawienia tej osobliwości po-

służyć się przykładem budowy mostu. Mamy wybudować most i wiemy jakim warunkom powinien odpowiadać oraz kto się powinien zajmować budową. Nic natomiast nie powiedziano o tym jakich materiałów należy użyć, jakie czynności wykonać i w jakiej kolejności. Od rozstrzygnięcia tego są specjaliści mają oni pełną swobodę decyzji w tych sprawach. Rozstrzygają te kwestie technologiczne korzystając z różnych podręczników budowy mostów, w zależności od wyobraźni, motywacji, rzeczywistych umiejętności i poczucia odpowiedzialności. Przed zupełną samowolą chroni ich obawa, że jeżeli most będzie źle wykonany i zdarzy się katastrofa – pójdą do więzienia. Przenieśmy się teraz na obszar kształcenia magistrów ekonomii. Wiemy, że magister powinien mieć gruntowną i wszechstronną znajomość ekonomii (warunki jakim powinien odpowiadać produkt) i wiemy kto powinien go kształcić (kto może budować most). Nauczyciele mają pełną swobodę decyzji o tym czego i jak należy magistranta uczyć (pełną swobodę wyboru technologii). Jeden więc uczy tego, jak należy wypełniać wnioski do Unii Europejskiej o dofinansowanie małych przedsiębiorstw, drugi wyklada ekonomię ewolucyjną, a jeszcze inny uczy jak rozwiązywać zadania z programowania dynamicznego. Jeśli uzupełnimy ten obraz niezwykle wcale, wspomnianym już wcześniej, zderzeniem niskiej motywacji u studenta z niskim etosem pracy u nauczyciela nic nie chroni przed marnym produktem. Pozostaje pracodawca rozczarowany poziomem przygotowania zatrudnionych magistrów ekonomii, ale nie może posłać ich nauczycieli do więzienia, zamiast tego posyła niezwłocznie magistrów na studia podyplomowe, gdzie... uczą ci sami doktorzy i profesorowie, którzy magistrów promowali, z taką samą fantazją.

Tak w przybliżeniu wygląda obecny system kształcenia magistrów ekonomii i zarządzania w Polsce. O ile z grubsza wiadomo, co robić ze studentami w czasie pierwszych trzech lata trwania studiów (czyli wtedy, gdy kształci

się do poziomu licencjata), bo w gruncie rzeczy o tym mówią tak często krytykowane przyjęte przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego standardy kształcenia i minima programowe, o tyle w dalszym procesie kształcenia panuje bezprecedensowa samowola. Szkoły wyższe, nawet te najbardziej renomowane, zupełnie nie wiedzą co robić ze studentami na ostatnich latach studiów jednolitych magisterskich czy słuchaczami studiów uzupełniających magisterskich. Z obserwacji wielu uczelni wynika, że są one w prawdziwym kłopotie gdy przychodzi do wypełnienia treściami dydaktycznymi tych 100 – 400 godzin, które przeznaczają na studia magisterskie (uzupełniające) Nie mogą, niestety, brać pieniędzy za sam fakt przyjęcia studenta i umożliwienia mu obrony pracy magisterskiej. Szczęśliwego rozwiązania tego problemu dostarcza coraz częstsze rezygnowanie z prowadzenia studiów magisterskich na kierunkach zarządzania (ze względu na znane trudności w spełnieniu warunków kadrowych), umożliwia to prowadzenie studiów magisterskich na kierunku ekonomia, na specjalnościach pokrywających się z przedmiotem studiów na kierunkach zarządzania tzn. bankowości i finansów czy zarządzania i marketingu. W tej sytuacji studia magisterskie stają się po prostu ekspresowym powtórzeniem zakresu wiedzy wymaganej przez licencjata odpowiedniego kierunku zarządzania i mamy w efekcie magistra będącego w istocie podwójnym licencjatem. A w ogóle praktyka osiągania „magisterium” w taki sposób, że licencjackie studia odbywa się w jednej specjalności a „magisterskie” – w drugiej, przy czym są to naprawdę podwójne studia licencjackie, upowszechnia się w miarę jak upowszechnia się „specjalizowanie” studiów w dziedzinie ekonomii i zarządzania, dość rzadkie w czasie gdy rozpoczynała się praktyka studiowania na kierunkach zamiast na wydziałach, czyli na początku lat 90tych minionego wieku. Nie wspomnę już o dość rozpowszechnionej praktyce przedstawiania jako magisterskich prac licencjackich przygotowanych w innej uczelni

bądź u innego promotora. Sumując, w minionych 15 latach miało miejsce wiele procesów, które doprowadziły do zatarcia się linii oddzielającej studia licencjackie od magisterskich, natomiast bardzo mało zrobiono aby opracować i upowszechnić wiedzę o tym jak i czego uczyć magistrów w dziedzinie ekonomii i zarządzania, czyli swoistej technologii kształcenia, licząc na dobrą wolę specjalistów w tym zakresie. Jest to jedna z przyczyn, dla których stosunkowo szybkie, prawdziwe wyodrębnienie procesu kształcenia na drugim poziomie w tych dziedzinach jest nierealne.

4. Co można szybko osiągnąć?

Świadomość, że nierealne jest szybkie przejście z obecnego, dość chaotycznego systemu studiowania w dziedzinie ekonomii i zarządzania nie oznacza, że istniejące rozwiązania są wieczne. Stan niepewności związany z wprowadzaniem nowych prawnych uregulowań spraw szkolnictwa wyższego może być czynnikiem nie sprzyjającym reformowaniu studiów. W początkach jednak lat 90tych, gdy dokonano przełomowej odnowy studiów w dziedzinie ekonomii i zarządzania udało się to m.in. dlatego, że panowała niepewność związana m.in. z wprowadzaniem nowej ustawy o szkołach wyższych i z pojawieniem się znaczącej innowacji w postaci niepublicznych szkół wyższych. Sądzę więc, że musi być spełnionych kilka warunków.

Po pierwsze, trzeba przede wszystkim uznać potrzebę zmian. Zaczęłabym od podjęcia rozmów z potencjalnymi pracodawcami na temat ich oczekiwań wobec absolwentów ze stopniem licencjata i ze stopniem magistra oraz poważnego i trwałego włączenia przedstawicieli tego środowiska w dyskusję nad programami i strukturą studiów. (Wymaga to zerwania z pomijaniem krytycznych głosów na temat wiedzy i umiejętności absolwentów

Drugą przyczyną, którą także zaliczam do przyczyn technicznych jest brak metod selekcji studentów na studia magisterskie. Z przyczyn zaliczanych tu do społecznych, akceptowani są wszyscy, którzy potrafią wykazać się posiadaniem dyplomu licencjata. W tych warunkach naprawdę nie ma większego znaczenia, czy czynniki społeczne skutecznie przeszkadzają w usuwaniu barier technicznych, czy czynniki techniczne utrwalają bariery społeczne stojące na drodze do wprowadzenia autentycznych studiów dwustopniowych.

polskich uczelni.) Okazją do wspomnianych rozmów mogłoby być wprowadzanie nowo opracowanych standardów i minimów kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania. W polskim systemie edukacji istnieje w tej chwili wiele instytucji, które mogą być animatorem lub aktywnym uczestnikiem takiej dyskusji. (Mam na myśli różne fundacje, środowiskowe komisje akredytacyjne, a wreszcie instytucje z oficjalnymi prerogatywami jak PKA czy Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.)

Po drugie, należałoby uporządkować problem specjalizowania studiujących dyskutowane tu dziedziny wiedzy. Specjalizacja absolwentów powinna wynikać z autentycznej przewagi danej instytucji naukowej w zakresie staranności kształcenia, rozległości przekazywanej wiedzy i staranności w uczeniu umiejętności, a nie w biurokratycznych deklaracjach zapisanych w indeksach czy na dyplomach. Wiąże się z tym ściśle sprawa uporządkowania struktury kierunkowej studiów w dziedzinie ekonomii i zarządzania. Polskie władze edukacyjne zdołały uchronić system edukacji przed namnożeniem się kierunków studiów w interesujących mnie tutaj dziedzinach, zezwalając na inicjatywy uczelni w za-

kresie specjalności, czy specjalizacji. Powstał spory chaos i trudno nawet myśleć o poważnej reformie studiów w kierunku wyraźnego wyodrębnienia dwóch poziomów studiowania bez radykalnego uporządkowania kwestii kierunków studiów. Kwestia ta bywa przedmiotem odrębnych dyskusji. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że powrót do niej teraz, przy okazji dyskusji nad poziomami studiowania może okazać się obiecujące, albowiem studia w dziedzinie ekonomii i zarządzania przestały należeć do tzw. kierunków modnych i skupiają wokół siebie mniej napięć społecznych, a więc można sądzić, że zmiany w tym obszarze stają się łatwiejsze.

Po trzecie trzeba sformułować chociażby podstawy technologii kształcenia na poziomie magisterskim nie licząc cynicznie na to, że ponieważ osobami uczącymi są tzw. samodzielni pracownicy naukowcy, będą oni bez żadnej presji, samodzielnie dążyć do przyjęcia najwyższych standardów kształcenia w zakresie przekazywanej wiedzy i umiejętności. Szczególnej uwagi wymaga określenie warunków jakie powinna spełniać praca magisterska i w ogóle wymagania związane z ostateczną kontrolą jakości absolwenta ze strony „produkującej” go instytucji. Powszechna w ostatnich latach wieloletowość profesorów, upowszechnienie i wręcz instytucjonalizacja możliwości kupowania prac dyplomowych doprowadziło do poważnego pogorszenia tego obszaru kształcenia, o czym łatwo się przekonać uczestnicząc w komisjach akredytacyjnych.

Po czwarte, potrzebne są opracowane metody i procedury selekcji kandydatów na studia magisterskie. Tzw. nowa matura umożliwiła każdemu absolwentowi średniej szkoły dostęp do studiów. Nie widzę więc potrzeby wznawiania wokół tego rozwiązania dyskusji, zwłaszcza, jeśli akceptuje się powszechność studiów wyż-

szych, którymi w rozpatrywanych tu dziedzinach są studia licencjackie. Natomiast jeśli zgodzić się z powtarzanym tu wielokrotnie stanowiskiem, że nie wszyscy absolwenci studiów licencjackich nadają się do studiowania na poziomie magisterskim, potrzeba procedur selekcyjnych staje się oczywista. Nie do zaakceptowania jest więc zaproponowane w przedłożonych niedawno do publicznej dyskusji nowych standardach kształcenia unormowanie, zgodnie z którym przepustką do studiów magisterskich w dyskutowanych tu dziedzinach jest posiadany dyplom licencjata⁴. Tego rodzaju procedury selekcyjne nie są bynajmniej czymś nowym i nieznanym, wystarczy tu przypomnieć, że wszystkie szanujące się instytucje edukacyjne wymagają, przed akceptacją kandydata na studia MBA, a więc na studia magisterskie, zdania przez niego standardowego testu GMAT, a akceptacja kandydatów na studia doktoranckie z ekonomii (a więc i magisterskie, bowiem magisterium uzyskuje się w czasie studiów, które prowadzą również do stopnia doktora) odbywa się na podstawie starannie opracowanych metod selekcji, wśród których częsty jest także standardowy test.

Wypełnienie zarysowanego tu programu działań zająć może około trzech lat i o ile realizacja dwóch pierwszych punktów wymaga silnej determinacji środowiska uczelni kształcących w dziedzinie ekonomii i zarządzania, o tyle dwa ostatnie punkty wiążą się z koniecznością sięgnięcia do rozwiązań przyjmowanych w świecie. Można odwołać się i szukać wsparcia w tych sprawach (programów i sposobów kształcenia oraz metod selekcji na drugi poziom studiów) do naszych byłych studentów, którzy realizację swoich aspiracji znaleźli się w dziesiątkach uczelni na całym świecie, robią tam kariery i tylko czasami się dziwią, dlaczego w rodzinnym kraju nie przyjmuje się pewnych, zdawałoby się oczywistych rozwiązań.

⁴ Zob. www.men.gov.pl/szk-wyz/aktualnosci/standardy_nauczania_17.pdf

Urszula Grzełońska

Maria Romanowska*
Stanisław Macioł****COMMON TWO-CYCLE ECONOMICS AND MANAGEMENT STUDIES IN POLAND ARE THEY NECESSARY AND POSSIBLE.**

Despite the fact that two-cycle economics and management studies have been present in Poland for 15 years and the new legal regulations have been applied to them and despite the fact that Poland has joined the so called the Bologna Process, still the majority of students make an attempt to graduate with a Master's degree, which is absolutely unnecessary since Polish economy does not need so many Master's degree graduates in this field. The situation is even more complicated because it goes beyond the possibilities of the educational staff system. And what is more it is harmful as not all Master's degree graduates are competent as far as their intellect and motivation are concerned.

Two cycles of the economics and management studies differ in the scope and range of knowledge and skills conveyed to students. The first cycle, which ends in a Bachelor-level degree, gives students the knowledge which is sufficient to perform repetitive actions with their understanding and read specialist literature and analyses. The knowledge acquired by Master-level degree students of economics or management lets them perform analyses based on methods and tools with which they familiarized themselves in the course of studies as well as enables them to make independent and original decisions.

Difficulty in popularizing Bachelor's degree studies stems from the fact that neither potential employers nor public opinion perceive them as higher education. Moreover higher education institutions encourage their students to continue their studies at Master's level for financial reasons. And finally the boundary between BA and MA levels in the scope of requirements towards students as well as knowledge conveyed to them is very vague. The structure of economics and management studies is chaotic.

What can be done to put this structure in order and to make the division of studies clear?

Firstly, it will involve determination on the part of educational authorities and representatives of academic milieu. Secondly major and specialization structure of studies has to be put in order as well. Finally detailed standards of Master – level education (and writing MA thesis) have to be worked out and also severe selection of would-be students of economics and management has to be introduced and consequently applied.

Studia dwustopniowe – wykorzystać szansę

1. Zewnętrzne wyzwania dla polskich uczelni.
2. Obecny system szkolnictwa wyższego i jego główne mankamenty.
3. Przejście na system studiów dwustopniowych okazją do:
 - wypracowania nowego kształtu programowego studiów wyższych: licencjackich i magisterskich (na szczeblu ogólnopolskim – standardy nauczania, na szczeblu uczelni - oferta programowa i dydaktyczna),
 - podniesienia rangi studiów licencjackich (jako samoistnych studiów wyższych I stopnia), zdefiniowania charakteru studiów I i II stopnia w poszczególnych uczelniach (charakter akademicki czy zawodowy) oraz sylwetki absolwenta tych studiów,
 - modyfikacji struktury kierunkowej kształcenia (liczba i rodzaj kierunków studiów licencjackich oraz magisterskich),
 - stworzenia warunków do rzeczywistego studiowania (pojemniejsze przedmioty, więcej ćwiczeń, prac zespołowych, poważniejsze egzaminy),
 - zwiększenia stopnia internacjonalizacji studiów (łatwiej będzie przyciągnąć studentów - obcokrajowców na studia trzyletnie, a zwłaszcza dwuletnie studia magisterskie).

1. Wprowadzenie

U powszechnienie systemu studiów oparte go na dwóch głównych cyklach/etapach: *licencjackim (undegraduate)* i *magisterskim (graduate)* jest jednym z sześciu głównych celów *Deklaracji Bolońskiej*, zakładającej utworzenie do 2010 roku *Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego* (The European Higher

Education Area). Stopień przyznany na pierwszym etapie studiów, trwającym minimum 3 lata, będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap studiów powinien prowadzić do tytułu magistra i/lub doktora w wielu państwach Europy.

* Autorka jest prof. zw. dr hab. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

** Autor jest dr w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

Na drugim oficjalnym spotkaniu ministrów ds. szkolnictwa wyższego z krajów sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej* w dniu 19 września 2003 roku w Berlinie (pierwsze odbyło się w Pradze w maju 2001 r.) postanowiono, że wdrożenie dwustopniowego systemu studiów jest – obok zapewnienia jakości kształcenia oraz uznawalności dyplomów i okresów odbytych studiów – priorytetowym zadaniem już do 2005 roku¹.

W Polsce, wprowadzenie dwustopniowego systemu studiów jest już właściwie przesądzane. Świadczą o tym projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz „uchwała nr 120/2004 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 21 października 2004 r. w sprawie modelu kształcenia na poziomie wyższym”, zawie-

rająca ogólne zasady i zalecenia odnośnie kierunków studiów i standardów kształcenia. Wchodzimy więc w okres podejmowania decyzji, które na wiele lat określą kształt organizacyjno-programowy studiów wyższych. Dyskusje prowadzone w środowisku akademickim, w tym na dzisiejszej konferencji, powinny posłużyć do wypracowania rzeczywistych a nie pozorowanych zmian w szkolnictwie wyższym. Projektowane zmiany mają bowiem służyć zapewnieniu jakości i porównywalności kształcenia, sprzyjać mobilności studentów i pracowników, a więc powinny współgrać ze standardami kształcenia na renomowanych uczelniach zachodnich, oraz uwzględniać doświadczenia z realizacji obecnego systemu studiów na polskich uczelniach.

2. Kilka uwag o polskim szkolnictwie wyższym

Pprzed przystąpieniem do zasadniczej dyskusji nad kształtem organizacyjnym i programowym studiów dwustopniowych warto, naszym zdaniem, zwrócić uwagę na niektóre uwarunkowania rozwoju szkół wyższych oraz na słabości i wady obecnego systemu kształcenia na studiach wyższych w Polsce.

2.1. Uwarunkowania i tendencje rozwojowe

Nowe uregulowania prawne w szkolnictwie wyższym, przynależność Polski do Unii Europejskiej, udział w realizacji Procesu Bolońskiego oraz spadek liczby kandydatów na studia związany z niżem demograficznym należy

uznać za najważniejsze zewnętrzne czynniki determinujące funkcjonowanie polskich uczelni w najbliższych latach². Wejście na rynek europejski m.in. spowoduje, że na polskim rynku edukacyjnym pojawi się konkurencja ze strony uczelni zachodnich, nie tyle w postaci uruchamiania filii tych uczelni, co rekrutowania młodzieży na studia za granicą. Już dziś obserwuje się wzrost zainteresowania studentów zarówno semestralnymi studiami w uczelniach zagranicznych w ramach programów współpracy i wymiany międzynarodowej, jak i pełnymi studiami w tych uczelniach. Wzrasta też zainteresowanie kandydatów, zwłaszcza ze Wschodu studiami w Polsce.

Inne ważne czynniki wpływające na funkcjo-

nowanie szkół wyższych, to proces kontroli jakości kształcenia przez Państwową Komisję Akredytacyjną oraz sytuacja ekonomiczna kraju i gospodarstw domowych.

W świetle zmian warunków funkcjonowania szkół wyższych w Polsce można spodziewać się zmian w strategiach stosowanych przez poszczególnych uczestników rynku, w przypadku nas interesującym – uczelni kształcących ekonomistów i menedżerów³.

Po pierwsze wydaje się prawdopodobne dalsze różnicowanie uczelni oraz polaryzacja poziomów nauczania i opłat za studia. Już teraz część najlepszych uczelni buduje przewagę wysokiej jakości, aby sprostać konkurencji europejskiej, kierując swoją „markową” (i drogą) ofertę do najzdolniejszych i najzamożniejszych studentów. Pozostałe szkoły starają się utrzymać poziom nauczania i wymagań wobec studenta na minimalnym, akceptowanym przez Państwową Komisję Akredytacyjną poziomie i konkurować niską ceną studiów. W przyszłości mogą one wyspecjalizować się w prowadzeniu studiów licencjackich, rezygnując lub wyraźnie ograniczając kształcenie na poziomie magisterskim.

Druga przewidywana zmiana strategii zachowań uczelni będzie polegała na dążeniu do konsolidacji w celu zmniejszenia kosztów funkcjonowania lub podniesienia atrakcyjności oferty. Konsolidacja może mieć miejsce wewnątrz grup strategicznych (uczelni o zbliżonym poziomie), ale – co wydaje się bardziej prawdopodobne – będzie miała charakter międzygrupowy. Duże, dobre uczelnie będą dążyć do przejęcia uczelni licencjackich z ich lokalami i dostępem do terenu lub będą two-

żyć sieci patronackie. Najlepsze szkoły ekonomiczne mogą też zabiegać o tworzenie międzynarodowych sieci edukacyjnych na wzór CEMS-u.

Trzecia tendencja będzie polegała na wzmacnianiu przez wiodące uczelnie ochrony swoich zasobów i podnoszeniu kosztów dostępu do nich dotychczasowym darmowym użytkownikom. Zasoby takie, jak: kadra i jej kształcenie (uprawnienia do nadawania stopni), biblioteka, programy dydaktyczne i podręczniki zostaną odpowiednio wycenione i będą podlegały rygorystycznej ochronie i sprzedaży. Skutkiem takiego postępowania będzie dalsza polaryzacja szkół wyższych.

2.2. Niektóre słabości/wady polskiego szkolnictwa wyższego

Umasowienie kształcenia i powstanie rynku edukacji wyższej uznaje się za największe osiągnięcie polskiego szkolnictwa wyższego w ostatnich kilkunastu latach⁴. Jednocześnie wskazuje się na wiele jego słabości i wad. Przede wszystkim wzrostowi liczby studentów nie towarzyszył odpowiedni wzrost liczby nauczycieli akademickich, co nie mogło pozostać bez wpływu na jakość kształcenia (na 1 nauczyciela przypada dziś ponad 20 studentów, a w 1990 roku przypadało ich tylko 6).

Słabością szkolnictwa wyższego jest bardzo duży, blisko 50% udział studentów studiów zaocznych w ogólnej strukturze kształcenia. Poziom studiów zaocznych jest niski, już chociażby z racji tego, że w stosunku do studiów dziennych – ich wymiar godzinowy jest znacznie ograniczony, program studiów jest

¹ Realising the European Higher Education Area, Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

² Por.: T. Gołębiowski, K. Kloc, S. Macioł, M. Romanowska, *Projekt reformy studiów w SGH: dwustopniowe studia dzienne*, „Gazeta SGH” nr 186/2004.

³ Por.: M. Romanowska, *Edukacja ekonomiczna jako biznes*, „Nowe Życie Gospodarcze” nr 3 z 12.02.2005.

⁴ W latach 1990 - 2004 liczba studentów wzrosła ponad czteropółkrotnie (z 404 tys. do 1 860 tys.), wskaźniki skolaryzacji wzrosły ponad trzykrotnie (wskaźnik netto z 9,8% do 35,3%; wskaźnik brutto z 12,9% do 46,4%), liczba szkół wyższych wzrosła blisko czterokrotnie (ze 112 do ponad 400), powstał i dynamicznie rozwijał się sektor uczelni niepaństwowych oraz pojawił się nowy typ szkół - wyższe szkoły zawodowe, kształcące na poziomie licencjata.

„okrojony”, a kandydaci na ogół przyjmowani są na studia bez egzaminu wstępnego i są gorzej przygotowani (większość z nich nie dostała się na studia dzienne). Należy jednak podkreślić, że rozwój wielu uczelni państwowych został w znaczącym stopniu sfinansowany właśnie dzięki studentom studiów zawodowych.

Dużym mankamentem była łatwość uzyskania pozwolenia na utworzenie szkoły wyższej, a później szybko uprawnień do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim. Liczbę 400 szkół wyższych należy uznać za zbyt dużą, tym bardziej, że działanie wielu z tych szkół możliwe jest tylko dzięki kadrze akademickiej pracującej na kilku etatach i na umowie-zleceniu. To z kolei zajmuje jej czas i ogranicza możliwości działalności naukowej, prowadzenia badań i przygotowywania prac na stopień naukowy.

W odniesieniu do ministerialnych standardów nauczania na poszczególnych kierunkach studiów można powiedzieć, że zawarte w nich minimum programowe jest zbyt rozbudowane, ograniczając tym samym uczelniom możliwości elastycznego dostosowania programu kształcenia do posiadanego potencjału naukowego i wymagań rynku. Niejasne są też kryteria wyodrębniania kierunków studiów, a w ich ramach określania standardów nauczania dla studiów zawodowych i magisterskich. Pobieżna nawet anali-

za zestawu przedmiotów wymaganych na studiach zawodowych i jednolitych studiach magisterskich może sugerować, że absolwent studiów licencjackich jest już „niepełnym” magistrem.

Programowo studia licencjackie są więc „niedookreślone”. Na ogół studia licencjackie nie są studiami zawodowymi, mimo że w ustawie o szkolnictwie wyższym i w standardach nauczania określa się je jako studia zawodowe. Być może jest to jedna z przyczyn, dlaczego w obecnej formie studia licencjackie nie ugruntowały swojej pozycji na rynku⁵ i traktowane są przez studentów (i ich rodziców) jako „zło” konieczne do pokonania na drodze do dyplomu magistra. Trzeba też pamiętać, że część absolwentów studiów licencjackich nie ma predyspozycji do studiów magisterskich, a mimo tego podejmuje i kończy te studia. (W krajach zachodnich przeważający odsetek studentów kończy naukę po I stopniu studiów).

Inne wady programu kształcenia to nadmierna liczba obligatoryjnych przedmiotów, często wąskotematycznych, bardzo duża liczba egzaminów w trakcie studiów (z reguły ponad 60 egzaminów) – świadcząca bardziej o tzw. zaliczaniu przedmiotów niż rzeczywistym studiowaniu, mały zakres swobody wyboru przedmiotów, niedostatek zajęć ćwiczeniowych i seminaryjnych, prac zespołowych oraz prac pisemnych.

3. Studia dwustopniowe – szansa na nową jakość kształcenia

Dwustopniowość studiów oznacza, że studia licencjackie są wyodrębnionym organizacyjnie i programowo I etapem studiów

wyższych, a studia magisterskie – wyodrębnionym organizacyjnie i programowo II etapem tych studiów. Należy przy tym pamię-

tać, że absolwenci studiów I stopnia mogą kontynuować studia na innym kierunku niż ukończony, studiować na innej uczelni lub też podjąć pracę zawodową. Dlatego wyjątkowo umiejętnie trzeba określić nowe standardy kształcenia dla każdego z tych stopni studiów.

Warto zauważyć, że ustawowe wprowadzenie w Polsce dwustopniowej organizacji studiów wyższych (pomijamy tu trzeci stopień studiów, za który uznaje się studia doktoranckie) z jednej strony kończy w uczelniach dyskusję nad celowością ich uruchamiania, a z drugiej – ułatwia uzyskanie aprobaty dla istotnych zmian programowych ze strony tej części nauczycieli akademickich i katedr, która może utracić uprzywilejowaną dotąd pozycję (chodzi tu o obowiązkowe przedmioty i ich wymiar godzinowy w obecnym programie studiów). Zaznaczyć jednak trzeba, że w sytuacji konieczności zmiany – łatwiej o wyrzeczenia.

Przejście na system studiów dwustopniowych jest więc okazją do:

- podniesienia jakości kształcenia poprzez wypracowanie nowego kształtu programowego studiów wyższych: licencjackich i magisterskich (na szczelbu ogólnopolskim – nowe *standardy nauczania*, na szczelbu uczelni – nowa *oferta programowa i dydaktyczna*),
- modyfikacji struktury kierunkowej kształcenia na studiach licencjackich i magisterskich. [*Naszym zdaniem liczba kierunków studiów magisterskich powinna być więk-*

sza od liczby kierunków studiów licencjackich, a pojęcie kierunku studiów powinno mieć charakter bardziej informacyjny, zwłaszcza dla kandydatów na studia i ich rodzin, studentów oraz pracodawców, a niekoniecznie być związane z określoną dziedziną nauki. Ponadto uczelnie akademickie o charakterze autonomicznym, o dużym potencjale naukowo-dydaktycznym i dorobku badawczym powinny mieć znaczną swobodę w kształtowaniu kierunków studiów i programów kształcenia – nie tylko w ramach tzw. makrokierunku, którego tworzenie dopuszcza uchwała nr 120/2004 RGSzW]⁶,

- zdefiniowania charakteru studiów I i II stopnia oraz sylwetki absolwenta tych studiów (jego wiedzy, umiejętności i postaw),
- opracowania zróżnicowanej oferty programowej, uwzględniającej potencjał naukowy danej uczelni oraz charakter i oczekiwania środowiska, w którym ona działa (kandydaci na studia, potencjalni pracodawcy). [*Powinno to sprzyjać poszczególnym uczelniom w uzyskaniu przewagi konkurencyjnej w określonym segmencie rynku – rodzaj i charakter studiów, region działania*],
- podniesienia rangi studiów licencjackich jako samoistnych studiów wyższych I stopnia o określonym profilu absolwenta,
- skuteczniejszego reagowania na potrzeby rynku, w tym np. uruchamiania pożądanych kierunków na 2-letnich studiach magisterskich,
- stworzenia warunków do rzeczywistego studiowania (pojemniejsze przedmioty, mniejsza ich liczba, więcej ćwiczeń, prac zespo-

⁵ Prawdopodobne jest, że dla wielu pracodawców dyplom ukończenia studiów zawodowych – jaki otrzymują absolwenci studiów licencjackich – jest wątpliwej jakości, gdyż nie mają oni przygotowania zawodowego.

⁶ W zakresie ekonomii warto powołać się na przykład London School of Economics, w której Department of Economics oferuje programy kształcenia z dyplomami: studia I stopnia - *BSc Economics, BSc Econometrics and Mathematical Economics*; studia II stopnia - *MSc Economics, MSc Econometrics and Mathematical Economics, MSc Global Market Economics, MSc Public Financial Policy*; a we współpracy z Department of Economic History - *BSc Economics with Economic History, MSc Economics with Economic History*. Inne departamenty LSE również oferują programy kształcenia z ekonomią w tytule, np.: *BSc Government and Economics, BSc Mathematics and Economics, BSc Social Policy and Economics, BSc Environmental Policy with Economics, BSc Geography with Economics, MSc Finance and Economics*. Źródło: <http://www.lse.ac.uk/> (i strony internetowe poszczególnych departamentów uczelni).

wych, poważniejsze egzaminy, większy zakres swobody wyboru)⁷,

- intensyfikacji kształcenia na nowych 2-letnich dziennych studiach magisterskich w porównaniu z obecnym 4 i 5 rokiem jednolitych studiów magisterskich,
- zwiększenia stopnia internacjonalizacji studiów [*większe szanse na uruchomienie studiów w języku obcym na 2-letnich studiach magisterskich niż jednolitych 5-letnich studiach magisterskich oraz przyciągnięcie studentów – obcokrajowców na takie studia*],
- ukończenia dwóch kierunków studiów lub uzyskania dyplomów dwóch uczelni,
- upowszechnienia punktowego systemu studiów według ECTS,
- zwiększenia atrakcyjności studiów i ich międzynarodowej konkurencyjności⁸.

Uwaga końcowa

Na zakończenie, zamiast podsumowania, pragniemy przytoczyć cele kształcenia sformułowane we wstępnym projekcie dwustopniowych studiów dziennych w SGH (2004 r.):

- a) celem kształcenia na studiach licencjackich, które w SGH powinny mieć charakter akademicki, jest przekazanie gruntownej wiedzy ogólnoeconomicznej i podstawowego zakresu wiedzy kierunkowej oraz kształtowanie umiejętności niezbędnych absolwentom do podjęcia dalszych studiów, bądź też podjęcia pracy zawodowej lub prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Studia I stopnia dają studentowi dobre uniwersyteckie podstawy teoretyczne i metodologiczne z zakresu ekonomii i polityki gospodarczej, matematyki i metod ilościowych, finansów i rachunkowości, zarządzania, prawa oraz z międzynarodowych stosunków gospodarczych i politycznych, jak i podstawową wiedzę specjalistyczną. Studia te pozwalają też dobrze opanować 2 języki obce. Absolwenci studiów licencjackich powinni posiadać umiejętności: logicznego myślenia, analizy i syntezy, adaptacji do zmieniających się warunków, podejmowania decyzji, umiejętności pracy w zespole, komunikowania, a także umiejętność uczenia się i aktualizowania wiedzy;
- b) celem kształcenia na studiach magisterskich jest przekazanie pogłębionej i rozsze-

rzonych wiedzy o charakterze akademickim z zakresu określonego kierunku studiów oraz kształtowanie umiejętności niezbędnych absolwentom do podjęcia pracy zawodowej na rynku krajowym i zagranicznym, w tym do pracy na własny rachunek. Studia II stopnia zapewniają integrację wiedzy z różnych dziedzin, a także w większym stopniu rozwijają kompetencje miedzydziedzinowe (m.in. planowania, podejmowania decyzji, kierowania zespołami, prowadzenia negocjacji). Absolwenci studiów magisterskich powinni więc posiadać za-

równą dobrą znajomość wyspecjalizowanego obszaru wiedzy, jak i umiejętność krytycznej analizy, oceny interpretacji zjawisk ekonomicznych i społecznych. Wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie studiów magisterskich powinny umożliwić im zajmowanie stanowisk kierowniczych lub stanowisk wysoko cenionych specjalistów.

Powyższe cele powinny być uwzględniane przy opracowywaniu sylwetki absolwenta oraz programu kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów.

Maria Romanowska
Stanisław Macioł

TWO CYCLE STUDIES – MAKING USE OF THE PROSPECTS.

1. External challenges for higher education institutions in Poland.
2. Current higher education system and its main drawbacks.
3. Transition to two-cycle system gives an opportunity to:
 - work out a new curriculum shape of studies: undergraduate and graduate (at country-wide level- teaching standards, at higher learning institution level- curriculum and didactic offer.)
 - higher the rank of undergraduate studies (as independent first cycle higher studies)
 - define the character of 1st and 2nd cycles at particular higher education institutions (academic or vocational character) as well as the profile of graduates.
 - Modify the structure of faculties (the number and kinds of faculties at undergraduate and graduate studies)
 - Create the conditions to study (more “capacious” subjects, more classes, team assignments and more serious exams)
 - Make studies more multinational (it will be easier to attract foreigners to three-year studies and especially two-year graduate studies.)

⁷ Np. 3-letnie studia BSc Economics w London School of Economic obejmują 12 przedmiotów:

Paper Course number and title

Year 1:

- 1 **EC102** Economics B
- 2 **MA100** Mathematical Methods
- 3 **ST102** Elementary Statistical Theory
- 4 An approved paper taught outside the Department

Year 2

- 5 **EC201** Microeconomic Principles I or **EC202** Microeconomic Principles II
- 6 **EC210** Macroeconomic Principles
- 7 *Either* **EC220** Introduction to Econometrics or **EC221** Principles of Econometrics
- 8 An approved paper taught outside the Department

Year 3

- 9-12: do wyboru - trzy przedmioty z listy kilkunastu przedmiotów ekonomicznych i jeden przedmiot z listy pozostałych przedmiotów (też liczącej kilkanaście tytułów).

Niekiedy student musi uzupełnić jednak wiedzę poprzez wcześniejsze lub równoległe studiowanie innego przedmiotu (tzw. prerekwizytu). Przedmioty kończą się, jak wynika z sylabusów, egzaminem pisemnym, trwającym z reguły 3 godziny. Źródło: jak w przypisie nr 6.

⁸ Por. S. Macioł, M. Rocki, *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce, pod red. Emila Panka. FPIAKE, FAE w Poznaniu, Warszawa 2003, s. 28.

Leszek Żabiński *
Grażyna Koniorczyk **

Przyszłość dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce. Kilka refleksji dyskusyjnych.

Autorzy opracowania formułują pytania odnoszące się do przyszłego kształtu szkolnictwa wyższego studiów ekonomicznych w Polsce z uwzględnieniem nowych warunków funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Poruszane przez Autorów zagadnienia dotyczą min. kryteriów tworzenia i prowadzenia kierunków ekonomicznych, standardów kształcenia na studiach dwustopniowych oraz organizacyjnych, finansowych i kadrowych warunków prowadzenia studiów doktoranckich.

1. Uwagi wstępne

Niniejszy komunikat jest wyrazem własnych poglądów autorów, z natury dyskusyjnych. Wykracza też nieco poza ścisłą tematykę opracowania, gdyż nie sposób dyskutować o przyszłym kształcie wyższych studiów ekonomicznych w Polsce bez odniesień do niektórych ogólniejszych uwarunkowań funk-

cjonowania wyższego szkolnictwa ekonomicznego w naszym kraju. Dyskusja taka, jak sądzimy, nad dwustopniowością studiów wyższych ekonomicznych, powinna odbyć się w każdej wyższej uczelni prowadzącej kierunki studiów ekonomicznych, przy uwzględnieniu jej warunków funkcjonowania.

* Autor jest prof. zw. dr. hab. w Akademii Ekonomicznej w Katowicach

** Autorka jest dr w Akademii Ekonomicznej w Katowicach

2. Czy dyskusja nad dwustopniowością studiów na kierunkach ekonomicznych nie jest już spóźniona?

Może powstać takie przeświadczenie z uwagi na przesłanie uczelniom przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu ubiegłorocznej uchwały Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego zawierającej nowy model kształcenia na poziomie wyższym (z uwzględnieniem wymogów procesu bolońskiego) oraz na podjęte działania nad opracowaniem nowej, zintegrowanej koncepcji standardów kształcenia (minimów programowych) dla studiów dwustopniowych dla wszystkich 106 kierunków w Polsce. Model ten zalecany jest do wdrożenia, choć bez stosownej w tym względzie regulacji ustawowej

(ewentualnie byłaby nią nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, gdyby została przyjęta przez Sejm do końca jego kadencji, a na tej podstawie wydane byłoby nowe rozporządzenie Ministra w tej sprawie).

To co zawiera ten nowy model kształcenia syntetycznie zebrano w ramce 1. Przyjmując, że model ów będzie posiadał wystarczające umocowanie prawne, wypada zastanowić się nad sposobem jego wdrożenia w uczelniach (na wydziałach) spełniających zadawalająco kryteria do prowadzenia kierunków studiów ekonomicznych.

Ramka 1

Co wynika z nowego modelu kształcenia na poziomie wyższym RGSZw?

- zachowana obecna lista kierunków studiów wyższych
- przekształcenie jednolitych studiów magisterskich w studia:
 - I stopnia: zawodowe (inżynierskie) lub akademickie (licencjackie), 3 lata
 - II stopnia: zawodowe (mgr iż) lub akademickie (magisterskie); 2 lata
 - III stopnia: doktoranckie (dr), według dyscyplin nauki, a nie według kierunków studiów (bez minimów programowych)
- ograniczona liczba kierunków studiowanych w trybie jednolitych studiów magisterskich
- możliwość powoływania **nowych, ogólnopolskich kierunków studiów** przy spełnieniu **warunków**:
 - co najmniej przez dwie uczelnie,
 - „wyraźna tożsamość- naukowa”,
 - potrzeba wynika z rozwoju badań naukowych i zmian w otoczeniu,
 - standardy nauczania nowego kierunku w co najmniej 35% przedmiotów podstawowych i kierunkowych nie pokrywają się z minimum programowym kierunków aktualnych.
- możliwość tworzenia i prowadzenia tzw. makrokierunków nie tylko przez tzw. uczelnie autonomiczne (na podstawie łączenia dwu lub więcej kierunków, przy jednym z nich jako „wiodącym”)
- zmiany w wymiarze godzinowym oraz w strukturze minimum programowego (do 40% ogólnej liczby godz., punktów ECTS)
- zwiększenie swobodnego wyboru przedmiotów przez studentów (co najmniej 30% całkowitej liczby godzin lub punktów ECTS)

Źródło: Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 21.10.2004 Nr 120 /2004

Obecnie kryteria umożliwiające uczelni prowadzenie kierunku studiów wyższych zawodowych, zawarte w stosownym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu są zbyt liberalne – nie wymagają od takiej uczelni prowadzenia badań naukowych (np. stosowanych). Wymóg prowadzenia badań w dyscyplinach naukowych odpowiadających danemu kierunkowi studiów pojawia się dopiero jeśli chodzi o uruchamianie kierunków studiów magisterskich¹. Jednakże wobec pewnego chaosu jaki utrzymuje się w zakresie klasyfikacji i zawartości przedmiotowej poszczególnych dyscyplin naukowych w dziedzinie nauk ekonomicznych (odmienne systemy klasyfikacji Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, Ministerstwa Nauki i Informatyzacji, Informatora Nauki Polskiej) identyfikacja spełniania przez uczelnie tego kryterium nie jest łatwa. Stwarza to niestety możliwości pozorowania badań, które nie mają charakteru ciągłego, zastępowania ich organizowanymi co jakiś czas pseudokonferencjami naukowymi czy takimiż wydawnictwami (zwykle przy przeważającym udziale osób nie pracujących w danej uczelni). Faktycznie nie jest zatem spełniony merytoryczny warunek kształcenia na poziomie wyższym, to jest zasilenia dydaktyki szkoły wyższej wynikami własnych badań naukowych wykładowców.

Liberalizacja wymagań odnośnie do wspomnianego kryterium naukowego utworzenia i prowadzenia kierunków studiów, w tym ekonomicznych na poziomie wyższym, w połączeniu z tzw. wieloetatowością, doprowadziła w Polsce do prowadzenia kierunków studiów ekonomicznych, w szczególności zarządzania i marketingu, przez wszystkie bez mała typy szkół wyższych, także przez renomowane państwowe uczelnie akademickie (akademie

rolnicze, pedagogiczne, politechniki, niektóre uniwersytety, uczelnie teologiczne etc.). Nie mamy nic przeciwko temu, aby uczelnie te, w sensownym zakresie, prowadziły studia ekonomiczne, ale pod warunkiem stworzenia własnych środowisk naukowych ekonomistów, o uznanym dorobku naukowym, prowadzących własne, cykliczne badania naukowe, a status naukowy tych badań byłby potwierdzony przynajmniej przez kategoryzację Ministerstwa Nauki i Informatyzacji KBN (co najmniej na poziomie minimalnym) wydziałów (podstawowych jednostek organizacyjnych) na których są ulokowane. W przeciwnym wypadku, na co wskazują liczne wizytacje PKA, poziom kształcenia na kierunkach studiów prowadzonych przez te uczelnie jest, czy będzie, zastraszająco niski. Te same uwagi odnoszą się, w jeszcze większym zakresie, do niepublicznego szkolnictwa wyższego (poza paroma chlubnymi wyjątkami). Spełnienie kryterium naukowego powinno być, naszym zdaniem, podstawowym warunkiem dla dalszego prowadzenia kierunków studiów ekonomicznych przez te uczelnie.

Chociaż system, w tym organizacja badań naukowych podstawowych i stosowanych w uczelniach ekonomicznych nie jest tematem tej konferencji (ani tematem naszego opracowania), parę uwag w tej kwestii wydaje się uprawnionymi ze względu na występowanie bolońskiej formuły kształcenia III stopnia studiów, to jest studiów doktoranckich. Przy tej okazji do odnotowania są, powoli materializujące się, ambicje niektórych uczelni niepublicznych, uzyskiwania uprawnień akademickich tj. prawa nadawania stopni naukowych doktora, a nawet doktora habilitowanego.

Naszym zdaniem sporym nieporozumieniem jest traktowanie studiów doktoranckich

¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 maja 2002 roku w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów oraz nazw kierunków studiów (D.U. Nr 55, poz. 480).

w uczelniach, także państwowych posiadających uprawnienia akademickie, prawie wyłącznie w kategoriach kolejnego modułu kształcenia. Ma temu zapobiec zawarta w nowym modelu kształcenia na poziomie wyższym RGSzW zasada, że studia doktoranckie powinny być prowadzone według dyscyplin nauki, a nie według obecnych kierunków studiów (jak nam wiadomo, to ostatnie podejście faktycznie dominuje w szkołach wyższych), bez tzw. minimów programowych.

Jednakże formalne wprowadzenie tej zasady nie jest wystarczające. Konieczna jest świadomość, że najważniejszym składnikiem studiów doktoranckich jest przygotowanie i realizacja przez słuchaczy tych studiów indywidualnych lub zespołowych doktorskich projektów badawczych². Projekty te muszą być komponentami wydziałowych (uczelnianych) programów i planów badawczych, z zapewnieniem organizacyjnych, finansowych

i kadrowych warunków ich realizacji, o tematyce najlepiej powiązanej z autentycznymi, wyartykułowanymi potrzebami (zgłoszeniami) podmiotów gospodarczych oraz podmiotów polityki ekonomicznej, finansowej, regionalnej etc. (w przypadku np. doktoratów z ekonomii). Do prowadzenia studiów doktoranckich, zarówno dziennych (dotąd bezpłatnych) jak i zaocznych (płatnych) powinna być delegowana najlepsza kadra naukowo-dydaktyczna, a także pracownicy naukowcy (ta ustawowa kategoria nauczycieli akademickich występuje, jak na razie, na uczelniach ekonomicznych w postaci „śladowej”).

Trzeba też wyraźnie zróżnicować moduły kształcenia na studiach doktoranckich dla absolwentów uczelni ekonomicznych i uczelni nieekonomicznych, nie mówiąc już o koniecznym, zróżnicowaniu systemu naboru na te studia tych dwóch grup kandydatów do stopnia doktorskiego.

3. Niektóre uwagi do nowego modelu kształcenia na poziomie wyższym RGSzW.

Na ogół znane są przyczyny przemawiające za koniecznością zmian w obecnym systemie kształcenia ekonomistów na poziomie wyższym, choć niektóre z nich albo wymagają pogłębienia albo reinterpretacji. Za jedną z nich uważa się silną konkurencję między uczelniami sektora publicznego i prywatnego (a także wewnątrz tych sektorów) o studentów i kadre akademicką (również niesamodzielnymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi, w tym z dorobkiem praktycznym),

ale również o dostęp do różnych źródeł finansowania. Konkurencja ta nasili się jeszcze bardziej z chwilą większego pojawienia się na terenie Polski filii uczelni zagranicznych oraz szerszego odpływu najzdolniejszych (lub najbardziej przedsiębiorczych) absolwentów szkół średnich na studia zagraniczne (zjawisko nazywane już w odniesieniu do tych absolwentów „drenażem mózgów”). Konkurencji tej sprzyja także internacjonalizacja studiów krajowych – odbywanie części studiów

za granicą, prowadzenie niektórych kierunków studiów wspólnie z uczelniami zagranicznymi etc. Z drugiej strony wpływ tej konkurencji na zmiany w systemie kształcenia (podnoszenie jakości prowadzonych studiów) mogą osłabiać takie czynniki jak to, że faktycznie rywalizacja między szkołami odbywa się wewnątrz tzw. grup strategicznych, a nie na polu całego sektora szkolnictwa wyższego³. Za zmianami w systemie kształcenia ekonomistów przemawia też niewątpliwie wzrost wymagań pracodawców wobec absolwentów uczelni. Same uczelnie, mimo rozbudowy tzw. biur karier, nie wypracowały jak dotąd systemu ciągłego monitoringu tych wymagań oraz stałych więzi z praktyką gospodarczą. Natomiast zmianom w procesie kształcenia nie sprzyja z pewnością dotychczasowy, oparty stale na kryteriach ilościowych, sposób rozdziału dotacji budżetowej MENiS-u na cele kształcenia, w nikłym stopniu uwzględniający na przykład uzyskane przez uczelnie wyniki w zakresie akredytacji państwowej czy środowiskowej, przy stale malejącym udziale tej dotacji w budżetach poszczególnych uczelni państwowych (na ogół nie przekraczającym już połowy tych budżetów).

Czynnikami ewidentnie utrudniającymi innowacyjne zmiany w kształceniu są: nikle zainteresowanie przedsiębiorstw działalnością naukowo-badawczą uczelni ekonomicznych, przynajmniej zorientowaną głównie na badania podstawowe, przy braku lub śladowej liczbie tematów badań stosowanych zleca-

nych uczelniom, ale także i niechęć nauczycieli akademickich do podejmowania takich badań („łatwiejszy jest pieniądz dydaktyczny”), „przeciążenie” części kadry akademickiej działalnością dydaktyczną (wieloletowość, jeszcze liczne grupy studentów), drugorzędna ranga autentycznych osiągnięć w zakresie dydaktyki przy awansach zawodowych, w tym naukowych; brak lub słabość systemu programowania i finansowania innowacji w dydaktyce; strukturalne, personalne, w tym mentalne trudności we współpracy między katedrami i wydziałami na uczelniach ekonomicznych, przy znacznym dublowaniu się części z nich tak w dydaktyce jak i w badaniach.

Czy zatem nowy model kształcenia proponowany przez Radę Główną może wprowadzić znaczący przełom? Wiele zależy jak się wyda-je od warunków i możliwości, jakimi dysponują poszczególne uczelnie, w tym od wyboru ich ścieżek strategii rozwoju.

Model ten zakłada stopniowalność studiowania, czyli przekształcenie jednolitych studiów magisterskich w studia: I stopnia zawodowe (inżynierskie) lub akademickie (licencjackie) – co najmniej 3 letnie, II stopnia zawodowe (kończące się tytułem zawodowym magistra inż.) lub akademickie (z dyplomem magistra) – 2 letnie oraz wspomniane wyżej studia doktoranckie (III stopnia) bez określenia czasu ich odbywania, chociaż na ogół 3-4 letnie. Uczelnia będzie mogła prowadzić studia zawodowe I stopnia lub pełne studia zawodo-

² Jeszcze do niedawna powszechnym zjawiskiem było nieangażowanie doktorantów do realizacji wydziałowych bądź katedralnych projektów badawczych. Świadczyć o tym wyniki badań przeprowadzone wśród doktorantów II roku w 2000 roku, które pokazały, że ponad 60% z nich nie uczestniczyło w żadnym projekcie badawczym. Wskaźnik ten nieznacznie różnił się w zależności od kierunku studiów (*Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową*. Dokument Biura Rzecznika Praw Obywatelskich. Program „Edukacja dla Rozwoju”, Warszawa 2001, s. 35).

³ M. Romanowska wyodrębniła cztery grupy strategiczne w sektorze wyższego szkolnictwa ekonomicznego w Polsce, przyjmując następujące zmienne różnicowania szkół wyższych: cenę usługi płaconą przez studenta oraz liczebność i poziom własnej kadry naukowej. Wyodrębnione w ten sposób grupy strategiczne kolejno tworzą: najlepsze szkoły publiczne (akademie ekonomiczne, uniwersytety, politechniki), gdzie nauka jest bezpłatna, a kadra naukowa liczna i utytułowana (A), najlepsze uczelnie niepubliczne, bazujące na własnej kadry i mające wysokie czesne (B), szkoły niepubliczne, bazujące głównie na kadry z uczeni publicznych, o czesnym na średnim poziomie (C) oraz państwowe uczelnie zawodowe i najtańsze szkoły niepubliczne (D). Wyniki analizy wewnątrzsektorowej pokazują, że pomimo dużej liczby uczestników, każda ze szkół ma ograniczoną liczbę konkurentów, z którymi rywalizuje o tego samego klienta. Zob. M. Romanowska: *Edukacja ekonomiczna jako biznes*. „Nowe życie gospodarcze”, nr 3/2005, s. 26-27.

we (I i II stopnia) pod warunkiem umieszczenia w programach studiów obu stopni przedmiotów i zajęć zawodowych; posiadania własnej bazy laboratoriów i pracowni umożliwiających odbywanie takich zajęć oraz odbywania obowiązkowej praktyki zawodowej studentów. Uczelnia może również prowadzić (albo tylko prowadzić) studia II stopniowe akademickie, przy czym jak się wydaje stopień I, ogólniejszy, byłby w zasadzie przygotowaniem teoretycznym i metodycznym do bardziej wyspecjalizowanych studiów magisterskich. Dopuszcza się, jak się wydaje, możliwość odbycia studiów I stopnia na kierunku różnym niż na stopniu II (magisterskim), pod warunkiem uzupełnienia różnic programowych.

Ograniczona ma być natomiast liczba kierunków studiów odbywanych w trybie jednolitych studiów magisterskich (nie jest jasne, czy na tej krótkiej liście ministra znajdują się jakieś kierunki studiów ekonomicznych).

Proponowane zmiany wydają się możliwe do zaakceptowania, chociaż niewątpliwie nie łatwo będzie je wdrożyć. Do korzystnych zmian zaliczylibyśmy z pewnością zmniejszenie w ogólnej puli godzin (i w wymiarze punktowym ECTS) tzw. minimum programowego, choć mogłoby ono być jeszcze mniejsze (np. do 30-35% puli godzin) i musi być starannie przedyskutowane (takiej systematycznej dyskusji brakuje przy opracowywaniu projektowanych standardów kształcenia). Natomiast może niepokoić wyraźne złagodzenie wymogów dla powoływania nowych, ogólnopolskich kierunków studiów, ich mała zakładana odmiennosć w module standardów nauczania w stosunku do kierunków istniejących (zob. ramka 1) itp. Nie jest też jasne, jakie kryteria będą musiały spełniać uczelnie, które zechcą powołać nowe kierunki oraz jaki ma być charakter tych kierunków (akademickie, zawodowe)? A poza tym, czy te nowe kierunki będą zastępować kierunki już działające, czy będą funkcjonować obok nich?

cji⁵? Czy pracodawcy, najogólniej gospodarka, będzie preferować absolwentów z pełnym wykształceniem zawodowym czy z pełnym wykształceniem akademickim? Czy nie powtórzy się zatem sytuacja znana z Niemiec, w których od lat funkcjonuje ów dychotomiczny system studiów wyższych? Na ile studia doktoranckie, jeśli staną się „masowe” (wiele zależy od przyjętego sposobu finansowania tego kształcenia) będą stanowić okres rzeczywistego zdobywania nowych kwalifikacji, już na najwyższym poziomie, a na ile kolejny sposób odraczania terminu aktywizacji zawodowej, spowodowanego trudną sytuacją na rynku pracy? Czy pracodawcy, znowu gospodarka i administracja, będą rzeczywiście zainteresowani, by ich pracownicy zdobywali stopnie doktorskie?

Zgłoszone pytania można byłoby określić jako bezzasadne w świetle wymogów jakie stawia gospodarka oparta na wiedzy, czy

szerzej społeczeństwo postprzemysłowe. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że tak naprawdę gospodarka taka funkcjonuje tylko w kilku najbardziej rozwiniętych krajach świata, a może tylko w jednym państwie. I chociaż teoria ekonomii nie daje jednoznacznej odpowiedzi w kwestii na ile można skracać konieczne do przejścia etapy rozwoju gospodarczego i społecznego, to przykłady krajów które zasadniczo zrewidowały swoje polityki edukacyjną i naukową (kiedyś Japonia, niektóre azjatyckie tygrysy, w Europie Finlandia) stawiając na wiedzę jako najważniejszy składnik kapitału rozwojowego, zdają się napawać ostrożnym optymizmem. Aby był uzasadniony, kreatorami takiej polityki nie mogą być wyłącznie poszczególni ministrowie czy nawet rząd czy nawet parlament, ale i przedsiębiorstwa, które w realizacji takiej polityki będą chciały widzieć swój długofalowy interes ekonomiczny.

4. Kilka pytań i refleksji dyskusyjnych

Na tle proponowanych zmian w modelu kształcenia na poziomie wyższym rysuje się kilka, naszym zdaniem, pytań oraz refleksji, oczywiście dyskusyjnych. Na ile proponowany model kształcenia odzwierciedla dotychczasową politykę edukacyjną państwa (na poziomie wykształcenia wyższego) faktycznie preferującą cele ilościowe (dalsze zwiększanie wskaźnika skolaryzacji, tym razem na

poziomie kształcenia podyplomowego, studiów doktoranckich)⁴, a na ile stanowi zapowiedź zmiany tej polityki uwzględniającej silniej niż dotąd aspekty jakościowe, w tym większej dyferencjacji ścieżek kształcenia (akademicka, zawodowa, studia doktoranckie), przy uwzględnieniu możliwości organizacyjnych, finansowych a zwłaszcza kadrowych uczelni sprostania tej dyferencja-

⁴ Według rządowych szacunków w 2010 r. współczynnik skolaryzacji brutto osiągnie 65% (*Sektorowy Program Operacyjny: Rozwój zasobów ludzkich*. MGPIPS, Warszawa, luty 2003, s.37, oraz *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2010r.* MENiS, Warszawa, 20 stycznia 2003). Obserwując dotychczasowy rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce można mówić wręcz o „ilościowej rewolucji” edukacyjnej. Liczba uczelni wyższych zwiększyła się ze 112 w 1990 r. do 377 w 2003 r. Liczba studentów wzrosła z 404 tys. w 1990 r. do 1.8 mln w 2003 r. (tj. 4,5 krotnie) przy zaledwie kilkuprocentowym wzroście kadry akademickiej. Tak dynamiczny wzrost liczby studentów, w tak relatywnie krótkim czasie, nie został odnotowany w żadnym europejskim kraju (Za M. Kabaj: *Prognoza podaży absolwentów i popytu na pracę według poziomów kształcenia*, Warszawa, maj 2004, s. 27).

⁵ Także J. Dietl zwraca uwagę na powyższy problem i w jednym ze swoich artykułów podkreśla, że „przedmiotem troski i starań nie powinien być ilościowy rozwój edukacji, ale jej jakość. Niestety tak się nie dzieje. Dążenie do zmniejszenia dystansu „ilościowego” pomiędzy Polską a krajami europejskim, do poprawy kondycji finansowej przez uczelnie państwowe, do osiągnięcia zysku przez uczelnie „for profit” [...] przekładają się przede wszystkim na wzrost skali działania”. Więcej na ten temat J. Dietl: *Rozwój kapitału intelektualnego w dziedzinie ekonomii i zarządzania. „Nowe życie gospodarcze”, nr 22/2004, s.17 -18.*

Leszek Żabiński
Grażyna Koniorczyk

THE FUTURE OF TWO-CYCLE ECONOMICS STUDIES IN POLAND. SEVERAL DISPUTABLE REFLECTIONS.

Authors of the paper formulate several questions referring to the future shape of higher economics education in Poland considering the new functional conditions. The issues tackled by the authors among others refer to: the criteria of establishing and conducting economics faculties, standards of education at two-cycle studies as well as organizational and staff conditions of Doctor's degree studies.

Stefan Forlicz*
Andrzej Kaleta**

Rozważania na temat specjalizacji uczelni w ramach programu studiów dwustopniowych

Tradycyjny model uczelni wyższej w Polsce charakteryzuje się dużą uniwersalnością. Przestaje on odpowiadać wymogom gospodarki, która oczekuje wyprofilowania uczelni w kierunku szczególnej wiedzy zawodowej bądź przygotowania akademickiego. Szansę na sprostanie tym wymogom stwarza dwustopniowość studiów, gdyż na etapie pierwszym dostarcza się wiedzy i umiejętności ściśle zawodowych, a na kolejnym nieliczni rozwijają kształcenie na poziomie typowo akademickim.

Specjalizacja uczelni wyższych oraz ich dwustopniowość to nowe wyzwanie przed jakim staje edukacja wyższa w Polsce. Celem niniejszego opracowania jest zidentyfikowanie szans i możliwości jakie wiążą się z wprowadzeniem zasady dwustopniowości studiów i ich specjalizacją. Rozważania odnoszą się w głównej mierze do specyfiki uczelni ekonomicznych, najlepiej znanych autorom.

1. Geneza

Dotychczasowy model edukacji wyższej w zakresie nauk ekonomicznych cechuje się uniwersalnością. Wynika to z tradycji, zgodnie z którą funkcjonowały wyłącznie jednostopniowe uczelnie państwowe na poziomie magisterskim. Jedyną możliwością kontynuacji nauki dla wszystkich absolwentów szkół średnich bez względu na ich poziom i ambicje było podjęcie studiów w tego typu uczelniach łączą-

* Autor jest prof. zw. dr hab., rektorem Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu

** Autor jest dr hab. profesorem WSB, dziekanem w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu

cych edukację akademicką z zawodową. Programy nauczania tych uczelni stanowiły połączenie edukacji ogólnej i zawodowej. W efekcie nie gwarantowały ani satysfakcjonującego poszerzającego horyzontu przygotowania ogólnego, ani też nie wyposażały studentów w dostateczną wiedzę praktyczną możliwą do bezpośrednie-

go wykorzystania w praktyce gospodarczej. System nauczania w tradycyjnych uczelniach przebiegał zawsze od ogółu do szczegółu, od ogólnej wiedzy ekonomicznej służącej poszerzaniu horyzontów do szczegółowej wiedzy praktycznej stanowiącej konkretyzację, rozwinięcie, a zwłaszcza pogłębienie przedmiotów ogólnych.

2. Wymagania

Dotychczasowy model edukacji akademickiej w Polsce zderza się z nowymi wymogami. Przede wszystkim pracodawcy oczekują coraz bardziej praktycznego przygotowania absolwentów wyższych uczelni. Równocześnie nie wykazują chęci do ich stopniowego douczania w miejscu pracy.

Rośnie presja na podejmowanie studiów w coraz szerszych kręgach społecznych. Edukacja wyższa wcześniej w wielu środowiskach uznawana za elitarną, dziś staje się dobrem powszechnie pożądanym przez kandydatów o różnym poziomie i ambicjach. Jedynym dobrze rozpoznawalnym dyplomem jest dyplom magistra i on też staje się głównym celem procesu edukacyjnego.

Liczne uczelnie komercyjne odpowiadają na zapotrzebowanie kandydatów, a konkurując o nich, walczą o wyniki ekonomiczne, często akceptując obniżenie poziomu wymagań prowadzące do deprecjacji dyplomów.

Niestabilność i niedojrzałość rynku pracy powoduje jego wyjątkową nieprzewidywalność. Gwałtownie zmieniający się popyt na fachowców z różnych dziedzin zdecydowanie utrudnia przygotowanie absolwentów zdolnych sprostać tym wymogom. Równocześnie jedynym dobrze rozpoznawalnym przez pracodawców dyplomem ukończenia studiów jest dyplom magisterski, który jest oczekiwany bez względu na to czy wiedza na tym poziomie jest niezbędna w pracy.

Równolegle pojawiają się europejskie wymogi i standardy, które narzucają stopniowanie edukacji (od poziomu zawodowego, poprzez magisterski do doktorskiego). Nie jest to zgodne z polską tradycją jednolitego modelu studiów, klóci się z tradycyjną sekwencją nauczania od ogółu do szczegółu oraz idzie pod prąd powszechnej presji na zdobywanie tytułów magisterskich.

3. Tendencje

Uczelnie państwowe starają się łączyć edukację akademicką, podejmując dość sztuczne próby tworzenia dwustopniowego systemu studiów. Ich sztuczność wiąże się głównie z faktem, iż i tak zakłada się kontynuację na-

uki na stopniu wyższym, praktycznie wszystkich własnych studentów. Jedynym realnym uzasadnieniem owego podziału jest możliwość przyjmowania na uzupełniające studia magisterskie absolwentów innych uczelni.

Uczelnie niepaństwowe usiłują naśladować państwowe, gremialnie dążąc do uruchamiania studiów magisterskich, unikając edukacji zawodowej, starając się o utrzymanie studentów w swych murach przez cały pięcioletni okres studiów oraz zachęcając do studiów na poziomie wyłącznie magisterskim.

Coraz intensywniej rozwijają się formy studiów na poziomie powyżej magisterskiego. Są

to studia doktoranckie w formie dziennej bądź zaocznej o bardzo nieczytelnej formule uniemożliwiającej jednoznaczne stwierdzenie czy są adresowane do pracowników nauki czy praktyki gospodarczej. Równolegle rozwijają się typowe zawodowe programy edukacyjne na poziomie MBA czy innych studiów podyplomowych, które w znacznym stopniu mają charakter alternatywny i konkurencyjny w stosunku do studiów doktoranckich.

4. Perspektywy

Kierunki rozwoju sektora edukacyjnego w niezadowalającym stopniu odpowiadają sygnalizowanym wyzwaniom. Możliwości takie stwarzałyby jedynie istotna zmiana polityki uczelni prowadząca do nowego modelu edukacyjnego, którego podstawową cechą powinna być specjalizacja.

Przede wszystkim niezbędne jest zerwanie z nadmiernie pojemną formułą studiów magisterskich. Usiłując przygotować absolwentów zarówno do karier naukowych jak i biznesowych często nie są w stanie zadawalająco wypełnić żadnej z tych funkcji. Kończy się to często dryfem strategicznym i nieczytelnością oferty.

Należy kreować wśród pracodawców i kandydatów na studia świadomość, że nie każdemu i nie w każdej sytuacji niezbędna jest wiedza akademicka i tytuł magistra. Nie każdy może ów poziom osiągnąć i nie każdemu jest to potrzebne. Na wielu stanowiskach pracy wyrafinowana wiedza na poziomie akademickim też nie jest szczególnie potrzebna. W tych warunkach pojawi się miejsce dla wyspecjalizowanych uczelni zawodowych, dostarczających aktualną, pragmatyczną wiedzę, wystarczającą do realizacji karier zawodowych w praktyce gospodarczej.

Uczelnie powinny tworzyć szanse dla ustawicznej, długofalowej edukacji. Może to być edukacja zawodowa dostarczająca nowej wiedzy z zakresu kolejnych specjalności. Może się to odbywać w formie kursów, studiów podyplomowych, studiów MBA itp. Jedną z form kontynuacji ścieżki edukacyjnej mogą być studia magisterskie, doktoranckie o profilu ogólnym, bardziej naukowym niż praktycznym. Wybór między różnymi formami edukacji mógłby być w tej sytuacji dużo bardziej wyrazisty. Tendencje te powinny doprowadzić do wykreowania wyspecjalizowanych uczelni, skoncentrowanych bądź to na edukacji ogólnej, akademickiej, bądź też bardziej pragmatycznej, biznesowej.

Specjalizacja owa może przybierać kształt „pionowy”, gdzie poszczególne uczelnie często się wzajemnie uzupełniając, oferują kolejne ścieżki wyspecjalizowanej edukacji o charakterze zawodowym. Równolegle pojawiają się specjalizacje o charakterze „poziomym” gdzie poszczególne uczelnie dostarczają ofertę edukacyjną na kolejnych wyższych poziomach, dla kandydatów o wyższych możliwościach intelektualnych i większych wymaganiach.

5. Możliwości

Wyspecjalizowana oferta uczelni wyższych pozwoli studentom na bardziej świadome kształtowanie ścieżek edukacyjnych studentów. Osoby najambitniejsze o ambicjach typowo naukowych będą wybierały edukację typowo akademicką, na poziomie magisterskim, a później doktorskim. Studenci równie ambitni, ale o zainteresowaniach bardziej praktycznych będą mogli skorzystać z edukacji zawodowej na poziomie licencjackim, podyplomowym, a w końcu i najbardziej zaawansowa-

nym MBA. Mniej ambitni, albo dysponujący nieco mniejszym potencjałem, prawdopodobnie postawią na podstawową edukację zawodową, która też daje szansę na karierę.

Każdy, kto zmieni zdanie, odkryje nowe potrzeby, bądź gdy przekona się o nietrafności dokonanych wyborów zawsze będzie mógł przemieszczać się pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacyjnymi, które nie mogą zamknąć studentów w jednolitych ramach.

6. Warunki

Dostrzeganie powyższych potrzeb i możliwości działania nie gwarantuje automatycznego rozwoju sektora edukacyjnego w pożądanym kierunku. Niezbędne jest:

- dojrzewanie świadomości społecznej – do dokonywania bardziej racjonalnych, a mniej stereotypowych wyborów,
- dojrzewanie rynku pracy – który będzie ściśle

i bardziej trafnie artykułował swoje potrzeby,

- dojrzewanie rynku edukacyjnego – na którym poszczególne instytucje zajmą bardziej wyraziste pozycje,
- dojrzewanie strategii uczelni – które zorientują się, że bez specjalizacji i orientacji na poszczególne segmenty rynku nie mają szans rozwoju.

Stefan Forlicz
Andrzej Kaleta

CONSIDERATIONS ON HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' SPECIALIZATION WITHIN THE CONFINES OF TWO-CYCLE STUDIES PROGRAM.

The characteristic feature of traditional model of higher education institutions in Poland is its universality. For that reason they do not meet the requirements of economy which demands higher education institutions to be profiled and give specialized vocational or academic preparation. Two-cycle studies create possibility of living up to these expectations since at undergraduate level students gain the knowledge and skills strictly connected with their future profession and at the graduate level they gain academic knowledge.

Elżbieta Moskalewicz-Ziółkowska*
Krystyna Polańska**

Motywacje i oczekiwania studentów a rozwój studiów dwustopniowych

Studia wyższe w Polsce kojarzą się z tytułem magistra, choć kształcenie na poziomie wyższym odbywa się równolegle na dwóch poziomach studiów: licencjackim i magisterskim. Takie rozwiązanie zostało wprowadzone i funkcjonuje nadal bez jednoznacznej wykładni zapisów ustawowych na temat powiązań czy odrębności obu poziomów edukacji wyższej. Wyniki przeprowadzonych badań ogólnopolskich potwierdzają przekonanie, iż podstawową przyczyną studiowania w uczelniach jest uzyskanie dyplomu studiów wyższych, zarówno licencjackiego, jak i magisterskiego. Główne motywy podjęcia studiów wyższych i oczekiwania związane z ich ukończeniem wskazują na to, że dwustopniowy system studiów na kierunkach biznesowych będzie coraz popularniejszy. Jednocześnie zmniejszający się w Polsce z roku na rok popyt na usługi edukacyjne na poziomie wyższym (m.in. w wyniku nadciągającego niżu demograficznego oraz coraz częściej wybierania przez abiturientów studiów za granicą) sprawi, że na tym rynku utrzymają się tylko uczelnie najlepsze oferujące wraz z dyplomem swój prestiż, oraz najgorsze oferujące tani i łatwy do uzyskania dyplom.

1. Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilku lat uległy zmianie preferencje edukacyjne młodzieży w zakresie kształcenia na poziomie wyższym. Już w 2004 roku odnotowano spadek liczby kandydatów na studia oraz zmniejszenie zainteresowania kształceniem na kierunkach biznesowych, takich jak: zarządzanie i marketing, finanse i bankowość oraz ekonomia, które jeszcze do niedawna cieszyły się ogromnym zainteresowaniem¹.

* Autorka jest dr. w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH w Warszawie

** Autorka jest dr. w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH w Warszawie

Od 2003 roku, wejście w okres niżu demograficznego² roczników maturalnych spowoduje okresowe zmniejszenie popytu na studia, zwłaszcza dzienne. W najbliższych latach zmniejszy się też zapotrzebowanie pracodawców na absolwentów kierunków ekonomicznych, wśród których już obecnie występuje znaczne bezrobocie³ i którzy niejednokrotnie stają przed koniecznością szukania pracy w innych zawodach. Następuje powolne nasycenie rynku pracy absolwentami studiów ekonomicznych.

Z tego też powodu dyplom tych studiów, niezależnie od tego czy będzie to dyplom jedno-

litych studiów magisterskich, czy też studiów dwustopniowych tj. najpierw licencjata, a potem magistra, nie gwarantuje obecnie łatwego wejścia na rynek pracy i nie zapewnia automatycznej kariery zawodowej.

W powyższym kontekście niezmiernie istotne było przeprowadzenie badań wśród studentów studiów I i II stopnia w uczelniach państwowych i niepaństwowych dotyczących głównych motywów podjęcia studiów, wyboru uczelni i najistotniejszych planów zawodowych po ukończeniu studiów⁴. W niniejszym opracowaniu koncentrujemy się na wybranych wynikach tych badań.

2. Charakterystyka badanej zbiorowości

Badania przeprowadzono wśród studentów studiów licencjackich i uzupełniających magisterskich w 27 uczelniach państwowych i niepaństwowych⁵ (w przypadku trzech szkół były to filie). Respondenci studiowali na

trzech kierunkach biznesowych: *zarządzanie i marketing* (ponad 38% badanych na studiach licencjackich i ponad 50% na uzupełniających studiach magisterskich), *finanse i bankowość* (odpowiednio ok. 30% i ponad

21% badanych) oraz *ekonomia* (odpowiednio prawie 32% i ponad 28%). Badania miały charakter ankiety audytoryjnej i przeprowadzone zostały w semestrze zimowym roku akademickiego 2003/2004 wśród studentów III roku studiów licencjackich (uzyskano 3049 ankiet, w tym 43,5% z uczelni państwowych) oraz II roku uzupełniających studiów magisterskich (uzyskano 2305 ankiet, w tym 66,9% z uczelni państwowych).

Badaniami objęto studentów wszystkich form nauczania (studiów dziennych, zaocznych i wieczorowych). Dominującą grupę stanowili studenci studiów zaocznych, tak w przypadku ankietowanych studentów studiów licencjackich (prawie 87%), jak i uzupełniających studiów magisterskich (ponad 92%). Respondenci studiów dziennych stanowili odpowiednio 10% i ok. 6% badanych; najmniej liczną grupą byli studenci studiów wieczorowych (odpowiednio 3% i 2%).

Studenci uzupełniających studiów magisterskich w większości (ponad 72% ogółu) ukoń-

czyli zaoczne studia licencjackie, ponad 1/5 studia dzienne, a 7% studia wieczorowe. W grupie respondentów przeważali ci, którzy uzyskali dyplom licencjata w tej samej uczelni, w której obecnie studiuje (prawie 60% badanych), spośród nich większość (prawie 54%) stanowili studenci uczelni państwowych. Co trzeci ankietowany ukończył studia licencjackie w innej niepaństwowej szkole wyższej, wśród nich dominującą grupę stanowili respondenci studiujący obecnie w szkołach państwowych (ponad 88% tej podpopulacji). Co trzynasty badany I stopień studiów zdobył w innej uczelni państwowej. W tej podpopulacji również dominowali studenci obecnie studiujący w szkołach państwowych (ok. 80%).

Jak widać nabywcy usług edukacyjnych dyplom magisterski chcą, w większości, otrzymać w uczelniach państwowych. Te szkoły są w ich oczach postrzegane jako bardziej prestiżowe, a dyplom uzyskany w ich murach za bardziej wartościowy na rynku pracy (pomimo potocznego mniemania, że jest on „za darmo”).

3. Dwustopniowość studiów wyższych w opinii respondentów

Kształcenie w szkołach wyższym odbywa się równolegle na dwóch poziomach studiów: licencjackim i magisterskim. Takie rozwiązanie zostało wprowadzone i funkcjonuje nadal, choć bez jednoznacznej wykładni zapisów ustawowych na temat powiązań, czy odrębności obu poziomów edukacji wyższej⁶. Państwowe i niepaństwowe uczelnie dopasowując się do zapotrzebowania zgłaszanego przez młodzież oraz do szybko zmieniającej się koniunktury na rynku pracy oferują różnorodne

studia, zarówno jednolite magisterskie, jak i dwustopniowe. Choć w dalszym ciągu studia wyższe w Polsce kojarzą się z tytułem magistra i uzyskanie dyplomu licencjata było i jest – w większości – traktowane przez młodzież jako etap wstępny na drodze do uzyskania dyplomu magistra.

W jakim trybie badani studenci chcieliby uzyskać dyplom magistra? Chcąc się o tym przekonać zadaliśmy respondentom następujące

¹ Por. *Najpopularniejsze kierunki studiów w roku akademickim 2002/2003*, www.menis.gov.pl. Według MENiS w uczelniach, działających na podstawie *Ustawy z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, w roku akademickim 2002/2003 kształciło się 1,658 tys. studentów. Wśród kierunków ekonomicznych największym zainteresowaniem i popularnością cieszyły się: zarządzanie i marketing (252 466 osób wybrało ten kierunek, czyli 15,2% ogółu studentów), *ekonomia* (123 635 osób, czyli 7,5% wszystkich studiujących) oraz *finanse i bankowość* (55 670 osób, czyli 3,3% studentów). Jak widać w sumie ponad 1/4 kształconych wybrała jeden z tych kierunków.

² Liczba osób w wieku 18-24 lata w latach 2002-2007 ma spaść o ponad 309 tys., a w latach 2007-2010 aż o 460 tys. (por. B. Minkiewicz, U. Sztanderska, M. Wójcicka, *Prognoza rozwoju rynku akademickiego*, ekspertyza dla PWN, maszynopis powielony, Warszawa 2002).

³ Z badań prowadzonych w Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Warszawie (dotyczących rozwoju niepaństwowych szkół wyższych o kierunkach ekonomicznych w latach 2002-2006, ze szczególnym uwzględnieniem województwa mazowieckiego) wynika, że w Warszawie na 4 absolwentów kierunków ekonomicznych w uczelniach niepaństwowych tylko jeden znajduje pracę w swoim zawodzie. (por. K. Krauss, *Absolwenci bez pracy*, Trybuna nr 79 4.04.2002).

⁴ Badania takie przeprowadzono w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej w ramach projektu badawczego pt. „Konkurencja czy partnerstwo na rynku usług edukacyjnych – na przykładzie uzupełniających studiów magisterskich w zakresie ekonomii i zarządzania.” Por. E. Moskalewicz-Ziółkowska, *Motywacje i oczekiwania studentów studiów licencjackich*, raport z badań, maszynopis powielony Warszawa 2004 oraz K. Polańska, *Motywacje i oczekiwania studentów uzupełniających studiów magisterskich*, raport z badań, maszynopis powielony, Warszawa 2004.

⁵ Dobór uczelni był celowy. Wybrano uczelnie o różnych notowaniach na listach rankingowych, różnej skali działania, różnym zasięgu regionalnym. To zróżnicowanie pozwoliło na opis szeregu zjawisk i opinii w kilku przekrojach.

⁶ Podpisanie przez Polskę *Deklaracji Bolońskiej* (w 1999 roku podpisało ją 29 krajów europejskich, w tym Polska i 15 krajów UE) wymaga respektowania jej postanowień, które zakładają upowszechnienie przez jej sygnatariuszy dwustopniowego systemu organizacji studiów do 2010 roku.

pytanie. Czy podejmując jeszcze raz wysiłek studiowania wybraliby studia dwustopniowe, czyli najpierw skończyliby licencjat, a następnie uzupełniające studia magisterskie, czy też od razu zdecydowałoby się na jednolite studia magisterskie? Jak wynika z odpowiedzi na to pytanie większość, bo prawie 55% ogółu ankietowanych studentów uzupełniających studia magisterskich wybrałoby dwustopniowy tryb studiowania, a tylko 42,5% jednolite studia magisterskie.

Za dwustopniowym systemem studiów wyższych opowiedziała się ponad połowa badanych zarówno w uczelniach państwowych, jak i niepaństwowych. W uczelniach niepaństwowych częściej optowano za studiami dwustopniowymi. Różnica 6 punktów procentowych między zwolennikami studiów dwustopniowych w uczelniach państwowych i niepaństwowych okazała się istotna statystycznie⁷. Płeć badanych nie miała znaczenia w kwestii dwustopniowości studiów; rozkład odpowiedzi w grupie kobiet i mężczyzn był dokładnie taki sam. Nieznaczna większość studentów pochodzenia chłopskiego opowiedziała się za systemem jednolitych studiów magisterskich, zaś badani pochodzący ze środowisk inteligenckiego i robotniczego wskazywali częściej na dwustopniowy system studiów. Studenci pracujący w czasie uzupełniających studiów magisterskich częściej wybierali studia dwustopniowe niż niepracujący. Zróznicowanie to okazało się jednak nieistotne statystycznie⁸; w obu przypadkach większość wskazała na system dwustopniowy.

Argumenty przemawiające zarówno za jednolitym, jak i dwustopniowym trybem studiowania sformułowali sami ankietowani. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 56% badanych podając przykłady pozytywnych

aspektów dwustopniowego systemu studiowania i 52% badanych – podając negatywne przykłady. Do zalet dwustopniowego trybu studiowania najczęściej zaliczano:

1. Możliwość uzyskania wyższego wykształcenia już po 3 latach nauki, otrzymując dyplom licencjata bez konieczności dalszego studiowania (25,3% odpowiadających na to pytanie⁹).
2. Możliwość przerwy w kształceniu po I stopniu studiów, dokończenie studiów mogłoby nastąpić w późniejszym terminie np. po zgromadzeniu środków (15,0%).
3. Możliwość wyboru (zmiany) innego kierunku studiów (12,0%).
4. Możliwość wyboru innej, bardziej prestiżowej (renomowanej) uczelni na uzupełniające studia magisterskie (9,6%).
5. Ukończenie studiów licencjackich sprawia, że szybciej znajduje się dobrą, lepszą czy też pierwszą pracę niż bez studiów (8,6%).
6. Zdobycie doświadczenia w pisanu prac dyplomowych, bowiem po napisaniu pracy licencjackiej łatwiej przychodzi pisanie pracy magisterskiej (6,7%).
7. Możliwość studiowania „na raty”, czyli rozłożenie nauki w czasie z różnych względów np. z powodu braku środków finansowych lub założenia rodziny (6,4%).
8. Możliwość zmiany (zdobycie drugiej) specjalności (6,2%).
9. Stopniowe pogłębianie (ugruntowanie) zdobytej wiedzy i umiejętności (5,0%).
10. Dyplom licencjata motywuje do dalszej nauki, otwiera drogę do uzyskania tytułu magistra (2,5%).
11. Zmianę otoczenia, zawarcie nowych znajomości (1,7%).

Wymieniając negatywne strony dwustopniowego trybu studiowania respondenci zwracali uwagę zwłaszcza na:

1. Konieczność pisania dwóch prac dyplomowych (34,6% spośród tych, którzy podali przykłady negatywnych aspektów dwustopniowości studiów).¹⁰
2. Dłuższy czas trwania studiów niż na studiach dziennych, o 1 lub nawet 2 semestry (16,6%).
3. Konieczność obrony dwóch prac dyplomowych i związany z tym dodatkowy stres oraz koszty (13,3%).
4. Wyższe opłaty za studia (czesne) płacone przez dłuższy okres (11,9%).
5. Powtarzające się zajęcia dydaktyczne na obu stopniach studiów, inne nazwy, ale te same treści (9,5%).
6. Konieczność przystępowania po raz drugi

do egzaminu wstępnego, dwukrotna rekrutacja (4,3%).

7. Konieczność uzupełniania różnic programowych, odmienny poziom zdobytej wiedzy na różnych uczelniach (2,8%).
8. Konieczność poszukiwania uczelni, w której możliwa byłaby kontynuacja tego samego kierunku studiów, co na licencjacie, czasami znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania (2,6%).
9. Brak mobilizacji do podjęcia uzupełniających studiów magisterskich, gdyż świadomość posiadania już dyplomu licencjata osłabia zapał do dalszego studiowania; przerwa w studiach nie mobilizuje do dalszego kształcenia (1,9%).

4. Główne motywy podjęcia studiów

Respondenci – nabywcy usług edukacyjnych – podejmując studia kierowali się w swych wyborach różnymi motywacjami. Wśród 9 wymienionych motywów podjęcia studiów licencjackich najczęściej (prawie 87% badanych) wskazywano wolę **uzyskania wyższego wykształcenia**, czyli posiadania dyplomu licencjata. Częściej wskazywali na ten motyw studenci szkół niepaństwowych. Prawie 2/3 ogółu badanych studentów studiów licencjackich dzięki studiom pragnęło **zwiększyć swoje szanse na rynku pracy**. Ten czynnik był bardziej istotny dla studentów szkół państwowych. Prawie co drugi respondent rozpoczął studia licencjackie także dlatego, by **uzyskać atrakcyjną pracę**. Motyw ten częściej wskazywali studenci szkół niepaństwowych.

Typ własności szkół wyższych był zmienną różnicującą wybór najważniejszych moty-

wów podjęcia studiów licencjackich, stosunkowo częściej wybierali je studenci szkół niepaństwowych.

Pochodzenie społeczne¹¹ respondentów było też zmienną różnicującą przyczyny podjęcia studiów licencjackich. Badani pochodzenia robotniczego (głównie studiujący w szkołach niepaństwowych) w nieco większym stopniu niż średnio dla całej populacji kierowali się dwoma pierwszymi motywami, a studenci z rodzin chłopskich (zwłaszcza studiujący w uczelniach niepaństwowych) częściej wybierali motyw trzeci.

Większość studentów uzupełniających studia magisterskich (prawie 80%) za najistotniejszy motyw podjęcia studiów uznało **chęć uzyskania tytułu magistra** (większa waga dyplomu magistra). Dyplom studiów magi-

⁷ Należy odrzucić hipotezę H_0 mówiącą o niezależności, bowiem różnica jest istotna statystycznie.

⁸ Należy przyjąć hipotezę H_0 mówiącą o niezależności, bowiem różnica jest nieistotna statystycznie.

⁹ Uzyskano 1291 odpowiedzi.

¹⁰ Uzyskano 1195 odpowiedzi.

¹¹ Respondenci wywodzili się głównie z rodzin robotniczych (prawie 60%), prawie 1/3 pochodziła z rodzin inteligenckich, a co dziesiąty miał pochodzenie chłopskie.

sterskich nieco częściej chcieli otrzymać studenci uczelni niepaństwowych. Ponad 70% ankietowanych wskazało na zaspokojenie własnych ambicji. Na wybór tego czynnika nie miał wpływu typ własności szkoły. Co drugi badany respondent ze studiów magisterskich podjął studia by **uzyskać atrakcyjną, lepszą niż po studiach licencjackich pracę zawodową**. Udział studentów szkół państwowych, którzy wybrali ten motyw był nieco większy niż w całej populacji. Na ten ostatni motyw, też jako trzeci pod względem ważności, wskazywali badani respondenci studiów licencjackich. Świadczy to prawdopodobnie o tym, iż praca obecnie wykonywana nie satysfakcjonowała naszych respondentów.

5. Najważniejsze motywy wyboru uczelni

Śpośród 15 wymienionych przyczyn podjęcia studiów w wybranej uczelni studenci studiów licencjackich kierowali się przede wszystkim jej **prestżem**. Tak twierdziło prawie 40% badanych. Ponad 2-krotnie częściej wskazywali ten motyw studenci uczelni państwowych. Jak widać respondenci przywiązują wagę do wartości dyplomu, jaką jest dyplom prestiżowej uczelni. Studenci uczelni niepaństwowych zdecydowanie częściej niż ich koledzy z uczelni państwowych, przy wyborze szkoły wyższej na I stopień studiów, brali pod uwagę **brak egzaminów wstępnych**, motyw, który w kolejności odsetka wskazań znalazł się na drugim miejscu (prawie 36% ogółu populacji). Na trzeci pod względem ważności motyw wyboru uczelni kształcącej na poziomie licencjackim, czyli na **ofercie programową i kierunkową uczelni** (ten motyw wybrał co trzeci respondent) nie-

Analizując wybory studentów uzupełniających studiów magisterskich, pod kątem pochodzenia społecznego¹² należy stwierdzić, że była to zmienna różnicująca motywy podejmowania studiów. Na najistotniejszy motyw (uzyskanie dyplomu magistra) zwracali częściej uwagę studenci wywodzący się z rodzin robotniczych i chłopskich, zwłaszcza studiujący w szkołach niepaństwowych. Zaspokoić własne ambicje chcieli w większym stopniu studenci pochodzenia inteligenckiego i chłopskiego, w obu przypadkach bardziej studenci studiujący w szkołach niepaństwowych. Na uzyskanie atrakcyjnej, lepszej niż po studiach licencjackich, pracy w większym stopniu zwracali uwagę studenci z rodzin robotniczych studiujący w szkołach państwowych.

co częściej wskazywali studenci uczelni niepaństwowych. Wydaje się, że respondenci pod tą nazwą rozumieli raczej plany studiów z nazwami przedmiotów i liczbą godzin, a nie dokładne sylabusy zawierające program, cel zajęć, obowiązkową literaturę, plan semestralny zajęć, itd.

Przy okazji warto nadmienić, iż większość badanych szkół, zwłaszcza niepaństwowych, kształcących na poziomie licencjackim nie stosowała żadnej merytorycznej selekcji kandydatów przy naborze na studia. W 40% analizowanych szkół przyjmowano wszystkich chętnych, w co piątej brano pod uwagę ocenę na świadectwie dojrzałości, a ok. 15% uczelni stosowało jako kryterium kolejność zgłoszeń. Co czwarty student uczelni państwowej i co drugi – niepaństwowej został przyjęty na studia bez żadnych warunków wstępnych.

Zmienną różnicującą przyczyny wyboru uczelni na studia licencjackie było pochodzenie społeczne. Respondenci z rodzin inteligenckich w większym stopniu niż inni zwracali uwagę na wszystkie trzy najważniejsze motywy wyboru szkoły: prestiż uczelni wybierali zwłaszcza studenci szkół państwowych, brak egzaminów wstępnych oraz ofertę programową i kierunkową uczelni – raczej studenci szkół niepaństwowych. Dla studentów pochodzenia chłopskiego bardziej istotne, w porównaniu z innymi, było łatwe, bez egzaminów wstępnych, wejście na studia, zwłaszcza dla studentów szkół niepaństwowych.

Dla prawie połowy badanych studentów II stopnia najistotniejszą przyczyną podjęcia studiów właśnie w danej szkole był **jej prestiż**, czyli pozycja zajmowana przez uczelnię na rynku usług edukacyjnych. Ponad 2-krotnie częściej wskazywali ten motyw studenci uczelni państwowych, niż uczelni niepaństwowych (ten motyw był również najważniejszy dla studentów studiów licencjackich). Dla 44% ankietowanych wybór tej samej szkoły do studiowania na II stopniu był **naturalną konsekwencją ukończenia studiów licencjackich w tej uczelni**. Ponad 1,5-raza częściej podkreślali ten element studenci uczelni niepaństwowych. Co trzeci respondent badania podjął studia w danej szkole, gdyż odpowiadała mu jej **oferta programowa i kierunkowa**. Częściej na ten element zwr-

cali uwagę studenci szkół niepaństwowych (był to również czynnik, który jako trzeci w hierarchii ważności wymienili studenci studiów licencjackich).

Warto dodać, iż w znacznej części szkół kształcących na poziomie magisterskim nie stosowano merytorycznych kryteriów rekrutacji. Dwóch na pięciu respondentów, którzy zdobyli dyplom licencjata w tej samej szkole, jednocześnie przyznawało, że w pierwszej kolejności na studia magisterskie przyjmowano własnych licencjatów. W całej populacji statystycznie co czwarty badany twierdził, że w jego uczelni przyjmowano w pierwszej kolejności własnych licencjatów. W co piątym przypadku nie stosowano żadnych kryteriów – przyjmowano wszystkich chętnych, w co szóstym przeprowadzano rozmowę kwalifikacyjną, a ok. 15% respondentów zostało przyjętych na podstawie oceny na dyplomie licencjackim.

Motywy wyboru konkretnej uczelni różnicowało pochodzenie społeczne badanych, gdyż tylko studenci z rodzin inteligenckich w większym stopniu niż pozostali zwracali uwagę na wszystkie 3 główne motywy: prestiż uczelni (częściej studenci szkół państwowych), naturalną konsekwencję ukończenia studiów licencjackich w tej uczelni oraz ofertę programową i kierunkową uczelni (częściej studenci szkół niepaństwowych)¹³.

6. Główne oczekiwania studentów po ukończeniu studiów

Plany zawodowe po zakończeniu edukacji na dyplomie licencjackim to dla zdecydowanej większości badanych (prawie 80%) **podjęcie uzupełniających studiów magister-**

skich i to jak najszybciej. Na wybór tego czynnika nie miał wpływu typ własności szkoły. Jak widać objęci badaniami studenci w większości deklarowali wolę kontynuowa-

¹² Ankietowani, podobnie jak studenci studiów licencjackich, wywodzili się głównie z rodzin robotniczych (prawie 56%), 1/3 z rodzin inteligenckich, a co jedenasty miał pochodzenie chłopskie.

¹³ Dla studentów pochodzenia chłopskiego i badanych z rodzin robotniczych bardziej istotne, w porównaniu z innymi, były motywy zajmujące dalsze miejsca w hierarchii ważności.

nia nauki i zdobycia dyplomu magisterskiego. Co drugi badany pragnął **podjąć pracę w pełni go satysfakcjonującą**. Częściej na ten element wskazywali studenci szkół państwowych. Na trzecim miejscu pod względem ważności znalazło się **umocnienie swojej pozycji zawodowej** (ponad 40% respondentów), częściej miało ono znaczenie dla studentów szkół niepaństwowych.

Studenci studiów licencjackich pochodzenia chłopskiego stosunkowo częściej wiązali swoje plany zawodowe z podjęciem studiów magisterskich (zwłaszcza studenci szkół niepaństwowych). Z rodzin robotniczych natomiast pragnęli głównie podjęcia pracy w pełni satysfakcjonującej (zwłaszcza studenci szkół państwowych) i umocnienia pozycji zawodowej (zwłaszcza studenci szkół niepaństwowych).

Jak widać, najważniejsze plany – dla większości ankietowanych – po zakończeniu studiów licencjackich to podjęcie dalszego kształcenia na uzupełniających studiach magisterskich. Ponad 3/4 ankietowanych chciało podjąć studia jak najszybciej, co dziesiąty trochę później, tyle samo ankietowanych nie było jeszcze zdecydowanych na ten krok, a zaledwie 1% respondentów nie miał takiego zamiaru.

Spośród tych, którzy odpowiedzieli¹⁴ na pytanie: *w jakiej szkole wyższej chcieliby kształcić się na poziomie magisterskim*, większość (prawie 70% odpowiedzi) badanych zamierzało podjąć takie studia w tej samej szkole wyższej. Takich odpowiedzi udzieliło 91,3% studentów

szkół państwowych i 51% studentów szkół niepaństwowych. Oznacza to, że prawie wszyscy studenci szkół państwowych i tylko co drugi student uczelni niepaństwowej chcieli kontynuować naukę w tej samej szkole.

Dla studentów studiów magisterskich najważniejszym oczekiwaniem związanym z pracą zawodową było **umocnienie swojej pozycji zawodowej**. Tak twierdziło prawie 56% ankietowanych. Były to pragnienia częściej podkreślane przez studentów szkół niepaństwowych. Oczekiwanie to u studentów studiów licencjackich uplasowało się na trzeciej pozycji. Co drugi badany po ukończeniu studiów magisterskich pragnął **uzyskać lepiej płatną pracę**, czyli podwyżkę wynagrodzenia. Częściej na ten element wskazywali też studenci szkół niepaństwowych. **Podjęcia pracy w pełni satysfakcjonującej** po uzyskaniu dyplomu magistra pragnęło 47,1% respondentów, częściej oczekiwali tego studenci szkół państwowych. Ten czynnik był również istotny dla studentów studiów licencjackich, gdyż umieścili go na drugim miejscu pod względem ważności.

Studenci z rodzin inteligenckich w większym stopniu niż inni pragnęli, aby po studiach magisterskich umocniła się ich pozycja zawodowa (częściej byli to studenci szkół niepaństwowych) oraz podjęcia pracy w pełni satysfakcjonującej (w tym przypadku typ własności szkoły nie różnicował odpowiedzi badanych). Respondenci pochodzenia chłopskiego, zwłaszcza ze szkół niepaństwowych, częściej chcieli uzyskać dzięki dyplomowi magistra lepiej płatną pracę.

7. Aktywność zawodowa respondentów

Przeprowadzone badania potwierdziły duże zainteresowanie respondentów podejmowaniem pracy zawodowej już w czasie studiów. W badanej zbiorowości studentów studiów licencjackich osoby pracujące stanowiły prawie 2/3 badanych, z tego, co drugi pracował na stanowisku wykonawczym, a co dziesiąty na stanowisku kierowniczym. Według deklaracji nigdzie nie pracowało 36% badanych. Wśród studentów uzupełniających studiów magisterskich pracowało ponad 3/4 badanych, z tego prawie 60% na stanowiskach wykonawczych, a co szósty na stanowiskach kierowniczych. Prawie 1/4 badanych deklarowała, że nigdzie nie pracuje.

Co ósmy student III roku licencjackich studiów dziennych już pracował, przy czym 2-krotnie częściej byli to studenci szkół niepaństwowych. Z kolei aż co trzeci student licencjackich studiów zaocznych i co szósty studiów wieczorowych – nie pracował zawodowo. Co ciekawe, co drugi student studiów wieczorowych w uczelni państwowej i co siódmy – w uczelni niepaństwowej nie deklarował żadnej aktywności zawodowej.

W grupie studentów szkół niepaństwowych studiujących na studiach magisterskich brak zatrudnienia deklarowało tylko niecałe 19% badanych. Co czwarty student studiów dziennych był gdzieś zatrudniony, zaś odwrotnie – co czwarty student studiów zaocznych i co piąty studiów wieczorowych – nie miał stałego zatrudnienia. Ponad 2/3 respondentów pracowało zawodowo już w trakcie studiów I stopnia, z czego prawie połowa w tej samej firmie, co obecnie. Ponad 30% badanych nie pracowało w czasie studiów licencjackich.

W badanej populacji studentów uzupełniających studiów magisterskich istniała statystyczna zależność między aktualną aktywnością zawodową studentów, a ich wcześniejszą pracą w czasie studiów licencjackich. Oznaczało to, że jeśli ktoś pracował w czasie studiów I stopnia, to z reguły podczas studiów magisterskich był zatrudniony nadal, natomiast, jeśli w czasie studiów licencjackich nigdzie nie pracował, to zdecydowana większość takich osób, studiując na studiach magisterskich, także nie pracowała.¹⁵

8. Uwagi końcowe

Wyniki badań potwierdzają przekonanie, iż podstawową przyczyną studiowania w uczelniach jest uzyskanie dyplomu studiów wyższych, licencjata i magistra. Ponad połowa badanych, zarówno w uczelniach państwowych, jak i niepaństwowych, opowiedziała się za dwustopniowym systemem studiów wyższych, częściej takie studia wybierali jednak respondenci ze szkół niepaństwowych.

Część respondentów przy wyborze szkoły wyższej kierowała się prestiżem oraz ofertą programową i kierunkową uczelni, czyli brała pod uwagę jej pozycję zajmowaną na rynku usług edukacyjnych. Jednak niektórzy nabywcy usług edukacyjnych większą uwagę zwracali na łatwe wejście na studia, czyli na brak merytorycznej selekcji kandydatów przy wstępowaniu na uczelnię.

¹⁴ Takich osób było 2885.

¹⁵ Siła tej zależności w przypadku szkół państwowych jest nieco większa (V -Cramera = 0,552, w szkołach niepaństwowych V -Cramera = 0,512).

Należy podkreślić, że respondenci – wiążąc swoje plany zawodowe głównie z umocnieniem pozycji w miejscu pracy, uzyskaniem lepszego płatnej i satysfakcjonującej pracy – potwierdzają tezę, iż obawiają się nieco o swoją przyszłość zawodową i znają realia panujące na rynku pracy. W niedalekiej przyszłości będą musieli liczyć się ze zmniejszeniem zapotrzebowania na absolwentów omawianych kierunków biznesowych ze strony pracodawców w związku z nasyceniem się rynku kadr. To nasycenie będzie wpływać na osłabienie atrakcyjności studiów ekonomicznych na obu poziomach: licencjackim i magisterskim, które to już dziś nie zapewniają swoim absolwentom pracy w stu procentach.

Elżbieta Moskaiewicz-Ziółkowska
Krystyna Polańska

STUDENTS' MOTIVATION AND EXPECTATIONS VS. THE DEVELOPMENT OF TWO CYCLE STUDIES.

Higher education in Poland is associated with Master's degree, although the process takes place concurrently on two levels: undergraduate and graduate.

This solution has been introduced and is functioning without any regulations on connection or distinction between the two cycles. The research conducted in Poland proves that the basic reason why young people want to study is a desire to acquire Bachelor's or Master's degrees. Main motives as well as students' expectations indicate that that two-cycle system of studies will become more and more popular. At the same time decreasing demand for higher education (caused by the demographic low and preference for studies abroad) will result in the situation in which only prestigious higher education institutions or the institutions offering easy graduation will survive at this market.

¹⁶ Studia za granicą to świetny start do zawodowej kariery. Najlepszym sposobem na naukowy wyjazd jest zdobycie stypendium. Najwięcej polskich studentów korzystało i nadal korzysta z programu stypendialnego Unii Europejskiej Erasmus. Obecnie bierze w nim udział 187 uczelni polskich. W roku akademickim 2002/2003 w ramach Erasmus na studia za granicą wyjechało 5419 polskich studentów. To prawie 4 razy więcej niż w roku 1998/1999, w którym Polska podpisała kontrakt z Komisją Europejską.

Główne motywy podjęcia studiów wyższych i oczekiwania związane z ich ukończeniem wskazują na to, że dwustopniowy system studiów na kierunkach biznesowych będzie coraz popularniejszy. Jednocześnie zmniejszający się w Polsce z roku na rok popyt na usługi edukacyjne na poziomie wyższym (m.in. w wyniku nadciągającego niżu demograficznego oraz coraz częściej wybierania przez abiturientów studiów za granicą) sprawi, że na tym rynku utrzymają się tylko uczelnie najlepsze oferujące wraz z dyplomem swój prestiż oraz najgorsze oferujące tani i łatwy do uzyskania dyplom.

dr Andrzej Rozmus*

Motywy wyboru i oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich – na podstawie badań wśród studentów WSiIZ w Rzeszowie.

W uczelniach niepaństwowych absolwenci studiów licencjackich kontynuują na ogół naukę na uzupełniających studiach magisterskich. Dlaczego tak się dzieje, jakie są główne motywy wyboru dalszej ścieżki kształcenia, jakie są oczekiwania wobec studiów uzupełniających – to tylko niektóre pytania badawcze, które stanowią podstawę empiryczną tego opracowania. Badania koncentrują się wokół opinii na temat odbytych studiów licencjackich (jakość kształcenia, ocena praktycznej przydatności programów nauczania i konkurencyjności dyplomu na rynku pracy, stopień zadowolenia z ukończonych studiów, etc.) oraz motywów wyboru i oczekiwań wobec studiów uzupełniających. Badaniami objęto studentów uzupełniających studiów magisterskich Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie roku akademickiego 2004/2005. Badania miały charakter reprezentatywny.

1. Wprowadzenie

Pozycja społeczna i kompetencje zawodowe człowieka zależą głównie od poziomu jego edukacyjnych aspiracji, a wykształcenie jest często przyczyną zadowolenia tak w sferze moralnej jak i rynkowej. Można przy tym mówić o pewnych ogólnych korzyściach płynących z posiadania wyższego wykształcenia. Te potencjalne korzyści lokują się tak w sferze prywatnej, jak i publicznej. W sferze

prywatnej posiadanie wyższego wykształcenia oznaczać może np. wyższe płace, większą szansę zatrudnienia, trafniejsze decyzje osobiste i zawodowe, czy podwyższony status. Natomiast w sferze publicznej może chodzić o większą produktywność, zwiększoną konsumpcję, rozumienie i akceptacja demokratycznych reguł funkcjonowania państwa.

* Autor jest dr w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

W Polsce od roku 1991 obserwujemy stały wzrost liczby studentów. Jeszcze w roku akademickim 1990/91 na studiach w naszym kraju uczyło się ok. 400 tys. osób na 112 uczelniach, w cztery lata później już prawie 800 tys. znajdowało swoje miejsce w 179 szkołach, by wreszcie w roku akademickim 2004/2005 osiągnąć pułap ponad 1,8 mln studiujących w blisko 400 uczelniach. Ten edukacyjny popyt może zostać zaspokojony m.in. dzięki działającej w naszym kraju licznej grupie uczelni niepaństwowych. W nich właśnie najwięcej osób kształci się na studiach oferujących tytuł licencjata. Okazuje się jednak, iż duża grupa tak wykształconych absolwentów nie kończy swojej edukacji po wymaganych trzech latach, lecz kontynuuje naukę na uzupełniających studiach magisterskich. Ten dwustopniowy model kształcenia jest praktyczną realizacją jednego z głównych celów Deklaracji Bolońskiej - stworzenia Europejskiego Obsza-

ru Szkolnictwa Wyższego¹. Według szacunków, w Europie już ponad połowa uczelni wprowadziło lub jest w trakcie wprowadzania studiów dwustopniowych i model ten zaczyna być dominującym sposobem kształcenia na poziomie wyższym². Mimo tego trendu wprowadzanie dwustopniowego systemu kształcenia w Polsce napotyka opór. Z jednej strony jest on wynikiem opinii (i niektórych środowisk akademickich i samych kandydatów na studia), iż najlepsze wykształcenie, pełnowartościowe są w stanie zapewnić jedynie 5 letnie, jednolite studia, z drugiej strony natomiast jest konsekwencją relatywnie krótkiej polskiej tradycji studiów licencjackich.

W związku z powyższym inspirujące badawczo stają się empiryczne projekty odsłaniające obecne motywy wyboru studiów dwustopniowych i oczekiwania wobec ostatniego ich etapu - uzupełniających studiów magisterskich.

2. Informacje o próbie

Badania *Motywy wyboru i oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich* przeprowadzono w okresie od marca do kwietnia 2005 roku. Ankieta audytoryjną objęto 257 osób studiujących w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, na I roku uzupełniających studiów magisterskich, na kierunku *ekonomia*. Badania przeprowadzono wśród studentów studiów zaocznych a próba stanowiła 72,4% całej populacji (wszystkich studentów zaocznych studiują-

cych na I roku uzupełniających studiów magisterskich na kierunku ekonomia jest bowiem 355). Blisko 70% respondentów stanowiły kobiety (69,3%). Ze względu na stałe miejsce zamieszkania, większość badanych to osoby spoza Rzeszowa (*miasto inne niż Rzeszów* - 47,9%, *wieś* 39,6%). W Rzeszowie mieszka 12,5% respondentów. Największą grupę badanych stanowiły osoby pracujące na etacie (46,7%), drugą natomiast pod względem liczebności zbiorowością były oso-

by bezrobotne (28,4). 63% badanych tytuł licencjata zdobyło w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, tym samym

37% stanowiły osoby, które nie kontynuowały studiów uzupełniających w macierzystych uczelniach.

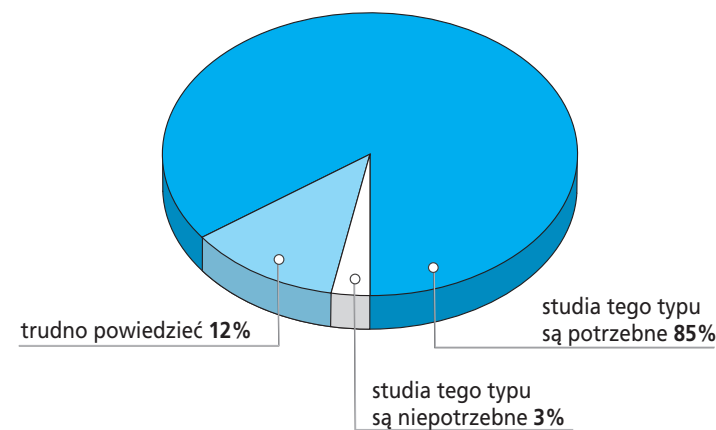
3. Ocena studiów licencjackich

Pierwszą kwestią poruszoną w badaniach było pytanie natury wprowadzającej, czy studia

licencjackie są w polskim systemie kształcenia w ogóle potrzebne. Wyniki ilustruje wykres 1.

Wykres 1

Ocena miejsca studiów licencjackich w polskim systemie kształcenia wyższego?



Zdecydowana większość respondentów (85%) jest zdania, że studia licencjackie w Polsce są potrzebne. Biorąc pod uwagę inną ważną informację uzyskaną w badaniach, z której wynika, że ponad 70% pytanych osób, gdyby jeszcze raz miało możliwość podjęcia decyzji o studiach to wybrałoby takie samo rozwiązanie (tzn. najpierw studia licencjackie, a następnie studia uzupełniające magisterskie), można wysnuć wniosek o dużej akceptacji badanych dla dwustopniowego modelu kształcenia.

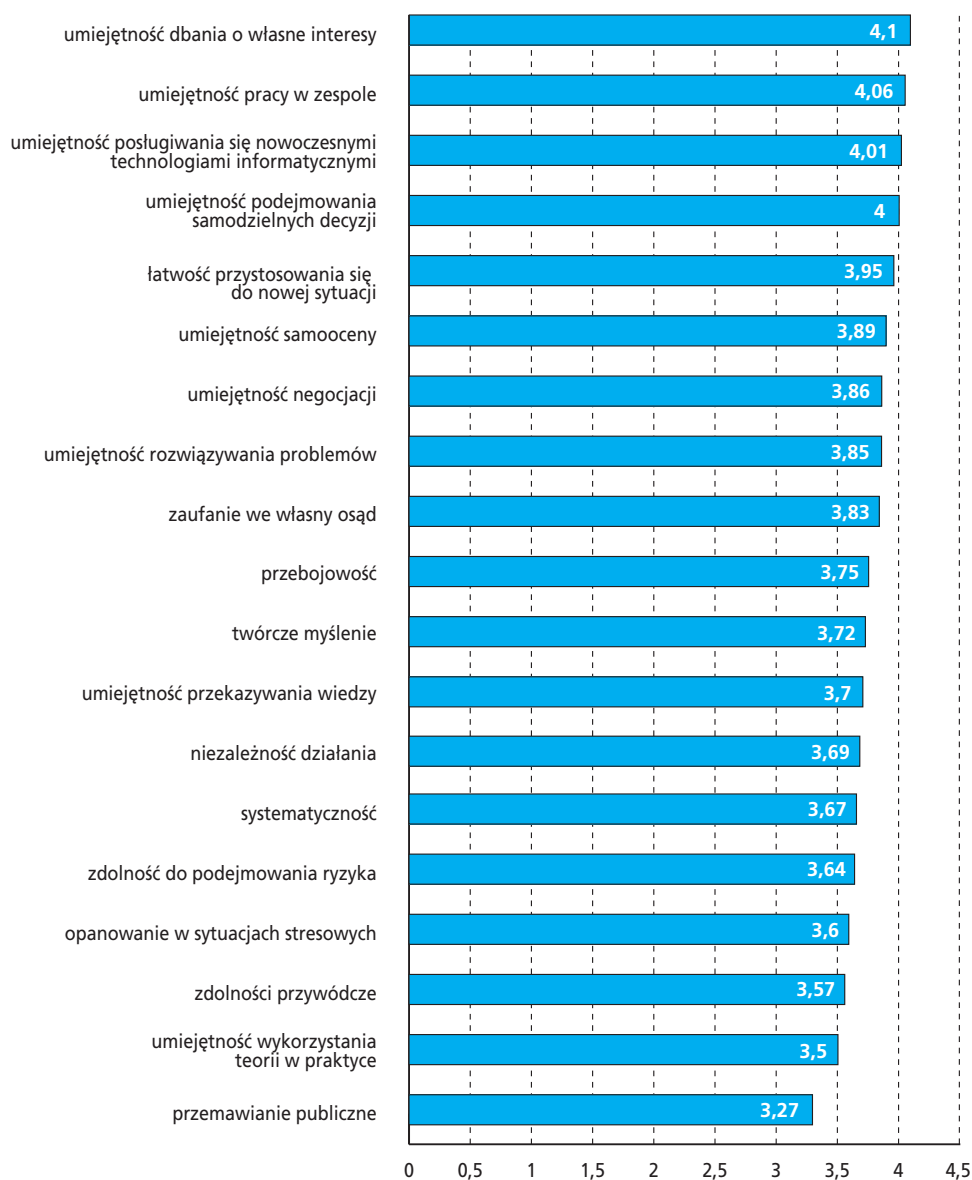
Następnie poproszono badanych o ocenę odbytych przez siebie studiów licencjackich pod kątem możliwości zdobycia w ich trakcie pewnych kluczowych, z punktu widzenia szans na rynku pracy, zdolności i umiejętności. Ocenę możliwości zdobycia danej umiejętności bądź zdolności przeprowadzono w oparciu o pięciostopniową skalę (1 - ocena niedostateczna, 2 - mierna, 3 - dostateczna, 4 - dobra, 5 - bardzo dobra). Na wykresie umieszczono uzyskane średnie ocen (wyk. 2).

¹ Podpisana w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich deklaracja, ma pozwolić, w wyniku kolejnych posunięć reformatorskich, utworzyć do 2010 roku tzw. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. W swym znaczeniu obszar ten ma stworzyć warunki do mobilności obywateli, dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy i podniesienia atrakcyjności systemu szkolnictwa wyższego w Europie (*The European Higher Education Area - The Bologna Declaration of 19 June*, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

² A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2004, s. 6.

Wykres 2

Ocena studiów licencjackich - możliwość zdobycia kluczowych zdolności i umiejętności



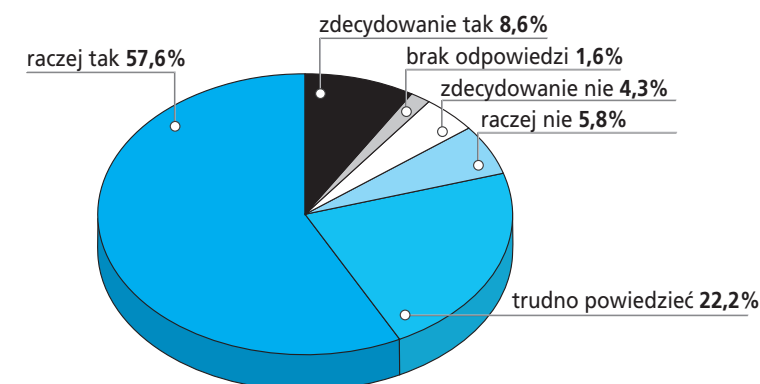
Jak widać badani najwyżej ocenili możliwość zdobycia podczas studiów licencjackich umiejętności dbania o własne interesy (średnia 4,1). Wysoko również znalazły się: umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami (komputer, internet, etc.). Najniżej natomiast badani ocenili możliwość zdobycia podczas studiów licencjackich umiejętności przemawiania publicznego (średnia 3,27). Analizując wyniki tego zestawienia, pewnym zaskocze-

niem może być niska w porównaniu z innymi ocena możliwości opanowania umiejętności wykorzystania teorii w praktyce (przedostatnia pozycja). Tym bardziej, iż często studia licencjackie kojarzone są w opinii społecznej ze studiami typu zawodowego, a więc kształceniem praktycznym, kompetencyjnym.

Zapytano w tym miejscu badanych czy ogólnie rzecz biorąc studia licencjackie spełniły ich oczekiwania (wyk. 3).

Wykres 3

Czy studia licencjackie spełniły oczekiwania respondentów?



Jak wynika z badań ponad 66% respondentów jest zadowolonych z odbytych studiów licencjackich (odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*).

Jedynie dla ponad 4% badanych studia licencjackie okazały się zdecydowanie swego rodzaju niepowodzeniem (odpowiedzi *zdecydowanie nie*).

4. Oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich

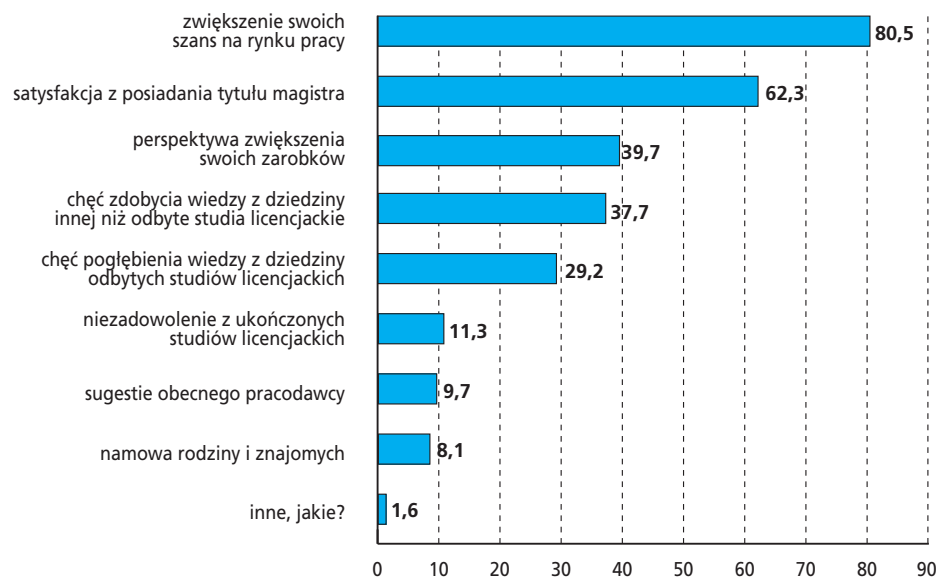
Zanim w badaniach zdiagnozowano oczekiwania kierowane wobec uzupełniających studiów magisterskich, zapytano respondentów

o motywy wyboru II stopnia kształcenia. Badani mieli odnieść się do podanej listy motywów, listy należy dodać, skonstruowanej

m.in. na bazie badań pilotażowych. Respondenci mieli możliwość wyboru wielu odpowiedzi, w związku z powyższym nie sumują się one do 100. Wyniki ilustruje wykres 4.

Wykres 4:

Motywy wyboru uzupełniających studiów magisterskich



Najczęściej wskazywanym przez badanych motywem podjęcia decyzji o kształceniu się na poziomie uzupełniających studiów magisterskich była chęć zwiększenia swoich szans na rynku pracy (80,5% wskazań). Ważnym motywem okazuje się również satysfakcja z posiadania tytułu magistra (62,3% wskazań). Wynika z tego, iż społeczny prestiż wyższego wykształcenia potwierdzonego tytułem magistra jest jednym z ważniejszych czynników decydujących obecnie o podejmowaniu kształcenia na studiach uzupełniających (oczywiście przy założeniu, iż wspomniany

prestiż jest dla badanych jednym z elementów satysfakcji z posiadania tytułu magistra).

Kolejnym ważnym wątkiem empirycznym poruszonym w tej części badania było porównanie studiów licencjackich z uzupełniającymi magisterskimi w czterech kryteriach: nacisku na kształcenie zawodowych kompetencji, nacisku na kształtowanie umiejętności praktycznych, wymagań stawianych przez wykładowców studentom oraz poziomowi nauczania. Wyniki porównania w pierwszym wspomnianym kryterium zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1

Nacisk na kształcenie zawodowych kompetencji

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
brak odpowiedzi	5	1,9	1,9	1,9
wiekszy na studiach licencjackich	39	15,2	15,2	17,1
wiekszy na studiach uzupełniających magisterskich	105	40,9	40,9	58,0
taki sam	85	33,1	33,1	91,1
trudno powiedzieć	23	8,9	8,9	100,0
Ogółem	257	100,0	100,0	

Według badanych większy nacisk na kształcenie zawodowych kompetencji występuje na uzupełniających studiach magisterskich (40,9% wskazań wobec 15,2% dla studiów licencjackich).

Przewagę nad studiami licencjackimi, studia uzupełniające posiadają również w drugim kryterium porównawczym: *nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych* - tab. 2.

Tabela 2

Nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
brak odpowiedzi	5	1,9	1,9	1,9
wiekszy na studiach licencjackich	45	17,5	17,5	19,5
wiekszy na studiach uzupełniających magisterskich	86	33,5	33,5	52,9
taki sam	92	35,8	35,8	88,7
trudno powiedzieć	29	11,3	11,3	100,0
Ogółem	257	100,0	100,0	

Warto w tym miejscu zauważyć, iż biorąc pod uwagę analizowane kryterium, największą grupę wśród badanych studentów stanowią osoby, które są zdania, iż nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych jest taki sam na poziomie studiów licencjackich jak i studiów uzupełniających - 35,8% odpowiedzi. Podobnie rzecz się ma,

gdy przedmiotem analizy stanie się kryterium: wymagania stawiane przez wykładowców studentom. Tu również mimo przewagi wskazań dla uzupełniających studiów magisterskich (34,2%), największą zbiorowością są respondenci oceniający stawiane wymagania na takim samym poziomie dla obu stopni kształcenia (tab. 3)

Tabela 3

Wymagania stawiane przez wykładowców studentom

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
brak odpowiedzi	5	1,9	1,9	1,9
większy na studiach licencjackich	46	17,9	17,9	19,8
większy na studiach uzupełniających magisterskich	88	34,2	34,2	54,1
taki sam	106	41,2	41,2	95,3
trudno powiedzieć	12	4,7	4,7	100,0
Ogółem	257	100,0	100,0	

W ostatnim kryterium *poziom nauczania* 14,4% badanych jest zdania, że jest on wyższy na studiach licencjackich, 37%, że na stu-

diach uzupełniających, natomiast ponad 40%, że jest identyczny (tab. 4).

Tabela 4

Poziom nauczania

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
brak odpowiedzi	4	1,6	1,6	1,6
większy na studiach licencjackich	37	14,4	14,4	16,0
większy na studiach uzupełniających magisterskich	95	37,0	37,0	52,9
taki sam	104	40,5	40,5	93,4
trudno powiedzieć	17	6,6	6,6	100,0
Ogółem	257	100,0	100,0	

Po serii pytań porównawczych wprowadzono kluczowe, z punktu widzenia celu badań, pytanie dotyczące oczekiwań badanych wobec uzupełniających studiów magisterskich. Tu również badani mieli możliwość wyboru wielu odpowiedzi (wyk. 5). Na pierwszym miejscu znalazło się oczekiwanie, iż po ukończeniu II stopnia kształcenia ulegną zwiększeniu

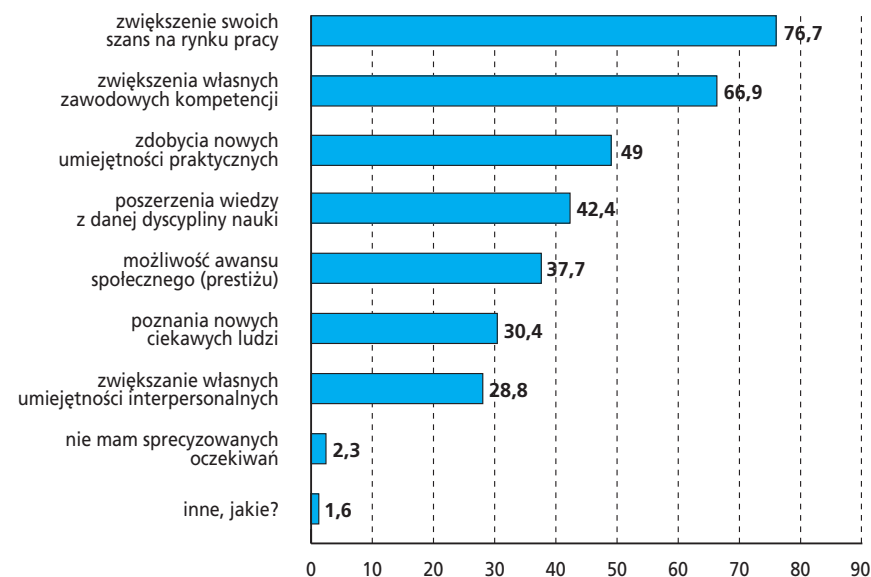
szanse na rynku pracy (76,7% wskazań). Dla respondentów nie mających pracy (dla przypomnienia było ich blisko 30%) to zwiększenie szans na rynku pracy może być utożsamiane ze znalezieniem stałego zatrudnienia. Natomiast dla pozostałych może oznaczać potwierdzenie, wzmocnienie bądź zmianę swojego obecnego statusu zawodowego. Gdy

dodamy do tego często pojawiające się w badaniu, oczekiwanie zwiększenia własnych zawodowych kompetencji (66,9% wskazań) wyłania się jasny i czytelny obraz roli uzupełnia-

jących studiów magisterskich. W opinii respondentów uzupełniające studia magisterskie mają przede wszystkim stymulować aktywność zawodową ich słuchaczy.

Wykres 5

Oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich



Ciekawą rzeczą jest fakt, iż 1/3 badanych studentów oczekuje, że podczas odbywanych studiów pozna nowych, ciekawych ludzi. Rze-

czywiście studia tradycyjne (w odróżnieniu od studiów typu *distance learning*) dają taką możliwość.

5. Podsumowanie

W komunikacie wydanym po konferencji ministrów edukacji państw europejskich w Bergen (19-20 maja 2005) czytamy: „Z satysfakcją zauważamy, że dwustopniowy sys-

tem jest wprowadzany na szeroką skalę (w większości krajów dla ponad połowy rekrutowanych). Istnieją jednak ciągle przeszkody pomiędzy cyklami (licencjat – magi-

ster). Ponadto istnieje potrzeba większego dialogu, angażującego rząd, instytucje i partnerów społecznych, aby zwiększyć zatrudnienie absolwentów ze stopniem licencjata, także na stanowiskach w administracji publicznej”³. Otóż to, mimo wzrostowego trendu udziału studiów dwustopniowych w systemie kształcenia (również polskim), istnieją nadal bariery uniemożliwiające w pełni rozwinięcie tej ścieżki kształcenia. Przeprowadzone badania, choć ze względu na swój zasięg wycinkowe, pokazują jednak, iż dwustopniowa ścieżka kształcenia coraz lepiej adaptuje się w polskim szkolnictwie wyższym. Pierwszy wniosek wydaje się być oczywisty, w świetle wyników, istnieje duża społeczna akceptacja dla dwustopniowego modelu kształcenia - 85% badanych twierdzi, że studia licencjackie są potrzebne, a ponad 70% pytanych osób, gdyby jeszcze raz miało możliwość podjęcia decyzji o studiach to wybrałoby takie samo rozwiązanie, studiując najpierw na studiach licencjackich i później na uzupełniających magisterskich. Przy czym wybór tych drugich nosi wszelkie znamiona wyboru racjonalnego i przemyślanego, gdyż pomimo deklarowanego przez większość badanych (66,2%) zadowolenia z ukończonych studiów licencjackich kontynuują oni naukę na studiach uzupełniających. Pierwszoplanowymi motywami tej decyzji jest chęć zwiększenia swoich szans na rynku pracy oraz satysfakcja z posiadania tytułu magistra. Należy nadmienić, iż wymienione motywy mają charakter tzw. bodźca pozytywnego. Nie kierują badanymi bowiem niechęć bądź niezadowolenie ze studiów licencjackich czy przymus pracodawcy (dla przy-

pomnienia badania zostały przeprowadzone wśród studentów zaocznych) - te motywy uzyskały małą liczbę wskazań, lecz wiara, iż dzięki wysiłkowi edukacyjnemu można coś osiągnąć. Dobrze rokuje to rozwojowi dwustopniowego modelu kształcenia. Kolejnym ważnym wnioskiem z badań jest konstatacja, iż w podstawowych kryteriach porównawczych uzupełniające studia magisterskie przewyższają studia licencjackie. W kryteriach: *nacisk na kształcenie zawodowych kompetencji, nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych, wymagania stawiane przez wykładowców studentom oraz poziom nauczania* badani zdecydowanie częściej wskazywali uzupełniające studia magisterskie niż studia licencjackie. Ocena ta jest w pewnym sensie zgodna z oczekiwaniami stawianymi dwustopniowemu systemowi kształcenia przez jego promotorów. II stopień kształcenia ma za zadanie w znacznym stopniu rozwinąć i ugruntować praktyczne, zawodowe kompetencje, których ramy zostały nakreślone w trakcie stopnia I. I rzeczywiście, dla badanych studentów jedną z podstawowych powinności uzupełniających studiów magisterskich jest kształtowanie zawodowych kompetencji, które zwiększą ich szanse na rynku pracy.

Zdiagnozowane w niniejszych badaniach motywy wyboru i oczekiwania wobec uzupełniających studiów magisterskich, wymagają dalszych badań i analiz, przedstawiony bowiem komunikat z badań może być jedynie przyczynkiem do poszerzania wiedzy o społecznym odbiorze i ocenie dwustopniowego modelu kształcenia w Polsce.

Andrzej Rozmus

Motives behind the choice and expectations connected with second-cycle Master's degree studies based on the research conducted among the students of University of Information Technology and Management in Rzeszów.

In non-public institutions a lot of graduates after the required three years decide to continue their studies at a master's level. What are the motives behind the choice and expectations connected with second cycle Master's degree studies- these are only some of the questions consisting the empirical basis of this announcement. The research is mainly focused on the opinion of Bachelor-level studies (the quality of education, evaluation of practical usefulness of the curriculum and a diploma competitiveness at the labor market, the level of satisfaction with the studies etc.) and the motives behind students' choice and expectations. The research was conducted among the students of the second cycle Master's degree studies at University of Information Technology and Management in Rzeszów. The research was of a representative character.

³ The European Higher Education Area -Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Andrzej Szuwarzyński*

Dwustopinowe studia ekonomiczne na uczelni technicznej.

Podstawowe zagadnienia jakie zostaną rozwinięte w komunikacie.

1. Krótka informacja o historii kształcenia w zakresie zarządzania na Politechnice Gdańskiej w latach 80. i początku lat 90., do momentu powstania Wydziału Zarządzania i Ekonomii. Studia uzupełniające przeznaczone dla inżynierów i magistrów inżynierów, głównie absolwentów Politechniki Gdańskiej. Zadaniem tych studiów było uzupełnienie wiedzy w zakresie zarządzania i organizacji produkcji.
2. Dwustopniowy system kształcenia na kierunku zarządzanie i marketing realizowany od chwili powstania wydziału tj. od roku 1993. Studia uzupełniające jako uzupełnienie tytułu zawodowego. Mankamenty tego systemu studiowania, zdecydowana większość absolwentów kontynuowała studia. Można zadać sobie pytanie o celowości takiej formy organizacji procesu kształcenia. Obecnie studia prowadzone w tzw. układzie Y.
3. Strategia Politechniki Gdańskiej przewiduje wprowadzanie interdyscyplinarnych kierunków studiów, wykorzystanie systemu ECTS do zapewnienia mobilności studentów między kierunkami. W to wpisuje się duże zapotrzebowanie na uzupełniające studia z zakresu zarządzania i ekonomii dla absolwentów kierunków technicznych.
4. Prowadzenie studiów dwustopniowych przy braku jednoznacznie zdefiniowanych minimów dla obu stopni powoduje poważne trudności organizacyjne, w sytuacjach gdy na masterskie studia uzupełniające przyjmuje się absolwentów studiów licencjackich z innych uczelni (powtarzanie się przedmiotów).

* Autor jest dr. na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej

1. Kształcenie w zakresie zarządzania na Politechnice Gdańskiej

Politechnika Gdańska, uczelnia ze stuletnimi tradycjami w zakresie kształcenia kadr inżynierskich, od 1993 roku ma w swojej strukturze Wydział Zarządzania i Ekonomii. Kontynuuje on nurt kształcenia w zakresie organizacji produkcji realizowany początkowo przez Wydział Mechaniczny Technologiczny, a od 1983 roku przez Instytut Organizacji i Projektowania Systemów Produkcyjnych, który był niezależną jednostką organizacyjną uczelni.

Warto zwrócić uwagę, że w latach 80-tych instytut prowadził magisterskie studia uzupełniające na kierunku Organizacja i Zarządzanie Przemysłem (OiZP), daytime trwające trzy semestry i zaoczne czterosemestralne, oraz od roku 1987 pełne pięcioletnie studia kończące się tytułem zawodowym magistra inżyniera.

Studia zaoczne były przeznaczone dla absolwentów studiów technicznych innych kierunków z Politechniki Gdańskiej, jak również z innych uczelni. Formuła dziennych studiów trzysemestralnych była nieco inna. Nabór na te studia był prowadzony spośród studentów, którzy ukończyli 8 semestr studiów technicznych na kierunkach przemysłowych, takich jak: mechanika, chemia, elektrotechnika, elektronika, informatyka, telekomunikacja

(na jednym z wydziałów Politechniki Gdańskiej). Studia te po raz pierwszy zostały uruchomione w roku akademickim 1983/84.

„Przyjętą zasadą kształtowania sylwetki absolwenta jest uzupełnienie, uzyskanej w trakcie studiów podstawowych, wiedzy technicznej, o wiedzę i umiejętności związane z zarządzaniem i organizowaniem działalności przemysłowej. Przebieg nauczania pozwala na ukierunkowanie wiedzy i umiejętności w zakresie organizacji i zarządzania na typ działalności zgodny z podstawową, nabytą w trakcie studiów politechnicznych, wiedzą techniczną”¹.

W roku 1983 powstała koncepcja pełnych 10 - semestralnych dziennych studiów magisterskich, która w tej formie nigdy nie została praktycznie zrealizowana. Program studiów zakładał interdyscyplinarność. Trzy pierwsze lata studiów w dużej mierze miały być realizowane na wydziałach technicznych, a dwa ostatnie już w ścisłym powiązaniu z kierunkiem studiów OiZP. Te trzy pierwsze lata miały zapewnić studentom niezbędną wiedzę podstawową i techniczną, a w kolejnych dwóch studenci mieli skupić się na zagadnieniach organizacji i zarządzania. Proponowana struktura godzinowa przedstawiona jest w tabeli 1.

Tabela 1.

Struktura zajęć na studiach magisterskich (godziny realizowane w roku)

Rok studiów	I	II	III	IV	V
Godziny realizowane na wydziałach technicznych	900	780	585	240	0
Godziny związane z kierunkiem OiZP	60	105	315	585	480
Łączna liczba godzin	960	885	900	825	480

¹ Na podstawie: Program Studiów Dziennych Magisterskich na Politechnice Gdańskiej, Politechnika Gdańska, Instytut Organizacji i Projektowania Systemów Produkcyjnych, Gdańsk - Listopad - 1983.

Tak sformułowany program miał zapewnić odpowiednie kształtowanie sylwetki absolwenta. Zakładano, że absolwent takich studiów powinien posiadać „powiązaną w kompleksową całość podstawową wiedzę inżynierską nabytą na wybranym przemysłowym kierunku studiów, głęboką wiedzę z zakresu organizacji i zarządzania przemysłem pozwalającą w rezultacie na:

- pełnienie funkcji kierowniczych w wybranym przez absolwenta typie przemysłu,
- realizację prac projektowych w zakresie projektowania organizacji kompleksowych systemów produkcyjnych,
- realizację prac związanych z organizacją naukowo-technicznego i inwestycyjnego przygotowania produkcji,
- realizację prac naukowo-badawczych w zakresie organizacji i zarządzania produkcją”².

Przedstawione formy kształcenia miały na celu uzupełnienie wiedzy inżyniera o aspekty związane z zarządzaniem i organizacją produkcji w zakresie, jaki był możliwy do zrealizowania w gospodarce centralnie sterowanej. Podkreślić trzeba, że w tym okresie nie było minimum programowych, jednakże programy musiały uzyskać akceptację Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Analizując, po ponad dwudziestu latach, te koncepcje, trzeba stwierdzić, że w dalszym ciągu w wielu aspektach, pozostały one aktualne. W ostatnich latach dyskutowany jest również problem, czy studia uzupełniające (teraz na kierunku Zarządzanie i Marketing) powinny uzupełniać tytuł zawodowy, czy kwalifikacje inżyniera ze specjalności typowo technicznych o aspekty związane z ekonomią, zarządzaniem i marketingiem.

2. Dwustopniowy system kształcenia na Wydziale Zarządzania i Ekonomii

Rok 1993 zapoczątkował wielką popularność kierunku Zarządzanie i Marketing. Kandydaci na studentów zanim się dostali na studia widzieli już swoje błyskotliwe kariery. Podczas pierwszej rekrutacji na nowy wydział było kilkanaście osób na jedno miejsce (trzeba w tym miejscu dodać, że w ostatnich dwóch latach było około dziesięciu kandydatów na jedno miejsce). Koncepcja programowa, w momencie rozpoczęcia funkcjonowania wydziału zakładała jako docelowy, dwustopniowy system kształcenia. Odziedziczone po Instytucie Organizacji i Projektowania Systemów Produkcyjnych, pełne magisterskie studia daytime, miały być stopniowo wygaszane, a w ich miejsce roz-

wijane studia inżynierskie oraz magisterskie studia uzupełniające. Już od samego początku jednak okazało się, że studia inżynierskie są traktowane jako coś „gorszego” niż pełne studia magisterskie, chociaż dawały gwarancję kontynuacji na magisterskich studiach uzupełniających. Koncepcja programowa opracowana w tym okresie zakładała również otwarcie studiów uzupełniających dla absolwentów innych wydziałów technicznych. W roku 1997 roku, gdy po raz pierwszy uruchomiono studia uzupełniające, ponad połowa miejsc na tych studiach przeznaczona była dla absolwentów z innych wydziałów, a w ostatnich dwóch latach również z innych uczelni.

² Ibidem.

W Polsce studia zawodowe (szczególnie kończące się tytułem zawodowym licencjata) nie są powszechnie akceptowane jako zakończenie edukacji na poziomie wyższym. Stąd od samego początku funkcjonowania magisterskich studiów uzupełniających obserwowano na Wydziale Zarządzania i Ekonomii masową chęć kontynuowania edukacji na studiach uzupełniających. Jest to poważny problem organizacyjny, gdyż każdy absolwent wydziału, dwukrotnie przechodzący przez procedury dyplomowania. Ten argument oraz inne wynikające z przeprowadzanych procedur akredytacyjnych i konieczności zrealizowania standardów nauczania spowodowały odejście od systemu dwustopniowego (w przypadku studentów, którzy rozpoczynają studia na kierunku Zarządzanie i Marketing) i przejście na tzw. system Y, po-zwalający na podjęcie po piątym semestrze decyzji, czy realizowany będzie program 7-semestralnych studiów inżynierskich, czy 10-semestralnych magisterskich. Studia w układzie Y funkcjonują już drugi rok i podkreślić trzeba, że wariant inżynierski wybiera mniej niż 10%, z czego pojedyncze osoby nie kontynuują edukacji na magisterskich studiach uzupełniających.

Magisterskie studia uzupełniające prowadzone dla absolwentów innych wydziałów czy uczelni zostały dostosowane do wymagań PKA. Pomimo wydłużenia okresu studiowania (maksymalnie do 5 semestrów) w dalszym ciągu obserwuje się duże zainteresowanie tą formą kształcenia, zarówno ze strony absolwentów kierunków ekonomicznych z innych uczelni, jak przede wszystkim absolwentów studiów zawodowych kierunków technicznych Politechniki Gdańskiej.

Niedawno wprowadzone zmiany (przejście na system Y) będą musiały być ponownie zweryfikowane i konieczny będzie powrót do dwustopniowego kształcenia. Dotychczasowo-

we doświadczenia wydziału pozwolą na, w miarę bezkolizyjne, zmiany w programach studiów. Prace nad powrotem do dwustopniowego kształcenia można by zacząć natychmiast, jednakże brak jest standardów. Obecne, nie pozwalają bowiem sformułować sensownego programu studiów uzupełniających, gdyż różnica między studiami magisterskimi i zawodowymi nie składa się na program studiów uzupełniających.

Absolwenci studiów Wydziału Zarządzania i Ekonomii mogą uzyskać dyplom inżyniera lub magistra inżyniera. Jest to podstawowa cecha wyróżniająca nasze studia od studiów uniwersyteckich. Niezbędne staje się jednak spełnienie określonych wymogów, polegają one na zapewnieniu odpowiedniej liczby godzin przedmiotów technicznych oraz wprowadzaniu szeregu zajęć, które mają charakter projektowy. W programach studiów zwraca się dużą uwagę na przedmioty związane z wykorzystywaniem technik informacyjno-komunikacyjnych we wszystkich obszarach zarządzania. Jest to przyczyną przeładowania programów studiów w porównaniu z programami uniwersyteckimi. Wpływa to jednak na kształtowanie sylwetki absolwenta, która zwiększa konkurencyjności absolwenta na rynku pracy, na skutek posiadanie wielu dodatkowych umiejętności.

Obecnie Wydział Zarządzania i Ekonomii na studia uzupełniające dzienne przyjmuje rocznie około 350 osób, z czego około 250 miejsc przeznaczonych jest dla absolwentów innych kierunków technicznych na Politechnice Gdańskiej a reszta dla absolwentów uczelni kształcących na kierunkach ekonomicznych. W przypadku studiów zaocznych większość stanowią absolwenci licencjackich studiów na kierunkach ekonomicznych. Programy magisterskich studiów uzupełniających dostosowane są do wymogów stawianych przez standardy nauczania i PKA.

3. Miejsce magisterskich studiów uzupełniających w strategii Politechniki Gdańskiej

Władze Politechniki Gdańskiej od początku kadencji 2002-2005 za cel strategiczny przyjmowały kształcenie interdyscyplinarne. Student powinien mieć możliwość wszechstronnego uczestniczenia w procesie edukacyjnym. Idea ta nie została zrealizowana, głównie ze względów formalnych, bo przyjmowanie kandydatów ma miejsce na wydziale, a nie na uczelni. Po okresie jednego roku, kształcenia ogólnego możliwy byłby świadomy wybór kierunku studiów. Jest to jednak dla uczelni technicznej trudne do zrealizowania. Wiadomo, że kierunki techniczne bazują wprawdzie na matematyce i fizyce, jednakże każdy z kierunków technicznych ma inne wymagania, co do zakresu merytorycznego tych przedmiotów.

Była też rozważana inna koncepcja zwiększenia mobilności studentów wewnątrz uczelni. Politechnika Gdańska w pełni wdrożyła system ECTS. Jest on wykorzystywany przy wyjazdach naszych studentów w ramach programów Socrates, jednakże kompletnie nie jest wykorzystywany wewnątrz uczelni. Pytanie, czy student Wydziału Zarządzania i Ekonomii może zrealizować przedmioty techniczne na innym wydziale naszej uczelni? Formalnie nie jest to uregulowane. Zapewnienie interdyscyplinarności studiów, indywiduacji programów (oczywiście dla wyróżniających się studentów) jest realizowane, ale na zasadach „dobrej woli” (która na szczęście zawsze ma miejsce) prodekanów do spraw kształcenia.

Pierwszym krokiem ku rozwiązaniom systemowym, jest wdrożona w roku akademickim 2003/2004 na Wydziale Zarządzania i Ekonomii, formuła studiów na drugim kierunku, przeznaczonych dla studentów studiów magisterskich z kierunków technicznych realizowanych na naszej uczelni. Koncepcja ta ba-

zuje na istniejących zapisach w regulaminie studiów, pozwalających na studiowanie według indywidualnego programu studiów oraz spełnia wymagania stawiane przez standardy nauczania.

Założenia do tej formy kształcenia można sformułować następująco:

- Jest to program studiów na drugim kierunku spełniający wymagania stawiane przez standardy nauczania na kierunku zarządzanie i marketing.
- Studia realizowane są zgodnie z regulacjami zawartymi w Regulaminie studiów dziennych Politechniki Gdańskiej (§5 i §10):
 - Po zaliczeniu drugiego roku student może studiować wg indywidualnego programu studiów, na zasadach ustalonych przez dziekana.
 - Za zgodą obu dziekanów student może podjąć studia lub uczestniczyć w zajęciach innego wydziału lub uczelni.
- Przedmioty techniczne i ogólne zaliczane są na podstawie studiów na macierzystym wydziale.
- Aby zrealizować studia w ciągu sześciu semestrów, zrezygnowano z części przedmiotów nie znajdujących się w minimach programowych w tym z części przedmiotów do wyboru.
- Studia przeznaczone są dla studentów innych kierunków studiów magisterskich prowadzonych na Politechnice Gdańskiej.
- Na studia przyjmowani są kandydaci, którzy ukończyli minimum piąty semestr studiów na macierzystym wydziale.
- Warunkiem przyjęcia na te studia jest zdanie testu z ekonomii oraz uzyskanie zgody dziekana macierzystego wydziału.
- Warunkiem uzyskania dyplomu tych studiów jest przedstawienie dyplomu ukończenia studiów magisterskich na macierzystym wydziale.

Ta forma kształcenia cieszy się dużą popularnością, o czym świadczy liczba kandydatów (2-3 osoby na jedno miejsce). Pełny 5 letni program studiów magistersko-inżynierskich realizowanych na Wydziale Zarządzania i Ekonomii ma 3 850 godzin. Dla studiów na drugim kierunku zakłada się, że takie przedmioty jak: język obcy, wychowanie fizyczne, podstawy informatyki, matematyka oraz

przedmioty techniczne zaliczane są na podstawie studiów na macierzystym wydziale. Program tych studiów obejmuje, łącznie z przedmiotami specjalizacyjnymi około 2 300 godzin, podczas gdy minima programowe ustalają, łącznie z przedmiotami kształcenia ogólnego około 1 500 godzin. Wszystkie przewidziane standardami przedmioty realizowane są w pełnym wymiarze.

4. Problemy związane z realizacją studiów dwustopniowych

Strategia Politechniki Gdańskiej przewiduje wprowadzanie interdyscyplinarnych kierunków studiów. Jest na nie zapotrzebowanie, zarówno ze strony pracodawców jak i studentów. Podstawowym utrudnieniem dla prowadzenia studiów uzupełniających, traktowanych jako uzupełnienie wiedzy z innej dziedziny (przeznaczonych dla absolwentów kierunków technicznych) jest brak jednoznacznie zdefiniowanych minimów dla obu stopni. Powoduje to również poważne trudności organizacyjne, w sytuacjach, gdy na magisterskie studia uzupełniające przyjmuje się absolwentów studiów licencjackich z innych uczelni (powtarzanie się przedmiotów). Pewnym optymistycznym sygnałem, który być może rozwiąże ten problem jest informacja przekazana w piśmie skierowanym w styczniu 2005 roku do społeczności akademickich polskich uczelni przez Sekretarza Stanu Ministerstwa Edukacji i Sportu Tadeusza Szulca, która zawiera sformułowania dające nadzieję na stworzenie programu magisterskich studiów uzupełniających pozwalającego na uzupełnianie wiedzy technicznej zdobytej na studiach zawodowych na kierunku technicznym, wiedzą z zakresu ekonomii i zarządzania. „Studia wyższe I stopnia realizo-

wane w systemie licencjackim/inżynierskim powinny umożliwiać kontynuowanie nauki na poziomie magisterskim na tym samym lub na innym kierunku studiów”³. Konieczne jest jednak spełnienie pewnych warunków: „Student podejmujący uzupełniające studia magisterskie na kierunku innym niż kierunek ukończonych studiów licencjackich/inżynierskich winien zaliczyć nie mniej niż 60% wszystkich przedmiotów podstawowych i kierunkowych (liczonych godzinowo lub punktami ECTS) określonych w standardach nauczania dla I stopnia kształcenia na kierunku, na którym podejmuje uzupełniające studia magisterskie. Przedmioty te są wskazane przez dziekana lub osobę odpowiedzialną za kształcenie na danym kierunku w oparciu o zasady ustanowione przez radę wydziału lub radę jednostki prowadzącej kierunek studiów. Jeśli przy zmianie kierunku studiów nie są spełnione powyższe wymogi, student winien uzupełnić różnice wynikające z porównania standardów nauczania”⁴.

System kształcenia na Politechnice Gdańskiej jest mało elastyczny. Nie wykorzystuje się możliwości, jakie stwarza system ECTS w zakresie zapewnienia mobilności studentów

między kierunkami. Rynek pracy oczekuje na absolwentów z określoną wiedzą techniczną, lecz uzupełnioną wiedzą i umiejętnościami z zakresu zarządzania i ekonomii. Potwierdzają to kontakty, jakie wydział ma z przedstawicielami przemysłu. System kształcenia na kierunkach technicznych jest nadal ukierunkowany na kształcenie projektantów, konstruktorów i technologów. Oczekiwania rynku pracy są jednakże inne. Potrzebni są pracownicy mający wiedzę techniczną z danej dziedziny i odpowiednio przygotowanie z zakresu zarządzania i marketingu. Przykładem może być osoba zajmująca się sprzedażą samochodów w salonie firmowym. Konieczna jest wiedza techniczna, ale również umiejętności, jakie można zdobyć na studiach z zarządzania i marketingu.

Zaproponowany w latach 80-tych program interdyscyplinarnych studiów realizowanych

przez kilka wydziałów, czy też realizowane od dwóch lat studia na drugim kierunku wprowadzone na Wydziale Zarządzania i Ekonomii są rozwiązaniami, które wychodzą na przeciw oczekiwaniom pracodawców. Wprowadzenie powszechnych studiów dwustopniowych i opracowanie minimów programowych z pewnością przyczyni się do zwiększenia mobilności studentów wewnątrz uczelni, jak również da im większą szansę na zdobycie szerszych kwalifikacji. Takie kierunki studiów, jak Zarządzanie i Marketing czy Informatyka wydają się naturalnym uzupełnieniem dla innych typowo technicznych kierunków studiów realizowanych na uczelni technicznej.

Połączenie studiów technicznych i ekonomicznych mogłoby dać nową jakość. Może również wpłynąć na stabilizację wielu kierunków, które w „czystej” formie tracą popularność.

Andrzej Szuwarzyński

THE TWO-CYCLE ECONOMIC STUDIES ON TECHNICAL UNIVERSITIES

Basic issues covered in the announcement:

1. Brief information on the history of education in the scope of Management at the Technical University of Gdańsk at the turn of the 80's and 90's until the establishment of the Management and Economics Faculty. Graduate studies designed for engineers and engineers with Master's degree, mainly for graduates of the Technical University of Gdańsk. The studies were to complement knowledge of Management and organization of production.
2. Two-cycle system of education at the Management and Marketing faculty has been running since its implementation in 1993. Drawbacks of this kind of system, the majority of students continued their studies. A question can be asked if there is any point in such organization of education process. Presently the studies are conducted in the so-called Y arrangement.
3. Technical University of Gdańsk intends to introduce interdisciplinary faculties, to use ECTS system in order to guarantee the mobility of students between faculties. This involves great demand for graduate studies in Management and Economics for graduates of technical faculties.
4. Two-cycle studies without strictly defined curriculum minimum cause organizational difficulties. Especially, it can be observed when students of undergraduate studies from different higher education institutions are admitted to graduate studies with Master's degree (repetition of subjects.)

³ Strona internetowa Ministerstwa Edukacji i Sportu.

⁴ Ibidem.

Krzysztof Leja*

Elastyczność studiów dwustopniowych Na przykładzie Wydziału Zarządzanie i Ekonomii Politechniki Gdańskiej

W komunikacie starano się, na przykładzie macierzystego wydziału, udowodnić tezę, że zasadniczą cechą studiów dwustopniowych powinna być ich elastyczność. Przedstawiono następujące argumenty przemawiające na rzecz zapewnienia elastycznego systemu studiów dwustopniowych, prowadzonych na kierunku zarządzanie i marketing w uczelni technicznej:

1. oczekiwania europejskiego rynku pracy dotyczące absolwentów uczelni technicznej w zakresie szerokich kwalifikacji, a zwłaszcza dobrego przygotowania z zakresu ekonomii i zarządzania (por. *Doskonałe szanse wszechstronnych inżynierów - Zarządzanie na świecie 3/2003*);
2. lepsze przygotowanie studentów i absolwentów studiów zawodowych kierunków technicznych niż absolwentów studiów zawodowych kierunków ekonomicznych do studiów II stopnia na kierunku zarządzanie i marketing, na co wskazują wyniki egzaminów wstępnych z ekonomii;
3. połączenie wiedzy technicznej i menedżerskiej stwarza absolwentom studiów zawodowych na kierunkach technicznych możliwość zdecydowanie lepszego przygotowania do pracy z ludźmi.

W konkluzji stwierdzono, że:

- 1 czas trwania studiów uzupełniających (cztery lub pięć semestrów) powinien być zależny od wyniku egzaminu wstępnego a nie ukończonego kierunku studiów zawodowych;
- 2 wydział prowadzący studia II stopnia na kierunkach ekonomicznych powinien posiadać samodzielność w zakresie rekrutacji kandydatów na studia II stopnia a nie być skrzepowanym przepisami o zachowaniu pokrewności kierunków studiów I i II stopnia.

Taka sytuacja oznacza, że studia dwustopniowe są de facto jednostopniowe, a obowiązujące ograniczenia formalne, zdaniem autora, sprzeczne są z ideą Deklaracji Bolońskiej.

* Autor jest dr na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej

1. Wstęp

Organizacja przyszłości będzie oparta na wiedzy. W takiej organizacji o strukturze „meduźowatej” codzienną praktyką będzie łączenie wiedzy sytuacyjnej (reagowanie na niezbyt widoczne sygnały płynące z samej organizacji oraz jej otoczenia) i relacyjnej (technicznej, ekonomicznej i społecznej)¹. Podziały funkcjonalny i dyscyplinarny w tak rozumianej organizacji przyszłości nie wystąpią, gdyż prowadziłoby to nieuchronnie do tworzenia tzw. wysepki wiedzy (które mają niewiele wspólnego z centrami doskonałości), gdyż zamiast rozpowszechniania wiedzy, bronią dostępu do niej sprawiając, że przeprawa pomiędzy wysepkami jest obciążona znacznym ryzykiem. W takiej nowoczesnej organizacji światły pracodawca oczekuje od przyszłego pracownika m.in. szerokiej wiedzy i umiejętności uczenia się, identyfikacji z wartościami firmy oraz umiejętności pracy w zespole².

Jaki powinien być optymalny system studiów wyższych, aby ich absolwenci współtworzyli organizację wiedzy? Czy sprzyja temu sztywny podział uczelni na podstawowe jednostki organizacyjne (wydziały, katedry etc.)? Czy przekonanie części środowiska akademickiego, że studia na I oraz II stopniu kształcenia można odbywać jedynie na kierunkach pokrewnych nie jest przeszkodą w uelastycznieniu systemu studiów? Symptomatyczny jest pogląd przedstawicieli amerykańskiego sek-

tora przemysłowego, że „przemysł ma problemy - uniwersytety mają wydziały”³. To bardzo ważny sygnał a jednocześnie trafna obserwacja wyższych uczelni przez środowiska biznesowe. Sztywność struktur zostanie, jak można przypuszczać, naruszona po wejściu w życie nowych uregulowań prawnych, które m.in. umożliwią tworzenie: kierunku studiów spoza listy ministerialnej, makrokierunków oraz studiów międzykierunkowych.

Absolwenci szkół wyższych rozpoczynają obecnie pracę zawodową głównie w organizacjach znajdujących się na etapie chaosu w podróży wiedzy⁴. Taki stan rzeczy będzie się jednak zmieniał. W nowoczesnych organizacjach o płaskiej strukturze, umiejętność zarządzania stawać się będzie coraz bardziej powszechna⁵. Spowoduje to pilną konieczność przekazywania wiedzy z dziedziny zarządzania studentom większości kierunków studiów lub też otwarcia im drogi do studiowania na drugim poziomie studiów na kierunku związanym z biznesem, niezależnie od ukończonego kierunku studiów zawodowych. To sprawi, że pojawią się nowe wyzwania przed szkołami wyższymi, które zostaną zmuszone do dokonywania stałych zmian w programach studiów. Osią tych zmian będzie zasada mówiąca, że program studiów odzwierciedla potrzeby rynku, a nawet wpływa na ich kształtowanie, nie jest zaś lustrzanym odbiciem aktualnych możliwości kadrowych uczelni.

2. Cel opracowania

Celem rozważań jest wykazanie, iż zasadniczym czynnikiem sukcesu studiów dwustopniowych jest zapewnienie im jak najszerzej rozumianej elastyczności, rozumianej jako znaczna swoboda możliwości podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów drugiego stopnia przez absolwentów studiów pierwszego stopnia. Elastyczność ta dotyczy głównie, choć nie tylko, studentów zamierzających podejmować magisterskie

studia uzupełniające na kierunkach ekonomicznych.

W opracowaniu naświetlono rozwój studiów dwustopniowych w Polsce w latach 1999-2003 a szczegółowe rozważania prowadzono odnosząc się do doświadczeń kierunku zarządzania i marketing na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

3. Kilka faktów o studiach dwustopniowych

Przykłady rozwiązań zapewniających elastyczny system studiów w piśmiennictwie polskim można było znaleźć już przed wieloma laty⁶. Wskazywano tam, że elastyczność systemu studiów dotyczy: struktury, programu oraz toku studiów⁷. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na elastyczności struktury systemu studiów, a głównie otwartości tego systemu, rozumianej jako oferty adresowanej dla kandydatów na magisterskie studia uzupełniające „o różnych kwalifikacjach uzyskanych w różnych szkołach i uczelniach”⁸.

Masowość kształcenia w Polsce jest faktem, który z pewnością nie sprzyja doskonaleniu jakości kształcenia, często prowadząc do wykształcenia specjalistów, którym wielką trudność sprawi zmiana specjalizacji po studiach, gdyż ich wykształcenie będzie miało

wąski profil - zawodowy, a nie wszechstronny - akademicki i to niezależnie od tego czy mówimy o absolwentach studiów zawodowych czy magisterskich.

Inną słabością systemów kształcenia na poziomie wyższym, utrudniającą efektywną współpracę pracowników nauki ze środowiskiem biznesu jest linearny, jednokierunkowy przepływ wiedzy, który już u studentów utrwała przekonane, że istnieją dwa światy: teorii i praktyki, a po ukończeniu studiów nie będzie już powrotu do „nieprzydatnej teorii”. Wiedza przydatna w biznesie jest, z oczywistych względów interdyscyplinarna, natomiast uczelnia kształci w ramach określonych kierunków studiów, opisanych szczegółowymi programami studiów, złożonymi z przedmiotów określonych w minimach programowych i uzupełnionych propozycjami wydziału.

¹ A.K. Koźmiński, Zarządzanie w warunkach niepewności. Podręcznik dla zaawansowanych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s.99-100.

² Por. A.M. Kozińska, Nowy alians: światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową, w: J. Dietl, Z. Sapijasza (red.), Oczekiwanie biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich, Materiały konferencyjne, Łódź 2003

³ H.G. Schuetze, Innowacje przemysłowe a tworzenie i rozpowszechnianie wiedzy: implikacje dla związku uczelni z przemysłem, w: Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, OECD, Warszawa 2000, s.158.

⁴ Twórcy Raportu KPMG pt. Zarządzanie wiedzą w Polsce w 2004 r., etapem chaosu określają sytuację, w której zarządzanie wiedzą nie ma związku z celami organizacji, a wykorzystanie wiedzy, o ile występuje, jest nieświadome i niesformalizowane. Kolejne etapy podróży wiedzy to etap świadomości, ukierunkowania, zarządzania i systemowego zintegrowania.

⁵ A.K. Koźmiński, op.cit., s.58.

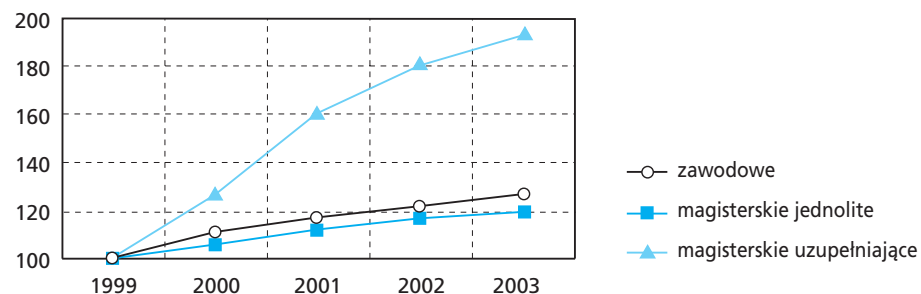
⁶ Por. np. J. Woźnicki, A. Kraśniewski, Podstawowe elementy funkcjonalne i strukturalne oraz przesłanki zapewnienia jakości w elastycznym systemie studiów, Nauka i szkolnictwo wyższe nr 5, s.67-99; A. Kraśniewski, Zapewnienie elastyczności systemu kształcenia akademickiego, w: J. Woźnicki (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 1999, s.153-176.

⁷ A. Kraśniewski, op.cit., s.154.

⁸ Tamże, s.155.

Rys.1.

Wzrost liczby studentów wyższych uczelni wg rodzaju studiów (1999=100)



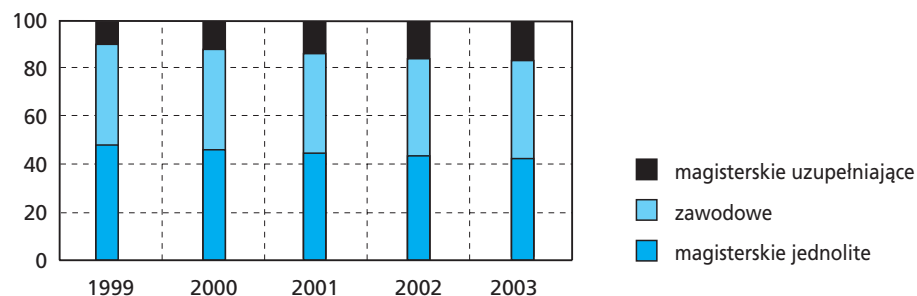
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1999-2003, GUS Warszawa 1999-2004.

Wielostopniowość kształcenia (*undergraduate i graduate*) zadeklarowana przez ministrów edukacji krajów europejskich w 1999 r., jest również faktem, choć trudno mówić o jej powszechności w Polsce. Argumentem to potwierdzającym jest wskazanie, że tempo

wzrostu liczby studentów na studiach zawodowych w latach 1999-2003 nie odbiegało znacząco od tego dla jednolitych studiów magisterskich (rys.1), a struktura studentów wg rodzaju studiów w tym czasie zmieniała się w niewielkim stopniu (rys.2).

Rys.2.

Struktura studentów wyższych uczelni wg rodzaju studiów



Źródło: por. rys.1.

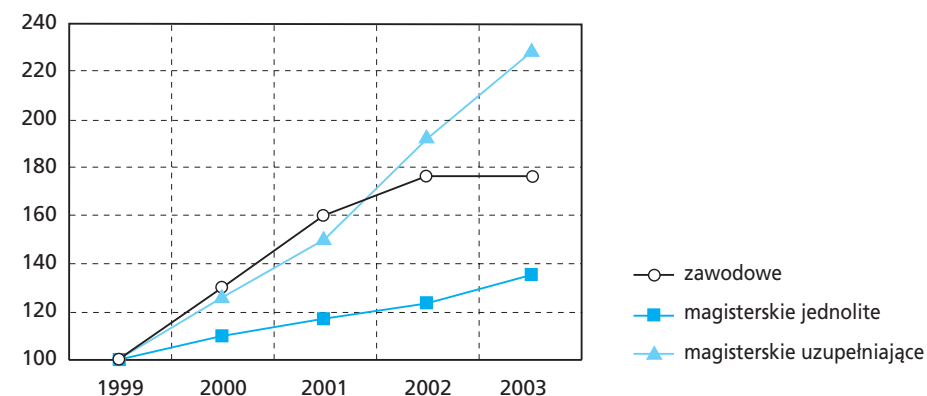
Podobne refleksje nasuwają się po analizie liczby absolwentów studiów zawodowych w latach 1999-2003, która wzrosła o 75%. Dla porównania liczba absolwentów studiów magisterskich jednolitych wzrosła w tych latach o 35% (rys.3). Nie świadczy to jednoznacznie o upowszechnieniu dwustopniowości kształcenia, gdyż istotny wpływ na te dane ma znaczny wzrost (z 1,3 tys. do 16,7 tys.) liczby

absolwentów wyższych szkół zawodowych.

Ciekawe wnioski nasuwa analiza zmian w strukturze absolwentów wyższych uczelni w zależności od ukończonego poziomu studiów. Pokazuje ona mianowicie malejący udział absolwentów magisterskich studiów jednolitych i wyraźnie rosnący udział absolwentów studiów II stopnia (rys.4).

Rys.3.

Wzrost liczby absolwentów wyższych uczelni wg rodzaju studiów (1999=100)



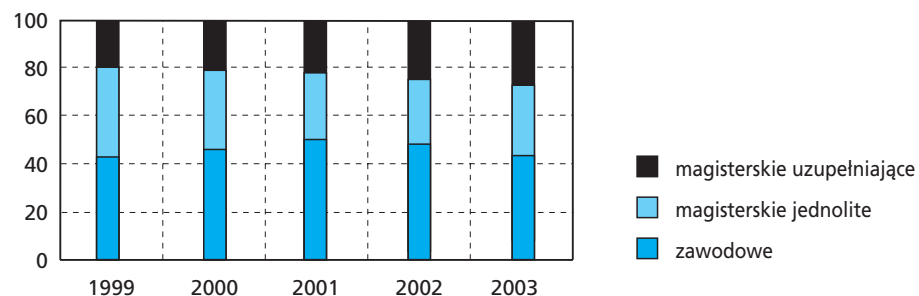
Źródło: por. rys.1.

Jest to z pewnością efekt zmian organizacyjnych w wielu uczelniach, polegających na wprowadzeniu dwustopniowości kształcenia, a także rosną-

cej liczby szkół wyższych prowadzących kształcenie na poziomie zawodowym – dotyczy to zarówno uczelni państwowych jak i prywatnych.

Rys.4.

Struktura absolwentów wyższych uczelni wg rodzaju studiów



Źródło: por. rys.1.

Określanie jako entuzjastyczne przyjęcie przez środowisko akademickie zasady dwustopniowości kształcenia byłoby przesadą. Potwierdzeniem tego jest zapis art. 153 projektu ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, który brzmi: „Studia w uczelni są prowadzone jako studia pierwszego lub drugiego stopnia albo jako jednolite studia magisterskie”. W zestawieniu z art.4 ust.1, który brzmi „Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie” można przewidywać, że droga do wdrożenia dwustopniowości kształcenia będzie jeśli nie ciernista, to z pewnością długa.

Przyczyny tego sceptycyzmu są co najmniej trzy. Pierwsza, zasadnicza, to opór przeciw

zmianie status quo. Druga, formalna, to brak określonych standardów nauczania na magisterskich studiach uzupełniających (nazywanych studiami II^o), co sprawia, że programy tych studiów mogą być podważane przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Trzecia, również formalna, to brak określenia warunków dotyczących studiów I^o, których spełnienie jest konieczne, aby podjąć studia II^o. Wszystkie te elementy sprawiają, że tzw. Proces Boloński postępuje niezbyt szybko.

Zamysł organizatorów obecnej konferencji, poświęconej dylematom studiów dwustopniowych, stwarza szerokie pole do dyskusji na ten temat. Najważniejsze jest jednak, aby władze uczelni (wydziałów) podjęły kierunkowe decyzje.

4. Dziwna „asymetria”

Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej prowadzi studia dzienne w tzw. systemie Y, który umożliwia studentowi V semestru dokonanie wyboru studiów in-

żynierskich 7-semesteralnych lub magisterskich 10 semesteralnych (kończących się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra inżyniera). Oferta edukacyjna obejmuje

również zaoczne studia inżynierskie oraz dzienne i zaoczne magisterskie studia uzupełniające trzy, cztero i pięciosemeralne oraz dzienne studia sześciosemeralne dla studentów co najmniej V semestru kierunków inżynierskich Politechniki Gdańskiej, którzy zamierzają studiować na zarządzaniu i marketingu jako drugim kierunkiem. Podstawą przyjęcia na dzienne magisterskie studia uzupełniające oraz studia na drugim kierunku jest zdanie testu z ekonomii.

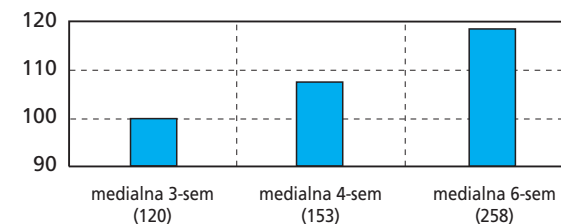
Analizując wyniki tego testu zaobserwowano ciekawe zjawisko. Przygotowanie do eg-

zaminu z ekonomii, mierzone wynikiem testu, było odwrotnie proporcjonalne do „odległości” kierunków na pierwszym i drugim stopniu studiów.

Osoby, które ukończyły studia licencjackie na kierunkach ekonomicznych w 2003 roku zdawały test wyraźnie gorzej niż te, które były absolwentami studiów inżynierskich (zdawały na studia 4-semesteralne) oraz studentami co najmniej V semestru studiów różnych wydziałów Politechniki Gdańskiej, starających się o przyjęcie na studia 6-semesteralne w (rys.5).

Rys.5.

Wyniki testu z ekonomii na magisterskie studia uzupełniające oraz studia na II kierunku na WZiE w 2003 r. (wynik testu na studia 3-sem = 100)



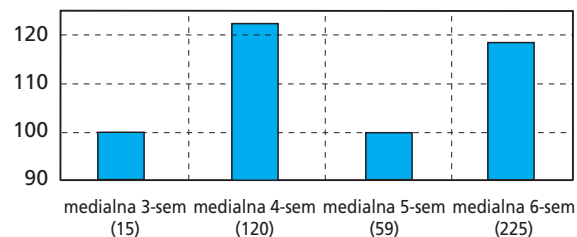
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Wydziałowej Komisji Rekrutacyjnej WZiE (w nawiasach podano liczbę kandydatów)

W roku akademickim 2004/2005 zaostrzono rygory rekrutacyjne w taki sposób, że o przyjęcie na magisterskie studia uzupełniające 3-semesteralne mogli się ubiegać jedynie absolwenci studiów zawodowych na kierunku zarządzanie i marketing, absolwenci pozostałych kierunków ekonomicznych ubiegali się o przyję-

cie na studia 4-semesteralne, absolwenci studiów wyższych na wydziałach inżynierskich mieli możliwość przyjęcia na studia 5-semesteralne, natomiast studia 6-semesteralne adresowane były, podobnie jak rok wcześniej, do osób pragnących studiować na drugim kierunku. Oto wyniki testu z ekonomii (rys.6).

Rys.6.

Wyniki testu z ekonomii na magisterskie studia uzupełniające oraz studia na II kierunku na WZiE w 2003 r. (wynik testu na studia 3-sem = 100)



Źródło: por. rys.5.

Przytoczone dane pozwalają na sformułowanie ostrożnego wniosku, że przygotowanie studentów studiujących na kierunkach technicznych oraz absolwentów tych kierunków do egzaminu testowego z ekonomii nie jest gorsze niż absolwentów studiów zawodowych na kierunkach ekonomicznych.

Postulat dotyczący pokrewności kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia wydaje się zbyt ostry. Czy nie lepiej byłoby określić wykaz kierunków studiów na poziomie zawo-

dowym, które uprawniają do starania się o przyjęcie na kierunek na poziomie magisterskim? A może problem uda się rozwiązać ustalając kryteria egzaminacyjne dla kandydatów na magisterskie studia uzupełniające na danym kierunku. Doświadczenia Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej wskazują, że studenci wydziałów technicznych uczelni są bardzo dobrze przygotowani do studiów na kierunku zarządzanie i marketing (jako drugim) i dobrze sobie radzą w ich trakcie.

5. (Niemal) każdy absolwent wyższej uczelni menedżerem

Coraz bardziej powszechna potrzeba posiadania umiejętności zarządzania prowadzi do przekonania, że na studia menedżerskie II stopnia należałoby przyjmować, po spełnieniu wymogów rekrutacyjnych (egzaminu z ekonomii), absolwentów bardzo wielu kie-

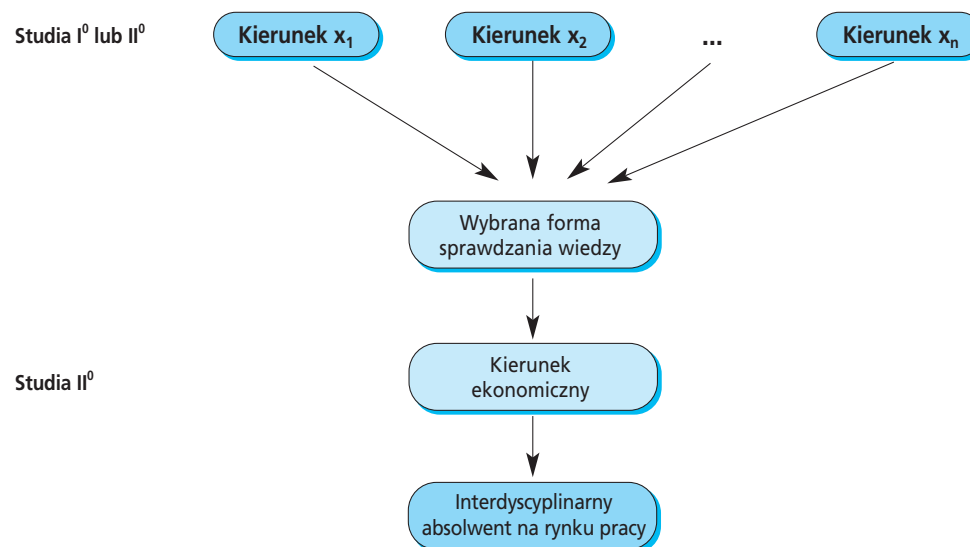
runków studiów wyższych (rys.7). Probst nie dostrzega nic nadzwyczajnego w tym, że bank komercyjny zatrudniający ekonomistów i prawników przyjmie do pracy sinologa, który pomoże rozwinąć działalność banku na Daleki Wschód⁹. Może warto byłoby otworzyć

drogę do II stopnia studiów menedżerskich również absolwentom studiów filologicznych, gdyż już jako absolwenci studiów II stopnia dużo lepiej rozumieliby strategię firmy i swoją rolę w jej realizacji. N. Andrews i L. Tyson z London Business School w trakcie badań prowadzonych w 100 dużych firmach w 20 krajach, od jednego z prezesów dowiedzieli się, że woli zatrudnić kandydata z doktoratem z literatury rosyjskiej niż absolwenta studiów MBA, gdyż „znajomość Dostojewskiego pobudza ciekawość i chęć uczenia się”¹⁰, co ma zasadnicze znaczenie dla przedsiębiorstwa, które aspiruje do miana organizacji uczącej się. Być może pogląd ten można uznać na kontrowersyjny, ale w zestawieniu z często głoszonymi opiniami, że wyższe uczelnie powinny kształcić specjalistów w wąskich dziedzinach, jest on znacznie bardziej uzasadniony.

Innym przykładem są wszechstronnie wykształceni inżynierowie z odpowiednim przygotowaniem menedżerskim, poszukiwani na niemieckim rynku pracy, choć jednocześnie rynek pracy inżynierów jest przesycony¹¹. Sprzeczność wynika m.in. stąd, że 2/3 niemieckich inżynierów bez pracy to osoby w wieku ponad 45 lat, co jest związane z tym, że pracownicy działów personalnych uważają te osoby za mało elastyczne. Ważniejszą przyczyną wspomnianego paradoksu jest jednak fakt, że firmy oczekują od inżynierów, poza wiedzą specjalistyczną, umiejętności menedżerskich, takich jak: nastawienie na pracę w zespole, umiejętność negocjacji oraz kierowania ludźmi¹². Studia na kierunkach inżynierskich, ze względu na dużą liczbę godzin przedmiotów technicznych a także niedoceniając wagę problemu, takiego przygotowania nie gwarantują.

Rys.7.

Model elastycznego kształcenia na kierunkach ekonomicznych



Źródło: opracowanie własne

⁹ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, Zarządzanie wiedzą w organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s.125.

Można przypuszczać, że na polskim rynku pracy w najbliższych latach sytuacja będzie zbliżona, a w każdym razie już obecnie szerokie przygotowanie menedżerskie absolwen-

tów studiów wyższych (zawodowych czy magisterskich) kierunków inżynierskich ułatwia znalezienie pracy, a także podjęcie własnej działalności gospodarczej.

6. Wiedza menedżerska „łagodzi” inżynierów.

Jolanta Szaban pisze „Dlaczego ktoś wybiera zawód inżyniera (informatyka) itp.? Na ogół dlatego, że woli pracować sam na sam z maszyną, urządzeniem, niż z ludźmi. Czy to są najlepsze kwalifikacje dla kierownika?”¹³. Pytanie jest retoryczne, choć warto dostrzec głęboki sens jego sformułowania. Jakie cechy powinien posiadać współczesny menedżer, a niemal każdy inżynier występuje lub będzie występował w takiej roli? Kierownictwo firm oczekuje, że szkoły biznesu będą kształciły na potrzeby dynamicznie rozwijającej się organizacji, gdzie niezbędna jest wiedza z zakresu ekonomii globalnej, analizy procesów decyzyjnych, zarządzania potencjałem technologicznym i kierowania ludźmi. Takiej wiedzy towarzyszy konieczność rozumienia mentalności i kultur różnych narodów, umiejętności podejmowania decyzji w warunkach niepewności, kierowania zespołami rozwiązującymi określone przedsięwzięcia, umiejętności interpersonalnych, umiejętności uproszczonej prezentacji trudnych problemów oraz ogólnych umiejętności prezentacji¹⁴. Potwierdza to opinia Koźmińskiego, że przekazywanie

funkcjonalnej wiedzy dyscyplinarnej musi być zastępowane wiedzą interdyscyplinarną, pomocną przy rozwiązywaniu problemów, a rosnącego znaczenia nabiera doskonalenie wiedzy i umiejętności studentów w zakresie miękkich dyscyplin¹⁵.

Ilustracją dążenia do rozszerzania wiedzy interdyscyplinarnej wśród menedżerów jest następująca opinia prezesa tureckiego banku Tuerk Ekonomi Bankasi: „Znajomość filozofii jest ważniejsza niż techniczna wiedza z zakresu biznesu”¹⁶.

W programach studiów inżynierskich (I i II stopnia) często nie ma miejsca na treści prowadzące do zdobycia opisanej wiedzy oraz uzyskania towarzyszących jej umiejętności. Inżynierowie zaś pracują przede wszystkim z ludźmi, w dalszej kolejności z urządzeniami. Szansę uzupełnienia wiedzy stwarza podjęcie studiów II stopnia na kierunkach ekonomicznych.

Studia menedżersko – inżynierskie prowadzone na wydziałach o profilu ekonomicz-

nym w kilku uczelniach technicznych starają się łączyć wiedzę techniczną oraz tę z zakresu nowoczesnego biznesu. Propozycja ta jest udana, choć trudna w realizacji, gdyż stanowi próbę wdrożenia w praktyce elastycznego programu studiów, który w efekcie znacznie wykracza ilościowo (ok.30% więcej godzin) poza ramy minimów określonych dla kierun-

ku zarządzanie i marketing na studiach jednolitych magisterskich.

Pojawiające się głosy o likwidacji tytułu zawodowego inżyniera dla absolwentów kierunku studiów zarządzanie i marketing na uczelniach technicznych świadczą o tym, że względu formalne biorą górę nad wyobraźnią.

7. Podsumowanie

Wiedza to podstawowy, a jednocześnie „silnie rozmyty” przez swoją nieokreśloność¹⁷ zasób każdej organizacji. Nieokreśloność ta z pewnością będzie się zwiększać wraz z pojawianiem się nowych czynników ją stymulujących. Absolwent wyższej uczelni rozpocznie swą drogę zawodową w organizacji, coraz częściej określanej jako ucząca się lub aspirująca do tego miana, w której podstawowym zadaniem będzie wykorzystywanie wiedzy zdobytej w trakcie studiów do kreowania nowej wiedzy. Sprzyjać temu będzie szerokie przygotowanie zawodowe, uzyskane w trakcie studiów.

Rozważania nad studiami dwustopniowymi przeprowadzone w tym opracowaniu pozwalają na stwierdzenie, że:

- warunkiem koniecznym, choć z pewnością nie wystarczającym dobrego, z punktu wi-

dzenia przyszłego pracodawcy, tj. szerokiego wykształcenia jest zapewnienie jego elastyczności,

- wybór drogi kształcenia: studia na I i II stopniu na tym samym kierunku lub różnych kierunkach należałoby pozostawić studentom, a warunki tej podróży edukacyjnej powinny określać rady poszczególnych wydziałów,
- pozytywnym, w przekonaniu autora, przykładem wdrożenia elastycznych studiów dwustopniowych jest „kompozycja menedżersko - inżynierska” proponowana studentom kierunku zarządzanie i marketing na uczelniach technicznych, które jednocześnie stwarzają ścieżkę rozwoju zawodowego absolwentom innych kierunków studiów,
- usztywnienie systemu studiów I i II stopnia jest sprzeczne z Deklaracją Bolońską.

¹⁰ N. Andrews, L. D'Andrea Tyson, „The Upwardly Global MBA” (Szkoły biznesu muszą się zbliżyć do praktyki), Zarządzanie na świecie nr 2, 2005, s.26.

¹¹ M. Leidl, H. Rust, Doskonałe szanse wszechstronnych inżynierów, Zarządzanie na świecie nr 3, 2003, s.31-34.

¹² Tamże, s.31

¹³ J. Szaban, Przedsiębiorstwo inteligentne - główny aktor w budowaniu GOW ,w: B. Wawrzyniak (red.), Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L.Koźmińskiego, Warszawa 2003, s.73.

¹⁴ N. Andrews, L. D'Andrea Tyson, op.cit, s.26-27.

¹⁵ A.K. Koźmiński, op.cit., s.58-59.

¹⁶ N.Andrews, L.D'Andrea Tyson, s.26.

¹⁷ A.K. Koźmiński, op.cit., s.97-98.

Krzysztof Leja

**FLEXIBILITY OF TWO-CYCLE STUDIES.
BASED ON THE EXAMPLE OF MANAGEMENT AND ECONOMICS DEPARTMENT
AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF GDAŃSK**

The announcement attempts to prove that the basic feature of two-cycle studies should be their flexibility. The following arguments in favor of two-cycle studies system flexibility have been put forward:

1. European labor market requirement of relevant qualifications and particularly good economic and management preparation. (*Excellent chances of versatile engineers - Worldwide Management 3/2003*)
2. Better preparation of students and graduates of vocational technical studies than graduates of vocational economic studies to the second cycle studies in the department of management and marketing. This is indicated by the results of entrance exams in economics.
3. Combination of technical and managerial knowledge gives technical students the possibility of better preparation to cooperation with people.

In conclusion it has been stated that:

1. Duration of graduate studies (four or five terms) should be conditional upon entrance exam result and not the vocational faculty of students.
2. Higher learning institutions offering second cycle in economics should be given free choice of students during the recruitment and they should not be circumscribed by regulations stating that there has to be the affinity between the first and the second cycle of studies.

This situation implies that two-cycle studies are one-cycle in reality and according to the author binding regulations are against the rules of the Bologna Declaration.

**Biurokratyzowana akademickość
– sztywne minima programowe jako
hamulec inwencji i rozwoju kierunków
ekonomicznych na politechnikach**

Obowiązujący aktualnie system poważnie ogranicza a nawet uniemożliwia kreowanie nowych kierunków i specjalności. Z sytuacją taką mamy do czynienia szczególnie w przypadku kreowania specjalności interdyscyplinarnych. Przykładem mogą być niektóre problemy dotyczące funkcjonowania kierunków ekonomicznych na politechnikach. Tempo dokonywanych zmian i korekt w przepisach prawa dotyczących wymienionej kwestii jest zdecydowanie za wolne w stosunku do zmienności rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Rezultatem może być zbyt mała obecność w programach nowych przedmiotów i treści programowych, niezbędnych absolwentowi w warunkach tak dynamicznie zmieniającej się, współczesnej rzeczywistości, mimo iż można je w jakimś zakresie lokować w treściach tradycyjnie realizowanych przedmiotów. Bardzo sztywne ramy minimum obowiązujące na studiach licencjackich mogą zaowocować rzeszą absolwentów dobrze przygotowanych do wykonywania wąsko rozumianego zawodu, ale nie potrafiących zrozumieć złożonej rzeczywistości. Można je więc interpretować jako zaprzeczenie kształcenia sprzyjającego przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności. Tymczasem znajomość problematyki ekonomii i zarządzania jest niezbędna każdemu absolwentowi politechniki. W innym przypadku specjalista - inżynier nie potrafi zrozumieć intencji menedżera, negatywna praktyka odwrotnej zależności też jest możliwa - specjalista z zarządzania często nie rozumie specyfiki branży, którą kieruje. Szersze wykształcenie, bardziej interdyscyplinarne, obejmujące również elementy kształtowania umiejętności i postaw wydaje się niezbędne. Często powtarzamy o konieczności odchodzenia od schematów teorii zarządzania, a równocześnie nie potrafimy tego egzekwować w szkolnictwie wyższym.

* Autor jest prof. dr hab. inż., prodziekanem Wydziału Zarządzania i Marketingu Politechniki Rzeszowskiej.

** Autorka jest mgr. inż. w Katedrze Przedsiębiorczości, Zarządzania i Ekoinnowacyjności, Wydziału Zarządzania i Marketingu Politechniki Rzeszowskiej.

1. Wprowadzenie

Obowiązujący aktualnie w Polsce system szkolnictwa wyższego w wielu przypadkach poważnie ogranicza a nawet uniemożliwia kreowanie nowych kierunków i specjalności. W piśmie skierowanym przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do rektorów szkół wyższych, nauczycieli akademickich i studentów, przedstawiono również nowe wymagania dotyczące ustanawiania kierunków studiów, jak i zasady opracowywania dla nich standardów nauczania. Z zapisów wynika, że wyodrębnienie nowego kierunku studiów jest możliwe tylko w sytuacji jasno określonej potrzebami wynikającymi z rozwoju badań naukowych albo wspomaganiem działań zachodzących w sferze społecznej, gospodarczej i na rynku pracy. Umieszczenie nazwy nowego kierunku studiów w wykazie MENiS może mieć miejsce tylko wtedy, gdy przynajmniej dwie uczelnie w kraju realizują lub przystąpią do realizowania kształcenia na nowym kierunku¹. Trudno się z tymi zapisami nie zgodzić, pojawia się jednak wiele pytań dotyczących kwestii kształcenia interdyscyplinarnego, a szczególnie zbyt wolnego tempa „przyrostu” liczby samodzielnych pracowników naukowych, którzy byliby uznawani za uprawnionych do uprawomocnienia kształcenia na tym nowym kierunku, szczególnie w porównaniu do coraz szybszego tempa zmian dotyczących sfery społecznej, gospodarczej i na rynku pracy, a więc tych czynników, które w intencji ministra

mogą być podstawą do podjęcia starań o zaakceptowanie nowego kierunku studiów. Sytuacja taka w praktyce ogranicza możliwość wykorzystania słuszych intencji tworzonego prawa, należy ją więc uwzględnić w jego modyfikacji.

Ze zjawiskiem takim mamy do czynienia także w przypadku kreowania specjalności interdyscyplinarnych lub rozwijania kierunków na uczelniach o innym od niego profilu. Przykładem mogą być niektóre problemy dotyczące funkcjonowania kierunków ekonomicznych na politechnikach. Tempo dokonywanych zmian i korekt w przepisach prawa dotyczących wymienionej kwestii jest zdecydowanie za wolne w stosunku do zmienności rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Rezultatem może być zbyt mała obecność w programach nowych przedmiotów i treści programowych, niezbędnych absolwentowi w warunkach tak dynamicznie zmieniającej się współczesnej rzeczywistości, mimo iż można je w jakimś zakresie lokować w treściach tradycyjnie realizowanych przedmiotów. Bardzo sztywne ramy minimum, obowiązujące na studiach licencjackich, mogą zaowocować rzeszą absolwentów dobrze przygotowanych do wykonywania wąsko rozumianego zawodu, ale nie potrafiących zrozumieć złożonej rzeczywistości. Można je więc interpretować jako zaprzeczenie kształcenia sprzyjającego przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności.

2. Wybrane problemy kształcenia na politechnikach, w aspekcie Procesu Bolońskiego

Problematyka kształcenia inżynierów jest ważnym wątkiem szerokiej analizy dotyczą-

cej transformacji europejskiego szkolnictwa wyższego (w aspekcie ewolucji Procesu Bo-

łońskiego) przedstawionej przez A. Kraśniewskiego². Autor ten cytuje opinie na temat Procesu Bolońskiego wyrażone przez międzynarodowe gremia zajmujące się problematyką kształcenia technicznego. Wśród wielu ważnych dokumentów wyrażających stanowisko tego środowiska wymienia ogłoszony w lutym 2003 roku wspólny komunikat CESAER (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research*) i SEFI (*Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs - European Society for Engineering Education*). Przy opracowaniu tego dokumentu wzięto pod uwagę stanowiska wielu innych organizacji zajmujących się kształceniem w uczelniach technicznych³. Obie wymienione organizacje, wyrażając zdecydowane poparcie dla idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zaznaczyły, że ze względu na tradycje i charakter kształcenia inżynierów niektóre postulaty Deklaracji Bolońskiej, w odniesieniu do studiów technicznych, powinny być realizowane w nieco inny sposób, niż ma to miejsce w przypadku innych obszarów wiedzy⁴. A. Kraśniewski cytuje m.in. następujące zalecenia:

- obok struktury dwustopniowej niezbędne jest istnienie zintegrowanych programów studiów prowadzących bezpośrednio do dyplomu *master* (jednolite studia magisterskie);
- studia techniczne o profilu akademickim powinny kończyć się co najmniej na poziomie *master*, a więc zgodnie z tym postulatem studia I stopnia o profilu akademickim powinny być traktowane przede wszystkim

jako przygotowanie do studiów II stopnia (niekoniecznie na tym samym kierunku)⁵.

Szczególnego znaczenia nabiera też właściwe przygotowanie kadr do pracy w sektorze badawczo-rozwojowym. A. Kraśniewski podkreśla, że oznacza ono m.in. umiejętność myślenia abstrakcyjnego i systemowego oraz zdolność do samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, zwłaszcza o charakterze interdyscyplinarnym. Dodaje, że z pewnością nie służy takiemu przygotowaniu dość typowy jeszcze model kształcenia, w którym dominuje przekazywanie wiedzy i umiejętności z zakresu wąsko pojętej specjalności⁶. Sztywne minima programowe są dzisiaj jedną z barier kształcenia interdyscyplinarnego.

Stanowisko CESAER szczególnie wyraźnie popiera te aspekty Deklaracji Bolońskiej, które poszerzają zakres doświadczeń edukacyjnych, kulturowych i językowych inżynierów, intensyfikują współpracę ekonomiczną i przemysłową poprzez kształcenie i prowadzenie badań, wspierają różnorodność i wysokie standardy kształcenia, podnosząc w ten sposób jego jakość⁷. Z kolei w cytowanym przez A. Kraśniewskiego i B. Macukow stanowisku SEFI, która to organizacja popiera system wielostopniowy kształcenia, na podkreślenie zasługuje również zwrócenie przez nią uwagi na fakt, iż „długie” studia powinny istnieć niezależnie od studiów dwustopniowych oraz sformułowanie, że poprawie „zatrudnialności” absolwentów sprzyja zachowanie w programach studiów odpowiedniej równowagi między zagadnieniami podsta-

¹ Pismo skierowane przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do rektorów szkół wyższych, nauczycieli akademickich i studentów, Warszawa, 2005-01-17.

² Kraśniewski A. (2004), Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? http://www.menis.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf, s.26.

³ Ibidem, s.26.

⁴ Ibidem, s.27.

⁵ Ibidem, s.27.

⁶ Ibidem, s.29.

⁷ Kraśniewski A., Macukow W., Deklaracja Bolońska - i co dalej?. Seminarium Uczelniane Politechniki Warszawskiej, 22 maja 2002. Wkładka do Miesięcznika Politechniki Warszawskiej nr 6/2002, http://www.pw.edu.pl/wydarzenia/arch/semucz_01/sem15/semin_220502.html

wowymi, a wiedzą i umiejętnościami o charakterze „czysto inżynierskim”. SEFI podkreśla także, iż dyplom ukończenia studiów I stopnia po-

winien być traktowany przede wszystkim jako narzędzie ułatwiające mobilność studentów, a nie docelowe wykształcenie⁸.

3. Kształcenie interdyscyplinarne – aspekty praktyczne i teoretyczne

Autorzy wielu rozwiązań przyjętych w Deklaracji Bolońskiej podkreślają, że celem Procesu Bolońskiego nie jest standaryzacja systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach, lecz raczej ich „harmonizacja”, czy też „konwergencja”, tzn. wypracowanie zasad współdziałania, z uwzględnieniem niezbędnego zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni. Obok wielu zjawisk o charakterze globalizacji, pozostają problemy o charakterze regionalnym i lokalnym, których „homogenizacja” nie jest jednak możliwa, wprost przeciwnie, byłaby błędem. Ciągłe istnieje więc konieczność dostosowywania (w pewnym zakresie) programów studiów w kierunku ich sprzyjania społeczności lokalnej. Zapewne można to częściowo rozwiązać poprzez kreowanie nowych specjalności i specjalizacji, niestety często powielają one błędy wynikające z braku kształcenia o charakterze interdyscyplinarnym. Według A. Kraśniewskiego studia interdyscyplinarne tradycyjnie cieszą się zainteresowaniem kandydatów, i ze względu na swoją unikatowość, szczególnie w przypadku prowadzenia ich w językach obcych, mogą stać się magnesem przyciągającym studentów zagranicznych. Autor ten wymienia niektóre formy kształcenia wychodzące poza ramy jednej dyscypliny (jednego kierunku studiów): studia na makrokierunku, obejmujące wiedzę z obszaru kilku kierunków związanych z tą samą dziedziną nauki, a także studia w obsza-

rach znajdujących się na styku różnych dziedzin nauki. A. Kraśniewski podkreśla jednak, że warunkiem upowszechniania tego typu kształcenia jest zmiana obowiązujących regulacji prawnych⁹.

Skutkiem braku interdyscyplinarnego kształcenia jest wiele błędów popełnianych przez wąsko wykształconych specjalistów. Niektóre z nich prowadzą do tragicznych w skutkach rezultatów. Oto kilka przykładów. Nawet dobrze, choć jednostronnie wykształcony meliorant, który dostrzega tylko możliwość (która w praktyce sprowadza się do kilku, najwyżej kilkunastu lat) uzyskiwania wyższych plonów nie rozumie, że woda jest przynajmniej tak cenna jak plon roślin uprawnych, szczególnie w naszym, wyjątkowo ubogim w wodę kraju. Ekonomista, który łatwo policzy krańcową efektywność ekonomiczną nawożenia, wskaże jako ekonomicznie opłacalną taką dawkę nawozów, która z powodu jej negatywnego oddziaływania na zasoby i jakość środowiska, powinna być jednak zdecydowanie niższa od jego ekonomicznych obliczeń. Ekonomista myślący tylko kategoriami korzyści skali (powszechnych i wyraźnie dominujących tak w teorii jak i w praktyce) nie rozumiejący innych potrzeb społecznych, osiągnie rezultaty opisywane dziś w przypadku rolnictwa amerykańskiego - produkcja rolna przestała być opłacalna często nawet na powierzchni kilku tysięcy hektarów krańcowo

zdegradowanego środowiska. W rachunku ekonomicznym ciągle brakuje bardzo istotnych informacji, które mają znaczenie społeczne, ekologiczne, zdrowotne, nie dlatego, że nie mogą się tam znaleźć, a głównie z powodu „luki” jaką jest brak interdyscyplinarnego podejścia w kształceniu i praktyce życia społecznego i gospodarczego. Lukę tę może wypełnić równoczesne przekazywanie wiedzy branżowej (np. technicznej) oraz treści ekonomicznych, społecznych itd. Kształcenie interdyscyplinarne oznaczać powinno również, obok przekazywania wiedzy, propagowanie prawidłowego sposobu jej wykorzystania. Umiejętności wykorzystania wiedzy, a szczególnie aspekty etyczne tego procesu, zostały wyrugowane z współczesnego kształcenia - niejednokrotnie odnosi się wrażenie, że treści te stały się jakby wstydlive. Brak etyki, uczucia w treści i sposobie kształcenia to kolejny ważny problem współczesności. Od czasu do czasu przerażają nas skutki takiej edukacji i praktyki gospodarczej. D. C. Korten przedstawia wiele przykładów praktycznego postępowania ludzi, którzy przyswoili sobie wiedzę ekonomiczną, potrafią ją wykorzystać, jednak w ich edukacji zabrakło treści przynajmniej równie ważnych, które pozwoliłyby na szerokie zrozumienie skutków postępowania¹⁰. Poniższy cytat może być tego przykładem: „... amerykańska spółka Dole Fruit jest obecnie właścicielem większości urodzajnych ziem leżących na południowych wyspach Filipin. Im bardziej powiększa się jej stan posiadania, tym większa liczba rdzennej ludności tłoczy się na skrawkach uprawnej ziemi o wiele gorzej jakości. Najlepsze owoce są eksportowane. Lukratywne zyski i absurdalnie niskie stawki podatkowe czynią z tego kraju jedynie narzędzie do napychania portfeli bogaczy z USA. Podczas gdy transnardo-

wy agrobiznes zwiększa swe profity zastępując rolników maszynami, coraz więcej ludzi pozostaje bez pracy. Im większe jest zapotrzebowanie na pracę, tym bardziej spadają zarobki. Pozbawieni środków do życia rolnicy migrują do przeludnionych ponad wszelkie wyobrażenie miejskich slumsów, a walka o pracę powoduje nieustanną obniżkę płac i wzrost czynszów”¹¹. Nie trzeba dodawać, że właściciele tej korporacji zostali wykształceni w najlepszych uniwersytetach ... D.C. Korten uważa, że korporacja to instytucja posiadająca ogromne wpływy i przywileje, a zarazem przejawiająca niemal zerowe poczucie odpowiedzialności, co wynika z jej struktury i stosunków własności¹². Podstawowy problem polega jednak na tym, że znakomicie mieści się ona we współczesnej ekonomii i w systemie prawnym. Mówiąc inaczej, właśnie tak prezentowana jest na wykładach z tych przedmiotów i zapewne niewiele zmieni się w najbliższej przyszłości. W tak rozumianym kształceniu zabrakło bowiem interdyscyplinarnych treści o charakterze etycznym, społecznym, ekologicznym (oczywiście, nie tylko na etapie studiów wyższych).

Ekonomista musi wiedzieć (tak teoretyk jak i praktyk), że obok ceny chleba, przynajmniej równie ważna jest jego jakość. Wbrew przyjętym stereotypom myślenia, znacznie częściej ekonomistom brakuje wiedzy z zakresu dziedziny, którą „obsługują”, oceniają, opisują, niż praktykom i teoretykom z innych dziedzin wiedzy z zakresu ekonomii czy też zarządzania.

Tymczasem znajomość problematyki ekonomii i zarządzania jest niezbędna prawie każdemu absolwentowi politechniki. W innym przypadku specjalista – inżynier nie potrafi zrozumieć intencji menedżera, negatywna

⁸ Ibidem.

⁹ Kraśniewski A. (2004), op. cit. str. 42

¹⁰ Korten D.C., (2002). Świat po kapitalizmie. Alternatywy dla globalizacji. Wyd. Stowarzyszenie OBYWATEL, Łódź, s.90.

¹¹ Ibidem, s.90.

¹² Ibidem, s.88.

praktyka odwrotnej zależności też jest możliwa - specjalista z zarządzania często nie rozumie specyfiki branży, którą kieruje. Szersze wykształcenie, bardziej interdyscyplinarne, obejmujące również elementy kształtowania umiejętności i postaw, wydaje się niezbędne. Często powtarzamy o konieczności odcho- dzenia od schematów teorii zarządzania w przedsiębiorstwach, a równocześnie nie potrafimy tego egzekwować w szkolnictwie wyższym.

Życie stawia na różnorodność¹³. Życie prefe- ruje samoorganizację¹⁴. Różnorodność wie- dzy była także pasją P.F. Druckera. Przez sześć- dziesiąt lat P.F. Drucker co trzy, cztery lata brał się za nową dziedzinę i czytał na jej temat wszystko, aż do zaspokojenia bezdennej z na- tury ciekawości¹⁵. Zalecał taki płodozmian in- telektualny jako formę kultuwowania umy- słu¹⁶. Krytykował też pewne formy biurokra- tyzowania kształcenia akademickiego, obja- wiające się między innymi nadmiarem „pa- pierkowych uprawnień”. Do rangi anegdoty urosło jego powiedzenie „ten człowiek awan- sował u nas, chociaż ukończył prawo na Ha- rvardzie”. W dzisiejszych czasach nie ma już tej równości w amerykańskim biznesie¹⁷. Sztyld szkoły decyduje o szansach zatrudnie- nia bardziej, niż rzeczywista wartość absol- wenta.

Peter F. Drucker w wielu swoich pracach wskazywał na rangę niezbędnej ogólnej edu- kacji. Dyscyplina nazywana zarządzaniem w nauczaniu P. Druckera integruje „...ludzkie wartości i aktywność, także społeczeństwo i intelekt... czerpie z ekonomii, polityki, ma-

tematyki, politologii, historii i filozofii. Krótko mówiąc, zarządzanie jest nauką humani- styczną”¹⁸. Jest zdaniem P.F. Druckera nauką o ludziach¹⁹. Nie można więc go sprowadzić tylko do umiejętności osiągania zysków. Zja- wisko to znalazło niepokojący wyraz w poja- wiających się i w naszym kraju tendencjach do całkowitej komercjalizacji nauczania. A. Kraśniewski, opisując oficjalne stanowisko studentów wobec Procesu Bolońskiego, przedstawione przez porozumienie organiza- cji studenckich działających w krajach euro- pejskich - ESIB, pisze, iż przedmiotem zanie- pokojenia studentów jest włączenie usług edukacyjnych (w tym szkolnictwa wyższego) do rokowań prowadzonych przez państwa członkowskie Światowej Organizacji Handlu (WTO) w ramach negocjacji GATS (*General Agreement on Trade and Services*). W szczegól- ności studenci odrzucają bliską filozofii re- prezentowanej przez WTO ideę uczelni - fa- bryki i studenta - konsumenta²⁰.

Magna Charta Universitatum, dokument podpisany przez rektorów uniwersytetów eu- ropejskich, zgromadzonych w Bolonii, w pre- ambule stwierdza, że uniwersytety muszą przekazywać przedstawicielom przyszłych pokoleń taką wiedzę i umiejętności, które na- uczą ich, a pośrednio także innych, poszano- wania pełnej harmonii ich naturalnego śro- dowiska i życia jako takiego. Trudno byłoby spełnić ten postulat bez dobrze rozumianego kształcenia interdyscyplinarnego.

Pewne kontrowersje może budzić również zjawisko uznawalności kadry dydaktycznej. Świeżo wypromowany doktor może prowa-

dzić wykłady w ramach swojej specjalności (i tutaj oczywiście nikt rozsądny temu nie zaprzeczy), natomiast samodzielny pracow- nik naukowy, który wiedzę z tej samej spe- cjalności gromadził przez więcej lat niż mło- dy doktor, dodatkowo dysponuje wiedzą z wielu innych dziedzin, może być zanegowa- ny jako specjalista z tej dziedziny, z której nie posiada formalnych wpisów w doku- mentach. Wydaje się, że czynnikiem decy- dującym powinien być kierunek (kierunki) dorobku naukowego, choć rodzi to pewne niebezpieczeństwo nadmiernej liberalizacji zjawiska. Jak już wspomniano, nowe treści programowe można przekazywać w trakcie realizacji tradycyjnych przedmiotów na- uczania (oczywiście, do pewnych granic - próba sprzedaży nowego, ekskluzywnego towaru w starym opakowaniu może się nie udać), natomiast zgromadzenie wymaganej z punktu widzenia formalnego wpisu kadry dla nowego kierunku może okazać się nie- możliwe przez długo okres czasu, a sytuacja taka grozi negatywną oceną być może wy- jątkowo ciekawego, nowego kierunku lub nowej specjalności.

Nasze społeczeństwa, dęczone nadproduk- cją, marnotrawią nie tylko towary. Tracimy najcenniejszy z zasobów gospodarki - zdol- nych do pracy ludzi. Dziś nawet w krajach wysokorozwiniętych często okazuje się, że - mimo wysokiego bezrobocia - trudno zna- leźć dobrze wykwalifikowanego pracownika. A przecież w krajach tych większość ludzi zdobywa wyższe wykształcenie. Z kolei w na- szym kraju coraz częściej mówi się o braku dobrze wykształconych inżynierów. Specjali- stom z zakresu ekonomii i zarządzania, któ- rzy nie dysponują wiedzą branżową, brakuje więc personelu kierowniczego średniego szczebla. Coraz bardziej poważne, globalne problemy ekologiczne, społeczne i ekono- miczne mówią nam, że model kształcenia społeczeństw powinien ulec zmianie. Miej- my nadzieję, że nie w kierunku wskazywa- nym przez WTO, gdzie zarówno pracownik naukowy jak i student niczym nie różni się od rzeczy, maszyny, towaru. Takie myślenie, ja- kie prezentują przedstawiciele WTO, to rów- nież symptom jakości kształcenia osób pia- stujących stanowiska w gremiach o global- nym charakterze oddziaływania.

¹³ Ibidem, s.132.

¹⁴ Ibidem, s.129.

¹⁵ Betty J. (2004). Świat według Petera F. Druckera. Wyd. Studio EMKA, Warszawa, s.17.

¹⁶ Ibidem, s.17.

¹⁷ Ibidem, s.19.

¹⁸ Ibidem, s.23.

¹⁹ Ibidem, s.26.

²⁰ Kraśniewski A. (2004), op. cit. s. 26.

²¹ <http://www.fmup.org.pl/globalizacja/s.10>

²² Ibidem.

Literatura

- Betty J. (2004). Świat według Petera F. Druckera. Wyd. Studio EMKA, Warszawa.
- <http://www.fmup.org.pl/globalizacja/?s=10>
- Korten D.C., (2002). Świat po kapitalizmie. Alternatywy dla globalizacji. Wyd. Stowarzyszenie OBYWATEL, Łódź.
- Kraśniewski A. (2004), Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? http://www.menis.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf.
- Kraśniewski A., Macukow W., Deklaracja Bolońska - i co dalej?. Seminarium Uczelniane Politechniki Warszawskiej, 22 maja 2002. Wkładka do Miesięcznika Politechniki Warszawskiej nr 6/2002, http://www.pw.edu.pl/wydarzenia/arch/semucz_01/sem15/semin_220502.html
- Pismo skierowane przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do Rektorów Szkół Wyższych, Nauczycieli Akademickich i Studentów, Warszawa, 2005-01-17.

Leszek Woźniak
Sylwia Dziedzic

BUREAUCRATIC ACADEMIC WORLD – STRICT CURRICULUM MINIMUM AS A FACTOR HINDERING INVENTION AND THE DEVELOPMENT OF ECONOMICS FACULTY AT TECHNICAL UNIVERSITIES.

Presently binding system seriously hinders the creation of new faculties and specializations and sometimes even makes it impossible. This problem appears especially when it comes to the creation of interdisciplinary specializations. Problems connected with functioning of economics faculties at technical universities may be an example. The pace at which changes and improvements on the above mentioned issue are introduced is definitely too slow in relation to the pace at which social and economic reality changes. As a result the curricula lack subjects which are indispensable for graduates in the dynamically evolving contemporary reality although it may seem that they can be to some point introduced within the confines of existing, traditional subjects. Very strict framework of curriculum minimum at Bachelor - level studies can produce graduates well prepared to perform their duties in a certain profession but totally unable to comprehend complex reality that surrounds them. Strict curriculum may be interpreted as negation of education which favors initiative, creativity and innovative approach.

Knowledge of economics and management is indispensable for students of technical universities, otherwise when they become engineers they are not able to understand the intentions of the manager. Negative practice of inverse dependence is also possible- it often happens that the management specialist does not comprehend specific character of the branch he is in charge of. More extensive education, more interdisciplinary, including elements of skills and attitude shaping seems to be crucial. We very often emphasize the necessity of breaking up with management theory schemes, however, we are unable to put it into practice in higher education.

Jolanta Kulpińska*

Dylematy dwustopniowych studiów w dyskusjach socjologów

Problemy związane z wprowadzeniem studiów dwustopniowych w zakresie socjologii, a zwłaszcza charakter studiów licencjackich, są przedmiotem dyskusji w środowisku socjologów od kilku lat. Artykuł przedstawia sposób prowadzenia tej dyskusji w ramach działalności nieformalnej Konferencji Instytutów Socjologii. Drugą ramę debaty stanowią rozważania o zawodzie socjologa, do którego przygotowują studia. Pytanie kluczowe dotyczy określenia zawodowego charakteru studiów licencjackich. Trzecia część artykułu przedstawia projekt programu studiów, zapewniający dobrą jakość dyplomu licencjata i magistra.

Opracowanie składa się z trzech części. Pierwszą poświęcimy przedstawieniu dyskutantów tj. nieformalnej organizacji socjologów. W drugiej części zajmiemy się „sylwetką absolwenta” - jak to określają ministerialne standardy kształcenia, czyli zajmiemy się charakterystyką zawodu socjologa. Trzecia część – właściwa – omawia dyskusję na temat dwustopniowych studiów, w szczególności na temat programu studiów licencjackich.

* Autorka jest emerytowanym prof. zw. dr hab. Uniwersytetu Łódzkiego oraz profesorem w Społecznej Szkole Wyższej Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi

1. Nieformalna Konferencja Instytutów Socjologii

W 1995 roku z inicjatywy prof. Kazimierza Frieske, ówczesnego dyrektora Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego powstała nieformalna Konferencja Instytutów Socjologii. Przewodnictwo konferencji powierzono prof. Jolancie Kulpińskiej, ówczesnemu dyrektorowi Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, który był gospodarzem pierwszego spotkania dyrektorów instytutów uniwersyteckich.

W ciągu 10 lat działania KiS ukształtowały się procedury: spotkania odbywają się raz w semestrze, kolejno w różnych uniwersytetach, które organizują zebrania dyskusyjne poświęcone ustalonymu tematowi oraz fundują obiad.

Uczestnikami KiS są uniwersytety oraz niektóre uczelnie prywatne prowadzące studia socjologiczne. Uczestnictwo jest dobrowolne, wyniki obrad nie zobowiązują do określonych działań, nawet jeśli utworzy się wokół nich konsensus.

Celem KiS jest wymiana doświadczeń dydaktycznych. W szczególności przedmiotem dyskusji było tzw. Minimum edukacyjne, wprowadzenie punktów kredytowych, wymagania wobec prac magisterskich, specjalizacje zawodowe, zajęcia z socjologii dla innych kierunków, studia zaoczne oraz projekt studiów licencjackich. Tej sprawie poświęcono kilka spotkań. Problemy dydaktyki z inicjatywy KiS były przedmiotem dyskusji na kilku ostatnich Zjazdach Socjologicznych (odbywających się co 2 lata).

Zainteresowanie standardami studiów oraz analizą ich jakości znalazło szczególne miejsce w staraniach czołowych instytutów o akredytację Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. W ostatnich latach na uwagę zasługuje działalność Państwowej Komisji Akre-

dytacyjnej. Zespoły ekspertów działających w komisjach akredytacyjnych to zarazem uczestnicy KiS - mamy zatem do czynienia z wzajemną wymianą poglądów i doświadczeń oraz reprezentatywną opinią środowiska. Charakterystyczną cechą KiS jest udział przedstawicieli wszystkich instytutów uniwersyteckich, bez podziału na pierwszą czy drugą ligę. Umożliwia to uwzględnianie w dyskusji różnych sytuacji, a zarazem koleżeńską pomoc i radę dla ośrodków słabszych. Istotną cechą KiS jest jej nieformalny, koleżeński charakter ułatwiający kształtowanie opinii środowiska bez narzucania rozwiązań „z zewnątrz” czy „odgórnie”. KiS uzyskał akceptację i uznanie, o czym świadczy zainteresowanie zebraniem także w szkołach niepublicznych.

KiS dyskutując na temat studiów licencjackich reprezentuje więc opinię całego środowiska.

Kiedy przed kilku laty pojawił się projekt studiów dwustopniowych dość zgodnie uczestnicy KiS uznali, iż studia socjologiczne powinny być tylko na poziomie magisterskim. Rychło okazało się jednak, że są już prowadzone studia licencjackie w szkołach prywatnych oraz na studiach zaocznych. Stało się tak jakby poza dyskusją merytoryczną na temat charakteru ewentualnych krótkich studiów. Komercyjne interesy uczelni (i nauczycieli akademickich) przeważały, niemal bez refleksji nad interesem rozwoju dyscypliny i ochrony zawodu. KiS uznała zatem konieczność licencjatu i poddała dyskusji program tych studiów. W 2001 roku przyjęto, jako orientacyjne minimum obejmujące 1400 godzin zajęć zwłaszcza ogólnosocjologicznych. Specjalizacje zawodowe miały obejmować 420 godzin i podlegać regulacji lokalnej. Projekt był opracowany przede wszystkim z myślą o już działających kierunkach, jako pomoc i wskazówka. Warto może dodać, że ani

MENiS ani Rada Główna nie zareagowały na przesłany im projekt. Od 2004 roku dyskusja nad studiami dwustopniowymi nabrała nowej intensywności wobec przyjęcia przez Polskę ustaleń bolońskich.

Ważnym etapem było ostatnie posiedzenie

KiS, które odbywało się 31 maja w Uniwersytecie Zielonogórskim, na którym dyskutowano projekt przedstawiony przez prof. K. Frieske, który został powołany do tego zadania przez MENiS (wraz z zespołem w składzie prof. W. Warzywoda-Kruszyńska i prof. M. Niezgoda).

2. Sylwetka absolwenta studiów socjologicznych

Studia socjologiczne do lat 60-tych nie przygotowywały do konkretnego zawodu, miały w zasadzie charakter akademicki tj. przygotowywały do pracy naukowej, bądź też dawały ogólnospołeczne wykształcenie. Zarówno w Polsce, jak też w krajach zachodnich w latach 60-tych pojawiło się zainteresowanie praktycznymi zastosowaniami socjologii i dlatego wprowadzono do programu studiów specjalizacji opartych na tzw. socjologiach szczegółowych. W różnych uniwersytetach rozwiązywano (rozwiązuje się) ten problem rozmaicie: albo tworząc zwarty blok przedmiotów specjalizacyjnych, obejmujący także przedmioty uzupełniające (inne dyscypliny), uznane za nie-

zbędne do wykształcenia w danej dziedzinie, albo też proponując bardziej luźny i fakultatywny zestaw zajęć dobieranych przez studentów.

Programy specjalizacji są ofertą instytutu, opartą na przypuszczeniu o zapotrzebowaniu na rynku pracy. Określenie zawodu socjologa wynika zatem głównie z treści dyscypliny (subdyscypliny) socjologicznej. Tymczasem zawód to nie tylko wiedza lecz także umiejętność rozwiązywania problemów. O jaką umiejętność chodzi, o jakie problemy?

Opis zawodu socjologa w klasyfikacji zawodów i specjalności wygląda w sposób następujący:

Nazwa: Kod:	Socjolog 244105
Synteza	Prowadzi badania w różnych subdyscyplinach socjologii (m.in. socjologii ogólnej, pracy, rodziny, prawa i patologii społecznej, oświaty i wychowania, kultury) oraz badania opinii społecznej i rynku, których przedmiotem jest struktura i funkcjonowanie wszelkich zbiorowości, grup społecznych, organizacji i instytucji, zjawiska i procesy obejmujące całą rzeczywistość społeczną, fakty społeczne i zachowania ludzi, ich poglądy, postawy i przekonania, potrzeby, aspiracje i nastroje.
Zadania zawodowe	- Rozwijanie podstawowych teorii socjologicznych, wyjaśniających zachowania społeczne różnych zbiorowości i zachowania społeczne jednostki; - tworzenie teorii i aparatu pojęciowego służącego właściwej interpretacji rzeczywistości społecznej (np. pojęć: grupa społeczna, klasa, stratyfikacja, status, socjalizacja, rola społeczna, więź społeczna); - wykorzystywanie wyników badań prowadzonych w ramach poszczególnych subdyscyplin do uogólnień teoretycznych i metodologicznych oraz weryfikacji hipotez podstawowych teorii socjologicznych; - prowadzenie badań empirycznych w poszczególnych subdyscyplinach socjologii, m.in. badań nad wpływem warunków społecznych na motyw, przebieg, efekty pracy oraz nad skutkami społecznymi bezrobocia, badań nad procesem wewnętrznym przeobrażeń rodziny i pełnionych przez nią funkcji, badań nad funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych i wychowawczych, instytucji prawnych i organów państwa, nad przestępczością i patologią różnych grup społecznych; - badanie stanu poinformowania różnych zbiorowości i grup społecznych, ich zainteresowań, postaw, preferencji w sprawach dotyczących aktualnych wydarzeń społecznych i politycznych, ocenianie skuteczności działań propagandowych i reklamowych w różnych dziedzinach rzeczywistości; - opracowanie ekspertyz socjologicznych na potrzeby różnych instytucji i organizacji, ze wszystkich optymalnych rozwiązań praktycznych; - utrzymanie kontaktów z przedstawicielami innych nauk społecznych: psychologami, ekonomistami, prawnikami itp.; - publikowanie analiz teoretycznych i metodologicznych oraz raportów z przeprowadzonych badań.
Dodatkowe zadania zawodowe	- Prowadzenie działalności dydaktycznej; - Prowadzenie działalności popularyzującej osiągnięcia poszczególnych subdyscyplin socjologii

Nie ulega wątpliwości, że jest to opis pracy badawczo-naukowej, wymagającej wysokich kwalifikacji. Umiejętności zawodowe to prowadzenie badań, opracowywanie ekspertyz dla potrzeb praktyki, dydaktyka i popularyzacja.

Czy można sobie wyobrazić wykonywanie tego zawodu po trzyletnich studiach licencjackich?

W minimum programowym jest przedstawiona „sylwetka absolwenta” określająca zadania i umiejętności zawodowe.

W minimum z 1999 roku (a więc obowiązującym obecnie) czytamy:

„Studia magisterskie na kierunku socjologii powinny dostarczyć absolwentom ogólną wiedzę socjologiczną dostatecznie pogłębiłą i wszechstronną, aby mogli samodzielnie wykonywać zawód socjologa na wielu stanowiskach pracy, podejmować prace badawcze i analityczne o charakterze naukowym oraz na potrzeby instytucji związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa, jak np.: przedsiębiorstwa, samorządy, administracja rządowa itp.

Powinny także wyposażać w umiejętność nauczania w szkołach podstawowych i średnich (po odbyciu odpowiedniego kształcenia nauczycielskiego określonego odrębnymi przepisami) w zakresie wiedzy o społeczeństwie oraz przygotowanie do życia w rodzinie, a ponadto w różnego rodzaju służbach społecznych”.

Z tak sformułowanej sylwetki absolwenta wyłania się zawód socjologa badacza, urzędnika i nauczyciela. W projekcie minimum licencjackiego sformułowałam sylwetkę absolwenta w sposób następujący:

„Studia licencjackie na kierunku socjologii powinny dostarczyć ogólnej wiedzy socjologicznej oraz w wybranych dziedzinach pracy, w szczególności umożliwiając pracę analityczną związaną z funkcjonowaniem instytucji (np. przedsiębiorstwa, administracja, samorządy, badania rynku, public relations, instytucje kultury, praca socjalna itp.). Studia winny nauczyć „myślenia socjologicznego”.

Pojawia się tu umiejętność „pracy analitycznej”, nie mówi się natomiast o badaniach. Na czym miałyby polegać owa praca analityczna? Rozumiałam tu umiejętność korzystania z informacji o działaniu danej instytucji, zbierania tych informacji i oceniania skuteczności działania. Mówi się tu o „myśleniu socjologicznym” rozumiejąc przez to określone przyswojenie przez studentów (absolwentów) metody naukowej analizy, dostrzeganie społecznych aspektów życia, a więc więzi między ludźmi, ich źródeł i wpływu na inne sfery rzeczywistości.

W tej formule poszerzono w porównaniu do sylwetki magistra wykaz możliwych zastosowań socjologii. Jest to wykaz niepełny. Jeśli uwzględnić specjalizacje (ścieżki specjalizacyjne) występujące w instytucjach uniwersyteckich wykaz ten byłby następujący:

- zarządzanie zasobami ludzkimi
- administracja publiczna i samorządowa
- badania rynku
- badania opinii społecznej
- public relations
- animacja działalności kulturalnej
- praca socjalna
- dziennikarstwo, społeczne komunikowanie
- nauczanie (WOS oraz przygotowanie do życia w rodzinie)
- resocjalizacja
- studia europejskie
- praca organizacji pozarządowych i partii politycznych
- promocja zdrowia.

W każdej z wyżej wymienionych dziedzin znajdują się absolwenci socjologii. Wskazują na to wyniki - niestety częściowych - badań prowadzonych wśród absolwentów. Oczywiście, nie wszystkie uniwersytety oferują wszystkie wymienione specjalizacje. Obserwuje się też rozmaite lokalne preferencje. Zwraca wreszcie uwagę raczej słaba korelacja ukończonej specjalizacji z wykonywaną pracą. Zawód wyuczony i wykonywany pokrywa się w najlepszym razie na poziomie ogólnym - socjolog.

W większości wymienionych dziedzin zatrudnienia, nie używa się określenia stanowiska - socjolog. Niekiedy może to być stanowisko specjalisty do spraw...

Przedstawiłam bardziej szczegółowo problem zawodu socjologa.

Wniosek ogólny byłby taki, że mamy do czynienia raczej z wieloma specjalnościami zawodowymi, wymagającymi wiedzy socjologicznej i umiejętności analityczno-badawczych.

Aby można uznać profesjonalizm zawodu socjologa, zgodnie z ustaleniami socjologii zawodu, trzeba uwzględnić dodatkowe elementy:

- nastawienie na służbę społeczeństwu,
- kontrola grupy (organizacji) zawodowej,
- charakterystyczny etos (kultura i etyka),
- poczucie przynależności do zawodu i identyfikowanie przez innych (np. klientów, opinię publiczną).

Jeśli nasi studenci są na ogół zadowoleni ze studiów, jak wykazały badania przeprowadzone przez Koło Naukowe Socjologów UAM, przedstawione na Zjeździe w Poznaniu w 2004 roku, to trudno zauważyć ich identyfikację z zawodem, i z grupą zawodową. Polskie Towarzystwo Socjologiczne sku-

pia około 1000 członków, w większości pracowników akademickich. Sekcje o bardziej zawodowym charakterze nie wykazują większej aktywności.

Próby sformułowania kodeksu etycznego nie powiodły się, bo nie dotyczyły zróżnicowanych sytuacji praktyki społecznej. Można jedynie mieć nadzieję, że w toku studiów, poprzez udział w badaniach, nasi studenci uczą się „myśleć socjologicznie” i nabywają wrażliwości społecznej charakterystycznej dla etosu socjologów.

To właśnie łączyłoby różne zastosowania socjologii, tworząc zawód socjologa - praktyka. Czy można osiągnąć taki stan już na poziomie licencjatu?

3. Dyskusja socjologów o studiach dwustopniowych

Deklaracja Bolońska wprowadza jednolity europejski system kształcenia na poziomie wyższym. Polega on na trzystopniowym kształceniu: 3-4 letnie studia licencjackie (przyjęto w Polsce taką nazwę), 2-3 letnie studia magisterskie oraz 3-4 letnie studia doktorskie. Wszystkie stopnie „mogą mieć charakter zawodowy lub niezawodowy, dostarczając wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania pracy zawodowej, przede wszystkim umiejętności praktycznego stosowania wiedzy, lub do kontynuowania studiów na wyższych poziomach” (pismo Rady Głównej z 21.01.05).

Podkreśla się że studia mają również przygotować do uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym, do rozumienia otaczającego nas świata oraz do rozwijania osobowości. Kształcenie na poziomie licencjackim ma dostarczać wiedzy kierunkowej, tworzyć umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy i stosowania jej w praktyce zawodowej, tworzyć świadomość odpowiedzialności

zawodowej, uczyć opiniowania i oceniania pracy innych.

Wymienione cechy licencjata mają charakter uniwersalny, niewątpliwie odnoszą się do socjologa., do każdego socjologa także ze stopniem magistra. Według wskazań Deklaracji Bolońskiej dyplom magistra poszerza zakres wykształcenia dla celów zawodowych lub dalszych studiów doktoranckich.

„Kształcenie magisterskie ma wdrażać umiejętność samodzielnej pracy, w szczególności:

- rozwijać umiejętność przetwarzania wiedzy oraz przygotować do jej tworzenia, do stawiania i rozwiązywania problemów poznawczych i do uczestniczenia w badaniach naukowych;
- przygotowywać do kreatywnego wykonywania pracy zawodowej, w tym także do pełnienia funkcji kierowniczych” (pismo Rady Głównej z 21.01.05)

Tak więc studia magisterskie mają głównie charakter badawczy (akademicki). Co do stu-

diów licencjackich sprawa nie jest przesądzona - mają być zawodowe lub nie. Trzeba od razu zaznaczyć, że w świetle dotychczasowych doświadczeń (choćby ze studentami zaocznymi), pierwszy stopień studiów ma charakter zawodowy. Decyduje o tym zestaw przedmiotów specjalizacyjnych oraz praktyka (staż) w różnych instytucjach. Większość studentów (?) traktuje ten typ studiów jako pierwszy, przejściowy stopień i dąży do uzyskania magisterium. Wiąże się to także z niedostateczną wiedzą wśród pracodawców o dwustopniowym kształceniu.

Przesłanką wprowadzenia tej zasady jest bardziej powszechne zapotrzebowanie na odpowiednio wykształconych (wykwalifikowanych) obywateli. Jednocześnie pragnie się umożliwić szerszy dostęp, także tańszy dostęp do studiów. Chce się również lepiej kształcić do pracy naukowej bardziej wyselekcjonowaną grupę. Zapotrzebowanie na kompetentnych badaczy jest duże i ma charakter rozwojowy. Te założenia świadczą czy ilustrują hasło „budowy społeczeństwa opartego na wiedzy”. Świadczyć o tym miałyby rozwijanie studiów doktoranckich, zarówno dla potrzeb nauki jak też badań praktycznych wymagających wysokich kwalifikacji.

W dyskusji wśród socjologów, zwłaszcza w ramach KiS zarysowały się dwie koncepcje studiów licencjackich:

- według jednej studia te powinny mieć charakter ogólnokształcący, powinny dawać podstawową wiedzę socjologiczną uzupełnioną o zajęcia fakultatywne przedstawiające różne szczegółowe subdyscypliny. Przygotowanie do konkretnej pracy zawodowej jest sprawą wyboru zajęć przez studenta, a w szczególności powinno odbywać się na studiach podyplomowych lub kursach.

Studia licencjackie miałyby zatem tzw. „szeroki profil”. W tej koncepcji uważa się, że absolwent, licencjat nie może przewidzieć zapotrzebowania na rynku pracy, powinien za-

tem dzięki swym ogólniejszym kompetencjom móc łatwiej się przystosować.

Inna koncepcja polega na zawodowym przygotowaniu absolwenta. Wzorem jest tu program studiów o określonym zawodowym profilu, jak przede wszystkim, praca socjalna czy zarządzanie zasobami ludzkimi bądź badania marketingowe.

W tej koncepcji przedmioty teoretyczne są ograniczone na rzecz zajęć o nachyleniu praktycznym. Do dyplomu licencjata czy magistra dodaje się certyfikat określający specjalizację zawodową absolwenta.

W świetle cytowanej charakterystyki studiów obie koncepcje mogłyby być realizowane. Bardziej zindywidualizowane wybory dokonywane przez studenta przy pomocy tutora pozwoliłyby na elastyczny dobór zajęć specjalizacyjnych odnoszących się do różnych kompetencji zawodowych.

Pozostaje sprawa decydująca: co należy do niezbędnej wiedzy, aby zachować tożsamość socjologa?

Odpowiedź jest raczej prosta i zgodna: obok wiedzy teoretycznej socjologia systematyczna czy też mikro i makrosocjologia - stosuje się różnie. Jest to metodologia badań oraz doświadczenie badawcze (analityczne). Ten zestaw powinien dać podstawę dalszego kształcenia w czasie studiów jak też po nich. Uwieńczeniem dyskusji na temat programu studiów jest ustalenie tzw. minimum programowego. Obejmuje ono 40% łącznej liczby godzin, podczas gdy uczelnie będą decydować o 60% godzin, wyróżniając 30% zajęć obowiązkowych oraz 30% zajęć fakultatywnych (w tym specjalizacyjnych). Pojawiły się dwie opcje dotyczące łącznej liczby godzin. W dotychczasowej praktyce studia licencjackie obejmowały 2220 godzin, zaś magisterskie 960 godzin. Inna opcja przewiduje mniejszą liczbę zajęć obowiązkowych przeliczanych na punkty kredytowe, a mianowicie 1800 godzin dla licencjatu i 800 godzin dla magisterium.

W dyskusji na spotkaniu w Zielonej Górze przeważała opcja pierwsza. Argumenty na jej korzyść dotyczyły uwzględnienia praktyk, pracy dyplomowej, a także były związane z określeniem minimum zajęć na studiach zaocznych. Pewną rolę odegrała też troska o wykorzystanie kadry nauczającej.

Zaproponowana przez W. Kruszyńską struktura studiów wygląda następująco:

Rys. 1.

Szczegółowe określenie podziału godzin zajęć według propozycji K. Frieske wygląda w sposób następujący:

Rys. 2.

Po dyskusji propozycja minimum programowego dla studiów licencjackich obejmuje 1140 godzin. Na blok przedmiotów teoretycznych składa się wstęp do socjologii, mikro i makrosocjologia, teorie zmiany społecznej, historia socjologii, antropologia, ekonomia. Na blok „narzędziowy”, metodologiczny składają się zajęcia z metod ilościowych i jakościowych, statystyka, analiza danych urzędowych, seminarium badawcze.

Program uzupełniają zajęcia poświęcone współczesnemu społeczeństwu polskiemu oraz demografia.

Na podkreślenie zasługuje konwersatorium na

temat. etycznych problemów zawodu socjologa. W programie magisterskim (180 godz.) znajduje się filozofia, antropologia, analiza danych sondażowych oraz przedmiot teoretyczno-socjologiczny (o charakterze monograficznym).

Na obu szczeblach prowadzone jest seminarium dyplomowe.

Projekt minimum zyskał aprobatę KiS. O jakości oferty uczelnianej będzie decydować nie tylko minimum, lecz także zestaw zajęć specjalizacyjnych, ich dobór i sposób prowadzenia.

Nie jest to propozycja ostateczna, jest ona nadal dyskutowana, choć ogólne założenia uzyskały konsensus.

Istotnym elementem dyskusji jest to, jakie przedmioty uznamy za obowiązkowe, choć należące do ustalanych lokalnie 30% godzin? Jak zostaną podzielone zajęcia ze względu na formę dydaktyczną. I wreszcie jaka powinna być struktura zajęć specjalizacyjnych, decydujących o zawodowym charakterze studiów. Czy trzon specjalizacji powinien być taki sam w różnych uczelniach, czy też decydować o nim będą lokalne możliwości kadrowe? Tej sprawie chcemy poświęcić jesienne spotkanie KiS na zaproszenie Instytutu Socjologii UMCS w Lublinie.

* * *

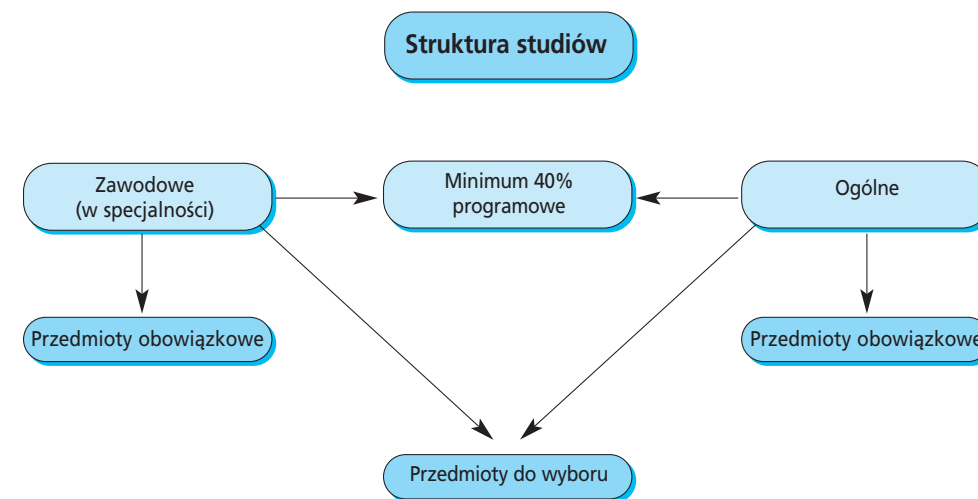
Podstawowe dylematy studiów dwustopniowych nie zostały w pełni rozstrzygnięte. Dotyczy to w szczególności programu zajęć poza minimum. Czy muszą to być rozwiązania ujednolicone? Jeśli przyjmie się zasadę doboru zajęć z oferty proponowanej w danym Instytucie oraz zasadę zaliczania (wymagania dotyczące prac pisemnych, liczby punktów kredytowych), byłby możliwy bardziej elastyczny i zróżnicowany program.

Najważniejszy problem: czy możliwe są socjologiczne studia licencjackie również nie został przesądzony w dyskusji środowiskowej. Zwyciężyło podejście praktyczne uruchamiając proces dostosowania się do decyzji ustawowych.

Aby wdrożyć ten projekt konieczne jest postępowanie - jak w każdym wdrożeniu innowacji. Konieczna jest więc szeroka informacja uzasadniająca decyzje obejmująca zarówno studentów jak też wykładowców.

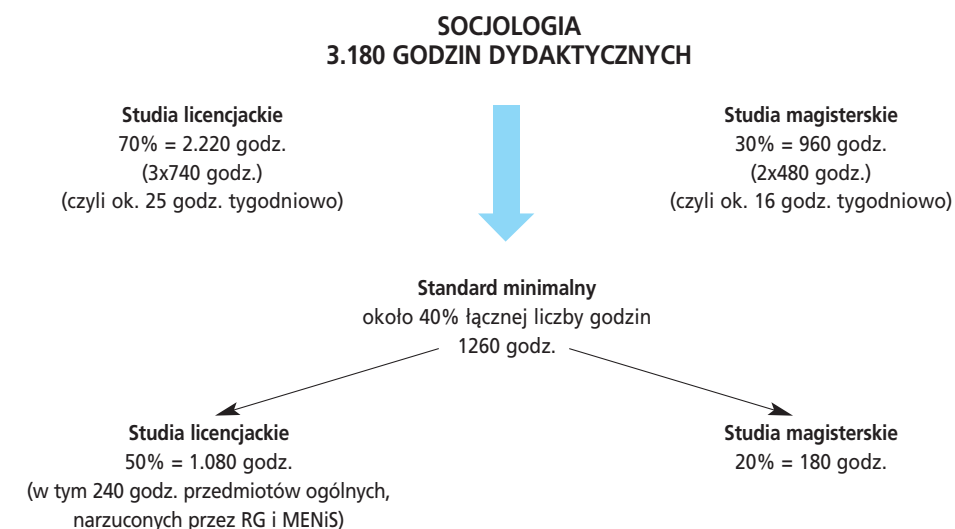
Rys. 1.

Struktura studiów socjologicznych według projektu W. Kruszyńskiej



Rys. 2.

Podział godzin zajęć na studiach socjologicznych według projektu K. Frieske z maja 2005 roku.



Literatura

- J. Kulpińska, 2003; Konferencja Instytutów Socjologii - w poszukiwaniu standardów, w: Socjologia w szkołach wyższych w Polsce pod red. K. Szafraniec, W. Winclawskiego. Wyd. UMK Toruń.
- K. Szafraniec, W. Winclawski, 2003; Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Wyd. UMK Toruń.
- N. Kraśko, 1996; Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920-1970. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- M. Dąbrowa-Szeffler; Studia doktoranckie i kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej? „Nauka Polska” tom XI (XXXVI), 2002. Rocznik Kasy im. Józefa Mianowskiego Fundacji Popieranie Nauki, Warszawa.

Jolanta Kulpińska**DILEMMAS OF TWO CYCLE STUDIES IN SOCIOLOGICAL DISCUSSIONS.**

Problems connected with introduction of two- cycle sociological studies, especially the character of undergraduate studies, have been discussed by sociologists for several years. The article presents the way in which the problems are discussed within the confines of the non-formal Conference of Sociology Institute. The second part of the debate involves considerations on the job of a sociologist and how the studies prepare students to this job. Fundamental question is connected with the vocational character of undergraduate studies.

The third part of the article presents the curriculum project, which would guarantee a good quality of Bachelor's or Master's diplomas.

**Komitet
Programowy
i Organizacyjny
Konferencji**

Komitet Programowy

Prof. zw. dr hab. Jerzy Dietl
- *Przewodniczący*

Prof. zw. dr hab. Andrzej K. Koźmiński
Dr Krzysztof Pawłowski
Prof. dr hab. Marek Ratajczak
Prof. dr hab. inż. Włodzimierz Roszczyniański
Prof. zw. dr hab. Włodzimierz Siwiński
Prof. zw. dr hab. Danuta Strahl
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wojciechowski
Prof. dr hab. Maria Wójcicka

Komitet Organizacyjny

Dr Zofia Sapijaszka
Mgr Renata Janowska
Mgr Kinga Stelmasiak

**Wykaz konferencji
zorganizowanych przez
Fundację Edukacyjną
Przedsiębiorczości**

- I.** Studia akademickie Przedsiębiorczość i Zarządzanie - Business Administration (1992)
- II.** Szkoły biznesu - osiągnięcia i perspektywy (1993)
- III.** Etyka biznesu (1994)
- IV.** First International Symposium on Higher Education Management: Polish-American Dialogue (1994)
- V.** Internacjonalizacja studiów zarządzania - doświadczenia, dylematy i perspektywy (1995)
- VI.** Master of Business Administration Programs; Polish and Foreign Experience and Plans for Future Development (1996)
- VII.** Role of Universities in Development of Local Communities (1996)
- VIII.** Studia licencjackie dla potrzeb biznesu. Dotychczasowe doświadczenia i dalsze perspektywy (1997)
- IX.** Etyka biznesu II. Doświadczenia okresu transformacji i perspektywy etycznych zasad tworzenia bogactwa (1997)
- X.** Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania (1998)
- XI.** Akredytacja kształcenia menedżerskiego. Doświadczenia krajowe i europejskie (1998)
- XII.** Biznes w społeczeństwie obywatelskim (1998)
- XIII.** Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów (Co zrobić, aby wyższe uczelnie sprostały temu wyzwaniu?) (1999)
- XIV.** Rola wyższej uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu (2000)
- XV.** Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej (2001)
- XVI.** Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania (2001)
- XVII.** Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym (2002)
- XVIII.** Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian (2002)
- XIX.** Oczekiwania pracodawców wobec wyższych studiów menedżerskich (2003)
- XX.** Rola środków masowego przekazu w kształtowaniu wizerunku uczelni i jakości kształcenia (2004)

