

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/18/2001

WYŻSZE SZKOLNICTWO ZAWODOWE – WYZWANIA I ZAGROŻENIA

Maria Wójcicka

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym

W artykule podjęto próbę zarysowania perspektyw binarnego systemu kształcenia na poziomie wyższym. Autorka proponuje, aby pojęciem studiów zawodowych określać krótkie (trzy-czteroletnie) programy kształcenia, realizowane w instytucjach szkolnictwa wyższego, o ukierunkowaniu branżowym, dla których odniesienie stanowią działy gospodarki. Ta ostatnia cecha wyróżnia je od programów akademickich, które nawiązują do dyscyplin wiedzy i są zorientowane na ich rozwijanie oraz od programów specjalistycznych (profesjonalnych), dających szczególnie wysokie kwalifikacje, ukierunkowane specjalistycznie, i kształcących ekspertów w swoich dziedzinach.

Pytania, na które autorka poszukuje odpowiedzi, dotyczą jednego ze skutków masowego kształcenia na poziomie wyższym – różnicowania oferty edukacyjnej pod kątem potrzeb adresata tej oferty. W tym kontekście szczególnie ważne wydaje się określenie warunków stabilizacji dywersyfikacji różnych aspektów funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego – dokonującej się w płaszczyznach systemowej, programowej i strukturalnej – oraz perspektyw podobnego procesu różnicowania systemu kształcenia na poziomie wyższym, trwającego w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych.

Autorka odwołuje się do doświadczeń krajów, w których przemiany wywołane umasowieniem studiów rozpoczęły się w latach sześćdziesiątych. W części empirycznej przedstawione zostały wyniki badań ankietowych, którymi w 2001 roku objęto studentów III roku dziennych studiów licencjackich oraz inżynierskich – w uczelniach państwowych (akademickich i nieakademickich) i niepaństwowych – na kierunkach biznesu i administracji, technicznym i pedagogicznym.

Wnioski z badań posłużyły za podstawę do sformułowania kilku ogólniejszych refleksji na temat studiów zawodowych.

Zgoda na dywersyfikację, czyli na masowość

Jedną z bezpośrednich konsekwencji przechodzenia od elitarnego do masowego kształcenia na poziomie wyższym jest pojawienie się binarnych systemów szkolnictwa wyższego. Systemy binarne – to tym samym najczęstszy kontekst dla określenia „studia zawodowe”. Wyjściowo proponuję bardzo ogólne, informujące o przedmiocie rozważań, rozumienie pojęcia studiów zawodowych, jako tych, które cechuje „praktyczna orientacja” na branżę, wynikająca ze znacznego udziału w programach wiedzy kierunkowej oraz elementów praktyki. Studia zawodowe miały w założeniu elastycznie reagować na potrzeby rynku pracy. Tworzone pod hasłem „odmienne, ale równorzędne”, miały zapewnić absolwentom zdobycie pozycji społecznej równej tej, jaką daje ukończenie uniwersytetu oraz wykształcenia ukierunkowanego praktycznie.

Studia zawodowe są równocześnie argumentem wysuwany przeciw uniwersytetom na dowód ich niepodatności na zmieniające się wymagania otoczenia i tradycyjnego trzymania się klasycznych (ogólnych) wzorców kształcenia. Od czasu pojawienia się w Europie Zachodniej masowego zainteresowania studiami (lata sześćdziesiąte) próby rozszerzenia oferty edukacyjnej uniwersytetów o programy uwzględniające wymagania rynku pracy są stale obecne w polityce edukacyjnej rządów (por. Wójcicka 1999).

Pytania powstające w tym kontekście dotyczą w mniejszym stopniu **zasadności** różnicowania systemów kształcenia na poziomie wyższym, gdyż w tej dziedzinie istnieje spora zbieżność poglądów, w szerszym zakresie natomiast rozważane są **obszary**, w jakich proces ten powinien się konkretyzować oraz **skutecznie** zaistnieć, a właściwie przetrwać.

Kwestie zasadności dywersyfikacji studiów nieco inaczej rozważane są w aspekcie polityki edukacyjnej rządów, inaczej zaś postrzegają je instytucje szkolnictwa wyższego.

Dokumenty rządowe poszczególnych krajów oraz akcje podejmowane w ramach programów międzynarodowych wskazują, że działania rządowe są ukierunkowane na zmniejszanie luki między wykształceniem zdobywanym na studiach a potrzebami rynku pracy. Omawiany problem nabiera cyklicznie rangi priorytetu, a ma to związek – jak zauważa Elżbieta Drogosz-Zabłocka (2001) – z sytuacją na rynku pracy: jeśli wzrasta podaż absolwentów z wyższym wykształceniem, uczelnie stają przed wzmocnionym naciskiem na „upraktycznienie” programów; i odwrotnie – przy niskich wskaźnikach bezrobocia zainteresowanie rządów profilem wykształcenia słabnie. Zainteresowanie profilem wykształcenia oznacza w tym przypadku presję na dostosowywanie programów kształcenia do wymagań rynku pracy, której zwykle towarzyszy zjawisko nasilania się krytycznych uwag pod adresem uniwersytetów za „zaniedbania” w tym zakresie. Jak zauważają Ulrich Teichler i Barbara Kehm (1996, s. 66): „[...] deklaracje polityczne i znaczna większość badań wciąż wskazują na niewydolność kształcenia, ale prawie nigdy na «niewydolną» odpowiedź ze strony rynku pracy na kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego”. Dla pracodawców ciągle ważniejszy pozostaje bowiem status instytucji, z której pochodzi dyplom absolwenta niż charakter kwalifikacji, jakich dyplom ten stanowi potwierdzenie.

Tak w skrócie można przedstawić tło inspiracji rządowych dla tworzenia równoległych do uniwersyteckiego form kształcenia, czyli sektora wyższych szkół zawodowych, bądź sięgania do instrumentów znanych jako środki celowe, na przykład na rozwój w ramach instytucji akademickich programów ukierunkowanych branżowo (por. van Vught 1989).

Patrząc na problem z pozycji uczelni, a zwłaszcza tradycyjnych uniwersytetów, nietrudno zauważyć, że potrzebę szeroko rozumianej dywersyfikacji akceptują badacze, dla

których masowość kształcenia jest z jednej strony faktem, z którym się nie dyskutuje, z drugiej – wyzwaniem. Przy takim podejściu dywersyfikacja jest – jak pisze Sir Graham Hills (1994) – siłą napędową zmiany. Różnicowanie dyplomów, odzwierciedlające różny poziom wykształcenia, różnicowanie programów wiodących do zdobycia tych dyplomów, a także trybu kształcenia, sprzyjającego podejmowaniu studiów przez różne kategorie studentów (stacjonarnych, pracujących), jest koniecznością w sytuacji odchodzenia od edukacji elitarnej. Uczelnie są otwarte dla młodzieży o różnym poziomie przygotowania do studiów, a dywersyfikacja oferty oraz warunków kształcenia – to nic innego jak dowód elastycznego reagowania na zmieniające się oczekiwania, aspiracje i dążenia młodzieży. Inaczej mówiąc: dywersyfikacja jest zgodą na dostosowanie wymagań wobec kandydatów na studia oraz programów kształcenia do ich możliwości intelektualnych i potrzeb edukacyjnych.

Różnicowanie w dziedzinie kształcenia na poziomie wyższym dokonuje się w kilku **obszarach**: systemowym, programowym oraz strukturalnym (por. Goedegebuure, Meek 1994).

Dywersyfikacja systemowa ujawnia się pod postacią różnic między instytucjami szkolnictwa wyższego, wynikających z ich zadań, wielkości oraz sposobu, w jaki są nadzorowane zewnętrznie. Niektóre kraje dokonały w tym celu fundamentalnej transformacji własnych systemów szkolnictwa wyższego. Na przykład przyznanie wszystkim uczelniom równego statusu prawnego w rezultacie integracji systemu w Wielkiej Brytanii miało sprzyjać pogłębianiu różnic między instytucjami szkolnictwa wyższego w dziedzinie zarządzania, badań i programów kształcenia. W przypadku takich krajów jak Holandia czy Niemcy systemy binarne miały się przyczynić do zróżnicowania zarówno w ramach instytucji jednego typu (uniwersytety), jak i między instytucjami (uniwersytety – wyższe szkoły zawodowe).

Dywersyfikacja programów kształcenia oraz badań jest pochodną wyżej omówionej. Dokonuje się zarówno w obrębie systemów zintegrowanych, jak i systemów binarnych. Formalnie zintegrowane systemy mogą oferować różne programy kształcenia i prowadzić badania różnego typu. By pozostać przy przykładzie Wielkiej Brytanii: integracja systemu miała odebrać dotychczasowym uniwersytetom „społeczną preferencję” związaną z wysokim prestiżem tych uczelni już na wejściu, czyli wymusić mechanizmy konkurencji. Miało to oznaczać osiągnięcie większej elastyczności i szerszego uwzględnienia w ofercie edukacyjnej programów ukierunkowanych praktycznie, a w domyśle: odpowiadających wymaganiom rynku pracy. Cechą kształcenia w systemach binarnych miało być umożliwienie realizacji podobnych programów studiów w instytucjach o różnym statusie – w uczelniach zawodowych oraz na uniwersytetach. Na rynku edukacyjnym mają się one bronić jakością oraz profilem kształcenia.

Dywersyfikacja strukturalna wynika ze zróżnicowania legislacyjnego, a zwłaszcza ze sposobu wykorzystania przepisów prawa do zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego. Wyrazistym przykładem może tu być zróżnicowanie w zakresie charakteru zarządzania uczelniami państwowymi i niepaństwowymi.

Skuteczność dywersyfikacji szkolnictwa wyższego już w latach osiemdziesiątych oceniana była niejednoznacznie. Wyniki reform podjętych dwadzieścia lat wcześniej określano jako „mieszaniinę sukcesu i niepowodzenia” (por. Cerych, Sabatier 1986). Do sukcesów zaliczany był rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego oraz nowych form kształcenia (między innymi zdalnego), wzrost dostępności studiów, a wreszcie – skokowy przyrost liczby studiujących.

W kategoriach jakościowych sukcesy te były mniej oczywiste, zwłaszcza jeśli chodzi o rezultaty inicjatyw rządowych związanych z tworzeniem sektora wyższych szkół zawodowych. Dość szybko odnotowano bowiem zjawisko znane pod nazwą *academic drift* (por. Gellert 1993)¹. Dążenie do przejmowania przez wyższe szkoły zawodowe funkcji i zadań uczelni akademickich (kształcenie ogólne oraz prowadzenie badań podstawowych) oznaczało odchodzenie od kształcenia sprofilowanego, czyli od celu, w jakim je powołano (por. Wójcicka 1993).

Podobnie niepewnie – choć na wymierne rezultaty trzeba jeszcze poczekać – rysują się losy reformy systemowej wdrożonej w latach dziewięćdziesiątych w Wielkiej Brytanii. Pierwsze sukcesy – zgodnie z oczekiwaniami – odnotowano w społecznym odbiorze tego przedsięwzięcia: mimo iż to szkolnictwo zawodowe zostało wchłonięte przez uniwersytety, w opinii społecznej, a zwłaszcza w odczuciu pracodawców, nastąpiło „profesjonalizowanie” uniwersyteckich programów kształcenia (por. Wójcicka 2000). W praktyce nadal jednak faktycznie istnieje system binarny: pojawiły się określenia „stary uniwersytet” oraz „nowy uniwersytet” na odróżnienie tradycyjnych instytucji akademickich od dawnych politechnik. Charakterystyczny dla tych ostatnich menedżerski styl zarządzania wskazuje na znacznie większe niż „starych uniwersytetów” otwarcie na potrzeby otoczenia oraz nastawienie na działalność przynoszącą zyski (por. Dearlove 1998)².

Szanse przetrwania

W świetle przytoczonych przykładów nasuwa się wiele pytań. Czy systemy szkolnictwa wyższego są skazane na trwanie w postaci ukształtowanej przez tradycję? Czy sektory wyższego szkolnictwa zawodowego, wykreowane na mocy prawa, zawierają element samodestrukcji? Czy spotka je podobny los, jeśli zostaną utworzone przez instytucje akademickie?

Leo C. J. Goedegebuure oraz V. Lynn Meek (1994) powołują w tym kontekście, jako najszerszej znany, przykład kalifornijskiego systemu szkolnictwa wyższego, który składa się z trzech odrębnych sektorów, nie licząc prywatnego. Pierwszy – uniwersytecki (University of California) – obejmuje typowe instytucje badawcze mające uprawnienia do nadawania doktoratów. Drugi sektor tworzy system uniwersytetu stanowego (California State University – CSU), instytucji bez uprawnień do doktoryzowania. Ostatni sektor to system kolegów komunalnych (*community colleges*). Rozłączność sektorów, zwłaszcza dwóch pierwszych, jest ściśle określona prawnie i wzmocniona systemem rządowego zarządzania. Przy czym granice między sektorami edukacji nie są oparte na filozofii „równe, lecz różne”. Wręcz przeciwnie – sektory z założenia nie są równe, lecz różne. Być może jasność w tej kwestii ogranicza *academic drift*, choć – jak zauważa Burton R. Clark (1990) – go nie wyklucza.

Rozważenie przyczyn niepowodzeń rozwiązań binarnych, które zostały zapoczątkowane w latach sześćdziesiątych i które wdrażane są do dziś (por. Teichler 1999)³, ma swoją

¹ Polega ono na tym, że wyższe szkoły zawodowe aspirują do roli uniwersytetów; realizacja tych aspiracji prowadzi do zacierania różnic między obu typami uczelni.

² Po części jest to aktywność wymuszona: zrównanie statusu obu typów uczelni oraz zasad ich finansowania, stawia politechniki wobec konieczności konkurowania z tradycyjnymi uniwersytetami o środki budżetowe na badania. Z tej konkurencji rzadko wychodzą zwycięsko.

³ Austria, Finlandia i Szwajcaria w latach dziewięćdziesiątych wprowadziły dywersyfikację instytucjonalną, opierając się na doświadczeniach niemieckich *Fachhochschulen* oraz holenderskich *hogescholen*.

wymowę w związku z coraz częstszym obwieszczaniem kresu wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Zapewne przyczyn tego stanu jest wiele. Niewątpliwie mają one po części charakter wewnętrzny; wynikają ze specyfiki instytucji szkolnictwa wyższego. Guy Neave (1983) traktuje dążenie do integracji jako cechę właściwą dla systemu kształcenia na poziomie wyższym. Czy jednak ta prawidłowość dotyczy także systemów ukształtowanych w wyniku procesów samoregulacji?

W istocie chodzi nie tyle o integrację czy o dywersyfikację. Bez względu bowiem na to, czy opisujemy system zintegrowany, binarny, czy poliwalentny, zawsze mamy do czynienia z występowaniem zróżnicowania między instytucjami. Istnieje ono niezależnie od tego, czy ma charakter formalny, czy też nieformalny, wynikający ze statusu, posiadanego prestiżu w skali lokalnej czy międzynarodowej, funkcji pełnionej w regionie itp. Problem polega na tym, czy istnieją warunki społecznej legitymizacji różnych funkcji spełnianych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Legitymizacja w tym przypadku oznacza społeczne uznanie, wyróżnienie i prestiż. Co je osłabia, a co wzmacnia?

Zwykle systemy szkolnictwa wyższego przedstawia się w formie piramidy, z uniwersytetami na jej szczycie. Tym samym oznacza to nadanie uniwersytetom pozycji sektora „nobiletowanego”. Świadomie bądź mniej, jest to równocześnie wytyczenie kierunku aspiracji dla uczelni zawodowych. Sprzyja temu również filozofia ich tworzenia jako uniwersytetom „równych, lecz różnych”. Dla uczelni pozbawionych umocowania w tradycji⁴ brzmi to jak uwolnienie od obowiązków poszukiwania własnej tożsamości oraz akceptacja przejęcia cech instytucji akademickiej.

Tymczasem, jak zauważają Leo C.J. Goedegebuure i V. Lynn Meek (1994), nie ma teoretycznego uzasadnienia dla sytuowania uniwersytetów na szczycie piramidy edukacyjnej. Jako dowód powoływane są francuskie *grandes écoles*; to do pozycji tych uczelni aspirują uniwersytety⁵. Tu właśnie ujawnia się siła polityki edukacyjnej państwa, finansowania i zarządzania szkolnictwem wyższym.

Nowo powstające w latach sześćdziesiątych wyższe szkoły zawodowe z założenia miały „pracować” na oszczędności budżetu w warunkach masowego zainteresowania studiami⁶. W uzasadnieniu ich tworzenia we wszystkich krajach pojawiały się te same argumenty: ekonomiczny, odwołujący się do zapotrzebowania rynku pracy na kadre techniczną średniego poziomu, oraz społeczny, akcentujący zasadę równego dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. *Implicite* u podstaw reformy leżało założenie, że uniwersytety, jako zbyt „akademickie” i zbyt „elitarnie”, nie są w stanie sprostać tym zadaniom. Inny, mniej *explicite* wyrażany, powód był taki, że sektor nieuniwersytecki miał sprzyjać oszczędnościom budżetowym ze względu na niski udział w tych uczelniach środków na badania, niższe uposażenie kadry, a także zakładane współfinansowanie wyższych szkół zawodowych przez sektor usług oraz władze lokalne (por. Jallade 1992). Takie założenia nie mogły sprzyjać budowaniu prestiżu wyższych szkół zawodowych.

⁴ Powstawały one przeważnie w wyniku przekształcenia technicznych szkół zawodowych.

⁵ We Francji uniwersytety realizują funkcję społecznej równości dostępu do wyższego wykształcenia, między innymi poprzez wolny dostęp do pierwszego cyklu kształcenia.

⁶ „Masowość kształcenia na poziomie wyższym” oznacza sytuację, w której studia podejmuje 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią (por. Trow 1964). W Stanach Zjednoczonych podobne zjawisko wystąpiło zaraz po drugiej wojnie światowej, czyli dwie dekady wcześniej niż w Europie Zachodniej.

W tym kierunku – społecznej legitymizacji programów zróżnicowanych pod względem poziomu i typu wykształcenia – zmierzają ostatnie inicjatywy międzynarodowe. W *Deklaracji Bolońskiej* została wyrażona wola działania na rzecz stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego – przejrzystego i umożliwiającego porównywanie tych samych programów kształcenia realizowanych w różnych krajach. Ma temu służyć realizacja dwóch celów. Pierwszy – to wprowadzenie dwustopniowej struktury stopni, powszechnie znanej jako *Bachelor/Master*⁷. Zwraca uwagę postulat ściślejszego powiązania pierwszego etapu studiów (*Bachelor*) z wymaganiami rynku pracy⁸.

W niektórych krajach będących sygnatariuszami porozumienia bolońskiego podjęto już prace zmierzające do osiągnięcia tego celu⁹. Opracowywane są standardy dla programów akademickich oraz zawodowych¹⁰. Tu jednak nasuwa się pytanie: czy standardy lokalne mają szansę na akceptację w szerszej skali, na przykład Europy? (por. Westerheijden 2001). Złożoność problemu, wynikająca z uwarunkowanych tradycją różnic między systemami edukacyjnymi, zmusza do poszukiwania rozwiązań alternatywnych. Opierają się one na założeniu, iż mimo że proces kształcenia jest różny w poszczególnych krajach, i taki zapewne pozostanie, to uzyskany wynik tego procesu powinien być w zasadzie podobny (por. Randall 2001; Hansen 2001). Tak więc równolegle do dyskusji nad standardami rozważane są koncepcje analiz *benchmarkowych*. W przeciwieństwie do akredytacji, która koncentruje się na programach studiów i warunkach ich realizacji, *benchmarking* akcentuje znaczenie kompetencji właściwych dla określonej dyscypliny na danym poziomie studiów i programu dyplomowego, czyli wyników kształcenia (por. *Przegląd...* 2001).

Próba osiągnięcia większej przejrzystości oferty edukacyjnej wiąże się z warunkami uznawania wykształcenia do celów akademickich w obszarze europejskim, czyli umożliwienia kontynuowania nauki w innym państwie¹¹. Porozumienia międzynarodowe dotyczą na ogół pierwszego cyklu kształcenia. Jeśli postanowienia zawarte w *Deklaracji Bolońskiej* znajdą sprzyjające warunki realizacji, to można oczekiwać, że podstawowe procesy dywersyfikacji programów będą się dokonywać w obrębie instytucji akademickich. Oprócz ogólnych programów uniwersyteckich pierwszego stopnia rozwijać się będą – zgodnie z międzynarodowym porozumieniem – programy pierwszego stopnia o natawieniu praktycznym, podobne do tych, które realizowane są przez wyższe szkoły zawodowe¹².

⁷ Chodzi oczywiście o dostosowanie do tej struktury systemów edukacyjnych w krajach, które jej obecnie nie mają.

⁸ Drugim celem sformulowanym w dokumencie bolońskim jest promowanie współpracy międzynarodowej na rzecz zapewnienia jakości kształcenia, ze szczególnym akcentem na rozwój metodologii tego procesu.

⁹ Na przykład w Holandii zespół powołany przez Ministra Edukacji, Kultury i Nauki opracowuje standardy dla programów akademickich oraz zawodowych. Przyjęto, że każdy program dyplomowy – zarówno finansowany z budżetu, jak i realizowany w uczelniach niepaństwowych – jeśli chce mieć uprawnienia do nadawania stopni *Bachelor* i *Master*, musi uzyskać akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Akredytacja ma być wprowadzona w 2002 roku.

¹⁰ Standardom i uznawalności dyplomów poświęcona była między innymi konferencja *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition* (Bangalore, Indie, 19–22 marca 2001 roku), zorganizowana przez Międzynarodową Sieć Agencji do spraw Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE).

¹¹ Jest to procedura oparta na szczegółowych porównaniach zawartości programów kształcenia.

¹² Takie rozwiązanie funkcjonuje na przykład we Francji.

Studia zawodowe – specjalistyczne (profesjonalne) – akademickie

W Polsce procesy dywersyfikacji rozpoczęły się pod rządami nowego prawa o szkolnictwie wyższym, czyli po 1989 roku, choć – w przeciwieństwie do praktyki – zawarte w nim sformułowania prowadzą do zacierania granic między różnymi typami studiów.

W ustawie z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (por. *Ustawa...* 1990) występuje określenie „studia wyższe zawodowe”, nie dowiadujemy się jednak niczego na temat charakteru tych studiów. Zgodnie z ustawą wszystkie tytuły nadawane absolwentom studiów wyższych noszą miano „zawodowych”. W ten sposób – jako zawodowe – w jednym rzędzie sytuują się tytuły magistra na przykład ekonomii, filozofii czy historii, inżyniera i lekarza (jako równoważny z tytułem zawodowym magistra), ale także – czego jeszcze ustawa nie uwzględniła – stopień licencjata¹³.

Przypuszczalnie ustawowy tytuł zawodowy magistra nawiązuje do kategorii znanej w literaturze przedmiotu jako *professions*. Chodzi tu o zawody wymagające szczególnie wysokich kwalifikacji, ukierunkowane specjalistycznie, których przedstawiciele uchodzą w swoich dziedzinach za ekspertów (por. Domański 1996). Od innych wyróżnia je spora lista właściwości. Zawsze jednak chodzi w tym przypadku o zawody oparte na wiedzy „tajemnej” (której opanowanie wymaga długiego okresu kształcenia i praktyki wykraczającej poza proste opanowanie „rzemiosła”), na społecznym uznaniu, na niezależności działania i sądów. Charakteryzuje je przeważnie silna konsolidacja – organizacje zawodowe tej kategorii skutecznie bronią własnych interesów na zewnątrz (por. Becher, ed. 1994). W tym kontekście wymienia się przeważnie lekarzy, prawników, inżynierów oraz nauczycieli¹⁴.

Praktyka edukacyjna znacznie wyprzedziła system binarny usankcjonowany na mocy ustawy z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (por. *Ustawa...* 1997). Ustawa ta nie uporządkowała jednak przestrzeni edukacyjnej. Pod wieloma względami w prawnej próżni, biorąc pod uwagę status oraz charakter oferowanych programów kształcenia, pozostaje większość niepaństwowych szkół wyższych powstałych w latach 1990–1997. Dotyczy to również pewnej kategorii trzyletnich programów kształcenia, które są realizowane w uczelniach o statusie akademickim.

Również nowa ustawa (*Ustawa o zmianie...* 2001) wskazuje na brak wyraźnego pomysłu na sektor wyższego szkolnictwa zawodowego. Nie uwzględniono w niej faktu, iż jest to sektor mający własną specyfikę, na przykład wynikającą z kształcenia nie zawsze według kierunków, lecz również według specjalności. Koncentruje się natomiast na standardach akademickich, czego dowodem jest między innymi struktura organizacyjna powoływanej na mocy tej ustawy Państwowej Komisji Akredytacyjnej (zespoły utworzone według kierunków studiów).

Zwykle pojęciem „studiów zawodowych” określane są tak zwane krótkie programy kształcenia (trzy-czteroletnie), realizowane w instytucjach szkolnictwa wyższego, o ukierunkowaniu branżowym, dla których odniesienie stanowią działy gospodarki. Pojęcie to obejmować będzie zatem krótkie programy kształcenia, bez względu na ich usytuowanie:

¹³ Pojęcie „licencjata” zostało wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 roku w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie (MP 1992, nr 12, 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana MP 1993, nr 57).

¹⁴ Tradycyjnie zawody te obdarzane były przez społeczeństwo wysokim autorytetem moralnym. Mimo iż cecha ta ulega faktycznej dewaluacji – utrzymuje się ich społeczna legitymizacja (por. Downie 1990).

uczelnia akademicka – nieakademicka – państwowa – niepaństwowa, jeśli profil tych studiów odwołuje się do określonej branży. Na przykład trzyletni program kształcenia na wydziale fizyki może być programem akademickim, a programem zawodowym – jeśli kształci w trzyletnim cyklu nauczycieli fizyki.

W naszych warunkach wyodrębnianie trojkiego rodzaju kształcenia na poziomie wyższym: zawodowego (*vocational*), specjalistycznego (*professional*) oraz akademickiego (*academic, general*) ma obecnie charakter czysto formalny czy teoretyczny. Dostępne statystyki uwzględniają podział na studia magisterskie i zawodowe w uczelniach państwowych i niepaństwowych (tabela 1), przy czym pod pojęciem studiów zawodowych kryją się programy licencjackie, realizowane na przykład w ramach kolegiów nauczycielskich języków obcych, trzyletnie programy akademickie, będące odpowiednikiem pierwszego stopnia studiów typu *Bachelor*, oraz programy inżynierskie.

Tabela 1

Studenci studiów magisterskich, licencjackich, inżynierskich dziennych i pozostałych w uczelniach państwowych oraz niepaństwowych w roku akademickim 1999/2000

Typ uczelni i studiów	Tryb studiów (w %)		Ogółem
	dzienne	pozostałe	
Uczelnie państwowe – ogółem	53,9	46,1	1 007 403
w tym studia:			
magisterskie	63,3	36,7	717 417
3-4-letnie w uczelniach akademickich	29,4	70,6	278 262
wyższe szkoły zawodowe	61,7	38,3	11 724
Uczelnie niepaństwowe – ogółem	22,0	78,0	418 443
w tym studia:			
magisterskie	32,0	68,0	72 831
3-4-letnie w uczelniach akademickich	19,8	80,2	328 396
wyższe szkoły zawodowe	23,1	76,9	17 216
Uczelnie ogółem	44,6	55,4	1 425 846
w tym studia:			
magisterskie	60,4	39,6	790 248
3-4-letnie w uczelniach akademickich	24,2	75,8	606 658
wyższe szkoły zawodowe	38,7	61,3	28 940

Obliczenia własne na podstawie: *Szkoły wyższe...* 2000.

Ze względów praktycznych – perspektywa akredytacji przez Państwową Komisję Akredytacyjną – należałoby podjąć prace nad standardami umożliwiającymi rozróżnianie programów (kierunków zawodowych (licencjackich), akademickich pierwszego stopnia (typu *Bachelor*), specjalistycznych (inżynierskich) oraz magisterskich. Powstałe od 1990 roku uczelnie, aspirujące do statusu akademickiego, miałyby możliwość wyboru „ścieżki” akredytacyjnej właściwej dla danego dyplomu, dzięki istnieniu przejrzystego systemu wymagań związanych z tym dyplomem.

Opinie studentów na temat studiów licencjackich i inżynierskich

Brak koncepcji studiów zawodowych ujawnia się wyraźnie w opiniach studentów na temat ich oczekiwania związanych z trzyletnimi programami kształcenia. O tym, jak trzy- i czteroletnie studia są postrzegane przez młodzież, informują wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na przełomie lat 2000/2001. Badaniami objęto wybrane kategorie studentów III roku dziennych studiów inżynierskich i licencjackich¹⁵. Miały one na celu określenie, jakie aspiracje edukacyjne i zawodowe realizują studia tego typu.

Ankieta „Co myślimy o naszych studiach?”, której wyniki zostaną przedstawione dalej, stanowi jeden z etapów badań prowadzonych w ramach projektu *Problemy i perspektywy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce*¹⁶. Celem badań jest diagnoza możliwości i warunków realizacji założonych funkcji przez nieakademicki sektor szkolnictwa wyższego w Polsce oraz określenie tendencji i perspektyw jego rozwoju. Projektowane badania powinny między innymi dać odpowiedź na następujące pytania:

- Czy podstawy prawne oraz finansowe, a także merytoryczne warunki funkcjonowania wyższych szkół zawodowych dają gwarancje realizacji postawionych przed nimi zadań? Czy istnieją – i jeżeli tak, to jakie – różnice pod tym względem między państwowymi i niepaństwowymi wyższymi szkołami zawodowymi?

- Jakie podstawy merytoryczne mają być gwarantem drożności systemu? Jakie są podobieństwa i różnice między licencjatem wyższej szkoły zawodowej oraz trzyletnich programów kształcenia realizowanych w instytucjach akademickich?

- Jakie są – biorąc pod uwagę aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży, a także strategię rozwojowe wyższych szkół zawodowych oraz regionów – perspektywy binarnego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce?

Podstawową kategorię badanych stanowią studenci wyższych szkół zawodowych utworzonych na mocy cytowanej wcześniej ustawy o tych szkołach. Przyjęto trzy dodatkowe ograniczenia. Pierwsze – to wybór trzech kierunków: pedagogicznego, inżynierskiego oraz biznesu i administracji jako najliczniej powoływanych na mocy ustawy z 1997 roku. Ze względu na treść pytań i problematykę wymagającą głębszej znajomości warunków kształcenia, którą zapewnia określony staż w roli studenta, badaniami objęto tylko studentów III roku. Zdecydowano się również zawęzić je do stacjonarnego trybu studiów, wychodząc z założenia, że tylko taki dobór próby daje podstawę do formułowania najbardziej wiarygodnych opinii na temat warunków kształcenia.

W ten sposób w podstawowej próbie znalazło się osiem państwowych wyższych szkół zawodowych, które w roku akademickim 2000/2001 miały studentów III roku na kierunkach pedagogicznym, inżynierskim oraz biznesu i administracji.

Na podstawie informacji podanych przez te uczelnie, do badań wyłoniono sześćdziesiąt grup studenckich, spośród których 51,7% to grupy na kierunkach pedagogicznych, 15% – inżynierskich i 33,3% – biznesu i administracji.

¹⁵ Wyniki badań ankietowych przedstawiono po raz pierwszy na konferencji zorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź, 5–6 kwietnia 2001 roku (por. Wójcicka 2001).

¹⁶ Projekt, realizowany w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem autorki artykułu, jest finansowany ze środków Komitetu Badań Naukowych.

Kontrolnie dobrane zostały dwie próby o tych samych cechach – pierwsza z uczelni państwowych, druga – z uczelni niepaństwowych powstałych w latach 1990–1998. W odniesieniu do kategorii kontrolnych zastosowano losowy dobór grup studenckich według struktury odpowiadającej próbie podstawowej.

Ze względu na przedstawiony charakter doboru próby (skoncentrowanie uwagi na państwowych wyższych szkołach zawodowych) struktura respondentów pod względem liczebności z założenia nie może odpowiadać strukturze studentów studiów zawodowych w populacji generalnej.

Badania przeprowadzono w trzydziestu pięciu wytypowanych i wylosowanych uczelniach. Realizacja próby kształtuje się na poziomie 82%; szczegółowe dane zostały przedstawione w tabelach 2 i 3.

Tabela 2
Poziom realizacji próby

Liczba grup	Kierunek studiów						Ogółem (100%)
	pedagogiczny		inżynierski		biznes i administracja		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Wylosowana	93	51,7	27	15,0	60	33,3	180
Zrealizowana	74	50,3	22	15,0	51	34,7	147
% realizacji	80		81		85		82

Tabela 3
Objęci badaniami studenci III roku studiów dziennych zawodowych (licencjackich – inżynierskich) wytypowanych kierunków (rok akademicki 2000/2001)

Typ uczelni	Kierunek studiów						Ogółem (100%)
	pedagogiczny		inżynierski		biznes i administracja		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Państwowe wyższe szkoły zawodowe	394	52,2	103	13,6	258	34,2	755
Państwowe uczelnie akademickie	399	66,8	114	19,1	84	14,2	597
Uczelnie niepaństwowe	220	27,3	133	16,5	454	56,3	807
Ogółem	1013	46,9	350	16,2	796	36,9	2159

Biorąc pod uwagę liczebność grup na poszczególnych kierunkach, w próbie zrealizowanej osiągnięto zbliżone do założonych rozkłady grup między kierunki. Próba jest zatem reprezentacją grup studenckich III roku na badanych kierunkach.

Jeśli chodzi o liczebności studentów w poszczególnych grupach, to próba zrealizowana jest znacznie mniejsza, niż zakładano. Złożyły się na to dwa czynniki: niska frekwencja na zajęciach, podczas których były przeprowadzane badania¹⁷ oraz odbywanie w tym czasie praktyk przez niektóre grupy studentów¹⁸.

Zadowolenie ze studiów i motywy ich podjęcia

Prezentację opinii respondentów na temat warunków kształcenia, oczekiwań związanych ze studiami zawodowymi (licencjackimi – inżynierskimi) oraz oceny realizacji tych oczekiwań poprzedzą ogólne informacje dotyczące ich osobistego stosunku do faktu bycia studentem – zadowolenia z wybranego typu i kierunku studiów, a także motywów wyboru tych studiów. Na ich podstawie można uzyskać pogląd, czy opinie o warunkach kształcenia formułowały osoby generalnie pozytywnie nastawione do otaczającej ich rzeczywistości, czy też niezadowolone, mające w związku z tym skłonność do częstszego wyrażania opinii negatywnych niż pozytywnych (tabela 4).

Tabela 4

Stopień zadowolenia z podjęcia studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) (w %)

Odpowiedź	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Zdecydowanie tak	35,6	31,6	30,7	29,4	23,7	21,4	30,3	31,8	23,7
Raczej tak	53,1	57,2	62,2	60,2	69,3	70,2	57,9	56,8	65,0
Raczej nie	9,2	10,2	6,7	8,9	4,4	6,0	8,5	10,6	9,5
Zdecydowanie nie	2,1	1,0	0,4	1,5	2,6	2,4	3,3	0,8	1,8

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

Wśród badanych odnotowujemy raczej wysoki poziom zadowolenia. Wskazuje na to znaczny odsetek odpowiedzi skrajnie pozytywnych („zdecydowanie zadowolony”) – w zależności od typu uczelni i kierunku studiów są to wartości od 21,4% do 35,6% – przy równoczesnym bardzo niskim odsetku (0,4–3,3) odpowiedzi skrajnie negatywnych („zdecydowanie niezadowolony”). Przy tak sformułowanym pytaniu nie dowiadujemy się jednak, co było powodem manifestowanego zadowolenia. Z odpowiedzi na inne pytanie – o motywy wyboru studiów zawodowych – wynika, że nie jest nim na przykład możliwość realizowania własnych aspiracji i dążeń dzięki obranej drodze edukacyjnej do zawodu. Podobnie jak w badaniach studentów szkół biznesu (por. Dietl, Sapijaszka 2000) wśród motywów wyboru studiów zawodowych najczęściej wskazywane były dwa: studia zawodowe jako droga do magisterium oraz porażka na egzaminie wstępnym na studia magisterskie. Motywy podjęcia nauki w badanych szkołach można sprowadzić w skrócie do następującego stwierdzenia:

¹⁷ Badania zostały przeprowadzone przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

¹⁸ Szczegółowy opis próby zawiera raport z badań znajdujący się w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Ponieważ nie udało mi się dostać na studia magisterskie, decyduję się na studia zawodowe (licencjackie – inżynierskie), które również umożliwiają ukończenie studiów magisterskich.

W odpowiedzi na pytanie o motywwy wyboru trzy-czteroletnich programów kształcenia ujawniła się środowiskowa (lokalna) funkcja państwowych wyższych szkół zawodowych, utworzonych na mocy ustawy z 1997 roku. W miejscu zamieszkania 41,7% respondentów z kierunków technicznych nie było uczelni kształcących na poziomie magisterskim; dotyczyło to również co czwartego badanego z pozostałych kierunków. Studenci tych uczelni wyczerpują zatem swoje możliwości studiowania w miejscu zamieszkania na poziomie licencjata bądź inżyniera. W tym sensie znajduje potwierdzenie argument „kompensacji” jako uzasadnienie lokalizacji państwowych wyższych szkół zawodowych w małych ośrodkach.

To raczej dostępność kierunku przesądziła o wyborze studiów zawodowych, nie zaś szczególne walory związane z ich specyfiką. Bez względu na typ uczelni (ponad 70% wskazań) zgodność z zainteresowaniami najczęściej podkreślali studenci kierunków pedagogicznych, i to mimo najniższego w tej kategorii – w porównaniu z pozostałymi – odsetka osób przekonanych, że po studiach bez trudu znajdą pracę i że będą mogli liczyć na wysokie zarobki. Co ciekawe – respondenci z tych kierunków również rzadziej niż pozostali wyrażali nadzieję na znalezienie pracy interesującej.

Wymienione dwa argumenty: zainteresowania oraz poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy – dominowały także (na poziomie 40–50%) w pozostałych kategoriach badanych¹⁹.

Generalnie z wypowiedzi respondentów można odczytać bardzo ostrożnie sformułowane opinie na temat perspektyw zawodowych po ukończeniu wybranego kierunku. Dane zawarte w tabeli 5 pokazują, że 90–98% respondentów zamierzało kontynuować naukę na studiach magisterskich uzupełniających, w tym na wybranym lub zbliżonym kierunku – 80–90%.

Tabela 5

Plany edukacyjne i zawodowe po ukończeniu studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) (w %)

Odpowiedź	Państwowe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Kontynuacja nauki	34,3	28,2	27,5	28,3	37,7	66,6	26,8	30,1	21,6
Kontynuacja nauki i – jednocześnie – praca zawodowa	57,6	41,8	55,8	45,6	34,2	17,9	63,5	54,0	65,5
Praca zawodowa	0,8	8,7	2,3	4,3	11,4	2,4	0,5	3,0	2,0
Mam inne plany	1,0	–	2,7	2,5	0,9	1,2	0,5	0,8	2,4
Jeszcze nie jestem zdecydowany(a)	5,8	18,4	10,5	18,5	15,8	11,9	8,2	11,3	8,1
Brak danych	0,5	2,9	1,2	0,8	–	–	0,5	0,8	0,4

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

¹⁹ Na podobne motywwy wyboru uczelni: zainteresowania (63%) oraz łatwość uzyskania pracy w zawodzie (21%) – wskazywali absolwenci z dyplomem licencjata w badaniach przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny (por. *Losy zawodowe...* 1998).

Przeciętnie 20–30% studentów poszczególnych typów uczelni zadeklarowało wolę kontynuowania nauki bez podejmowania pracy zawodowej. Pod tym względem wyraźnie wyróżnił się kierunek biznesu i administracji w uczelniach akademickich: około 67% respondentów z tego kierunku zamierzało dalej studiować nie podejmując pracy (tabela 5).

W zależności od kierunku i typu uczelni łączyć pracę zawodową i studia będzie 35–65% absolwentów z tytułami licencjata i inżyniera. Są to ci, którzy zasilają budżety szkół wyższych, przeważnie państwowych, jako studenci niestacjonarni na uzupełniających studiach magisterskich.

Piany edukacyjne oraz zawodowe badanych studentów potwierdzają tezę (por. Dietl, Sapijaszka 2000), iż studia licencjackie bądź inżynierskie mogą być traktowane nie tyle jako krótsza droga do zawodu, ile jako dostępna droga do studiów magisterskich.

Oczekiwania związane ze studiami

Wyobrażenia na temat istoty studiów zawodowych nie są skryształizowane. Odnosi się to nie tylko do sfery wiedzy potocznej, lecz również dotyczy głównych „aktorów” tego typu kształcenia.

Przeprowadzone w 1996 roku badania ankietowe, którymi objęto nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej, pokazały, że „licencjat” był dla tej kategorii respondentów pojęciem dalece nieostrym (por. Wójcicka 1997). Charakterystyka rodzaju kwalifikacji absolwentów z tytułem zawodowym licencjata według kryterium „akademickości” bądź „zawodowości” ujawniła wyraźną polaryzację poglądów kadry akademickiej uniwersytetów oraz uczelni ekonomicznych i pedagogicznych. Politechniki i uczelnie rolnicze, tradycyjnie oferujące części młodzieży programy inżynierskie, są – jak wynikało z zebranych opinii – bardziej nastawione na przygotowywanie ukierunkowane zawodowo.

Pewne podobieństwo stanowiska wobec studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) znajdziemy w opiniach badanych studentów. Mimo że mamy tu do czynienia z przesunięciem w czasie (obydwa badania dzieli okres pięciu-sześciu lat) uprawnione wydaje się zwrócenie uwagi na występujące zbieżności. Generalnie dość wyraźnie ujawnił się wpływ kierunku studiów oraz typu uczelni na opinie badanych.

We wszystkich wyodrębnionych kategoriach przewagę zyskał pogląd, iż zadaniem studiów zawodowych jest przygotowanie do podjęcia pracy w wybranym zawodzie. Takie stanowisko zaznaczyło się najwyraźniej na kierunkach inżynierskich, zwłaszcza w wyższych szkołach zawodowych oraz w uczelniach akademickich. Orientacja prozawodowa przeważała także na kierunkach pedagogicznych. Na kierunkach biznesu i administracji wystąpił brak wyraźnej dominacji jednej opcji, zwłaszcza w uczelniach akademickich i niepaństwowych (tabela 6).

Najbardziej skryształizowane poglądy na temat studiów zawodowych zaprezentowali studenci kierunków inżynierskich. Bez względu na typ uczelni znacząca większość studentów tych kierunków opowiedziała się za wykształceniem ukierunkowanym na potrzeby pracy zawodowej.

Z największym uznaniem respondentów spotkała się realizacja oczekiwań związanych ze studiami w wyższych szkołach zawodowych (tabela 7). Najwięcej krytycznych ocen spotykamy natomiast w uczelniach niepaństwowych. Ponad 30% studentów tych uczelni na kierunkach pedagogicznych skłaniało się ku opinii, że studia licencjackie „raczej źle” spełniają ich oczekiwania; podobne stanowisko zaprezentował co czwarty student kierunków biznesu i administracji oraz co piąty – kierunków inżynierskich. Zbliżoną częstotliwość występowania negatywnych opinii odnotowujemy na kierunkach biznesu i administracji oraz inżynierskich w uczelniach akademickich.

Tabela 6
Opinie o podstawowych zadaniach studiów zawodowych
(licencjackich – inżynierskich) (w %)

Zadania	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Przygotowanie do pracy zawodowej	52,9	66,6	57,3	56,3	66,0	45,2	55,0	53,7	52,9
Pierwszy stopień studiów wyższych	43,2	29,2	40,7	38,9	30,4	46,4	40,4	40,2	43,8
Inna funkcja	2,1	2,1	1,6	2,0	2,7	3,6	3,2	2,3	2,0
Studia zawodowe są zbędne	1,8	2,1	0,4	2,8	0,9	4,8	1,4	3,8	1,3

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

Tabela 7
Opinie o stopniu realizacji podstawowych zadań przez studia zawodowe
(licencjackie – inżynierskie) na kierunkach, na których studiuje respondencja^a

Odpowiedź	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Bardzo dobrze	13,4	11,8	4,4	9,5	6,3	5,1	6,5	4,0	3,8
Dość dobrze	72,0	76,4	84,4	73,0	71,2	70,9	59,9	75,2	69,2
Raczej źle	12,8	11,8	9,6	17,2	21,6	21,5	32,2	20,8	24,7
Bardzo źle lub wcale	1,8	–	1,6	0,3	0,9	2,5	1,4	–	2,3

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

^a Czcionką pogrubioną zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi w ramach każdego typu uczelni według kierunku studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Z danych zawartych w tabeli 8 wynika, że najtrafniej na oczekiwania swoich studentów odpowiadały państwowe wyższe szkoły zawodowe: najmniejszy odsetek respondentów zorientowanych prozawodowo negatywnie ocenił możliwości realizacji własnych oczekiwań (6–12%). W tej kategorii badanych największa rozbieżność między ujęciem studiów licencjackich jako pierwszego stopnia studiów wyższych a realizacją takiego oczekiwania występowała na kierunkach pedagogicznych (około 19%).

Najbardziej nieuzasadnione okazały się oczekiwania tych studentów państwowych uczelni akademickich, którzy studia licencjackie utożsamiali z okresem przygotowania do pracy zawodowej. Na kierunkach biznesu i administracji negatywnie oceniło szanse realizacji tego typu oczekiwań około 46% studentów. W uczelniach niepaństwowych podobną opinię wyraziło ponad 37% badanych studiujących na tych kierunkach. Warto również zwrócić uwagę, iż w uczelniach niepaństwowych na kierunkach pedagogicznych oczekiwania i realizacja obu rozważanych tu funkcji studiów zawodowych różniły się na zbliżonym poziomie (30–36%).

Tabela 8
Opinie o złej realizacji^a przez studia zawodowe
(licencjackie – inżynierskie) ich podstawowych zadań (w %)

Odpowiedź	Państwowe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Przygotowanie do pracy zawodowej	10,7	6,3	11,9	21,1	27,0	45,9	30,3	23,2	37,4
Pierwszy stopień studiów wyższych	18,7	14,8	10,8	12,3	11,8	2,6	36,4	19,2	15,2

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

^a W tabeli uwzględniono tylko negatywne opinie dotyczące realizacji przez studia zawodowe swoich podstawowych zadań („raczej źle” i „bardzo źle”).

Manifestowany przez respondentów wysoki poziom zadowolenia z podjęcia studiów zawodowych (por. tabela 4) nie znajduje – jak widać – uzasadnienia w możliwości realizacji oczekiwań związanych z tymi studiami.

Najmniejszy rozdźwięk między oczekiwaniami i ich realizacją wystąpił w wyższych szkołach zawodowych. Patrząc na problem horyzontalnie – bez względu na usytuowanie (szkoły państwowe – niepaństwowe – zawodowe – akademickie) – znacząca większość studentów kierunków inżynierskich opowiedziała się za wykształceniem ukierunkowanym na potrzeby pracy zawodowej. Pojęcie studiów inżynierskich ukształtowało się w świadomości społecznej na tradycyjnych, sprawdzonych wzorach wysokiej klasy specjalistów, stąd zrosła większa jednorodność respondentów co do funkcji programów inżynierskich.

Brak wizji kształcenia nauczycieli, które w ostatnim półwieczu odbywa się w różnych strukturach organizacyjnych (by przypomnieć dwuletnie studia nauczycielskie usytuowane w strukturze edukacji, przekształcone w trzyletnie kolegia i pozostawione w tej strukturze bądź „awansowane” do rangi uczelni), wywiera istotny wpływ na poglądy młodzieży. Na kierunkach pedagogicznych widać największe rozczarowanie, wyraźne nienadążanie za zmieniającymi się koncepcjami tych studiów; dotyczy to szczególnie uczelni niepaństwowych, choć również w pozostałych typach szkół wyższych ta kategoria studentów stosunkowo licznie wyrażała swoje niezadowolenie.

Podobną sytuację dezorientacji odnotowujemy na kierunkach biznesu i administracji. Zwraca uwagę bardzo duży odsetek niskich ocen przyznanych w uczelniach akademickich oraz niepaństwowych na tych kierunkach przez studentów, którzy ze studiami licencjackimi wiązali nadzieje na zdobycie przygotowania do zawodu.

W związku z tym deklaracja o powszechnym zamiarze kontynuowania nauki na studiach uzupełniających magisterskich może być interpretowana jako: zabezpieczenie w postaci stopnia magistra, znanego i uznawanego na rynku pracy, ale także jako wynik rozczarowania rodzajem umiejętności nabywanych na studiach zawodowych.

Studia zawodowe – oczekiwania i ich realizacja

Objęci obserwacją studenci studiów zawodowych deklarują wolę kontynuowania nauki i zdobycia dyplomu magisterskiego, jednak większość z nich z licencjatem czy dyplomem inżynierskim wiąże nadzieje na uzyskanie przygotowania do pracy, do pierwszego zawodu.

Uzyskany materiał stanowi kolejne potwierdzenie tezy o konieczności podjęcia próby określenia istoty studiów zawodowych oraz relacji między tymi studiami i studiami akademickimi.

Literatura

Becher T. (ed.) 1994

Governments and Professional Education, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Clark B.R. 1990

Is California the Model for OECD Futures?, referat przygotowany na seminarium OECD, Berkeley.

Dearlove J. 1998

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

Dietl J., Sapijaszka Z. 2000

Studia menedżerskie w uczelniach niepaństwowych w świetle badań empirycznych. Raport z badań, maszynopis powielony.

Domański H. 1996

Problematyka zawodu w socjologii, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Downie R.S. 1990

Professions and Professionalism, „Journal of Philosophy of Education”, vol. 24, nr 2.

Drogosz-Zablocka E. (2001): *Praktyki studentów studiów licencjackich i inżynierskich*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej. Materiały konferencyjne*, Łódź.

Gellert C. 1993

Academic Drift and Blurring of Boundaries in Systems of Higher Education, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

Goedegebuure L.C.J., Meek V.L. 1994

Pyramids, Prisons, and Picturesque Housing: A Discussion on Diversity in Higher Education, „Higher Education in Europe”, vol. XIX, nr 4.

Hansen E. 2001

Defining Standards: Expectations, w: *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (Bangalore, India, 19–22 March 2001), Conference Papers, National Assessment and Accreditation Council, Bangalore.

Hills G., Sir 1994

Diversity in Higher Education: A United Kingdom Perspective, „Higher Education in Europe”, vol. XIX, nr 4.

Losy zawodowe... 1998

Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Neave G. 1983

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

Przegląd akademicki... 2001

Przegląd akademicki uniwersytetów w Wielkiej Brytanii dokonywany przez The Quality Assurance Agency for Higher Education. Wskazówki dla ekspertów opracowane na podstawie Handbook for Academic Review (przekład z angielskiego i opracowanie J. Urbanikowa), w: M. Wójcicka, J. Urbanikowa, red. (2001): *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Randall J. 2001

Defining Standards: Developing a Global Currency for Higher Education Qualifications, w: *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (Bangalore, India, 19–22 March 2001), Conference Papers, National Assessment and Accreditation Council, Bangalore.

Szkoły wyższe... 2000

Szkoły wyższe i ich finanse, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Teichler U. 1999

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

Teichler U., Kehm B. 1996

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

Trow M. 1964

Second Thoughts on Robbins: A Questions of Size and Shape, „University Quarterly”, March.

Ustawa... 1990

Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385.

Ustawa... 1997

Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590.

Ustawa... 2001

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 85, poz. 924.

Westerheijden D.F. 2001

Quality Assurance between Bologna and Seattle, referat przygotowany na: Tempus Closing Seminar, Kraków-Przegorzalę, 12–13 października 2001, maszynopis powielony.

Wójcicka M. 1993

Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie wybranych krajów), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Wójcicka M. 1997

Oferta edukacyjna polskich uczelni lat dziewięćdziesiątych. Opinie nauczycieli akademickich, „Polityka Społeczna”, nr 4.

Wójcicka M. 1999

Szkolnictwo wyższe w strategiach rządowych krajów Europy Zachodniej, w: E. Chmielecka (red.): *Akademickie Forum Dyskusyjne 1994–1996. Problemy i wnioski*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Wójcicka M. 2000

Uniwersytety i uczelnie zawodowe w środowisku lokalnym; doświadczenia wybranych krajów Europy Zachodniej, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Rola wyższych uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu. Materiały konferencyjne*, Łódź.

Wójcicka M. 2001

Co myślimy o naszych studiach? – opinie studentów III roku studiów zawodowych na temat warunków kształcenia, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej. Materiały konferencyjne*, Łódź.