



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Problemy ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych wobec wyzwań rynku pracy : diagnoza na przykładzie studiów socjologicznych wybranych uczelni publicznych

Author: Agnieszka Szopa

Citation style: Szopa Agnieszka. (2015). Problemy ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych wobec wyzwań rynku pracy : diagnoza na przykładzie studiów socjologicznych wybranych uczelni publicznych. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Społecznych

Agnieszka Szopa

**PROBLEMY EWALUACJI JAKOŚCI KSZTAŁCENIA
STUDENTÓW NAUK SPOŁECZNYCH
WOBEC WYZWAŃ RYNKU PRACY.**

**Diagnoza na przykładzie studiów socjologicznych
wybranych uczelni publicznych w Polsce.**

Praca doktorska pisana pod kierunkiem
dr hab. Adama Bartoszka, prof. UŚ

Katowice 2015

Spis treści

WPROWADZENIE	4
R. 1. ZAPEWNIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA A BUDOWANIE KWALIFIKACJI STUDENTÓW NAUK SPOŁECZNYCH	8
1.1 Czym jest jakość kształcenia studentów?.....	8
1.2. Dylematy studiów społecznych w Polsce	16
1.3 Funkcjonowanie Uniwersytetu w kontekście teorii socjologicznych	19
1.4 Dylematy zarządzania jakością kształcenia	29
1.5. Kształcenie ogólne czy zawodowe?	37
1.5.1 Krytyczne podejście do rozwiązań Systemu Bolońskiego.....	37
1.5.2 Masowość kształcenia a zmniejszenie nakładów finansowych na uczelnie wyższe.....	39
1.6 Dobre praktyki badania jakości kształcenia	44
R.2. MODEL EDUKACJI A CECHY RYNKU PRACY I OCZEKIWANIA STUDENTÓW WOBEK PROCESU KSZTAŁCENIA	51
2.1 System szkolnictwa wyższego w Polsce na tle innych państw Unii Europejskiej.....	57
2.2 Popyt i podaż na wyższe wykształcenie – czyli krótka charakterystyka współczesnego ryнку pracy.....	65
2.2.1 Porównanie danych statystycznych o bezrobociu ludzi młodych	67
2.2.2 Elastyczne formy zatrudnienia – korzyści czy zagrożenia?	71
2.2.3 Prekariat - nowa niebezpieczna klasa?.....	74
2.3 Cele edukacji wyższej w nowym systemie KRK i oceny jakości kształcenia	76
2.4 Czynniki warunkujące oczekiwania studentów wobec procesu kształcenia	83
2.5 Możliwości absolwentów na współczesnym rynku pracy	88
2.5.1 Strategie zachowania studentów w sytuacji braku pracy	90
2.5.2 Wpływ rozwoju nowoczesnych technologii na jakość kształcenia i sytuację absolwentów na rynku pracy.....	93
R. 3. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE WARTOŚCIOWANIA KWALIFIKACJI STUDENTÓW A OPERACJONALIZACJA PROBLEMÓW ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ I EFEKTAMI KSZTAŁCENIA	96
3.1 Sposoby definiowania kwalifikacji i efektów kształcenia	97
3.1.1 Wiedza.....	101
3.1.2 Umiejętności	107
3.1.3 Kompetencje społeczne.....	110
3.2 Kwalifikacje studentów a krytyczne podejścia teoretyczne socjologii edukacji.....	114

3.2.1 System oceniania wiedzy (?) studentów	114
3.2.2 System przymusu w edukacji.....	116
3.2.3 Problem klienta w definiowaniu relacji student - uczelnia	117
3.2.4 Ukryty program w nauczaniu akademickim	119
3.3 Ewaluacja procesów kształcenia w świetle praktyk nauczania.....	121
3.4 Modele ewaluacji jakości kształcenia a schemat funkcjonowania Uniwersytetu jako przedsiębiorstwa.....	125
3.5 Model funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce a kategoria przemocy symbolicznej i reprodukcji kulturowej	130
3.6 Subsumpcja zasobów ludzkich na kapitał_a akademicki model transferu wiedzy	133
R.4. NOWE REGULACJE INSTYTUCJONALNE - KRK JAKO ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY	138
4.1 Kredencjały humanistycznych studiów wyższych jako produkt rynkowy a ich dewaluacja na lokalnym i zglobalizowanym rynku pracy	138
4.2 Krótki rys historyczny uwarunkowań prawno-systemowych wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji.....	140
4.3 Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji	145
4.4. Problemy ewaluacji losów absolwentów szkół wyższych	150
4.5. Prowadzenie dokumentacji jako sposobu weryfikacji wprowadzania KRK na uczelniach wyższych	156
4.5.1 Założenia wprowadzenia systemu monitoringu KRK.....	157
4.5.2 Problematyzacja prowadzenia dokumentacji przez kadrę dydaktyczną.....	159
4.6 Problematyzacja wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelniach wyższych.....	162
R.5. STUDENCI NAUK SPOŁECZNYCH JAKO INTERESARIUSZE I BENEFICJENCI SYSTEMU KRK - ZAŁOŻENIA I REALIZACJA BADAŃ EFEKTÓW KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE LICENCJATA SOCJOLOGII	165
5.1 Cel, przedmiot badań.....	165
5.2 Problemy, pytania i hipotezy badawcze	167
5.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze	172
5.4 Dobór próby badawczej	175
5.5 Przebieg procesu badawczego.....	179
5.6 Ogólna charakterystyka zbiorowości respondentów	181
5.6.1 Charakterystyka grupy eksperckiej	181
5.6.2 Charakterystyka próby studentów socjologii	182
5.6.3 Charakterystyka cech badanych przedsiębiorców.....	190

R. 6. MODEL TRANSFERU KWALIFIKACJI LICENCJATA SOCJOLOGII W ZAŁOŻENIACH KRK A PROBLEMY ICH IMPLEMENTACJI I EWALUACJI - ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ	194
6.1 Obraz jakości kształcenia w oczach studentów oraz pracowników naukowych.....	194
6. 2 (Nie) Znajomość Krajowych Ram Kwalifikacji	198
6. 3 Sylabusy – biurokratyczna konieczność czy pomoc dydaktyczna dla studentów?	200
Postrzeganie problemu biurokratyzacji pracy dydaktycznej.....	207
6.4 Ocena efektów kształcenia w opinii pracowników uczelni,.....	209
studentów oraz pracodawców	209
6.4.1 Kompetencje społeczne z perspektywy studentów	213
6.4.2 Ocena stopnia przydatności uczelnianych form nauczania w podwyższaniu efektów kształcenia.....	216
6.4.3 Ocena wzrostu szczegółowych efektów kształcenia przez studentów	221
6.4.4 Udział studentów w różnych formach, metodach i technikach kształcenia w ujęciu formalnych i nieformalnym oraz ich wpływ na efekty kształcenia.....	232
6.4.5 Ocena przydatności uczestnictwa w obowiązkowych zajęciach w rozwijaniu efektów kształcenia.....	233
6.4.6 Ocena przydatności uczestnictwa w nieobowiązkowych zajęć w rozwijaniu efektów nauczania.....	236
6.4.7 Deficyty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przekazywanych podczas studiów określone przez studentów.....	245
6.5 Badania jakości pracy dydaktycznej z perspektywy studentów oraz pracowników uczelni.....	254
6.6 Badanie karier zawodowych czy startu na rynku pracy?	263
6.7 Poziom dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy	266
Charakter współpracy uczelni z pracodawcami	281
6.8 Problem wykorzystania nowoczesnych technologii na uczelniach wyższych	284
6.9 Ocena przydatności kierunku socjologia – nie tylko na rynku pracy.....	287
PODSUMOWANIE - HIPOTEZY A WNIOSKI BADAWCZE	292
Weryfikacja hipotez	292
Rekomendacje	300
BIBLIOGRAFIA	306
ANEKS	321
Spis wykresów.....	321
Spis tabel	326
Spis rysunków	329
Wzory narzędzi badawczych	330

WPROWADZENIE

Z początkiem XXI wieku szczególne znaczenie edukacji wyższej, wynika z ujmowania jej jako głównego stymulatora przemian gospodarczych oraz kulturowego aktywizowania zasobów ludzkich w społeczeństwach informacyjnych opartych na zarządzaniu wiedzą. To innowacyjnie kreowana informacja transkulturowa staje się najdroższym i najbardziej poszukiwanym towarem dla zglobalizowanego systemu społeczno-gospodarczego. Nieodzowne staje się nie tylko ustawiczne kształcenie zawodowe i całożyciowe, lecz również edukowanie interdyscyplinarne. Poziom wykształcenia jest coraz istotniejszym czynnikiem determinującym zarówno zmiany społeczno-gospodarcze, jak również kształtuje systemy norm i wartości¹. Efektem rozbudowy potrzeb edukacyjnych i aktywności instytucji kształcenia akademickiego jest z jednej strony umasowienie wykształcenia wyższego, polegające na tym, że odsetek osób w wieku szkolnym posiadających dyplom uczelni wynosi w krajach OECD niemal 50%². Z drugiej strony towarzyszy temu swoiste odmasowienie edukacyjne, wyrażające się w decentralizacji systemów kształcenia.

Państwo polskie w transformacji rynkowej utraciło swój monopol na prowadzenie edukacji. Dziś nawet nie regionalne, a lokalne potrzeby rozwoju lub indywidualne biznesowe wizje inicjują tworzenie się nowych szkół i programów nauczania. Potwierdza to indywidualizacja programów i systemów nauczania inicjowana już na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum oraz tworzenie doskonalących szkoleń/ kursów zawodowych nawet dla jednej bądź dwóch osób. W związku z tym powstaje coraz więcej placówek kształcenia skierowanych do dzieci, młodzieży, dorosłych, osób starszych. Instytucje te cechuje nie tylko specjalizacja grup docelowych, lecz również alternatywność podmiotów polegająca na uwzględnianiu różnorodnych orientacji ideowych, wyznaniowych, postaw i zachowań³. Społeczeństwo polskie zdaje się być otwarte na ciągły rozwój nauki, techniki i edukacji, na przyswajanie wiedzy wraz z procesem jej tworzenia oraz na zmiany instytucji

¹ Zob.: Chodubski A. *Edukacja a wartość cywilizacji współczesnej*, w: Kojs W. (pod red.) *Wartości, edukacja, globalizacja*, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Cieszyn 2002, s.11.

² Zob.: Raport OECD *Education at glance* <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

³ Według Naisbitt J. alternatywność będzie odnosić się do różnorodnych środowisk. (np. rodziców, uczniów bądź nauczycieli), zob.: Naisbitt J. *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań 1997, s. 277-296.

edukacyjnych poprzez powstawanie nowych systemów, kultur i zespołów edukacyjnych, kształtujących warunki dla ciągłego uczenia się⁴.

Niezwykle istotnym elementem tego obszaru transformacyjnych przemian staje się jakość szkolnictwa wyższego oraz jego dostosowanie do wymagań rynku pracy. Niniejsza rozprawa porusza zagadnienia dotyczące problemów ewaluacji w państwowych uczelniach wyższych w Polsce. Celem podstawowym jest opis problemów ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych, wyjaśnienie tegoż zjawiska w kontekście rynku pracy oraz próba i określenie rekomendacji oraz zaleceń niezbędnych do rozwiązania tych problemów.

Niniejsza rozprawa składa się z trzech części – teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej. Pierwsza obejmuje cztery rozdziały dotyczące jakości kształcenia, rynku pracy, operacjonalizacji podstawowych pojęć teoretycznych oraz regulacji prawnych określających standardy zapewniania jakości studiów. Rozważania zaczynają się od pojęcia jakości kształcenia oraz dylematów studiów społecznych, na przykładzie licencjackich studiów socjologicznych w Polsce. Rozdział pierwszy poświęcony jest również dylematom zarządzania jakością kształcenia, w tym roli wykładowcy w procesie nauczania, problemom kształcenia akademickiego ogólnego i zawodowego. Podjęto w nim również charakterystykę krytycznego podejścia do systemu bolońskiego oraz kwestię masowości kształcenia i związanego z tym finansowania uczelni wyższych. Zakończony on jest przedstawieniem modeli zarządzania jakością kształcenia stosowanymi w praktyce, czyli krótkim opisem dobrych praktyk. Rozdział drugi poświęcony jest kwestiom stanu i wymagań rynku pracy w kontekście podejścia studentów do procesu kształcenia. Pokróćce przedstawiony został rynek pracy w Polsce, w tym analiza ofert pracy dla socjologów. Opisany został również model edukacji w Polsce na tle innych państw Unii Europejskiej oraz podstawowe dane statystyczne dotyczące rynku pracy w czasie spowolnienia gospodarczego. Poruszona została również problematyka praktyki nabywania kwalifikacji przez studentów w kontekście nowego systemu jakości nauczania. Zostało przedstawione ich podejście do kształcenia oraz kwestia podejmowania zatrudnienia podczas studiów. Rozdział ten poświęcony jest również możliwościom absolwentów na współczesnym rynku pracy, wpływowi nowoczesnych technologii na jakość kształcenia i aktywność zawodową oraz strategiom zachowań studentów w sytuacji braku pracy. Trzeci rozdział dotyczy operacjonalizacji podstawowych pojęć socjologicznych. Przedstawione zostały sposoby definiowania kwalifikacji i efektów kształcenia. W szczególowy sposób zostały opisane krytyczne podejścia teoretyczne

⁴ Zob.: Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 20-26.

socjologii edukacji w kontekście współczesnego nabywania kwalifikacji przez studentów. Poruszona została problematyka systemu oceniania i przymusu, ukrytego programu oraz postrzegania studenta jako klienta. Następnie opisane zostały podstawowe zagadnienia ewaluacji procesów kształcenia, w tym problemów w realizowaniu ewaluacji edukacyjnej na poziomie studiów. Przedstawiony został również schemat funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce w kontekście przemocy symbolicznej. Czwarty rozdział dotyczy nowych regulacji instytucjonalnych jako odpowiedzi na wyzwania współczesnego rynku pracy. Zaprezentowany został krótki rys historyczny uwarunkowań prawno-systemowych wraz z charakterystyką podstawowych zmian Prawa o szkolnictwie wyższym oraz założeń wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce. Omówiono w nim kwestię ewaluacji losów absolwentów szkół wyższych w kontekście zmian prawnych i wynikających z nich wymagań proceduralnych. Rozdział ten dotyczy również problematyki prowadzenia dokumentacji przez kadre dydaktyczną, założeń systemu monitoringu Krajowych Ram Kwalifikacji oraz samego ich wdrożenia.

W części drugiej przedstawiono metodologiczne założenia ukierunkowane na cel i przedmiot badań tej rozprawy. Opisane zostały podstawowe problemy, pytania i hipotezy badawcze, wybrane metody, techniki i narzędzia dotyczące opracowania materiałów sondażowych i danych zgromadzonych w ramach tego projektu. Przedstawiono dobór próby oraz przebieg procesu badawczego, służącego diagnozowaniu problemów ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych wobec ich potrzeb i wyzwań rynku pracy.

Część trzecia niniejszej rozprawy obejmuje analizę przeprowadzonych badań. Na początku tego rozdziału została przedstawiona ogólna charakterystyka respondentów – prób celowo wybranych pracowników naukowych uczelni wyższych w Polsce i studentów nauk społecznych oraz pracodawców. Zaprezentowane zostały opinie dotyczące jakości kształcenia w oczach studentów oraz pracowników naukowych. Przedstawiony został również poziom znajomości Krajowych Ram Kwalifikacji przez respondentów. Problem biurokratyzacji w szkolnictwie wyższym dotyczący nowych regulacji instytucjonalnych stanowił tu przedmiot jednego z dyskursów. Kluczowym punktem analizy przeprowadzonych badań było również przedstawienie oceny efektów kształcenia w opiniach pracowników uczelni, studentów oraz pracodawców, między innymi w zakresie ich wzrostu, przydatności oraz deficytów. Analiza dotyczy również ocen ewaluacji jakości kształcenia w postaci badania jakości pracy dydaktycznej oraz karier absolwentów. Rozdział ten opisuje charakter współpracy uczelni z pracodawcami oraz poziom dostosowania programów nauczania do wymogów rynku pracy. Analiza celów kształcenia i przeprowadzone badania opinii ujmują

również kwestię wykorzystania nowoczesnych technologii na uczelniach wyższych; a także ocenę przydatności kierunku socjologia w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych w życiu prywatnym. W zakończeniu rozprawy dokonano podsumowania przeprowadzonych badań i omówiono wyniki weryfikacji hipotez. Na podstawie tych ustaleń wysunięte zostały rekomendacje w zakresie działań służących podwyższaniu efektywności kształcenia studentów nauk społecznych a uwzględniających procedury KRK i rozpoznawane przez respondentów wymagania współczesnego rynku pracy.

R. 1. ZAPEWNIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA A BUDOWANIE KWALIFIKACJI STUDENTÓW NAUK SPOŁECZNYCH

W każdej rozprawie naukowej niezbędne jest wyjaśnienie treści znaczeniowych podstawowego układu pojęć, którym w tym przypadku jest jakość kształcenia. By zoperacjonalizować rozumienie tego terminu konieczne jest zdefiniowanie źródłosłowia i genezy pojęcia jakości w zastosowaniu do cech jednostek społecznych. *Qualitas* to łacińskie słowo, wprowadzone do języka opisu cech obiektów rozważań filozoficznych przez Cyncerona. Jako tłumaczenie greckiego *poiotes*, oznaczającego własność bądź właściwość przedmiotu, zostało wdrożone w łaciński słownik jako termin opisowy.

1.1 Czym jest jakość kształcenia studentów?

Genezy jakości w kwalifikowaniu cech ludzkich zbiorowości można doszukać się już w Kodeksie Hammurabiego, gdzie pilnowano jakości pracy niewolników⁵. Natomiast legendarny twórca taoizmu – Lao-tse⁶ uznawał, że jakość jest pojęciem, w którym zawiera się doskonałość, ideał, do którego należy dążyć. Marek Bugdol wskazuje, że takie pojęcie zdaje się być bardzo bliskie współczesnej definicji jakości, ponieważ wyraża istotę dążenia do doskonalenia wszystkich elementów składowych danej organizacji w celu osiągnięcia satysfakcji klientów⁷. Jakość odnosi się do wielu dziedzin życia społecznego, ekonomicznego i technicznego, stąd też jest pojęciem interdyscyplinarnym⁸.

Jakość, jak podkreśla Marek Bugdol nie jest pojęciem jednoznacznie zdefiniowanym. Jest cechą przypisywaną między innymi przedmiotom pracy, kwalifikacjom, celom, zarządzaniu, kierowaniu, a zatem całej otaczającej nas rzeczywistości społecznej⁹.

W ujęciu socjologicznym pojęcie jakości bardzo często odnoszone jest do *pracy, organizacji, przywództwa, stosunków międzyludzkich, czynnika ludzkiego, a przede wszystkim życia*¹⁰. Perspektywa społeczna w definiowaniu pojęcia jakości pracy zaznacza kluczowe znaczenie pierwiastka ludzkiego w odniesieniu do skutecznego organizowania działań o charakterze instytucjonalnym. W aspekcie psychologii, jak podkreśla Marek Bugdol, jakość

⁵ Zob.: Telep J., Telep T., Wojciechowski Z. *Jakość kształcenia w wyższej uczelni*, Wyd. Almamater, Warszawa 2012, s.11-12.

⁶ Lao-tse, VI w.p.n.e.

⁷ Bugdol M. *Zarządzanie przez jakość - zagadnienia społeczne*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003, s. 11-14.

⁸ Zob.: Bugdol M. Jakość w aspekcie socjologicznym, w: *Zarządzanie przez jakość- zagadnienia...*, op. cit., s. 14-31.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 31.

zarządzania ludźmi obejmuje przede wszystkim relacje podnoszące skuteczność współpracy zespołów pracowniczych i relacji sprzedażowych, czyli ogólnej zdolności budowania więzi personelu danej instytucji lub firmy z klientami¹¹. Pedagogika zajmuje się kwestiami badania zagadnień kształcenia kwalifikacji i umiejętności pracy w określonym układzie powiązań społecznych oraz technicznych. W perspektywie praktyki edukacyjnej pojęcie jakości i efektywności kształcenia w systemie studiów akademickich jest fundamentem wysokich kwalifikacji zawodowych, które umożliwiają ludziom zarządzanie ich karierą zawodową¹².

Jakość jest pojęciem bardzo szerokim znaczeniowo. Anna Krajewska zaznacza, że oprócz efektywności kształcenia obejmuje swoim zakresem również takie terminy jak: systematyczna ewaluacja wewnętrzna, akredytacja, zapewnienie standardów osiągnięć¹³. Podejmując problematykę jakości kształcenia można koncentrować się różnych działaniach: akredytacji, certyfikacji, ewaluacji, monitoringu, audycie, ocenie jakości oraz systemie jej zarządzania. Samo słowo jakość jest rozumiana jako najwyższej ceniony zbiór cech w stosunku do określonego możliwego poziomu. Jakość kształcenia natomiast jest wskaźnikiem określającym poziom realizacji procesu kształcenia, który zapewnia rozwinięcie u studentów cech ujętych w sylwetce absolwenta¹⁴. Zapewnienie jakości kształcenia obejmuje zatem wszelkie przedsięwzięcia zmierzające do uwiarygodnienia, że jednostka spełnia wymagania jakości.

Organizacja ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation – UNESCO*) przedstawia definicję jakości kształcenia między innymi jako rodzaj edukacji oferującej wszystkim młodym ludziom oraz pozostałym osobom uczącym się, *kompetencje dostosowane do specyficznego kontekstu, w którym żyją*¹⁵. Pozwalają im one tym samym na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Patrząc z tej perspektywy skuteczność kształcenia, będzie mierzona stopniem dostosowania kompetencji do życia społeczno - gospodarczego, a więc do potrzeb rynku pracy¹⁶.

Większość założeń programowych dotyczących jakości kształcenia definiuje ją przez pryzmat spełnienia wymogów interesariuszy, uwzględniających uwarunkowania wewnętrzne

¹¹ Tamże, s. 22-27.

¹² Tamże, s. 30-31.

¹³ Podaję za: Ziemia K., Węgrzyn M. *System zapewnienia jakości kształcenia na Politechnice Opolskiej* w: *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 274.

¹⁴ Wójcicka M. *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik tematyczny, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, s. 42.

¹⁵ Grudowski P., Lewandowski K. *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych* w: *Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 3/2012.

¹⁶ Tamże.

i zewnętrzne. Ten sposób definiowania zawarty jest w normie PN-EN ISO 9000: 2006 tj.: *Jakość to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania*¹⁷.

Niezwykle istotny przy przedstawianiu rozważań nad pojęciem jakości kształcenia jest fakt, że różne grupy interesariuszy będą różnie postrzegać to, czym jest dla nich jakość. Pod kątem jakości kształcenia grupy interesariuszy można podzielić ze względu na ich pozycję w systemie szkolnictwa wyższego. Są to interesariusze wewnętrzni oraz zewnętrzni. W każdej z grup można wyróżnić podgrupy. Do interesariuszy wewnętrznych zalicza się:

- studentów (w tym również doktorantów),
- nauczycieli akademickich,
- pracowników administracyjnych i obsługę techniczną uczelni.

Do grupy interesariuszy zewnętrznych należą podgrupy:

- władz centralnych i regionalnych,
- pracodawców¹⁸.



Rysunek 1. Interesariusze procesu edukacji akademickiej różnicują postrzeganie oraz wpływają na jakości kształcenia

*(Opracowanie własne na podstawie schematu Piotra Grudowskiego oraz Kajetana Lewandowskiego w opracowaniu *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*¹⁹)*

W powyższym schemacie chciałabym zaznaczyć, że jakość kształcenia jest obszarem wspólnym i scalającym grupy interesariuszy. Problematyczne natomiast są interesy, który nie będą się pokrywać. Tak też oczekiwania i rozumienie pojęcia jakości kształcenia będą różniły się w zależności od tego, jaka podgrupa formułuje wymagania. Uwzględnia się trzy podstawowe aspekty, którymi mogą się interesować poszczególne zespoły interesariuszy:

¹⁷ Wójcicka M. *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik tematyczny, s. 43.

¹⁸ Grudowski P., Lewandowski K. *Pojęcie jakości kształcenia...op. cit.*, s. 400-401.

¹⁹ Tamże.

1. Efektywność ekonomiczna – istotna dla władz, które kontrolują proces wydatkowania na uczelniach,
2. Standardy akademickie – istotne dla nauczycieli akademickich oraz kadry administracyjnej.
3. Użyteczność kształcenia – ważna z perspektywy studentów oraz pracodawców jako odbiorców usług²⁰.

Reforma szkolnictwa wyższego związana z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji umożliwi pracodawcom, jako interesariuszom zewnętrznym nie tylko kreowanie koncepcji kształcenia, lecz również jej realizację, ewaluację i doskonalenie. Uczelnie zostały zobligowane do tego by tę współpracę inicjować i rozwijać. Współpraca z interesariuszami zewnętrznymi została uznana za warunek konieczny przeciwdziałania bezrobociu absolwentów²¹. Jedną ze składowych oceny Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) jest to, czy i jacy interesariusze zewnętrzni uczestniczyli w kształtowaniu koncepcji kształcenia na uczelni, PKA ocenia zatem całą dokumentację dotyczącą udziału interesariuszy w kształtowaniu koncepcji kształcenia²². Polska Komisja Akredytacyjna w bardzo szerokim stopniu ocenia współpracę z interesariuszami zewnętrznymi zarówno przy ocenie programowej jak i instytucjonalnej – opiniowany jest zakres współpracy, forma, struktura i efekty²³. Uczelnie wyższe muszą więc wykazywać zdolność do reorganizacji własnych struktur, koncepcji nauczania, wprowadzania nowych metod, technik dydaktycznych oraz wykazywać chęci współpracy z otoczeniem biznesu.

Jakość kształcenia bywa również definiowana jako zbiór cech, które o niej świadczą. Marek Frankowicz., ekspert boloński podkreśla, że samo pojęcie jakości jest bardzo trudne do zdefiniowania. Wymienia natomiast wiele cech charakteryzujących jakość kształcenia. Są nimi m.in.:

1. WYJĄTKOWOŚĆ – nacisk na działania projakościowe związane z realizacją celów strategicznych uczelni, budowanie pozycji określonej pozycji uczelni wśród innych,

²⁰ Wójcicka M. *Jakość kształcenia*, w: Grudowski P., Lewandowski K. *Pojęcie jakości....op.cit.*, s. 401.

²¹ Parlicki M. *Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom* w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, (red. nauk.) M. Kapiszewska, Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 144.

²² Tamże, s. 137.

²³ Tamże, s. 138.

2. DOSKONAŁOŚĆ – podnoszenie kwalifikacji kadry dydaktycznej wraz z doskonaleniem metod i technik nauczania, ocen, unowocześnieniem programów kształcenia,
3. SPEŁNIANIE PRZYPISANEJ FUNKCJI – działania projakościowe związane z zaspokojeniem potrzeb zewnętrznych interesariuszy,
4. KORZYSTNY STOSUNEK EFEKTÓW DO NAKŁADÓW – działania projakościowe związane z racjonalizacją kosztów,
5. TRANSFORMACJA – działania projakościowe związane z zarządzaniem zmianą, która w zamyśle ma przyczynić się do poprawy jakości kształcenia²⁴.

W tym ujęciu jakość kształcenia postrzegana jest w sposób kompleksowy jako zmiany leżące jedynie po stronie uczelni wyższych, spoczywające na barkach pracowników naukowych oraz administracyjnych uczelni.

Należy jednak pamiętać, że jakość kształcenia determinowana jest wielorakimi dyspozycjami i wartościami cywilizacyjnymi. Za Zygmuntem Baumanem można stwierdzić, że jest ona uzależniona od jakości zbiorowości, tj. od poziomów socjalnych, bytowych, wykształcenia całej zbiorowości, aspiracji społecznych i zawodowych²⁵. We współczesnej edukacji zwraca się uwagę na atrakcyjność programu dydaktycznego dla odbiorców i co z tego wynika konkurencyjności placówek edukacyjnych.

Mówiąc o jakości kształcenia z pewnością należy przytoczyć dyskurs dotyczący nastawienia na zaspokojenie potrzeb klientów i użytkowników usług edukacyjnych. Dotyczy on przede wszystkim ustalania wysokiego standardu świadczenia usług edukacyjnych oraz nastawienia na satysfakcję osób z tych usług osób korzystających z kształcenia, czyli samych studentów oraz pracodawców). Samo pojęcie jakości kształcenia do momentu wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji w państwowych wyższych uczelniach w Polsce nie było jednoznaczne. Nadal, nawet po wprowadzeniu KRK najczęściej o jakości edukacji decydują takie czynniki jak: *poziom wiedzy podawanej przez nauczycieli akademickich i praktykowane przez nich metody dydaktyczne; stopień opanowania wiedzy przez studiujących i praktyczne umiejętności jej spożytkowania; właściwy dobór i selekcja kadry nauczającej, wielkość bazy dydaktycznej i nowoczesne środki dydaktyczne; godziwe wynagrodzenia nauczycieli i wysokie stypendia dla studentów; skuteczna sztuka kierowania uczelnią i przez to wyniesienie jej na*

²⁴ Wypowiedź eksperta bolońskiego M. Frankowicza zaprezentowana podczas Seminarium Bolońskiego pn.: *Zadania uczelni wynikające z aktualnych uregulowań prawnych dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i systemów zapewniania jakości kształcenia*, Akademia Jana Długosza, Częstochowa, 20.04.2012.

²⁵ Zob.: Bauman Z. *Globalizacja*, Warszawa 2000.

wysokie miejsce w krajowym rankingu szkół wyższych²⁶. Dotychczas jak podkreśla Marian Walczak miernikiem jakości kształcenia powinny być opinie pracodawców o jakości kompetencji absolwentów. Niestety w polskich realiach ten czynnik jest w niewielkim stopniu uwzględniany w ocenie jakości studiów wyższych, ponieważ system edukacyjny ma problemy z dostosowaniem swoich działań do zapotrzebowania na rynku pracy. Poziom jakości kształcenia na uczelniach wyższych mierzony jest przede wszystkim poprzez sprawdzenie poziomu jakości pracy dydaktycznej na uczelni, często zatem jest kojarzony przez studentów z poziomem prowadzonych zajęć. Należy jednak pamiętać, że pod pojęciem jakości kształcenia nie kryją się tylko kompetencje wykładowców, lecz inne uwarunkowania pozadydaktyczne. Oczywiście *jakość kształcenia w dużej mierze zależy od zaangażowania pracowników akademickich w działalność dydaktyczną i badawczą. To zaś zależy od warunków pracy i godziwego wynagrodzenia, gdyż te czynniki mają największy walor motywujący*²⁷.

Niezwykle ważny jest również sam system zarządzania uczelnią, który obecnie musi być podporządkowany zaspokajaniu potrzeb studentów, a nawet przewidywaniu ich przyszłych oczekiwań. Jakość kształcenia jest kojarzona z satysfakcją klienta. Same zadowolenie w tym dyskursie jest różnie interpretowane, pojawiające się kategorie z nią związane to skuteczność, odnosząca się do rezultatów kształcenia, treści, metod oraz użyteczność, oznaczająca korzyści jakie odnosi klient. Jakość określa się w tym ujęciu jako *sumę cech skuteczności i użyteczności*, przy założeniu, że cele kształcenia są zdefiniowane jako *korzyści z niej płynące* a użyteczność może zawierać się w pojęciu skuteczności²⁸. Zgodnie z wytycznymi ISO 9000 najbardziej istotną miarą jakości, w tym jakości kształcenia, jest zadowolenie klienta z otrzymanego produktu lub usługi. Sytuacja w której, placówki edukacyjne, zostały poddane ocenie w zakresie jakości instytucjom akredytującym i certyfikującym, funkcjonującym na podstawie standardów ISO, zmusiła uczelnie do zdefiniowania pojęcia *klienta placówki edukacyjnej*. Definiowanie jakości kształcenia, poprzez odniesienie się do studenta jako klienta, staje się coraz bardziej problematyczne, jeśli weźmiemy pod uwagę pełne dostosowanie pracowników naukowych do oczekiwań oceniających ich studentów. Na pytanie, kto w tym przypadku staje się odbiorcą przemocy symbolicznej, postaram się odpowiedzieć w dalszej części tejże rozprawy.

²⁶ Walczak M. *Uwarunkowania optymalnych modeli oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym* w: Grzesiak J. (pod red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, PWSZ, Konin 2006, s. 34.

²⁷ Tamże, s. 39.

²⁸ Zob.: Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym...*, op.cit., s. 54.

Jakość edukacji akademickiej jest systematycznie obniżana poprzez działania innych uczelni, które uzyskują akredytację i często przyjmują na studia osoby, które nie powinny znaleźć się w jej ramach. Ze względu na sytuacje finansowe uczelni na studia niestacjonarne przyjmuje się nadmierne liczby kandydatów, co przede wszystkim prowadzi do przeciążenia obowiązkami dydaktycznymi pracowników uczelni, a pośrednio wpływa na obniżenie jakości kształcenia. Do efektów tej polityki powszechnie zalicza się bezrobotnych studentów socjologii. *Umasowienie edukacji na poziomie wyższym (określane przez niektórych polskim cudem) doprowadziło do wieloletowości, partykularyzmu jednostek i grup uczelnianych w planowaniu programów i planów zajęć, do nepotyzmu w polityce kadrowej, a przede wszystkim do rozchwiania proporcji między nauczającymi a nauczonymi, do anonimowości w relacjach mistrz – uczeń, do handlu pracami dyplomowymi, do braku kultury w relacjach ze studentami... Eliminacja tych patologii, wynikających z boomu edukacyjnego potrwa zapewne wiele lat²⁹.*

Mówiąc o jakości kształcenia nie można zapomnieć o zmianach w gospodarce. Aktualnie studenci kształcą się w gospodarce opartej na wiedzy, zwiększa się coraz bardziej liczba studentów czynnych zawodowo. Na niektórych kierunkach uczelnie dostosowują swój grafik zajęć do dwóch lub trzech dni w tygodniu, po to by umożliwić praktykę zawodową osobom wkraczającym na rynek pracy. W analizowaniu jakości kształcenia ważna jest również rola nowoczesnych technologii w edukacji. Studenci oczekują, by podczas studiów mogli pracować na odpowiednim sprzęcie i z odpowiednim oprogramowaniem. Chętnie przygotowują prezentacje multimedialne i chętniej również uczestniczą w wykładach interaktywnych. Poza tym wprowadzenie obrazów ruchomych sprzyja rozwojowi wyobraźni, ułatwia przyswajanie wiedzy i rozwija zdolności percepcyjne. Niestety, nie wszystkie uczelnie posiadają szeroki wachlarz dostępności do zasobów multimedialnych.

Przy podejmowaniu działań mających zapewnić jakość kształcenia, pamiętać należy o kilku uwarunkowaniach: rzetelnej analizie uwarunkowań a nie działań projakościowych bazujących na zasobach posiadanych przez podmioty realizujące te działania, uwzględnieniu dotychczasowych działań projakościowych oraz doświadczeń edukacyjnych wszystkich zaangażowanych stron, zmienności jakości kształcenia i uwzględnieniu go jako procesu społecznego. Zapewnianie jakości kształcenia, poprzez odniesienie do jego użyteczności i skuteczności, może być wykonywane jedynie w szerokim społecznym kontekście. Skuteczność rozumiana jest tutaj w kontekście doskonalenia procesu edukacji a użyteczność

²⁹ Tamże, s. 42.

poprzez formułowanie celów kształcenia adekwatnych do oczekiwań studentów i przyszłych pracodawców³⁰. Ocena skuteczności i użyteczności kształcenia jest istotnym składnikiem ewaluacji całego procesu dydaktycznego, wraz z jego różnorodnymi, szerokimi aspektami. Problemem jest fakt, że ocena skuteczności jest współcześnie często traktowana jako jedyny cel badań ewaluacyjnych.

Zapewnianie jakości kształcenia w edukacji wyższej porównuje się do zapewniania i kontroli jakości w szeroko rozumianych przedsiębiorstwach, przemysłowych, usługowych i instytucjach użyteczności publicznej. W tym kontekście Andrzej Boczkowski podkreśla, że pierwotna idea zapewniania jakości kształcenia składa się z czterech podstawowych warunków:

1. Każdy pracownik odpowiada za utrzymanie jakości kształcenia,
2. Każdy pracownik odpowiada za podnoszenie jakości kształcenia,
3. Każdy pracownik akceptuje procedury służące utrzymaniu i podnoszeniu jakości kształcenia,
4. Kierownictwo i klienci regularnie sprawdzają skuteczność i trafność procedur i systemów zapewniania jakości kształcenia³¹.

Jakość kształcenia w kontekście wyżej przedstawionych warunków w szkolnictwie wyższym jest niezwykle szerokim pojęciem. Odnosi się do standardów, które powinny być różnorodne dla każdego etapu studiów oraz powinny być zapisane ogólnie lub szczegółowo, do każdej cechy. Odnosi się również do całego otoczenia dydaktycznego i poza dydaktycznego procesu nauczania.

Problematyczne jak się okazuje jest również badanie jakości kształcenia. Na uczelniach wyższych na ogół istnieją jedynie egzaminy pisemne lub jedynie zaliczenia z poszczególnych przedmiotów. Ten sposób oceniania jakości kształcenia ma podstawową wadę – kryteria ocen są określane z punktu widzenia uczelni. Jeśli natomiast celem całego procesu edukacji jest dostosowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych do potrzeb wykonywania pracy zawodowej, potrzebna jest również ocena jakości kształcenia dokonywana przez instytucje zewnętrzne, w tym pracodawców. Jak podkreśla Stefan Doroszewicz oraz Piotr Miller, którzy zajmują się metodyką badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym *zewnętrzną ocenę procesu kształcenia wykonują agencje akredytacyjne, jednakże nie dotyczy ona jakości „produktu” uczelni a jedynie warunków brzegowych warunkujących zapewnianie jakości kształcenia, natomiast jego efektu w postaci*

³⁰ Na podstawie: Boczkowski A., *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym...*, op. cit., s. 50-69.

³¹ Zob. tamże, s. 66.

dostosowania wiedzy, umiejętności i postaw studentów do wymagań rynku pracy nie uwzględnia³². Eksperti zauważają, że jakość kształcenia jest sumą inherentnych właściwości charakteryzujących kształcenie na danej uczelni, jakością cząstkową spełnienia danego kryterium przez inherentną właściwość pomnożoną przez wagę danej właściwości³³. Badanie jakości kształcenia w tej koncepcji polegałoby na integracji ocen cząstkowych podporządkowanej wielowymiarowej analizie statystycznej, w której należałoby wyznaczyć zbiór inherentnych właściwości kształcenia. Patrząc z tej perspektywy można zauważyć jedną podstawową wadę - zbiór interesariuszy mógłby się ciągle rozszerzać.

Reasumując, obok interesariuszy oraz czynników wpływających w sposób pośredni na jakość kształcenia decyduje o niej również:

1. Poziom wiedzy podawanej przez nauczyciela wraz z praktykowanymi metodami dydaktycznymi wraz z nauką umiejętności oraz kompetencji społecznych,
2. Stopień opanowania wiedzy przez studentów wraz z praktycznymi umiejętnościami ich spożytkowania oraz wzrost kompetencji społecznych,
3. Dobór kadry naukowej,
4. Wyposażenie uczelni w bazę dydaktyczną, w tym innowacyjne technologie,
5. Finansowanie uczelni wyższych (zarówno w zakresie pensów, wynagrodzeń pracowników nienaukowych jak i stypendiów dla studentów),
6. Skuteczne zarządzanie jakością kształcenia³⁴.

Czynniki decydujące o jakości kształcenia były bazą wyjściową do stworzenia metodologii badawczej niniejszej rozprawy.

1.2. Dylematy studiów społecznych w Polsce

Ocena przydatności studiów społecznych do kariery zawodowej we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy opierać się będzie w tej pracy na analizie programów kształcenia i sylabusach. W części analizy wyników badań empirycznych poruszana będzie problematyka rozbieżności między planami nauczania a realizacją biurokratycznych zapisów.

Należy pamiętać, że podstawową funkcją Uniwersytetu jest uprawianie nauki, którego wyniki służą aktualizacji programów nauczania akademickiego. Oczywiście zwolennicy

³² Doroszewicz S., Miller P. *Metodyka badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym* w: Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec wyzwań współczesności, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011, s. 13.

³³ Zob. tamże, s. 15.

³⁴ Oprac. własne m.in. na podstawie Bartmińska A., Raczkowska E. *Standardy kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia a jakość kształcenia* w: Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej, (red.zbior.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 61.

„urynkowienia” studiów podkreślają rolę wdrażania nabytej wiedzy do praktyki. Bardzo trudno odpowiedzieć na pytanie: *Jak powinno być?*³⁵. W teoriach socjologii edukacji i pedagogiki Uniwersytet powinien spełniać funkcję *socjalizacyjną* (uczyć jak być pożytecznym członkiem społeczeństwa), *selekcyjno-szkoleniową* (dostarczać wykwalifikowanych pracowników poszczególnym podsystemom), *certyfikacyjną* (potwierdzać ukończenie danego etapu edukacji), *innowacyjno-rozwojową* (wprowadzać określone zmiany i innowacje) oraz *stratyfikacyjną* (określając status społeczny)³⁶. Powyższe funkcje wskazywane w teorii socjologii edukacji podkreślają zatem konieczność dostosowania kształcenia do wymogów rynku pracy ale nie narzucają jej wprost, ani też nie sugerują jej dominacji.

Działania mające na celu zreformowanie edukacji często pogarszają problemy ją trapiące, wynikające między innymi z rozbieżności ideologii edukacyjnej z praktyką, z braków kadrowych, niskich płac, ze złego doboru kadry szczególnie na niższych szczeblach, zbędnej formalizacji procesu zapewniania jakości kształcenia.

W szczególności, w naukach społecznych, nauczanych na poziomie kształcenia wyższego i podyplomowego, istotne są funkcje społeczne spełniane przez uczelnie wobec swoich studentów. Należy do nich nie tylko przekaz kulturowy oraz przekaz wiedzy, lecz również rozwijanie możliwości innowacji, wprowadzenie studenta w życie zawodowe, badania naukowe zarówno poznawcze, jak i aplikacyjne przydatne gospodarce³⁷. Niezwykle istotne wydaje się w tym kontekście kształcenie kompetencji społecznych.

Podstawowym problemem i dylematem studentów nauk społecznych jest brak popytu na rzesze absolwentów nauk społecznych na obecnym rynku pracy. Z analiz rynku pracy wynika, że 29% absolwentów będących specjalistami z dziedziny prawa i nauk społecznych nie znajduje zatrudnienia³⁸. Według *Analizy kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy* wykonanej na zlecenie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju największy popyt na pracę prognozowany jest dla absolwentów nauk technicznych (71% pracodawców ocenia, że w ciągu 7 najbliższych lat będzie

³⁵ Zob.: Biały K. *Przemiany współczesnego uniwersytetu od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Nowakowska- Siuta R., *Jak (wy)kształci współczesna uczelnia?*

<http://www.przeглядpowszechny.pl/2012/10/15/jak-wykształci-dzisiejsza-uczelnia/>

Debata Kongresu dotyczące roli współczesnego Uniwersytetu <http://kongresakademicki.pl/uniwersytet-wspolczesny-zderzenie-dwoch-kultur/>

³⁶ Zob.: Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym...*, op. cit., s. 39.

³⁷ Tamże, s. 312.

³⁸ Zob.: Bagieńska A. *Analiza popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Politechnika Białostocka, Białystok 2009.

zapotrzebowanie na absolwentów kierunków z tego obszaru kształcenia)³⁹. Dodatkowo sami absolwenci szkół średnich rzadziej wybierają nauki społeczne jako kierunek studiów. Z raportu *Barometr edukacyjny Bayer* przeprowadzonego w 2012 roku wynika, że choć bardzo wysoko oceniają zainteresowanie przedmiotem studiów (86% - najwyżej ze wszystkich kierunków kształcenia), to nisko oceniają szanse na dobre zarobki (43,4%) oraz na znalezienie zatrudnienia (36%). Te dwie zmienne w przeciwny sposób decydują o wzroście liczby studentów na kierunkach ścisłych, technicznych czy przyrodniczych⁴⁰. Studenci kierunków ścisłych, przyrodniczych i technicznych częściej niż inni studenci deklarują chęć podjęcia pracy zgodnie ze swoim wykształceniem. Częściej również przyznają, że nie zmieniliby kierunku swoich studiów⁴¹. Zupełnie inaczej przedstawia się kwestia wśród absolwentów nauk społeczno-humanistycznych. Badania potwierdzają, że wybór kierunku studiów dość często jest dziełem przypadku – kandydaci na studia społeczne często ubiegają się o przyjęcie na wiele kierunków, które łączy jedynie nie-ścisły i nie-przyrodniczy charakter preferowanej do studiowania dziedziny wiedzy⁴².

W opinii pracodawców absolwenci studiów nie są dobrze przygotowani do podjęcia zatrudnienia. Z przeprowadzonych przeze mnie badań w woj. śląskim przedsiębiorcy niechętnie zatrudniają absolwentów w swoich firmach⁴³. Wśród braków, oprócz wiedzy specjalistycznej oraz umiejętności, znalazły się kompetencje, zaangażowanie oraz wiedza o kulturze (nie wspominając o doświadczeniu)⁴⁴. Praktyka niechętnego zatrudniania absolwentów w strukturach firm prowadzi do paradoksów na rynku pracy. Z jednej strony przedsiębiorcy uważają, że absolwentom brakuje doświadczenia, więc ich nie zatrudniają, pozbawiając możliwości zdobycia tego doświadczenia. Małe i średnie przedsiębiorstwa nie mogą sobie pozwolić na błędy zatrudnieniowe, gdyż nie pozwala na to operacyjny styl zarządzania. Ponadto przedsiębiorcy zwracali również uwagę na to, że młodzi ludzie, którzy wchodzi na rynek pracy, nieposiadający doświadczenia zawodowego mają jednocześnie bardzo wysokie wymagania, a ich poziom zaangażowania w pracę jest niski⁴⁵. Powyższe

³⁹ Raport do pobrania ze strony internetowej Narodowego Centrum Badań i Rozwoju NCBIR

<http://www.ncbir.pl/>

⁴⁰ *Barometr edukacyjny Bayer*, badania Millward Brown, Warszawa 14.06.2012.

⁴¹ Tamże.

⁴² *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*, Raport Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, styczeń 2014.

⁴³ Projekt badawczy *Badania i analizy kierunków zmian sektora MSP subregionu Zagłębia Dąbrowskiego w kontekście rynku pracy* przeprowadzony na próbie 22 000 przedsiębiorstw.

⁴⁴ Raport końcowy projektu *Badania i analizy kierunków zmian sektora MSP subregionu Zagłębia Dąbrowskiego w kontekście rynku pracy* (pod red.) Jabłoński M., Jabłoński A., MARIS, Katowice 2012, s. 39.

⁴⁵ Tamże.

badania wskazują jak niezwykle ważne jest kształtowanie kompetencji społecznych wśród studentów.

W związku z powyższymi problemami wdrożono system Krajowych Ram Kwalifikacji, który wprowadza zmiany w zakresie szkolnictwa wyższego. Są one możliwe jedynie w ramach gruntownej i stałej reformy całego systemu edukacji. W obecnych realiach polskiego szkolnictwa wyższego wszelkie próby zmian dotyczą jedynie wycinka systemu kształcenia jakim jest ujednolicenie systemów edukacyjnych państw Unii Europejskiej.

1.3 Funkcjonowanie Uniwersytetu w kontekście teorii socjologicznych

Zagadnienia praktyczne związane z edukacją trudno jest jednoznacznie zakwalifikować do jednej dyscypliny naukowej. Tematami związanymi z funkcjonowaniem Uniwersytetów zajmuje się bowiem wiele dziedzin nauki. Zasadniczą kwestią jest problematyka, która przez jednych badaczy jest wliczana do zakresu pedagogiki a przez innych do socjologii edukacji. Można wskazać na kilka głównych perspektyw analitycznych, które wypracowano w socjologii zarządzania i w socjologii edukacji w oparciu o różne teoretyczne założenia interpretujące funkcje i następstwa różnicowania praktyk nauczania i korzystania z zasobów nabywanych przez klientów systemu oświatowego oraz beneficjentów szkół wyższych. Perspektywami tymi użytecznymi dla nas w debatowaniu o jakości systemu kształcenia - są w szczególnym stopniu podejścia badawcze należące do koncepcji *kapitału ludzkiego*, *merytokratyzmu* oraz *kredencjalizmu*.

Zanim przejdę do omawiania tez poszczególnych koncepcji przedstawiam za J. Tiffinem i L. Rajasingham w Tabeli nr 1. model oświaty w poszczególnych fazach rozwojowych społeczeństwa, który ma znaczenie w analizie poszczególnych teorii zawartych w niniejszej rozprawie. Opisuje on przemiany, które dokonują się w całym systemie edukacji na przełomie ostatnich wieków. Poszczególne modele wskazują, iż obecnie kluczowego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez całe życie. Podkreśla ona, że w społeczeństwie informacyjnym uczniem jest człowiek w każdym wieku. Źródłem programów kształcenia stają się, obok wymogów rynku pracy, również potrzeby ucznia a nie sam nauczyciel, czy państwo.

Wyszczególnienie	Spółeczeństwo przedprzemysłowe	Spółeczeństwo przemysłowe	Spółeczeństwo informacyjne
Język	Łacina i greka	Języki narodowe	Język angielski
Uczniowie	Dzieci elity	Młodzi ludzie	Każdy
Wiek uczniów	6-20	6-16	W każdym wieku
Kto płaci za naukę	Rodzice	Podatnik	Uczeń
Organizator	Kościół	Państwo	Korporacje
Miejsce nauki	Siedziby wiedzy	Miasta	Wszędzie
Czas nauki	Wzajemnie ustalony	Ustalony	Kiedykolwiek
System ekonomiczny	Gospodarka tradycyjna	Taylorizm	Neoliberalizm
Źródło programów nauczania	Nauczyciel	Państwo	Potrzeby ucznia

Tabela 1. Założenia modelowe oświaty w trzech wyróżnionych społeczeństwach

Źródło: : J. Tiffin i L. Rajasingham *In search of the virtual class* ⁴⁶

Szkoła staje się korporacją skierowaną na klienta i sprzedającą swoje usługi. Zapotrzebowanie na ciągle edukowanie kadr aktywizowane jest przez burzliwe warunki rynkowego konkurencyjnego i dynamikę przemian technologii pracy oraz złożoność systemów przetwarzania informacji i gromadzonych baz wiedzy.

Janusz Gnitecki wymienia różne koncepcje edukacji i modele, jakie powinny obowiązywać w okresie otaczającej nas obecnej kulturze globalizacji.

Pierwsza z nich to teoria *perennializmu*, czyli takiej teorii edukacji, której filozoficzne założenia tkwią w idealizmie, odwołaniu się do przeszłości i utrwalonych przez tradycje idei i wartości tworzących dziedzictwo kulturowe⁴⁷. Nadrzędne pytania, na które będą poszukiwać odpowiedzi studenci to: *Kim jest człowiek?* oraz *Czym jest społeczeństwo?* Opisywana teoria jest koncepcją Alana Blooma z lat 80-tych XX w. referowaną między innym w książce krytykującej stan szkolnictwa wyższego w USA, jako zubażającego duchowo współczesnych studentów⁴⁸.

Druga z teorii to *współczesny esencjalizm*, czyli teoria oparta na realizmie. Odwołując się do sztuki i humanistyki a jednocześnie współczesnych osiągnięć naukowych, edukacja ma za zadanie *alfabetyzację kulturową w zakresie umiejętności rozpoznawania i rozumienia*

⁴⁶ Źródło: Tiffin J., Rajasingham L. *In search of the virtual class, Education in an information society*, Routledge, London 1995, s. 85.

⁴⁷ Gnitecki J. *Szkoła i edukacja wobec wyzwań globalnych współczesnego świata* w: Kojas W. (pod red.) *Wartości – edukacja – globalizacja, wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 2002, s. 47.

⁴⁸ Bloom A. 1997. *Umysł zamknięty*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań (Pierwsze wyd. amerykańskie z 1987 roku).

*podstawowych i esencjalnie ważnych faktów naukowych i wartości humanistycznych*⁴⁹. Teoria Jerome'a Brunera ma charakter psychokulturowy i skupia się na relacjach między naturą umysłu a naturą kultury. Niezwykle istotne są tutaj relacje na linii umysł ludzki – kultura. Głównym zadaniem edukacji staje się nauczenie studentów korzystania z narzędzi tworzenia znaczeń i symboli, a tym samym w kształtowaniu swojej tożsamości oraz poczucia własnej wartości. George Ritzer analizując kulturę masową oraz kulturę hegemonu (czyli kulturę amerykańską), podkreśla w swojej teorii, że znaczenie wartości wyedukowanych może być rozumiane w różnorodnym kontekście zarówno społecznym, jak i kulturowym. *Zadaniem edukacji jest wpieranie poznawania i rozumienia tego typu sensów i znaczeń w zmiennym kontekście*⁵⁰.

Trzecia teoria przedstawiona przez Janusza Gniteckiego, to koncepcja *informacyjnego sceptycyzmu* Neila Postmana, która mówi, że właściwa edukacja powinna opierać się na kształtowaniu młodego człowieka poprzez nauczanie krytycznego myślenia, ale również tworzenie w uczniach *postaw sceptycznych* wobec ludzi i rzeczy. Dodatkowo Neil Postman jest zdania, że niezbędne jest przybliżanie młodym ludziom perspektywy historycznej. Jego teoria opiera się na założeniu, że *zadania szkół i edukacji mogą być podporządkowane wielu bogom, którzy zawodzą (...) np. bogom Ekonomicznej Użyteczności, Konsumpcji, Technologii i Multikulturalizmu*⁵¹. Edukacja technologiczna nie polega na uczeniu młodzieży korzystania z komputera, bowiem umiejętności te dzieci i młodzież nabywa bez pomocy szkoły. Istotne jest uświadomienie dzieciom i młodzieży jakie są psychologiczne, społeczne i polityczne efekty wprowadzania nowoczesnych technologii, po to, by mogli oni mądrze żyć w społeczeństwie informacyjnym. Powyższe podejścia uzupełniają perspektywy patrzenia na szkolnictwo wyższe i wyzwania dla jakości kształcenia jakie wynikają z etapów rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturowego współczesnego świata.

Zasadniczą perspektywą ujmowania edukacji jest traktowanie jej jako inwestycji w kapitał ludzki. Teorię kapitału ludzkiego z odniesieniami do roli edukacji zawdzięczamy ekonomistcie Garyemu S. Beckerowi tworzącemu ją w 60-tych latach minionego stulecia.⁵² Rozbudowane ujmowanie zagadnień dotyczących jakości systemu kształcenia, interpretowanych w perspektywie teorii *human investment* (kapitału ludzkiego),

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 48.

⁵² Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Wyd. I. Chicago 1964.

sformułował Theodor W. Schultz w latach siedemdziesiątych XX wieku.⁵³ W jego koncepcji rozwijano argumentację G. Beckera o istnieniu ekonomicznej zależności między nakładami na edukację a późniejszymi gospodarczymi korzyściami. *Inwestycje w wykształcenie człowieka*, jak podkreśla Teodor Schultz - cytat za Januszem Gniteckim: *są znacznie bardziej opłacalne niż inwestycje przeznaczone na powiększenie kapitału rzeczowego*⁵⁴.

Współczesne polskie badania dotyczące rozwoju kapitału ludzkiego, przeprowadzone w 2011 roku wskazują, że im wyższy poziom wykształcenia danej osoby, tym mniejsza stopa bezrobocia, co jest interpretowane jako mniejsze ryzyko utraty pracy⁵⁵. Można oczywiście uznać to zdanie za prawdziwe, jeśli nie wnika się w kwestie nadmiernie włożonych inwestycji w wykształcenie, co związane jest bezpośrednio z posiadaniem wyższych niż oczekiwanych przez pracodawców kwalifikacji. W koncepcji kapitału ludzkiego edukacja jest jeszcze bardziej znaczącym elementem służącym lepszemu funkcjonowaniu społeczeństwa nowoczesnego⁵⁶. Edukacja zwiększa bowiem elastyczność zasobów ludzkich, ale także stymuluje style życia i aktywizuje konsumpcję pobudzając funkcjonowanie systemów gospodarczych.

Koncepcja merytokracji zakłada, że status społeczny poszczególnych jednostek zależy od udokumentowania ich osiągnięć. Zbyszko Melosik podkreśla, że według tej teorii edukacja, szczególnie na poziomie uniwersyteckim, stanowi najprostszą i najszybszą drogę do sukcesu na rynku pracy oraz jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej⁵⁷. Dyplomy w tym ujęciu spełniają dwie zasadnicze funkcje - *rozdzielają w sposób sprawiedliwy* (poprzez ocenę edukacyjnych osiągnięć) „*nagrody społeczne*”, *takie jak prestiż, płace, stanowiska pracy, na podstawie – jak się wierzy – „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć”* oraz stanowią *formalny dowód istnienia – możliwej do wykorzystania na rynku pracy grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych*⁵⁸. Merytokraci wierzą, że gdy wszelkie bariery ruchliwości społecznej zostaną zniesione, to los jednostki będzie zależał jedynie od jej zdolności oraz poziomu motywacji do działania. Koncepcja merytokracji wpisuje się w założenia ludzkiego kapitału, w której edukację traktuje się jako inwestycję na przyszłość.

⁵³ Schultz T. W. *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. The Free Press New York 1971.

⁵⁴ Gnitecki J. *Szkoła i edukacja wobec wyzwań globalnych...*, op. cit. s. 33.

⁵⁵ Bilans kapitału ludzkiego, red. zbior. Departament Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

⁵⁶ Zob.: *Kapitał społeczny i edukacja* (pod red.) Mikiewicz P., Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011, s. 34-39.

⁵⁷ Melosik Z. *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura- Społeczeństwo-Edukacja, nr 1 (3) Poznań 2013.

⁵⁸ Tamże, s. 22.

Według obu teorii edukacja staje się „centralnym środkiem zaradczym, eliminującym „deficyty psychologiczne” jednostek, które – jak się przypuszcza – utrudniają indywidualną ruchliwość i ekonomiczny rozwój całego społeczeństwa⁵⁹.”

W ujęciu merytokratycznym Uniwersytet spełnia dwie podstawowe funkcje, którymi są rozdzielanie „nagród społecznych” (m.in. praca, czy wynagrodzenie) oraz formalne potwierdzanie osiągnięć studenckich poprzez wydawanie dyplomów. Osiągnięcia edukacyjne w tej teorii ujmowane są jako nadrzędny czynnik różnicujący posiadaną pozycję społeczną i prestiż oraz warunkujący miejsce w hierarchii społecznej. Merytokratyzm zakłada, że pierwotny status społeczny jednostki nie wpływa na jej osiągnięcia edukacyjne. O sukcesach na tym polu decyduje poziom motywacji oraz zdolności poszczególnych jednostek. Teoria merytokratyczna zakłada, że edukacja jest jednym z najważniejszych czynników zmiany społecznej oraz modernizacji struktur kulturowych.

W opozycji do merytokratów oraz zwolenników ludzkiego kapitału stoją kredencjaliści. Zbyszko Melosik podkreśla, że w tej teorii w społeczeństwie współczesnym edukacyjne kredencjały pełnią funkcje „waluty obiegowej”, za którą można zakupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kredencjałów (w rezultacie umasowienia poszczególnych szczebli edukacji) prowadzi do ich inflacji, a nierówny dostęp do kredencjałów o odmiennej „wartości wymiennej” stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne⁶⁰. W założeniach kredencjalistów dyplom nie oznacza potwierdzenia posiadanych przez absolwenta kwalifikacji, lecz wzmacnia jego pewność w sięganiu po prestiżowe stanowiska pracy. W ujęciu kredencjalistów, merytokratyzm nie likwiduje nierówności społecznych. Według Randalla Collinsa, czołowego przedstawiciela kredencjalizmu naiwnością jest wiara, że jednostka powinna uzyskać tyle edukacji, ile to jest możliwe, a następnie wykorzystać ją w największym możliwym stopniu dla osiągnięcia kariery społecznej⁶¹. Umasowienie edukacji może doprowadzić wedle tej teorii do takiej inflacji dyplomu, w której nawet na uzyskanie niskich stanowisk niezbędny będzie dyplom uczelni wyższej.

Wszystkie przedstawione teorie odnajdują się w polskiej empirycznej rzeczywistości edukacyjnej. W ogólnej ocenie wydaje się, że koncepcja kapitału ludzkiego jest nadal najbardziej aktualną koncepcją a teoria sceptycyzmu Neila Postmana oraz merytokratyzm

⁵⁹ Tamże, s. 25.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 27.

i kredencjalizm współcześnie nabierają większego znaczenia w stosunku do perenializmu czy esencjalizmu.

Niezbędne w tejże rozprawie jest przedstawienie koncepcji nauczania jako pracy skoncentrowanej na wynikach, której krytyczne i analityczne ujęcie zawarte jest w teorii mechanizmów systemu edukacyjnego Pierre'a Bourdieau. Konstrukcja edukacji jest w tym dyskursie osiągnięta przez powolną i trudną drogę, która w pierwszej kolejności oparta jest na analizie dysponowania wiedzą i różnicy politycznej pozycji sił kreujących kapitały kulturowy, symboliczny i społeczny. Praca - a tym samym nauczanie - jest zdeterminowana wariantami efektywności, które są definiowane przez społeczeństwo o określonej strukturze klasowej i ideologicznych dyspozycjach systemu politycznego⁶². Sam proces studiowania oparty jest na osiągnięciach i wynikach oraz samych związkach między istniejącymi w społeczności edukacyjnej aktorami. Nauki społeczne według Pierre'a Bourdieau nie mogą być określane przez kryteria właściwe naukom ścisłym⁶³. Szkoła wyższa w tej koncepcji przekazuje wartości jako najbardziej doskonałe i uniwersalne wyobrażenie pola symbolicznego definiowanego poprzez arbitralne standardy klas panujących politycznie. Wdraża je tak długo, aż jednostka uzyska trwałe wykształcenie, czyli wtórny *habitus*, *wytwór interioryzacji zasad arbitralności kulturowej (cech zasadniczych) zdolnej do samoodtworzenia w praktyce zasad zinterioryzowanej arbitralności*⁶⁴. Pierre Bourdieau podkreśla, że głównym zadaniem szkoły nie jest przekazywanie wiedzy, lecz utrzymanie istniejącego porządku społecznego. Za pomocą dominujących wzorców dokonuje się tak zwana dyfuzja kultury. Działanie tychże wzorców można zaobserwować u studentów (przykładowo studenci filologii mają skłonność do analizy znaczeń, natomiast studenci biologii odnajdują prawa rozwoju i związku współzależności między danymi rzeczami). Pierre Bourdieau uważa, że język ma bardzo duży wpływ na edukację i kształtowanie myślenia, ze względu na samą jego strukturę, a nie odniesienie do określonych informacji. Socjolog ten badając wraz z Jean Claudem Passeron zróżnicowanie struktur społecznych i kapitałów kulturowych w formie zasobów językowych uczniów i studentów podkreśla, że język jest *jednym z najlepiej ukrytych zjawisk*, przesądzających o powodzeniu studentów w procesie nauczania. Uczniowie z klas średnich i wyższych, posługujący się tym samym lub zbliżonym kodem językowym (jako zakorzenionym w ich pierwotnym *habitusie* kapitałem lingwistycznym), który funkcjonuje jako wzorcowy, są dla nauczycieli bardziej zrozumiali a przez to również lepiej oceniani.

⁶² Zob.: Bourdieau P., Passeron J.C. *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2011.

⁶³ Bourdieau P. *Homo academicus*, translated by Peter Collier, Stanford University Press, California, 1988.

⁶⁴ Zemło M. *Nowa socjologia edukacji*, Wyd. Trans Humana, Białystok 1996, s. 35.

*Wartość na rynku szkolnym kapitału językowego, którym dysponuje każda jednostka, jest funkcją dystansu między typem opanowania symbolicznego wymaganego przez szkołę oraz praktycznego opanowania języka, które zawdzięcza on swojemu pierwotnemu wychowaniu klasowemu*⁶⁵. Uczniowie z klas ludowych są w systemie nauczania poddawani symbolicznej przemocy służącej wytworzeniu pożądanego kapitału językowego i habitusowych nawyków, w polu wymagań i praktyk edukacyjnych. System oświatowy reprodukuje nierówności kulturowe i społeczne ale przede wszystkim utrwała klasowe dystanse i kapitały symboliczne.⁶⁶

Oprócz tradycyjnych teorii, istnieją również alternatywne propozycje wyjaśniania relacji między edukacją a sukcesem życiowym. Jedną z nich jest *hipoteza maksymalnie utrzymywanej nierówności* Adriana Raftery oraz Michaela Houta. Zakłada ona, że nierówności społeczne były rekonstruowane na coraz wyższych szczeblach systemu oświaty, co doprowadziło zarówno do demokratyzacji jak i umasowienia oświaty. Zgodnie z tą teorią *grupy stojące wysoko w hierarchii społecznej „poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu” – i czynią to nie tyle poprzez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom z innych grup społecznych, co poprzez „maksymalizowanie” własnej edukacji*⁶⁷. Dodatkowo pogłębia ten stan stratyfikacja w ramach systemu edukacji wyższej, to jest podział na Uniwersytety elitarne, przeciętne oraz te, których dyplom ma niewielkie znaczenie.

W innej teorii Ralph Turner wyróżnia dwa typy ruchliwości społecznej, funkcjonujące w systemie edukacyjnym – sponsorowaną (np. Wielka Brytania) oraz konkurencyjną (np. Stany Zjednoczone). W pierwszym modelu poszczególne jednostki zajmują określone miejsce w strukturze społecznej dzięki strategii działania elit, które w zależności od jakości kandydatów dzielą uczniów w młodym wieku pod względem określonych zdolności i przypisują do wykonywania określonych ról. W ruchliwości drugiego typu, zdaniem Ralpa Turnera, status członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w otwartej rywalizacji, która przyrównywana jest do zawodów sportowych, w których wielu graczy współzawodniczy o status społeczny, dobrą pracę czy wynagrodzenie⁶⁸.

Inną koncepcję przedstawia Earl Hopper. Uważa on, że głównym instrumentem selekcji na poszczególnych szczeblach edukacji jest *regulowanie aspiracji edukacyjnych, które polega na ich umiejętnym „podgrzewaniu” i „wychładzaniu” (...)* Istniejące

⁶⁵ Tamże, s. 36.

⁶⁶ Zob.: Bourdieu P., Passeron J.C. *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2011.

⁶⁷ Melosik Z. *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, s. 31.

⁶⁸ W tej teorii występuje przekonanie o fakcie równości szans w odniesieniu sukcesu wszystkich jednostek.

w społeczeństwie merytokratyczne dążenie do wyselekcjonowania tych „najlepszych” wymaga dokładnej analizy zdolności jego członków. To oznacza, że społeczeństwo musi starać się rozbudzić i utrzymać na wysokim poziomie aspiracje maksymalnej liczby osób, zanim nie zostaną oni poddani ostatecznej selekcji do przeznaczonych im ról zawodowych⁶⁹. System edukacyjny jest tym, który dostarcza najważniejszego mechanizmu regulującego aspiracje życiowe. Osoby, które się *podgrzewa* uzyskują dostęp do wyższych szczebli edukacji, natomiast te jednostki, które się *wychładza* zostają posłane na rynek pracy.

System edukacji, jak podkreśla Piotr Mikiewicz stanowi niezbędne uzupełnienie funkcjonowania współczesnej rodziny. We współczesnym społeczeństwie podstawowa komórka społeczna nie przygotowuje bowiem, zdaniem Mikiewicza do podjęcia wszystkich ról społecznych. Szkoła jest *machiną dystrybucji jednostek na poszczególne pozycje społeczne – przestrzenią mobilności wewnątrz i międzypokoleniowej (...)* Szkoła spełnia cztery podstawowe funkcje: *trening, selekcja, alokacja i reguła aspiracji (...)* wyposaża w kompetencje, *osadza w określonej ścieżce kształcenia i daje niezbędne motywacji*⁷⁰. Zdaniem Mikiewicza selekcje te mają również charakter społeczny. Placówka szkolna nagradza określone jednostki, które posiadają kompetencje zgodne z dominującym kanonem. W wyniku selekcji następuje wyodrębnienie ścieżek edukacyjnych, poprzez które osoby zdobywają określone pozycje zawodowe i społeczne. *Mechanizmu selekcji i alokacji w szkole ponadpodstawowej podlegają uwarunkowaniom społecznym i w efekcie doprowadza do odtwarzania nierówności społecznych*⁷¹.

Według wyżej wymienionych alternatywnych koncepcji funkcjonowania systemu edukacji nierówności w dostępie do edukacji i w efektach wynikających z jej ukończenia są nieuniknione. Równość rezultatów (wyników w kształceniu poszczególnych jednostek) wydaje się nie być realna przy nierównościach będących samą ich przyczyną. Zbyszko Melosik podkreśla że, *równość rezultatów edukacyjnych może być osiągnięta tylko wówczas, gdy najpierw stworzy się niemal ujednoczone społeczeństwo w kategoriach warunków ekonomicznych (...)* co jest *współcześnie niemożliwe do realizacji*⁷². Dochodzi tutaj do zmiany mechanizmów reprodukcji, w których dostarczenie pozycji danej jednostce poprzez rodzinę zostaje uzupełnione przez zdobywanie kredencjału. Certyfikat stanowi tutaj dokument uwierzytelniający zajmowaną przez człowieka pozycję społeczną. Staje się zatem kapitałem kulturowym. Edukacja akademicka / ogólnokształcąca, jest zdaniem Piotra Mikiewicza

⁶⁹ Melosik Z. *Edukacja uniwersytecka i procesy...*, op. cit., s.34.

⁷⁰ *Kapitał społeczny i edukacja* (pod red.) P. Mikiewicz, op.cit., s.34.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże.

bardziej prestiżowa i powinna dawać większe zwroty w postaci zajmowania wysokiej pozycji społecznej.

Jednym z podstawowych spodziewanych efektów ekspansji edukacyjnej miało być zmniejszenie nierówności społecznych w dostępie do edukacji i w wynikach edukacyjnych jej uczestników⁷³. Zakładano bowiem, iż równy dostęp do edukacji zniweluje dysproporcje społeczne i wyrówna szanse edukacyjne. Choć badania z lat 90 XX wieku⁷⁴ sugerują, iż rodzina ma coraz mniejszy wpływ na sukces edukacyjny to na podstawie danych z kilkunastu państw⁷⁵ można stwierdzić, że mimo boomu edukacyjnego we wszystkich krajach utrzymują się nierówności społeczne na kolejnych progach selekcji. Ekspansja edukacji nie powoduje dekompozycji struktury społecznej – coraz dłużej i coraz lepiej edukowani członkowie społeczeństw zachodnich zderzają się ze spetryfikowaną strukturą społeczną, która upycha jednostki do pozycji zgodnie z dawną logiką społecznej reprodukcji. W tym duchu skonstruowane są koncepcje „opportunity trap”, co oznacza, że ekspansja edukacyjna okazała się pewnego rodzaju pułapką dla osób, które liczyły, że jeśli zdobędą wykształcenie wyższe niż rodzice to zwiększą swoje szanse na rynku pracy i zdobędą przewagę konkurencyjną w rywalizacji z innymi⁷⁶. Choć młode osoby na rynku pracy nie reprodukcją statusu rodziców na rynku pracy, to bardzo często pracują oni za bardzo niskie wynagrodzenie. Piotr Mikiewicz podkreśla, że inflacja dyplomów prowadzi do pułapki możliwości⁷⁷. Baker w swoich badaniach określa, że zjawisko to można ująć w syntezie dwóch redukcjonistycznych podejść – wąskiej wersji teorii kapitału ludzkiego oraz teorii edukacji jako mitu. Wykształcenie przestaje być kryterium dostępu do prestiżu czy bogactwa. Staje się warunkiem koniecznym sukcesu zawodowego lub społecznego. Należy jednak podkreślić, że nie jest to warunek wystarczający. Szkoła w tym ujęciu, według Piotra Mikiewicza wciąż ma charakter sortujący, stanowi mechanizm arystokratyzowania i stratyfikacji.

W niniejszej rozprawie chcę również podkreślić zmiany w postrzeganiu funkcji współczesnego Uniwersytetu. Tradycyjne przyjmowano, że publiczna uczelnia wyższa jest bardziej wspólnotą wiedzy niż zakładem administracyjnym. Dziś, ze względu na zmiany systemu edukacji wynikające z przejścia ze społeczeństwa przemysłowego do informacyjnego

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Przeprowadzone przez Breena w 2010 roku.

⁷⁵ USA, Niemcy, Holandia, Szwecja, Wielka Brytania, Włochy, Szwajcaria, Tajwan, Japonia, Czechosłowacja, Węgry, Polska, Izrael.

⁷⁶ Mikiewicz P. *Zmiany we współczesnym systemie edukacyjnym w Polsce*, w: Kapitał społeczny i edukacja (pod red.) P. Mikiewicza, Wyd. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011, s. 46.

⁷⁷ Tamże.

często podkreśla się, że uczelnia bardziej przypomina firmę bądź nawet fabrykę. W 2003 roku Eugeniusz Ochendowski, członek Polskiej Akademii Nauk, profesor z dziedziny prawa stwierdził, że szkoła wyższa nie jest już zakładem, lecz korporacją⁷⁸.

Dokonując szczegółowych rozważań należy stwierdzić, że spośród wszystkich rodzajów korporacji Uniwersytet w największej mierze spełnia wymogi typu korporacji personalnej, w której członkostwo jest zależne od przynależności do określonego zawodu. W publicznym dyskursie uczelnia jest nie tylko przyrównywana do korporacji, lecz również traktowana jako korporacja ze względu na charakter stosunku pracowników do studentów jako klientów placówek edukacyjnych. We współczesnych dyskursach można znaleźć zarówno zwolenników jak i przeciwników traktowania/funkcjonowania Uniwersytetu jako korporacji. Wojciech Cellary zwraca uwagę, że trend postrzegania instytucji edukacyjnych poprzez pryzmat korporacji ma zarówno wady, jak i zalety. Powszechnie dostrzegane są minusy, którymi według przeciwników teorii traktowania Uniwersytetu jako korporacji są przede wszystkim schematy, powodujące, iż indywidualność zarówno kadry akademickiej jak i studentów tłamszona będzie poprzez standaryzację i ślepe wykonywanie rozkazów. Wojciech Cellary podkreśla, że uczelnia, aby osiągnąć przewagę konkurencyjności na rynku musi być albo innowacyjna, albo rządzić się korporacyjnymi standardami zarządzania. *Wprowadzenie szybkiej uniformizacji nauczania w placówkach edukacyjnych może zepchnąć Polskę na ostatnie miejsce w rankingu innowacyjności krajów Unii Europejskiej*⁷⁹. Dokonując szczegółowych rozważań, należy stwierdzić, że według Wojciecha Cellarego - profesora i kierownika Katedry Technologii Informacyjnych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, członka Rady Informatyzacji przy Ministrze Administracji i Cyfryzacji - Polska uczelnia powinna raczej postawić na innowacyjność, zarówno tą dotyczącą badań naukowych, jak i nowoczesnych metod i technik nauczania.

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest początkiem standaryzacji szkolnictwa wyższego w Polsce, która przez część teoretyków jest postrzegana jako początek traktowania uczelni jako korporacji.

Rozprawa ta odnosi się do przedstawionych teorii w szczególności przy opisywaniu systemu przymusu, problemu studenta jako klienta i ukrytego programu, części metodologicznej oraz analizie przeprowadzonych badań.

⁷⁸ Janku Z. *Publiczna szkoła wyższa – korporacja czy zakład administracyjny?*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2009, s. 236.

⁷⁹ Zob.: Cellary W. *Oświata jako korporacja postawiona na głowie*
http://wyborcza.biz/biznes/1,100897,15341033,Oswiata_jako_korporacja_postawiona_na_glowie.html

1.4 Dylematy zarządzania jakością kształcenia

Zapewnianie jakości kształcenia oznacza wszystkie planowane i systematyczne działania niezbędne do tworzenia odpowiedniego stopnia zaufania, co do tego, że usługa edukacyjna spełni ustalone wymagania jakościowe⁸⁰. Natomiast jakość kształcenia definiowana jest często poprzez pryzmat pełnego i ciągłego zaspokajania potrzeb odbiorcy (w przypadku uczelni studentów, pracodawców oraz społeczeństwa) na konkurencyjnym rynku⁸¹.

Walentina Wróblewska jest zdania, że kierunki jakości kształcenia wyznaczają przemiany cywilizacyjne, procesy globalizacji, rozwój technologii, wymagania rynku pracy oraz zmiany modelu życia. Czy sytuacja definiowana regulacjami ustawowymi i funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego odpowiadają tym zmianom? Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest taka prosta. Z jednej strony szkoły wyższe pragną podtrzymać tradycje uniwersyteckie, z drugiej zaś strony powinny dostosować się do wymagań rynku pracy. Zmiany edukacyjne przede wszystkim podążają w kierunku pluralizmu kształcenia, zgłaszania wielu kierunków. Coraz częściej studia są kreowane pod indywidualne potrzeby studentów.

Trzeba jednak pamiętać, że *współczesna edukacja (...) wymaga ujęcia człowieka, całościowo, ujęcia uwzględniającego wszystkie aspekty jego życia*⁸². Do wprowadzenia aż tak szerokiego ujęcia studenta na uczelni wyższej potrzebny jest dialog i nowe spojrzenie na osoby kształcące się.

Zmiany we współczesnym szkolnictwie wyższym nie mogą doprowadzić do stworzenia fałszywego obrazu rzeczywistości społecznej. Umasowienie studiów, wyeliminowanie egzaminów wstępnych oraz brak dojrzałości akademickiej studentów doprowadzają do obniżenia jakości kształcenia.

Poziom jakości kształcenia zależy od bardzo wielu czynników, które są zależne od uczelni w sposób bezpośredni oraz pośredni. Należy także podkreślić fakt, iż istnieją również

⁸⁰ Ziółek M. *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*, prezentacja Ekspertów Bolońskich, UAM, Poznań, 24.04.2012, s. 3.

⁸¹ Tamże.

⁸² Wróblewska W. *Zmiany w kształceniu akademickim w: Karpińska A. (red. nauk.) Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008, s. 16.

zmienne niezależne od władz uczelni, które w istotnym stopniu wpływają na jakość kształcenia. Do determinant niezależnych zaliczamy między innymi decyzje podejmowane w formie: ustaw i uchwał przez Sejm i Senat, rozporządzeń i zarządzeń rządu i ministrów, uchwał i decyzji organów samorządu lokalnego i regionalnego oraz decyzji administracji państwowej różnych szczebli.

Doskonalenie zarządzania jakością w uczelniach ma na celu przede wszystkim: zaspokojenie potrzeb i oczekiwań studentów, realizację wymagań właścicieli i pracowników oraz spełnianie oczekiwań pozostałych interesariuszy, w tym szczególnie przyszłych pracodawców. Polega również na wykorzystaniu kapitału ludzkiego w celu poprawy jakości i kierowania pracą zespołów naukowo-dydaktycznych (np. kadr instytutów i zakładów badawczych), usprawnienia procesu naboru na studia, ich przebiegu i dyplomowania oraz optymalizacji wykorzystania majątku finansowego i rzeczowego w trakcie wykonywania zadań.

Tadeusz Wawak wskazuje, że bardzo trudne jest rozgraniczenie determinant zależnych całkowicie lub częściowo od władz uczelni. Bardzo często bowiem charakter determinant jest efektem synergii splotu działań celowych i nie celowych władz w uczelni, studentów i innych interesariuszy. Do nich należą między innymi: status uczelni, misja (wraz z celami strategicznymi oraz operacyjnymi), osobowość i kompetencje kierownicze rektora, kanclerza, prorektorów, dziekanów i dyrektorów, kompetencje zaangażowanych pracowników i doktorantów uczelni, etyka pracy wykładowców oraz pracowników uczelni, warunki ekonomiczne, zasoby majątkowe i kapitałowe uczelni, główne wartości i zasady doskonalenia zarządzania. Wliczają się tu również możliwości stosowania zasad przynależnych do Total Quality Management (zarządzanie przez jakość) oraz zarządzanie jakością ISO 9000 wraz ze stopniem ich wdrożenia w uczelni, oddziaływanie studentów oraz interesariuszy zewnętrznych uczelni na jakość zarządzania w szkole wyższej. Wpływ władz w poszczególnych uczelniach na powyższe determinanty jest bardzo zróżnicowany. Jak podkreśla Tadeusz Wawak *szczególne różnice występują tutaj między uczelniami publicznymi i niepublicznymi, a wśród publicznych między: uczelniami akademickimi, zawodowymi, wojskowymi i służb państwowych w związku z różnym ich ujęciem w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym. Dlatego też w każdej uczelni trzeba określić jakie determinanty oraz w jakim stopniu zależne są od władz na poszczególnych szczeblach, od rektora i senatu począwszy, po kierownika zakładu. Zidentyfikowanie tych determinant zależnych jest bardzo ważne, albowiem stanowi pierwszy krok w kierunku opracowania i realizacji programu*

*doskonalenia jakości zarządzania w uczelni. Program taki powinien być realizowany w każdej szkole wyższej, poważnie traktując przyjętą misję i wyznaczone cele i zadania do realizacji*⁸³.

Zarządzając jednostką kształcenia na każdym poziomie edukacji należy zadać pytanie, jak osiągnąć sukces, a więc dostarczyć usługę edukacyjną najwyższej jakości. Wpływ na to ma wiele czynników. Jak wiadomo kształcenie warunkowane jest przez czynniki zewnętrzne (otoczenie) i wewnętrzne (uczelnia). W innym podziale możemy wyróżnić czynniki pozytywne, które poprawiają jakość kształcenia oraz negatywne, wpływające na jej obniżenie. Czynniki te uwarunkowane są przez wiele zmiennych, w tym zjawisk społecznych i gospodarczych, polityki i działań i oczekiwań grup interesariuszy. Należy podkreślić, że determinanty te warunkują się wzajemnie, stąd też niezbędna ich analiza. Nie ulega wątpliwości, że komplikuje to cały proces zarządzania jakością kształcenia.

Czynniki, które wewnętrznie warunkują jakość kształcenia tkwią wewnątrz instytucji jaką jest uczelnia. Piotr Grudowski i Kajetan Lewandowski podkreślają, że do tych czynników oprócz charakteru treści programowej w ramach określonej specjalizacji, otwartości studentów/doktorantów w ramach specjalizacji wliczyć można również samą dyscyplinę naukową. Bardzo ważną zmienną jest również podejście studentów i pracowników (w tym motywacje do pracy) oraz wyposażenie placówek realizujących proces kształcenia między innymi w innowacyjne technologie. Podkreślę tutaj fakt, iż wymienione czynniki wewnętrzne są w dużej mierze kształtowane przez interesariuszy zewnętrznych, w tym przekazywanych środków finansowych. Piotr Grudowski i Kajetan Lewandowski zaznaczają, że *w ramach czynników determinujących jakość kształcenia nie do przecenienia jest samoświadomość interesariuszy procesu kształcenia w zakresie orientacji projakościowej*⁸⁴.

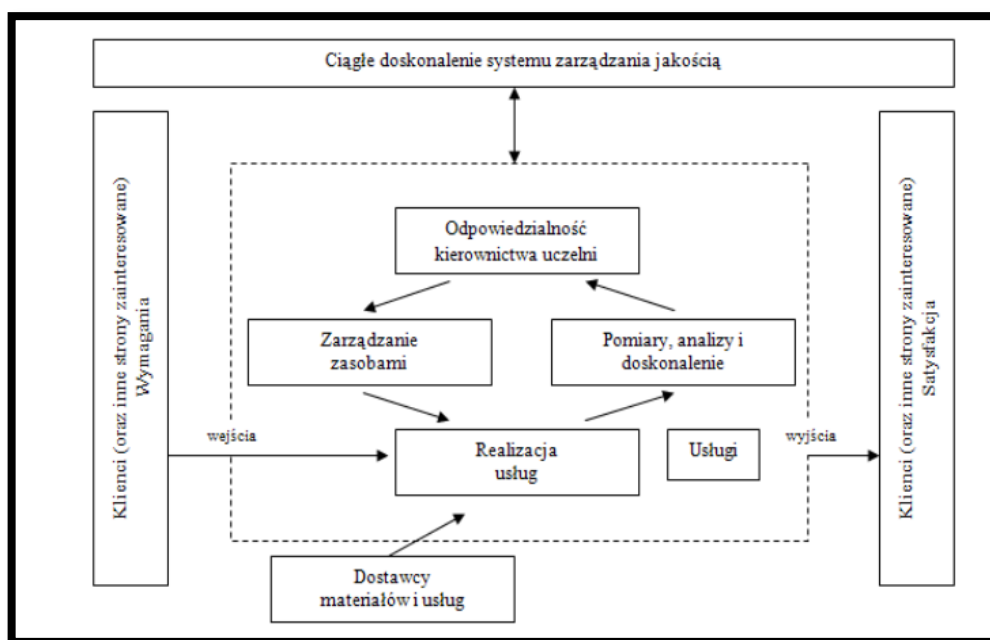
Do czynników zewnętrznych można zaliczyć całe otoczenie uczelni. Uwarunkowania geograficzne i demograficzne, w tym gęstość zaludnienia, dostęp do komunikacji, stopień uprzemysłowienia czy otwartość rynku pracy. Bardzo ważne i nadrzędne dla jednostek kształcenia są uwarunkowania prawne i określony budżet. Zarządzanie jakością kształcenia wydaje się być jeszcze bardziej problematyczne, jeśli podkreślimy wzajemne powiązania i interakcje uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych.

Poniżej zamieszczam model systemowego zarządzania jakością kształcenia na uczelniach, charakteryzujący proces edukacyjny jako realizację usług. W tym schemacie zarówno na etapie wejścia jak i wyjścia uwzględnieni są studenci, jako osoby posiadające

⁸³ Wawak T. *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007, s.83.

⁸⁴ Grudowski P., Lewandowski K. *Pojęcie jakości kształcenia...*, op. cit., s. 402.

określone wymagania oraz określające po zakończeniu procesu kształcenia swoją satysfakcję. Choć cały system, opracowany przez eksperta bolońskiego powoli wchodzi do polskich uczelni, należy zadać sobie pytanie czy jest on procesualnie słuszny? Kryteria słuszności definiowane są nie tylko wolą ustawodawcy lecz także wiążą się z różnymi logikami funkcjonowania elementów tego systemu. Modelowy schemat zakłada, że studenci mają bardzo wysoki stopień świadomości a ich oczekiwania będą dotyczyły wysokiego poziomu nauczania. W praktyce można stwierdzić wiele rozbieżności w motywacjach i orientacjach na wartości lub cele edukacji wyższej charakteryzujące poszczególne jednostki jako klientów i usługodawców procesów kształcenia. W tym kontekście występują różne dylematy praktyk nauczania studentów, do których zaliczyć możemy szczególnie następujące. Co bowiem z wartościami proponowanego modelu zarządzania jakością, gdy absolwenci szkół średnich zaczynający naukę na uczelni wyższej posiadają inny model oczekiwań lub w ogóle im go brakuje? Inny problem zarządzania jakością kształcenia dotyczy przyjęcia zupełnie innego modelu zarządzania uczelnią. Szkoły wyższe, w szczególności państwowe muszą zmienić cały system organizacyjny, w którym do tej pory nie działały. Nowe ramy instytucjonalne, nowe regulacje prawne weszły w życie, natomiast mentalność uczestników i beneficjentów systemu kreowania jakości pozostała. Nie zadziwia fakt, że pracownicy naukowcy nie są przekonani do nowego modelu zarządzania jakością, wprowadzanego na uczelniach. Budzi on bowiem wiele wątpliwości. Traktowanie studenta jako klienta, może bowiem nie tyle podnosić jakość nauczania, lecz ją obniżać, bowiem uzależnia ona bezpośrednio jakość nauczania od oczekiwań studentów. Paradoksem procesu edukacyjnego definiowanego w ten sposób będzie efekt niskiego poziomu oczekiwań studentów lub degradowanie jego założeń w następstwie niskich motywacji poznawczych beneficjentów. Uprawianie nauki i studia zostały tutaj sprowadzone do sprzedaży usług edukacyjnych a pracownicy uczelni obciążeni zostali dodatkową i nieopłacaną pracą, w której formalistycznych wymaganiach nie zawsze widzą sens. Problem zarządzania jakością kształcenia jest bardzo istotny, dlatego poruszę go również w części badawczej mojej rozprawy.



Rysunek 2. Ogólny model systemowego zarządzania jakością w uczelniach

Źródło: Prezentacja eksperta bolońskiego Marka Frankowicza *Zadania uczelni wynikające z aktualnych uregulowań prawnych dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i systemów zapewniania jakości kształcenia*⁸⁵

Rola wykładowcy

Osobowość nauczyciela jest czynnikiem współtworzącym możliwość sukcesu studentów (...) Współczesny nauczyciel akademicki powinien charakteryzować się wieloma cechami przyjętymi z tworzonych modeli w historii, ale też powinien charakteryzować się nowymi, aktualnymi atrybutami, które są zgodne z koncepcją euro-nauczyciela⁸⁶. Podstawowa zmiana w charakterze wykładowcy jest taka, że zmienia się jego rola. Nie jest on już tylko przekaznikiem wiadomości. Wymaga się od niego by był specjalistą w danej dziedzinie oraz konsultantem wskazującym drogę i potrafiącym rozwiązywać problemy.

Pracownik dydaktyczny ma dwie role: uczącego oraz oceniającego samego siebie. Te dwie role nawzajem na siebie oddziałują. W jednej i drugiej musi komunikować się ze studentami a stopień tego kontaktu jest zależny od aktywności samych słuchaczy. Studenci mogą również zwracać się z uwagami do władz uczelni, z którymi również kontaktuje się pracownik. Władze oceniają pracownika i mogą nagradzać/karać jego postawy/zachowanie. Pracownik dydaktyczny stoi więc w bardzo trudnej sytuacji – oceniany jest zarówno przez swoich przełożonych jak i swoich studentów.

⁸⁵ Opracowanie Frankowicza M.- eksperta bolońskiego zaprezentowane podczas Seminarium Bolońskiego pn.: *Zadania uczelni wynikające z aktualnych uregulowań prawnych dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji*, s.38.

⁸⁶ Ziółek M. *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*, s. 18.

Nawiążmy do dwóch klasycznych stanowisk w socjologii, typowych dla społeczeństw industrialnej wiary w naukę i przekonań o wartości akademickiej edukacji. Emil Durkheim jako jeden z pierwszych pisał o roli systemu edukacji w tworzeniu twórczego organicznego społeczeństwa. Mariusz Zemło wskazuje, że w tradycji durkheimowskiej podstawowym zadaniem edukacji jest *nie tylko doskonalenie jednostki czy rozwinięcie jej potencjalnych zdolności, ile raczej przystosowanie ucznia do wymogów dorosłego życia poprzez ukształtowanie w nim takich właściwości, jakich wymaga społeczeństwo (...)* Przez proces edukacji wprowadza się go w świat określonych wartości czy norm tym samym sprawując nad nim kontrolę⁸⁷. Rolą nauczania nie jest wychowanie, lecz pomaganie w odnalezieniu się w rzeczywistości społecznej. Emil Durkheim podkreśla, że system szkolny nie składa się tylko z ustalonych praktyk, ale z modernizacji i dążeniu ku przyszłości. Ideał pedagogiczny określonej epoki wyraża się w stanie społeczeństwa w danej chwili. Dla młodego człowieka, zdaniem tego wybitnego socjologa, niezbędne jest ciągle rozbudzanie i kształtowanie refleksji na temat otaczającego świata⁸⁸. Nauczyciel w tej koncepcji powinien stale nadzorować ucznia i motywować do pogłębiania wiedzy. Relacje nauczyciel-uczeń powinny opierać się na stałym kontakcie obu stron. Jest to bardzo trudne do wykonania w czasach współczesnych, gdy absencja studentów na zajęciach jest bardzo wysoka.

Drugie klasyczne stanowisko wyrażają tezy Maxa Webera na temat nauki która wymaga wolności od wartościowania oraz obiektywności osób, kształcących studentów. Nauczyciele, wedle tej teorii, powinni kierować się bezosobowym powołaniem nastawionym na poszukiwanie prawdy. Max Weber podkreśla, że nauka już w czasach mu współczesnych stała się uprawianiem zawodu, którego celem jest poznanie związków między rzeczami i zjawiskami. Zdaniem tego socjologa, studencka nauka ogranicza się do kształcenia umiejętności, sprowadza się do zwyczajnego wypełnienia zadań, uznania faktów, które są osobiście niewygodne do zaakceptowania oraz uznania priorytetu spraw (umniejszeniu własnych upodobań oraz odczuć). W ujęciu weberowskim nie dopuszcza się wartościowania w nauce, lecz jedynie odniesienie do wartości jakie za jej pomocą się realizuje w działaniach społecznych. Bez poznawania kulturowych wartości i ich wpływu na motywacje jakie aktywizują uczestników życia społecznego niego nie ma – zdaniem Maxa Webera nauk

⁸⁷ Hasło Durkheim E. w: Zemło M. *Nowa socjologia edukacji...* op. cit., s. 32.

⁸⁸ Durkheim E. *O wychowaniu i kulturze pedagogicznej* w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. t. 3 ks. 1, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu* (pod red.) Rutkowska A., Wyd. Strzelec, Kielce 1998, s. 237-252.

społecznych⁸⁹. Socjolog ten wskazuje modelowo na instrumentalną rolę nauczania, która jest w rękach uprzywilejowanych (patrz nauczycieli) sposobem zachowania porządku społecznego. W myśli Webera nauka rozumiana jako badanie i nauczanie powinno abstrahować od wartościowania, gdyż jest one traktowane jako wyraz słabości naukowców. Dobra nauka powinna być wolna od zideologizowania przez wartości ale odnosi się do nich budując formalne modele racjonalności instytucjonalnego i jednostkowego działania. Jest to ideał metodologiczny, ku któremu powinni dążyć wszyscy uprawiający naukę o życiu społecznym⁹⁰. Max Weber zaznacza również problem kształcenia specjalistycznego (dziś zwanego zawodowym) w odniesieniu do kształcenia akademickiego: *nowy typ specjalistycznie przygotowanego człowieka, w dobie rozwoju przemysłu i komplikowania się struktury społecznej (...) wyparł typ człowieka wszechstronnie wykształconego. Sytuacja gospodarczo-społeczna stawiała takie wymagania, z którymi mógł się uporać tylko specjalista. Oświata podążając za potrzebami czasu zaoferowała nowy rodzaj edukacji z odpowiednio przystosowanym systemem egzaminów sprawdzających wiedzę w bardzo wąskich dziedzinach co doprowadzić miało do kształcenia ekspertów⁹¹. Kształcenie - według Maxa Webera - jest formułowaniem młodego człowieka według wzoru. Zdaniem socjologa, przygotowanie do zawodu poprzez ćwiczenie, to jeden z typów edukacji. Drugi to charyzmatyczne odkrywanie rzeczywistości, które dociera do wewnątrz twórczej natury człowieka oraz uaktywnia jego intelektualny potencjał i odkrywa życiowe powołanie. Max Weber podkreśla, że nie *gnuśność i konsumpcja*, lecz jedynie działanie jest celem człowieka. *Marnowanie czasu jest więc pierwszym i najcięższym grzechem. Życie jest zbyt krótkie i cenne, by „zatrzymać” własne powołanie⁹²*. Te dwa skrajne typy efektywnej edukacji, choć stoją do siebie w sprzeczności, nie wykluczają się. Współcześnie, praca nauczyciela akademickiego, po otrzymaniu etatu na uczelni, zalicza się do stabilnych form zatrudnienia, o stosunkowo niedużym stopniu zagrożenia bezrobociem.*

W ostatnich latach, etos pracy ulega zmianom w kierunku większej inicjatywy związanej z podnoszeniem kwalifikacji, samodzielności, mobilności i aktywnym podejściem do poszukiwania pracy w różnorodnych formach zatrudnień. Pojawiają się nowe wyzwania, do których stary sposób myślenia o wykonywaniu z pasją jednego zawodu nie pasuje. Podejmowane próby odgórnego wdrożenia regulacji prawnych są odbierane jak weberowska

⁸⁹ Kleszcz R. *Nauczyciel akademicki, neutralność czy aksjologiczne zaangażowanie*, Etyka nr 44, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.

⁹⁰ Weber M. *Problemy socjologii wiedzy*, tłum. Skwieciński M., PWN, Warszawa 1985, s. 45-100, 101-148.

⁹¹ Weber M. w: Zemło M. *Nowa socjologia edukacji*, op. cit., s. 24.

⁹² Zob.: Weber M. (tłum. Miziński J.) *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Wyd. Test, Warszawa 2010, s.6.

biurokracja sztywno czuwająca nad dostosowaniem się człowieka do przepisów. Tym samym wprowadzenie biurokracji do nauczania, czyli weberowskiego wypełniania administracyjnych kodeksów będzie związane z osłabianiem pasji i aktywizowane raczej unikaniem kary niż wewnętrznym przekonaniem o słuszności wprowadzonych zmian. Jak podkreśla Anna Kucharska *pozostaniemy w stadium moralności przedkonwencjonalnej postrzegającej świat w kategoriach posłuszeństwa ze względu na zagrożenie karą i dopasowania zasad do realizacji własnych celów i instrumentalnej wymiany dóbr*⁹³. Sytuację tę wzmacnia tradycjonalizm kultury Polski, która różni się od tej, panującej w państwach protestanckich.

Współcześnie prestiż i sytuacja finansowa polskich nauczycieli akademickich jest zupełnie różna od prestiżowych zachodnich wzorców. Według badań CBOS przeprowadzonych w 2012 roku na próbie losowej 952 osób wynika, że przyszli lub terażniejsi rodzice w 54% nie chcieliby, by ich dzieci zostały nauczycielami. Zdecydowana większość respondentów (ok. 90 proc.) przyznała, że to praca stresująca, trudna i odpowiedzialna⁹⁴. Prestiż zawodu nauczyciela akademickiego znacznie się obniża. Jeśli zetkniemy ten fakt z instrumentalnym traktowaniem studenta jako klienta uczelni wyższej oraz sytuacji finansowej nauczycieli akademickich, problem powołania kadr uczelni do doskonalenia młodych ludzi i rozwoju ich pasji zawodowych zaczyna nabierać dużego znaczenia.

W zarządzaniu jakością kształcenia istotna jest rola samego wykładowcy. Jego zadaniem jest jasne i aktywizujące studentów prowadzenie zajęć oraz dobre przygotowanie merytoryczne. Masowość edukacji wyższej oraz powszechny dostęp prowadzą do zatracenia więzi osobistych między studentami a wykładowcami. Ilość studentów, do których mówi wykładowca, uniemożliwia bezpośrednią interakcję, zanika zatem budowa więzi, jak i relacja mistrz – uczeń. Należy pamiętać, że sytuacja ta wynika z ilości zatrudnionych pracowników naukowych oraz bardzo dużej ilości obowiązków, jakie na nich spoczywają. Brak dłuższych dyskusji i indywidualnych spotkań między wykładowcami a studentami doprowadził do sytuacji, w której student ma poczucie anonimowości, przez co rzadko angażuje się w zarówno w życie studenckie, jak i uczelniane organizacje. Przekłada się to oczywiście na jego późniejsze zachowanie na rynku pracy – zdaniem przedsiębiorców brak

⁹³ Kucharska A. *Protestancka etyka pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego*, Ogrody Nauki i Sztuki nr 2013, s. 106.

⁹⁴ CBOS *Wizerunek nauczycieli*, listopad 2012, badania przeprowadzone na liczącej 952 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski, tekst: http://wyborcza.pl/1,76842,13080223,Polacy_Oby_Twoje_dziecko_nie_bylo_nauczycielem.html#ixzz38BS6rmgFhttp://wyborcza.pl/1,76842,13080223,Polacy_Oby_Twoje_dziecko_nie_bylo_nauczycielem.html#ixzz38BRqvaqz

zaangażowania przenoszony jest do miejsc zatrudnienia. Zauważalne jest, iż sytuacja anonimowości utrudnia przede wszystkim rozwijanie kompetencji społecznych, ma wpływ na rozwój wiedzy oraz w niższym stopniu kształtuje cechy osobowościowe. Dlatego też bardzo ważna jest odbudowana relacji mistrz – uczeń. Warto reformować uczelnie w taki sposób, by kładły nacisk na edukację w kierunku świadomości oraz rozwijania osobowości i kompetencji społecznych.

1.5. Kształcenie ogólne czy zawodowe?

1.5.1 Krytyczne podejście do rozwiązań Systemu Bolońskiego

Prawdziwym dylematem studiów socjologicznych jest to, czy studia mają być stricte zawodowe, czy przekazywać wiedzę ogólną, pozwalającą na wykonywanie wielu zawodów. Można zauważyć, co podkreśla Walentyna Wróblewska, że *wdrażanie w życie procesu bolońskiego prowadzi do dominacji kształcenia zawodowego nad kształceniem ogólnym o charakterze uniwersyteckim. Dokonujące się zmiany w kształceniu akademickim budzą obawy wśród pedagogów czy podążamy we właściwym kierunku*⁹⁵. Następnym problemem jest ciągle zmieniający się rynek pracy, który wymusza dostosowanie rynku edukacyjnego. Czy interdyscyplinarne, dobrze zaplanowane poradnictwo zawodowe w tym pomoże? W Polsce - niestety - brakuje dobrego systemu działania doradców zawodowych w szkołach. Krytyczne podejście do procesu bolońskiego i koncepcji long-life-learning, jakkolwiek potrzebne, ustępuje problematyce jakości kształcenia na poziomie edukacji wyższej i podyplomowej. W Polsce nastąpił mechaniczny podział jednolitego cyklu studiów na dwie części. Rodzi to chaos programowy, powiązany z czysto formalnym traktowaniem drugiego cyklu.

Zbigniew Kwieciński podczas Komitetu Naukowego PAN poświęconego problemom edukacji wyższej, który odbył się 24.01.2013 roku wskazał na problem umasowienia „fikcyjnego” wykształcenia wyższego, w którym dyplomy nie mają pokrycia ani w kompetencjach kadr je legitymizujących ani w kompetencjach absolwentów. Przełamanie kształcenia akademickiego na trzyletnie "studia" zawodowe i dwuletnie "studia" drugiego stopnia doprowadziło jego zdaniem do *samobójstwa Uniwersytetów*. Tego samego dnia, w którym wypowiadał się Z. Kwieciński, media informowały o wypowiedzi Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w czasie nominacji profesorskich o przyspieszeniu konsolidacji

⁹⁵ Wróblewska W. *Zmiany w kształceniu akademickim...*, op. cit., s.19.

polskich wyższych uczelni publicznych, w celu zwiększenia konkurencyjności krajowych uczelni w świecie nauki. Tego dnia zderzyły się ze sobą dwa odrębne światy dotyczące stawiania diagnoz szkolnictwa wyższego w Polsce.

Krytyczne podejścia do procesu bolońskiego wskazują, że proponowane rozwiązania, dotyczące systemu kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego zostały wprowadzone w niejednoznaczny sposób. Wynikają one z faktu, iż koncepcje są uzgadniane przez 45 przedstawicieli państw Europy, w których panują różne rozwiązania systemowe dotyczące szkolnictwa wyższego. Powstaje również konflikt między uczelniami i studentami po jednej stronie a decydentami ustalającymi reguły biurokratyczne po drugiej stronie. Istotnym problemem jest również same stopniowanie procesu kształcenia. System boloński zakłada bowiem ideologię ekonomii politycznej, zgodnie z którą kwalifikacje muszą być dostosowane do wymogów rynku pracy, a studia mają wymóg przygotowania do zatrudnienia absolwenta studiów pierwszego stopnia. W przeciwieństwie do wymaganej formalności, szkoły wyższe podejmują starania o większą elastyczność w podejmowaniu decyzji i programową otwartość. Uniwersytety przyjmują idee kształcenia ukierunkowaną na studentów, wymagają jednak rozwiązań programowych umożliwiających uelastycznienie programów kształcenia. Jednak te oczekiwania nie są zgodne z biurokratycznymi zapisami. Formalno-prawne ograniczenia *zmuszają uczelnie do tego, by za pomocą programów kształcenia kadra uniwersytecka decydowała o swoich metodach pracy i o metodach pracy studenta (...) studia ukierunkowane na studenta – w pozytywnym znaczeniu – nie znoszą żadnego metodycznego i dydaktycznego formalizmu, lecz wymagają zindywidualizowanych metod kształcenia. Być może decydenci będą zmuszeni jeszcze raz rozważyć reformę, aby umożliwić skuteczną i korzystną przede wszystkim dla studenta realizację procesu bolońskiego*⁹⁶.

W perspektywie badań naukowych dotyczących jakości kształcenia przeprowadzonych przez Barbarę Sitarską, 84% respondentów (97 spośród 115 studentów dwustopniowego systemu kształcenia) jest zdania, że studia pięcioletnie magisterskie zapewniają lepszą jakość kształcenia. Studenci uzasadniając swoje odpowiedzi podkreślali wysoki poziom tych studiów, ograniczenie do jednej pracy dyplomowej, większą przekazywaną wiedzę, zwiększoną szansę na uzyskanie dyplomu (bez podziału na etapy) oraz studiowanie ustawiczne (bez przerw), co powoduje, że więcej czasu można poświęcić na

⁹⁶ Kozłowska A., Medves Z. *Proces boloński: zamierzenia i rzeczywistość szkolnictwa wyższego w Europie* w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. zbior., Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 18.

badania do pracy magisterskiej i systematyczną naukę⁹⁷. Zgodnie z wnioskami z tych badań studenci zdają sobie sprawę zarówno z pozytywnych jak i negatywnych stron studiów trzystopniowych i wiedzą, że wynika on z systemu bolońskiego. Są natomiast negatywnie nastawieni do ujednoczenia tego systemu we wszystkich krajach Unii Europejskiej.

1.5.2 Masowość kształcenia a zmniejszenie nakładów finansowych na uczelnie wyższe

Umasowienie kształcenia studentów ma związek z kilkunastoletnią ekspansją szkolnictwa wyższego w Polsce. Spowodowało to negatywne zmiany dotyczące przede wszystkim zmniejszenia nakładów finansowych na jednego studenta⁹⁸. Oczywiście implikuje to obniżenie jakości kształcenia. Należy podkreślić, że organizacyjnie *podkreśla się potrzebę* odmasowienia edukacji oraz odchodzenia od struktury hierarchicznej na rzecz struktur poziomych⁹⁹. Wiąże się to bezpośrednio z decentralizacją systemów kształcenia.

Utożsamianie liczby lat scholaryzacji z wyższym poziomem wyedukowania jest ideologią zestereotypizowaną i zmitologizowaną, pochodną dawnych koncepcji filozoficznych i naukowych. Nadal niestety widnieje w umysłach ludzi pogląd, że liczba lat nauki bezpośrednio wpływa na jakość kształcenia. Im większą ilość lat człowiek się uczy, tym mechaniczny pogląd, że jest on bardziej wyedukowany¹⁰⁰.

Prowadzona przez kilka lat dyskusja o kierunkach reform w szkolnictwie wyższym i w sferze badań naukowych, zaowocowała uchwaleniem w 2010 r. 6 ustaw regulujących te dziedziny. W tym została uchwalona *Ustawa z dnia 30 kwietnia o zasadach finansowania nauki*. Wyżej wymienione uregulowania prawne podjęto w celu zwiększenia efektywności wydatkowania środków publicznych na szkolnictwo wyższe oraz badania. Ważnym składnikiem reform było powołanie agencji wykonawczych, zajmujących się organizowaniem i finansowaniem konkursów na projekty badawcze ze środków budżetu państwa i z funduszy Unii Europejskiej¹⁰¹.

⁹⁷ Sitarzka B. *Studia trzystopniowe w systemie edukacji ustawicznej* (red. zbior.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s.180.

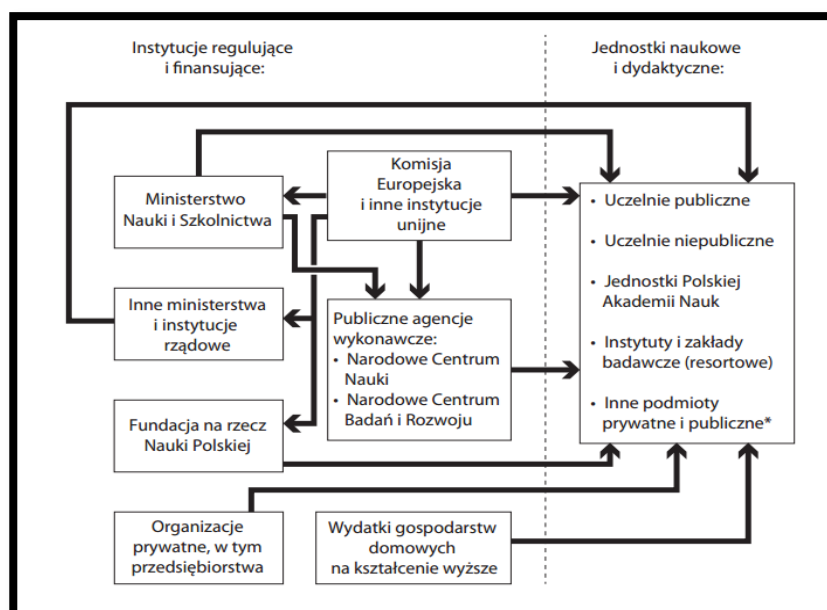
⁹⁸ Zob.: Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniający Rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa uczelni publicznych i niepublicznych*, Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce w relacji do PKB w ujęciu procentowym - dane GUS 2001 – 2013

Wilkin J. *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, Studia BAS nr 3(35) 2013

⁹⁹ Naisbitt J. *Megatrendy...op. cit.*, s. 277-296.

¹⁰⁰ Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, op. cit., s. 19.

¹⁰¹ Narodowe Centrum Nauki (NCN) i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR).



Rysunek 3. Struktura systemu instytucjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce

Źródło: Jerzy Wilkin *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce*¹⁰²

Dnia 20 lutego 2013 roku weszło w życie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniające Rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa uczelni publicznych i niepublicznych. W załączniku nr 1 w pkt. 3 opisuje przelicznik punktowy na jednego studenta: *Dla studentów studiujących w publicznych uczelniach zawodowych na kierunku o profilu praktycznym ustala się przelicznik równy 1,2 a dla pozostałych studentów w tych uczelniach – przelicznik równy 1,0*¹⁰³. Reforma szkolnictwa wyższego podzieliła studia na ogólnoakademickie oraz praktyczne. Do prowadzenia studiów ogólnoakademickich potrzeba kadry o wyższych kwalifikacjach formalnych (samodzielnym pracownikom naukowym i adiunktów), w minimach kadrowych uczelni kształcących praktycznie mogą, ale nie muszą, pojawiać się praktycy (w tym przeliczniku dwóch adiunktów z doświadczeniem praktycznym liczone jest za jednego samodzielnego pracownika naukowego, lub dwóch magistrów z doświadczeniem za jednego adiunkta). Studia praktyczne mają być przygotowywane we współpracy z przedsiębiorcami po to, by dostosować kierunki nauczania do potrzeb rynku pracy. Należy jednak zaznaczyć, że dotyczy to tylko wydziałów z prawami habilitacyjnymi (inne muszą zgłaszać się do PKA). Niemożliwa jest również zmiana programu studiów w trakcie cyklu kształcenia, co

¹⁰² Źródło: Wilkin J. *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, Studia BAS, nr 3 (35), 2013, s. 56.

¹⁰³ Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniającego Rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa uczelni publicznych i niepublicznych*.

oczywiście zaburza natychmiastowe dostosowanie kierunków nauczania do wymogów rynku pracy.

Każdy kierunek studiów może mieć charakter praktyczny. W przypadku, gdy przelicznik finansujący uczelnie wyższe o profilu praktycznym na każdego studenta jest o 20% wyższy, obserwować można powstawanie wielu tak profilowanych kierunków, między innymi jak "filozofia praktyczna", "doradztwo filozoficzne i coaching". Na studiach o profilu praktycznym przewagę nad wykładami powinny mieć konwersatoria, zajęcia laboratoryjne oraz warsztatowe. Należy jednak pamiętać, że muszą się one odbywać w niewielkich liczebnie grupach ćwiczeniowych. Zatem albo rosną koszty kształcenia (bo zamiast jednej dużej grupy np. trzydziestoosobowej powstają dwie lub trzy mniejsze), albo zmniejsza się jakość kształcenia (realizując zajęcia warsztatowe w grupach 30 osobowych). Z pewnością rozwiązaniem byłby wzrost pensów dydaktycznych lub zwiększenie liczby etatów na uczelni. Założenia reformy natomiast nie przewidują natomiast takiego rozwiązania. Ekspert w dziedzinie prawa a zarazem Dziekan Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Opolskiego – Piotr Stec, analizuje nowe zapisy programowe dotyczące finansowania uczelni publicznych w Polsce. Podkreśla, że nauczanie akademickie o profilu praktycznym może sprowadzić się do wykształcenia tak zwanych *knowledge workers*, absolwentów będących jedynie wykonawcami poleceń lub *problem solvers*, osób potrafiących samodzielnie rozwiązywać problemy. Piotr Stec podkreśla, że szkolnictwo wyższe stoi na rozdrożu wyborów – między modelem kształcenia myślących praktyków *innovatorów liderów* lub posłusznych i sprawnych wykonawców¹⁰⁴.

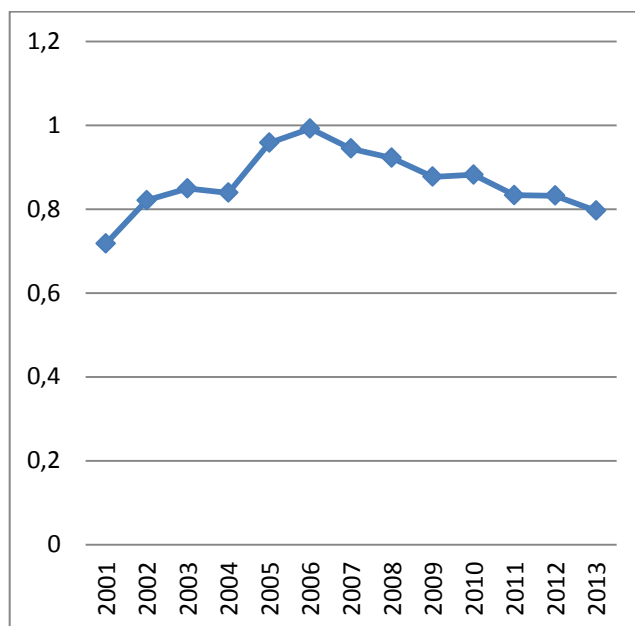
Kolejnym problemem są wynagrodzenia pracowników etatowych uczelni. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2013 roku w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej* wynagrodzenie asystenta na rok 2014 wynosi 2175,00 zł, natomiast adiunkta 3500,00 zł. Stawki dla pracowników uczelni niebędących etatowymi nauczycielami akademickimi są zatrważająco niskie i zaczynają się od 1190,00 zł w roku 2014 (w roku 2015 będą podwyższone jedynie do 1300,00 zł). Wśród pracowników administracyjnych, referent zarabia 1260,00 zł, natomiast specjalista 1450,00 zł (uwzględniając dodatki funkcyjne między 1670,00 a 1950,00 zł)¹⁰⁵. Przytoczone

¹⁰⁴ Stec P. Czy mogą być studia praktyczne? <http://piotr-stec.pl/2013/07/11/czym-moga-byc-studia-praktyczne/> 11.07.2013.

¹⁰⁵ Zob.: *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2013 roku w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej*, Dziennik Ustaw poz. 1571.

zarobki odbiegają od realiów zarobkowych na komercyjnym rynku pracy, w którym średniej klasy specjalista zarabia 4,200 zł¹⁰⁶.

Problematyczne, w zakresie finansowania uczelni, jest ograniczanie wydatków na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa. Oczywiście można wysunąć tutaj argument o konieczności ograniczania długu publicznego czy zmniejszaniu się liczby studentów. Należy jednak pamiętać, że *wielki skok ilościowy w zakresie kształcenia na poziomie wyższym, jaki dokonał się w naszym kraju w ubiegłych 20 latach, nie szedł w parze z odpowiednim wzrostem jakości kształcenia, a wydatki na ten cel w przeliczeniu na jednego studenta należały do najniższych w grupie krajów OECD*¹⁰⁷. Koszt studiowania w krajach Europy Zachodniej jest zdecydowanie wyższy. Dwukrotność kosztów studiowania w Polsce wynoszą studia w Niemczech, Francji czy Hiszpanii. W Wielkiej Brytanii koszty te wzrastają czterokrotnie. Koszt studiowania w Polsce wynosi 1/8 średniego kosztu studiowania w Stanach Zjednoczonych¹⁰⁸. Przy tak niskich nakładach ekonomicznych niewyobrażalna jest poprawa jakości kształcenia, wymagająca zwiększenia środków finansowych przyznawanych uczelniom wyższym. Udział wydatków na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na PKB od 2005 roku systematycznie spada, co zamieszczony wykres nr 1.



Wykres 1. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce w relacji do PKB w ujęciu procentowym (Źródło: oprac. własne)¹⁰⁹

¹⁰⁶

http://forsal.pl/artykuly/704753.wynagrodzenia_w_polsce_przecietne_zarobki_specjalistow_to_4_2_tys_zl.html

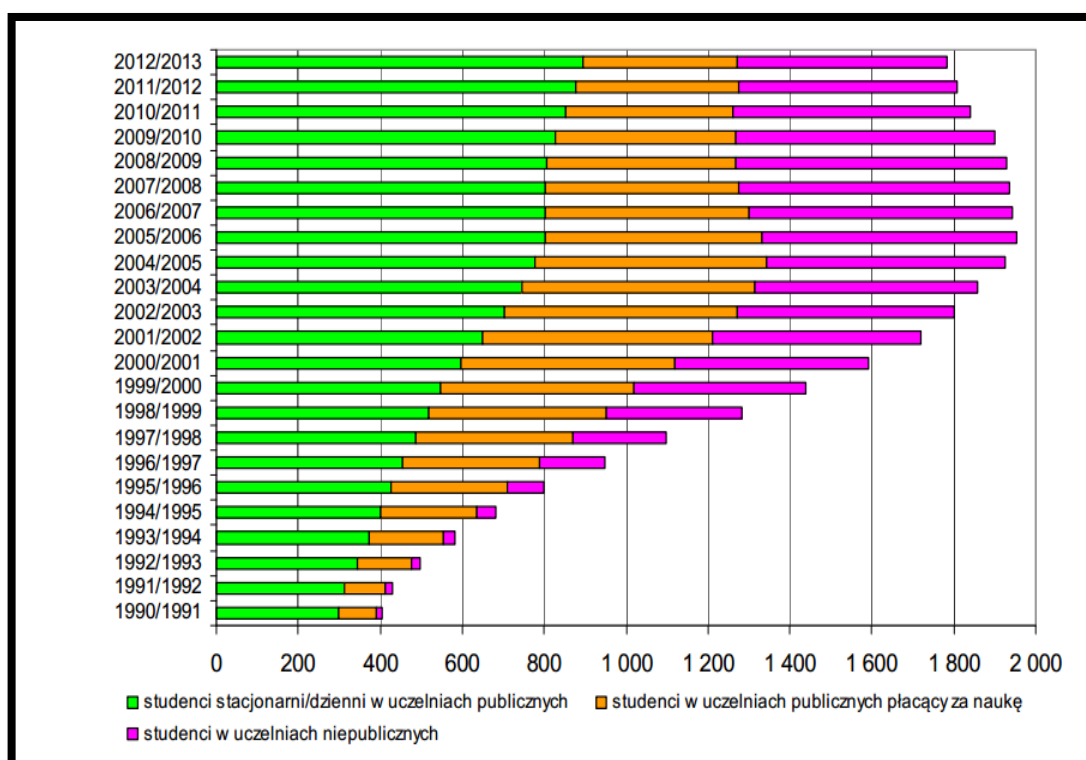
¹⁰⁷ Wilkin J. *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce...*, op. cit., s. 65.

¹⁰⁸ *Koszty studiowania w Polsce i za granicą 2013/2014*, raport badawczy Aegon, badanie przeprowadzone przez Millward Brown S.A. w 2013 roku.

¹⁰⁹ Oprac. własne na podstawie danych GUS.

Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w stosunku do PKB w roku 2005 wyniósł 0,992%. Od 2006 roku udział ten zaczyna spadać, by w roku 2009 osiągnąć rozmiar 0,882% a w roku 2012 - 0,796%.

Poniżej zamieszczam kolejny wykres, tym razem ukazujący liczbę studentów w poszczególnych latach w podziale na typy uczelni. Wynika z niego, że choć ogólna liczba studentów spadła, to liczba studentów stacjonarnych na uczelniach publicznych od 2009 roku powoli wzrasta. Dodatkowo od 2005 roku zmniejsza się również liczba studentów podejmujących studia niestacjonarne na uczelniach publicznych. Jeśli ten fakty zderzyć z wciąż zmniejszającymi się nakładami finansowymi z funduszy publicznych, należy przyznać, że sytuacja ekonomiczna publicznych uczelni wyższych w Polsce jest bardzo trudna. Studia dzienne na państwowych uczelniach są bezpłatne i powinny być ogólnodostępne. Obowiązek finansowania, który przekłada się na jakość kształcenia spoczywa na funduszach publicznych.



Wykres 2. Liczba studentów w Polsce w latach 1990 – 2012 w podziale na typy uczelni
 Źródło: Opracowanie Uniwersytetu Wrocławskiego *Pakt dla edukacji* ¹¹⁰

¹¹⁰ Opracowanie Uniwersytetu Wrocławskiego *Pakt dla Edukacji*, Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki 10.01.2012 http://www.uni.wroc.pl/sites/default/files/Obszar%20IV%20Pakt%20dla%20Edukacji_0.pdf

1.6 Dobre praktyki badania jakości kształcenia

W latach 80 XX wieku po raz pierwszy został wprowadzony w Europie system zapewnienia i oceny jakości kształcenia. Dziś jest on traktowany jako środek w podnoszeniu jakości pracy. W 1998 roku Unia Europejska ustaliła, że jej kraje członkowskie będą wykorzystywać metody zapewnienia jakości kształcenia a efekty powinny być upubliczniane. Jakość kształcenia jest naturalną częścią, która podlega badaniom przeprowadzanych na uczelniach wyższych.

Badanie jakości kształcenia w Finlandii zostało formalnie wprowadzone w *Abo Akademii* w 1995 roku. Rok po powstaniu systemu rozpoczął swoją działalność Krajowy Komitet Oceny. Jakość badań jest tam kontrolowana w dwojaki sposób. Po pierwsze, rezultaty badawcze, zanim zostają opublikowane w kraju i za granicą, zostają oceniane przez ekspertów, których zadaniem jest wystosowanie uwag. Po drugie, wszystkie przewody doktorskie są opiniowane przez zewnętrznych ekspertów a projekty badawcze muszą być konkurencyjne jakościowo wobec innych projektów. Po ukończeniu wyżej wymienionych programów, ich rezultaty są oceniane przez zewnętrznych pracowników naukowych¹¹¹. *Szkoła w szerokim sensie tego słowa, od podstawowej do wyższej, powinna zapewnić otrzymanie wykształcenia jak najbardziej adekwatnego do możliwości zatrudnienia (...)* *Zbliżanie się szkoły i przedsiębiorstwa jest więc priorytetem*¹¹². Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej wymaga to spełnienia trzech warunków:

1. Dopasowania celowości edukacji do rynku pracy,
2. Wejście przedsiębiorstwa w proces kształcenia zarówno pracowników jak i młodych adeptów przygotowujących się do pracy,
3. Rozwój współpracy między instytucjami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami¹¹³.

Podstawowymi cechami podnoszącymi jakość kształcenia a odnoszącymi się do nauczycieli akademickich w Finlandii jest:

- otwarty charakter konkursów na akademickie stanowiska,
- zapewnienie permanentnego kształcenia oraz treningów dydaktycznych,
- elastyczność całkowitego podziału czasu pracy¹¹⁴, polegającego na możliwości podzielenia go swobodnie na wykłady, badania naukowe oraz pracę administracyjną,

¹¹¹ Zob.: Anckar O. *System zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie Abo Akademii w Finlandii* w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2001, s. 11 – 20.

¹¹² Tamże.

¹¹³ Zob.: Kabaj M. *Projekt nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy* w: Ziomek A. (red. nauk.) *Edukacja a perspektywy rynku pracy absolwentów w regionie Górnego Śląska*, GWSH, Katowice 1998, s. 23.

- wsparcie finansowe pracowników w zależności od osiągania rezultatów (badawczych, naukowych - liczba publikacji; dydaktycznych - liczba magistrantów, doktorantów).

Jakość kształcenia odnosi się również do systemu selekcji studentów. Na wyższe uczelnie przyjmowani są zarówno najlepsi, jak i najbardziej zmotywowani studenci. W Finlandii oprócz testu maturalnego, zdaje się również egzaminy wstępne, a w niektórych przypadkach jeszcze przeprowadza się rozmowy kwalifikacyjne. Duży nacisk kładzie się również na międzynarodowe wymiany studenckie.

Wydaje się być kluczowe, iż Finlandia dysponuje środkami finansowymi umożliwiającymi finansowanie między innymi *The Academy of Finland* - instytucji badawczej, zajmującej się badaniem jakości kształcenia oraz całym systemem centrów badań i edukacji rozdzielonych między poszczególne uczelnie wyższe. Corocznie około 20 akademii otrzymuje dodatkowe wsparcie finansowe na przeprowadzanie badań w ramach systemu badań jakości kształcenia. Jak podkreśla Olle Anckar., metody zapewniania jakości kształcenia w krajach skandynawskich nie skupiają się jedynie na kontroli jakości lecz na budowaniu zaufania do szkół wyższych. System ten doprowadził do rozwoju metod oceny oraz rozwoju jakości kształcenia¹¹⁵.

Brytyjski system szkolnictwa również zasługuje na uznanie. Badania przeprowadzone przez Radę Jakości Szkolnictwa Wyższego w latach 1994-1997 dotyczące standardów akademickich wskazało obszary rekomendowane do rozwoju oraz główne kierunki przekształceń. Główne środki za których pomocą rozwija się szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii to:

1. Krajowe Ramy Kwalifikacji,
2. Rozwój standardów dotyczących współpracy między pracodawcami, pracownikami naukowymi, władzami uczelni i studentami,
3. Formalne przygotowanie i akredytacja wszystkich nauczycieli akademickich za pomocą Instytutu Kształcenia i Uczenia się (*Institute of Learning and Teaching – ILT*),
4. Rozwój zewnętrznej kontroli,
5. Krajowe kody działań¹¹⁶.

¹¹⁴ Całkowity czas pracy wynosi w Finlandii 1600 godzin rocznie.

¹¹⁵ Zob.: Anckar O. *System zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie Abo Akademii w Finlandii...*, op. cit., s. 11 – 20.

¹¹⁶ Opracowanie własne na podstawie Greenwood I. *Brytyjski system zapewnienia i podnoszenia jakości kształcenia* w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, s. 23-25.

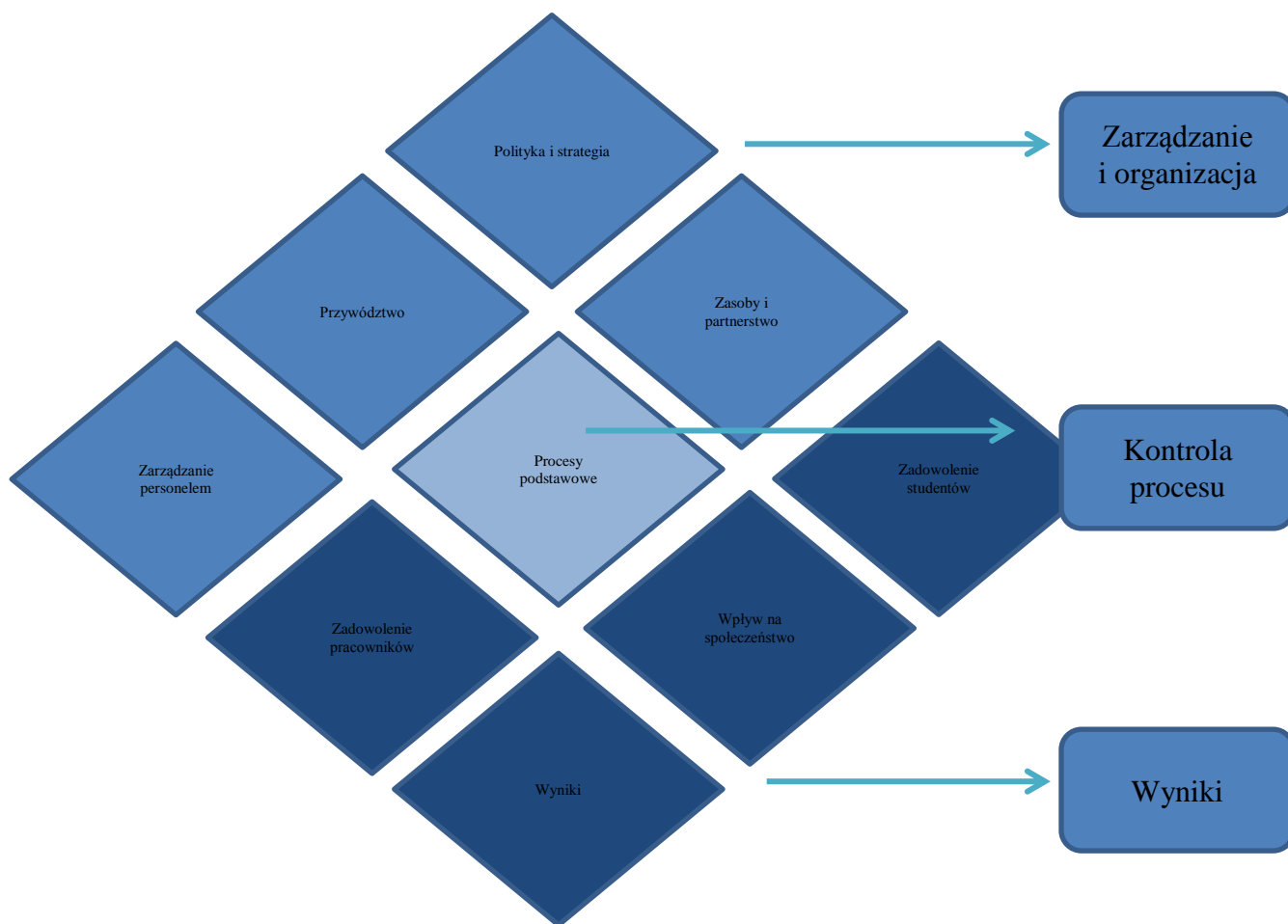
Agencja ds. Zapewniania Jakości w Wielkiej Brytanii dokonuje oceny standardów według sześciu aspektów, którymi są:

- a) *program studiów, zawartość merytoryczna oraz organizacja,*
- b) *kształcenie, uczenie oraz projektowanie.*
- c) *ocena postępów studentów i ich osiągnięć,*
- d) *konsultacje i opieka naukowa studentów,*
- e) *pomoce naukowe dla studentów,*
- f) *zarządzanie i podnoszenie jakości*¹¹⁷.

Angielskie uczelnie są poddawane audytom, które pozwalają ujawnić mocne i słabe strony dotyczące jakości kształcenia. Audyt uczelni nie jest systemem monitoringu, lecz szerszym badaniem wstępnych kwalifikacji studentów, ich opinii dotyczących uczelni oraz wykładów, opinii zewnętrznych interesariuszy oraz osiągnięć. Anglicy wskazują na dobre praktyki rozwiązujące problem masowości edukacji i zapewnienia, by wraz z rosnącą liczbą studentów nie spadała jakość kształcenia. Ponadto angielski system szkolnictwa wyższego jest nastawiony na odbiorców – zarówno przyszłych pracowników jak i pracodawców, których głównym celem jest dobre przygotowanie absolwenta do pracy w danej dziedzinie bądź specjalności. Zadaniem szkolnictwa wyższego jest zapewnienie równowagi między oczekiwaniami odbiorców a głównymi zadaniami akademii, takimi jak przekazywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności.

W Belgii, w *Karel de Grote-Hogeschool* zastosowano strategię podnoszenia jakości kształcenia, która ma za zadanie zaangażowanie pracowników we wzrost efektywności nauczania. Uczelnia wprowadziła model EFQM – *European Foundation for Quality Managment* oraz zaimplementowała narzędzie PROZA do diagnozy i zarządzania jakością kształcenia. Poniżej zamieszczony został schemat ukazujący kryteria PROZY połączone z modelem EFQM.

¹¹⁷ Tamże, s. 25.



Rysunek 4. Kryteria PROZY a model EFQM

Źródło: Emiel Billiet, Lut Van Hoof, *Zapewnienie jakości kształcenia w Karel de Grote -Hogeschool* ¹¹⁸

Narzędzie PROZA składa się z 2000 pytań i około 80 zagadnień podzielonych według wyżej wymienionych kryteriów. Wprowadzone w 1998 roku narzędzie w *Karel de Grote-Hogeschool* dziś wykorzystywane jest w 75% flamandzkich szkołach wyższych.

Europejska Fundacja Zarządzania Jakością ma ponad 800 członków a jej celem jest ewaluacja i doskonalenie. Model EFQM to schemat oparty na pięciu kryteriach możliwości („Enablers”), które dotyczą tego, co organizacja robi oraz czterech kryteriach rezultatów („Results”), czyli tego co organizacja osiąga. Rezultaty wynikają z możliwości¹¹⁹. Model EFQM polega na opracowaniu na podstawie możliwości i rezultatów sposobów osiągnięcia doskonałości. Do podstawowych koncepcji doskonałości należą takie składowe jak: orientacja na cele, przywództwo, zorientowanie na klienta, zarządzanie przez procesy i fakty, rozwój

¹¹⁸ Zob.: Billiet E., Van Hoof L. *Zapewnienie jakości kształcenia w Karel de Grote –Hogeschool. Samoocena przy wykorzystaniu narzędzia PROZA opartego na modelu EFQM* w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2001, s. 35.

¹¹⁹ Tamże.

i zaangażowanie ludzi, rozwój partnerstwa, permanentne uczenie, innowacyjność oraz społeczna odpowiedzialność¹²⁰.

W Portugalii w latach 90 wprowadzono system samooceny uczelni wyższych, w którym nie tylko studenci oceniali wykładowców, lecz sami pracownicy naukowci dokonywali oceny warunków ich pracy. Wypełniali oni specjalnie przygotowane kwestionariusze, w których brali pod uwagę m.in. tygodniową ilość godzin pracy, procentowy udział poświęcony na wykłady, konsultacje, badania i obowiązki administracyjne, rozwój kariery, opinie dotyczące badań naukowych, projektów, wielkości funduszy, sprzętu itp.¹²¹ Studenci natomiast wypełniali dwa kwestionariusze. Jeden z nich dotyczył oceny przedmiotów w przeciągu roku, drugi natomiast ogólnej oceny studiowania. Specjalna ankieta została również przeprowadzona wśród pracodawców, w której proszono o wskazanie stopnia konkurencyjności absolwentów danej uczelni.

Model zastosowany w Portugalii oczywiście dotyczy jedynie produktu, a nie całości systemu. Należy jednak podkreślić, że stanowi dobry początek do holistycznej oceny jakości kształcenia a nie wybiórczego przeprowadzania kwestionariuszy wśród jednej z wyżej wymienionych grup.

Najstynniejszym, obok EFQM modelem zarządzania jest TQM – *Total Quality Managment*. Podstawowe założenia tego modelu nawiązują do teorii systemu społecznego. Uwzględniają bowiem wszystkie elementy składające się na systemy. TQM może być postrzegany, jak podkreśla Marek Bugdol, jako filozofia, metoda, koncepcja czy system, nie jest więc jednoznacznie zdefiniowana¹²². Model TQM wskazuje przede wszystkim na satysfakcję klientów wewnętrznych (tj. pracowników), efekt synergii w zespołach czy kołach projektowych, obniżanie kosztów jakości, zminimalizowanie kontroli tejże jakości, traktowanie zapewnienia jakości jako oczywistości, akceptowanie przywództwa, zmian organizacyjnych oraz zastosowania określonych narzędzi czy technik jakościowych¹²³.

Według modelu TQM najważniejszą część stanowią ludzie – klienci, dostawcy oraz pracownicy. To oni tworzą ducha organizacji (co określa nam płaszczyznę kulturową), integrują poszczególne jej elementy (tworząc płaszczyznę komunikacyjną) oraz pobudzają do

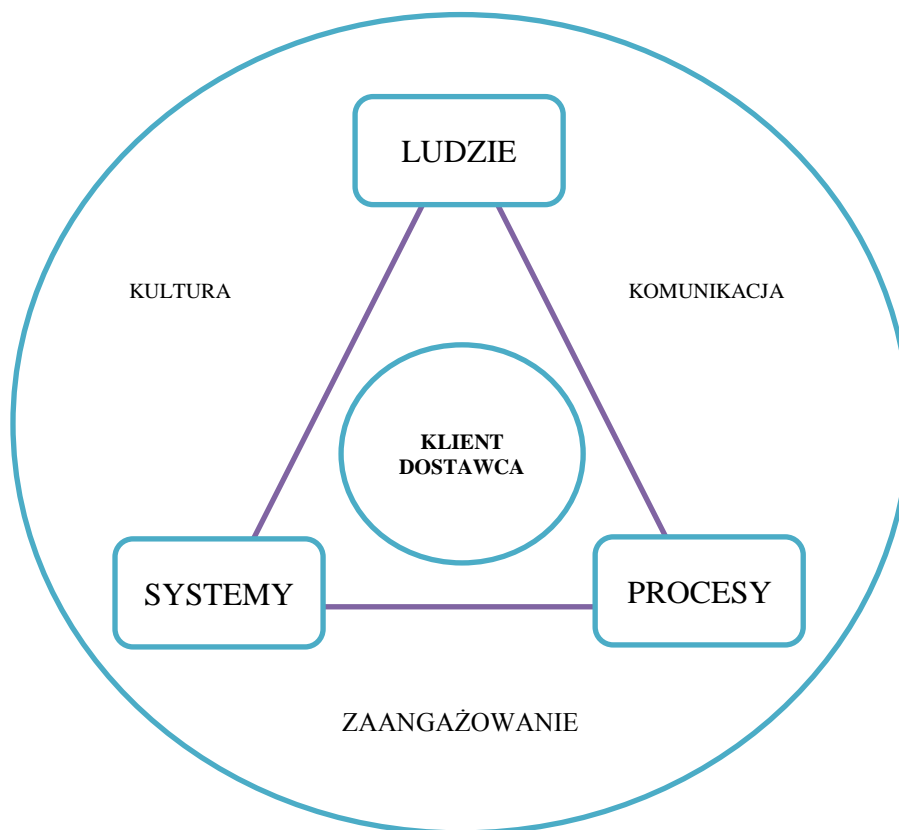
¹²⁰ Tamże, s. 34.

¹²¹ Pereira L.Z. *Jakość szkolnictwa wyższego w Portugalii* w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 49.

¹²² Bugdol M. *Zarządzanie przez jakość - zagadnienia społeczne*, op. cit., s. 34.

¹²³ Zob.: Główne czynniki akcentowane przez TQM w: Bugdol M. *Zarządzanie przez jakość....*, op. cit., s. 34 i n.

poprawy jakości (wzmacniając zaangażowanie). Zarządzanie przez jakość jest nową filozofią życia, uznającą ideę kształtowania jakości za nadrzędną wartość¹²⁴.



Wykres 3. Model TQM uwzględniający elementy społeczne

Źródło: John Oakland, TQM¹²⁵

Dokonując analizy modeli budowania doskonałości, w tym EFQM, należy podkreślić, że system społeczny odgrywa w TQM szczególną rolę. Oprócz satysfakcji klienta zewnętrznego, która jest podstawowym celem, ważna jest również w tym systemie satysfakcja klientów wewnętrznych, którymi w przypadku Uniwersytetu są jego pracownicy.

W modelu TQM klientem procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego jest każdy jego współuczestnik. Klientami mogą być zarówno klienci wewnętrzni, jak i zewnętrzeni tj. studenci, pracodawcy, państwo i pracownicy szkoły wyższej. Tym samym jakość w szkole wyższej uzależniona jest nie tylko od wymogów klientów zewnętrznych, lecz również od poziomu zadowolenia, satysfakcji klientów wewnętrznych.

Model *Total Quality Management* podkreśla idee pracy zespołowej (w tym kół jakości). Systemy motywacyjne oraz struktura organizacyjna wpływają na wdrożenie systemu TQM do

¹²⁴ Tamże, s. 71.

¹²⁵ Oakland J., TQM text with cases, Butterworth Heinemann, Oxford 2003, s. 27.

organizacji. W tym modelu praca dydaktyczna jest postrzegana jako czynnik warunkujący wizerunek jakości absolwenta na rynku pracy.

Polskie najnowsze uregulowania prawne wprowadzone nowelizacją ustawy *Prawo o Szkolnictwie Wyższym* z 2011 roku determinują potrzebę wprowadzenia projakościowego podejścia do zarządzania. Fakt ten implikuje potrzebę przebudowy dotychczasowych praktyk w krajowych uczelniach. Proces wprowadzania nowej ustawy wraz z aktami wykonawczymi wspierany jest nie tylko przez wdrażanie systemu Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji oraz modelu akredytacji stosowanego przez Polską Komisję Akredytacyjną, wprowadza również obowiązek wdrożenia przez uczelnie wyższe systemu jakości zgodnego z ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). Pierwszym krokiem do tego było wprowadzenie Wewnętrznego Systemu Zarządzania Jakością Kształcenia (WSZJK) na uczelniach, który jest obecnie wymogiem uzyskania akredytacji przez PKA.

Model ENQA zaimplementowany jest do WSZJK poprzez wdrożenie siedmiu podstawowych elementów:

1. Polityki jakości i procedur zarządzania jakością,
2. Zatwierdzania, monitoringu oraz okresowych przeglądów programów kształcenia i ich efektów,
3. Oceniania studentów,
4. Zapewnienia jakości kadry dydaktycznej,
5. Zasobów do nauki i środków wsparcia dla studentów,
6. Systemów informacyjnych,
7. Publikowania informacji nt. oferty edukacyjnej i efektów kształcenia¹²⁶.

Punkty te są możliwe do zrealizowania dzięki budowaniu skutecznych mechanizmów projakościowych, pozostających w zgodności z filarami koncepcji kompleksowego zarządzania projakościowego (TQM).

¹²⁶ Grudowski P., Lewandowski P. *Dobre praktyki zarządzania jakością kształcenia* w: Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 12/2011.

R.2. MODEL EDUKACJI A CECHY RYNKU PRACY I OCZEKIWANIA STUDENTÓW WOBEC PROCESU KSZTAŁCENIA

W modelowym ujęciu schemat opisu rynku pracy zakłada, że jego funkcjonowanie wskazuje na pożądany model pracownika. Przyjmuje się tym samym, że oddziałuje on na ścieżki kształcenia, które prowadzą do powstania określonego modelu edukacji i zdefiniowania kompetencji wymaganych w określonych zawodach. W rzeczywistości rynek pracy implikuje pośrednio i z czasowym opóźnieniem określone zadania szkoły. Pojawiają się zinstytucjonalizowane naciski, by programy studiów i metodyka oraz efekty nauczania były z góry określone we wszystkich szczegółach. Dodatkowo mają być one podporządkowane regułom *efektywności, ekonomicznego wykorzystania środków i wymierności*¹²⁷. Sformułujemy ogólne pytanie - Czy w przypadku kształcenia studentów socjologii tak jest? Trudności z czytelną odpowiedzią pojawiają się już po ustaleniu, że zawód socjologa nie funkcjonuje na rynku pracy jako jednolity i prawnie uregulowany zestaw uprawnień do zatrudnienia na określonych pozycjach lub stanowiskach. Ponadto badania nad instytucjami aktywizacji zatrudnienia absolwentów i systemami oświatowymi dowodzą słabej wydajności edukacji oraz ich nieadekwatności oferowanych miejsc pracy w stosunku do ich aspiracji i kwalifikacji oraz przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych¹²⁸.

Dla badanych pracodawców ważne są przede wszystkim kompetencje społeczne i umiejętności osób z określonymi certyfikatami. Jak podkreśla Kamila Witerska *kwalifikacje zawodowe nie są już podstawowym kryterium mówiącym o przydatności pracownika do wykonywania określonego zawodu*¹²⁹. Podstawowe umiejętności, którymi musi się wykazać przyszły pracownik to:

- dobra organizacja pracy,
- umiejętność kierowania zespołem,
- nawiązywania kontaktów,
- komunikatywność,
- umiejętność pracy w stresie.

Nie są to już jak widać umiejętności związane z wykonywaniem określonego zawodu. Zdaniem Andrzeja Boczkowskiego postulat silniejszego związania szkolnictwa wyższego

¹²⁷ Zob. Apple M., Ball S.J. *Foucault i edukacja, dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 189-190.

¹²⁸ Paul L. *Edukacyjne tworzenie samego siebie w: Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (red. zbior.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 256.

¹²⁹ Witerska K. *Wymagania rynku pracy a zadania edukacyjne szkoły*, Juraś Krawczyk B. (red. nauk.) *Edukacja wobec współczesnego rynku pracy*, Zeszyty naukowe WSHE, Łódź 2002, s. 21.

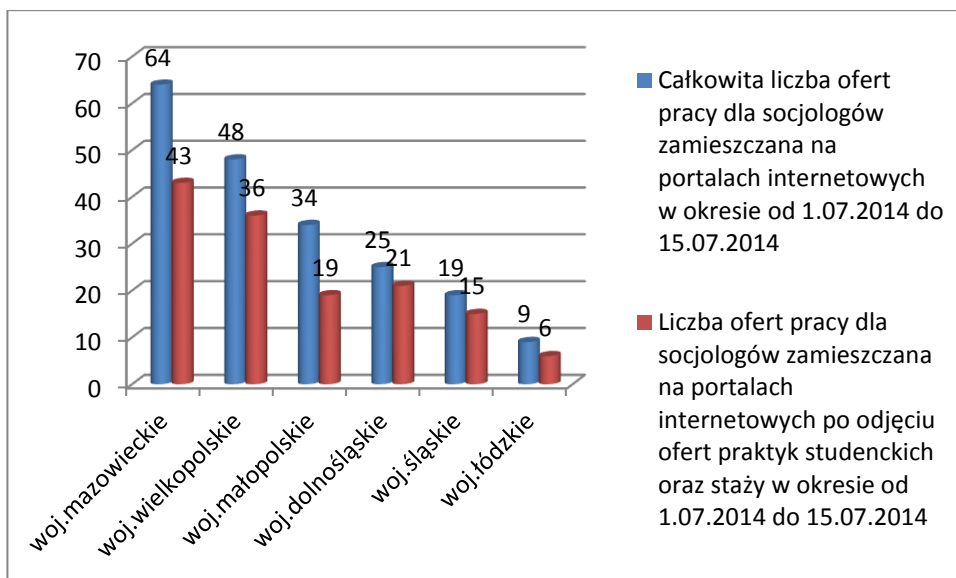
z rynkiem pracy jest nierealny. Tempo zmian w gospodarce jest nieporównywalnie większe niż tempo zmian w systemie kształcenia. Odpowiedzią na to jest przemodelowanie kształcenia w kierunku wiedzy ogólnej oraz rozwijania umiejętności i chęci dalszego uczenia się¹³⁰.

Jednym z celów edukacji jest obecnie tworzenie u ludzi postaw, umożliwiających dostosowywanie się do zmian na rynku pracy w obliczu zmieniających się realiów i braku możliwości opieki ze strony przedsiębiorstw. Wzrasta popyt na pracowników, którzy są zdolni do promowania wiedzy, informacji oraz innowacyjnych rozwiązań a zarazem są w stanie cały czas rozwijać się w odpowiedzialny sposób. B. Kędzierska podkreśla, że *obecnie należy stworzyć system edukacji gdzie głównym założeniem będzie permanentne uczenie się, a wykształcenie formalne (wykształcenie od podstawowego po wyższe) będzie jedynie przygotowaniem do procesu pracy i edukacji przez dalsze etapy życia*¹³¹. Należy pamiętać, że obecnie, w przeciwieństwie do okresów poprzednich, etapy edukacji i pracy przenikają się. Proces uczenia się trwa przez całe życie, zarówno podczas okresu edukacji formalnej, jak i w okresie pracy zawodowej.

Powyższe rozważania teoretyczne potwierdza przeprowadzona przeze mnie analiza ofert pracy dla socjologów, zamieszczona w Internecie. W oparciu o portal <http://pl.indeed.com/praca>, zawierający wszystkie dostępne oferty pracy na stronach internetowych, portalach pracy, gazetach, stronach pracodawców, agencjach zatrudnienia i pośrednictwa pracy przeprowadziłam krótką analizę ilościową i jakościową zamieszczonych ofert w województwach, w których zostały przeprowadzone badania właściwe dla tejże rozprawy. Hasłem przedmiotowym poszukiwanych ofert było pojęcie „socjologia”. Dokonane zostało zawężenie czasu publikacji ofert do ostatnich 15 dni, z powodu powtórnego zamieszczania ofert w większym odstępnie czasowym (rekrutacja stała/ duplikacje ofert). Wykres nr 4 zawiera całkowitą liczbą ofert pracy dla socjologów dostępnych on-line w wybranym okresie 15-dniowym.

¹³⁰ Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, op. cit., s. 317.

¹³¹ Kędzierska B. *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007, s. 73.

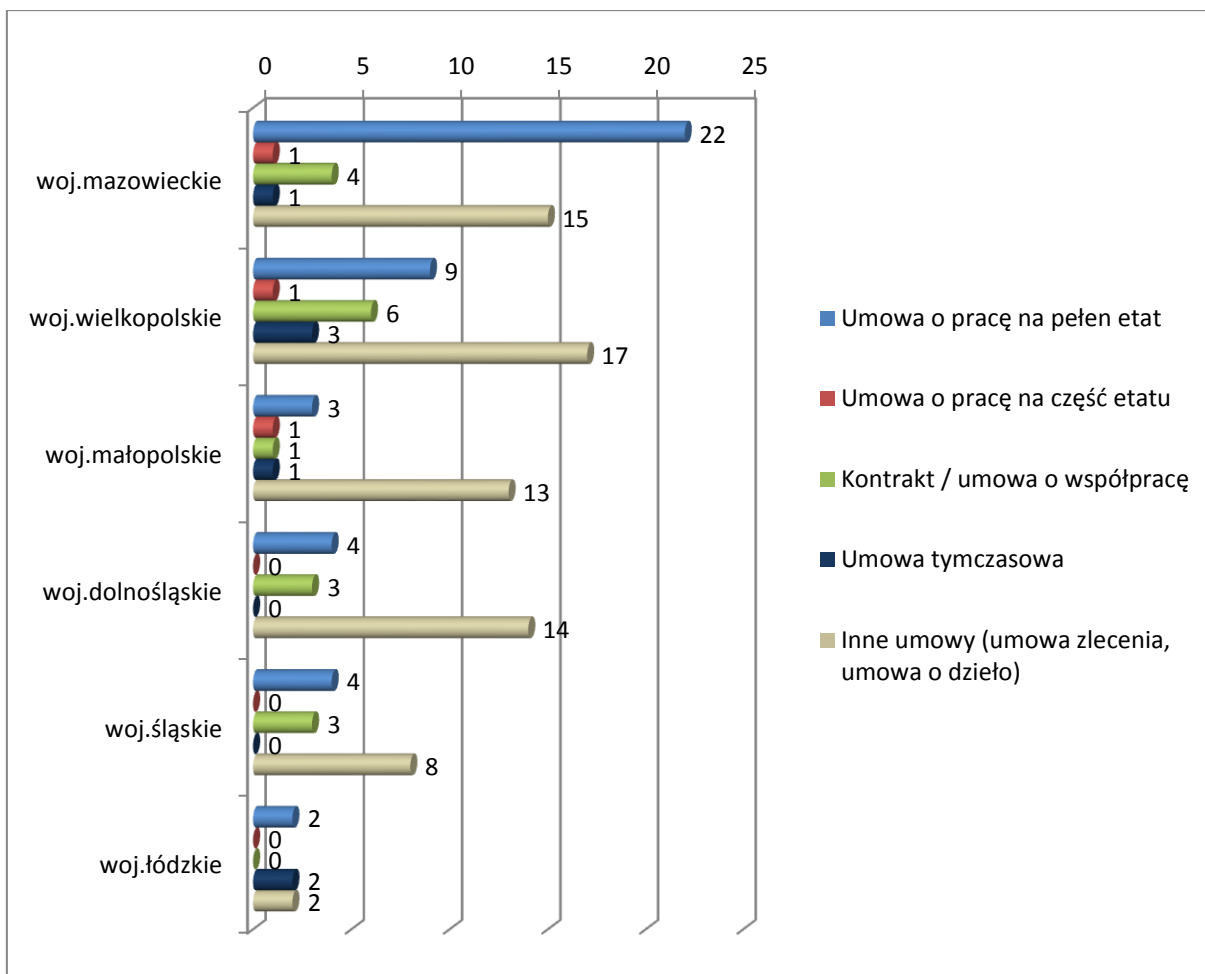


Wykres 4. Liczba ofert pracy dla socjologów zamieszczona na portalach internetowych w wybranym okresie 15-dniowym

Źródło: opracowanie własne

Z przeprowadzonej analizy wynika, że całkowita liczba zamieszczonych ofert pracy dla socjologów znacznie różni się od liczby ofert po odjęciu staży oraz praktyk studenckich. Największy odsetek staży i praktyk zawodowych w odniesieniu do wszystkich ofert z badanego regionu występuje w woj. małopolskim (44%), łódzkim (33%) oraz mazowieckim (32%), najmniejszy zaś w woj. dolnośląskim (16%). Największa liczba oferty pracy dla socjologów po odjęciu praktyk oraz staży występuje w woj. mazowieckim (43 oferty) oraz woj. wielkopolskim (36 ofert), najmniejsza liczba natomiast w woj. łódzkim (6 ofert).

Analizując oferty pracy dla socjologów pod kątem charakteru proponowanej umowy zaznacza się bardzo duża ilość umów cywilno-prawnych (tj. umowa zlecenie czy umowa o dzieło). Okazuje się, że spośród wszystkich zanalizowanych ofert pracy (bez praktyk/staży), 49% dotyczy umów cywilno-prawnych, 34% umów o pracę (na pełny lub niepełny etat). Pracodawcy zamieszczają również ogłoszenia dotyczące współpracy, czyli pracę w oparciu o kontrakt menadżerski (12%). W najmniejszym stopniu w analizowanych ogłoszeniach o pracę występuje umowa tymczasowa (5%).



Wykres 5 Podział ofert pracy dla socjologów ze względu na rodzaj proponowanej umowy

Źródło: opracowanie własne

Największa liczba ogłoszeń z umowami o pracę występuje w woj. mazowieckim (22 oferty). W tym województwie liczba przedsiębiorców oferująca umowę o pracę przewyższa liczbę firm oferujących umowy cywilno-prawne (15 ofert). W pozostałych, zanalizowanych województwach występuje sytuacja odwrotna. Jedynie w woj. łódzkim ilość ogłoszeń z proponowaną umową o pracę jest identyczna jak tych z umowami cywilno-prawnymi.

Z przeprowadzonej analizy ofert pracy dla socjologów wynika, że najczęściej pracodawców poszukuje specjalistów ds. rekrutacji (31 ofert) lub asystentów ds. rekrutacji i selekcji pracowników tymczasowych (18 ofert). Bardzo duża liczba ogłoszeń dotyczy również pracy jako specjalista ds. personalnych/zarządzania zasobami ludzkimi/HR (21 ofert). Znaczna ilość firm poszukuje specjalisty ds. marketingu / sprzedaży (12 ofert) oraz konsultantów ds. obsługi klienta (9 ofert). Poniżej zamieszczona została szczegółowa

charakterystyka podziału ofert pracy dla socjologów ze względu na poszczególne zawody w badanych województwach.

	woj. mazowieckie	woj. wielkopolskie	woj. dolnośląskie	woj. małopolskie	woj. śląskie	woj. łódzkie
Specjalista ds. rekrutacji	8	8	7	3	3	2
Asystent ds. rekrutacji i selekcji pracowników tymczasowych		8	4	4	1	1
Specjalista do spraw zarządzania zasobami ludzkimi / personalnych / HR	8	4	4		3	2
Specjalista ds. rekrutacji z j. niemieckim		13				
Researcher / badacz	6					
Asystent ds. przetwarzania danych i analiz (dział badań ilościowych)	6	1				
Pracownik w jednostce samorządu terytorialnego	3			1		
Specjalista ds. marketingu / specjalista ds. sprzedaży	3			7	2	
Główny specjalista ds. badań marketingowych i analiz rynku	2					
Koordynator projektu	1		1		3	1
Asystent rodziny	1	1				
Kierownik działu kadr i płac	1					
Business manager	1		1	1		
Specjalista ds. public relations	1			1		
Specjalista ds. szkoleń			1		1	
Konsultantka ds. obsługi klienta	2	1	3	2	1	
Trener / szkoleniowiec					1	

Tabela 2. Podział ofert pracy dla socjologów ze względu na poszczególne zawody w badanych województwach

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyżej dokonany podział ofert pracy, należy wskazać na specyfikę ofert pracy w odniesieniu do poszczególnych województw. Tak też województwo wielkopolskie charakteryzuje bardzo duża ilość ofert pracy dla specjalistów ds. rekrutacji z językiem niemieckim (13 ofert), województwo mazowieckie – duża liczba ofert dla asystentów ds. przetwarzania danych i analiz oraz badaczy (12 ofert), województwo małopolskie stanowisk jako specjalista ds. marketingu / specjalista ds. sprzedaży (7 ofert). Popyt na wolne stanowiska pracy, jak wynika z analizy, jest kreowany między innymi poprzez zapotrzebowania rynkowe oraz czynniki geograficzne (np. bliskość granicy z Niemcami).

Z analizy ofert pracy zamieszczonych w internecie wynika, że pracodawcy nie zwracają dużej uwagi na posiadaną wiedzę przyszłych pracowników. Do podstawowych oczekiwań przedsiębiorców należy wyposażenie osoby w kompetencje społeczne. Najczęściej wymieniane są takie postawy jak:

1. Samodzielność - 74%,
2. Dobra organizacja pracy własnej - 65%,
3. Kompetencja pracy w zespole - 59%,
4. Komunikatywność - 51%.

Tuż za kompetencjami społecznymi stoją umiejętności, między innymi:

1. Znajomość języka (przeważnie angielskiego lub niemieckiego) umożliwiająca swobodną komunikację – 63%,
2. Umiejętność obsługi komputera (w tym MS Office ze wskazaniem na MS Excel) – 57%,
3. Prawo jazdy kat. B - 43%.

Na wiedzę specjalistyczną jako czynnik umożliwiający wykonywanie określonego zawodu wskazuje 47% przedsiębiorstw (np. posiadanie wiedzy z zakresu metodologii badań, PR, B2B). Oprócz wyposażenia w kwalifikacje, firmy poszukują również kandydatów o określonym profilu osobowościowym. Podstawowymi cechami, które są brane pod uwagę przy zatrudnianiu przyszłego pracownika jest:

1. Odpowiedzialność (31%),
2. Odporność na stres (39%),
3. Rzetelność (32%).

Należy zaznaczyć, iż oprócz wyżej wymienionych oczekiwań pracodawcy wymagają od osób poszukujących pracy doświadczenia zawodowego. Z analizowanych ofert pracy dla socjologów 61% zawiera klauzulę dotyczącą posiadania co najmniej 2-letniego doświadczenia w określonej branży.

2.1 System szkolnictwa wyższego w Polsce na tle innych państw Unii Europejskiej

Model edukacji w każdym kraju uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Historia, polityka, ekonomia, politologia to tylko niektóre z dziedzin, które bezpośrednio mają wpływ na system kształcenia.

Jednym z przykładów rozwiniętego systemu szkolnictwa zawodowego są Niemcy. Ich system edukacji jest modelem selekcyjnym. Jak pokazuje rynek niemiecki zdobyte wykształcenie nie gwarantuje kariery zawodowej i nie ma bezpośredniego wpływu na rodzaj wykonywanej pracy. Rozwiązanie holenderskie, dzielące system edukacji wyższej na dwa główne filary, wydaje się być dobrym pomysłem. W Holandii istnieje sektor uniwersytecki oraz studia zawodowe. Absolwenci obu typów szkół uzyskują dyplom licencjata lub magistra. Inaczej sprawa wygląda w Stanach Zjednoczonych, w których rozwinięty jest system szkół ponadmaturalnych (szkół zawodowych, collegów lokalnych, które kończy się tytułem licencjata, Uniwersytetów zakończonych z tytułem bakałarza, magistra lub doktora oraz szkół specjalistycznych, które kończy się jako profesjonalista). W Stanach Zjednoczonych panuje rygorystyczny system rekrutacji polegający na dokładnej analizie dokumentów oraz liczby przyznanych punktów, dopiero po pozytywnej rekrutacji studenci wybierają konkretnie przedmioty, który dogłębnie studiują. Wybór specjalizacji na dalszym etapie wydaje się być bardzo dobrym rozwiązaniem w krajowym szkolnictwie wyższym.¹³²

Młode osoby, kończące szkołę średnią w Polsce, stoją przed bardzo ważnym wyborem: zakończyć edukację albo ją kontynuować na uczelni lub w szkole policealnej. Do 2008 roku absolwent szkoły średniej mógł wybrać czy decyduje się na dwustopniowy system kształcenia - studia licencjackie (I stopnia), następnie - jeśli wyrazi chęć kontynuowania - studia magisterskie (do 2008 roku studia uzupełniające), czy będzie podejmował jednolite studia magisterskie od razu po ukończeniu szkoły średniej. Od roku akademickiego 2007/2008 obowiązuje uczelnie dwustopniowy system studiów i tylko nieliczne kierunki (np. prawo, psychologia) prowadzą studia w jednolitym systemie.

Statystyki pokazują, że w 2005 r. w Polsce ponad 62% osób w wieku między 20-24 rokiem życia kontynuowało naukę. Według raportu OECD był to najwyższy odsetek wśród wszystkich krajów wspólnoty. Jednocześnie, wśród młodych Polaków w tej grupie wieku, którzy już zakończyli edukację szkolną, jedynie 46% wykonywało pracę, najmniej w porównaniu do wszystkich krajów należących do tej organizacji. Przeciętnie w krajach

¹³² Oprac. własne na podstawie Segiet W. *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość wiedzy, Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Wyd. UAM, Poznań 2012.

OECD pracuje 76% osób w wieku między 20-24 rokiem życia, które nie podejmują już edukacji formalnej. Niewiele lepiej kształtuje się udział pracujących w dalszej grupie wiekowej. Niestety, odsetek osób pracujących, którzy nie podejmują już kształcenia w przedziale wiekowym 25-29 lat jest również jednym z najniższych wśród krajów rozwiniętych. Z raportu wynika, że choć bardzo wiele młodych osób podejmuje kształcenie po szkole średniej, to zdobyte kwalifikacje w niskim stopniu pomagają im w pozyskaniu i utrzymaniu się w pracy zawodowej. Jednym z następstw tej sytuacji jest powolny spadek liczby studentów w Polsce. Fakt ten potwierdzają liczne badania dotyczące kształcenia akademickiego. W poprzednim rozdziale została przedstawiona szczegółowa charakterystyka spadku ilości studentów w podziale na uczelnie publiczne i niepubliczne (s. 31).

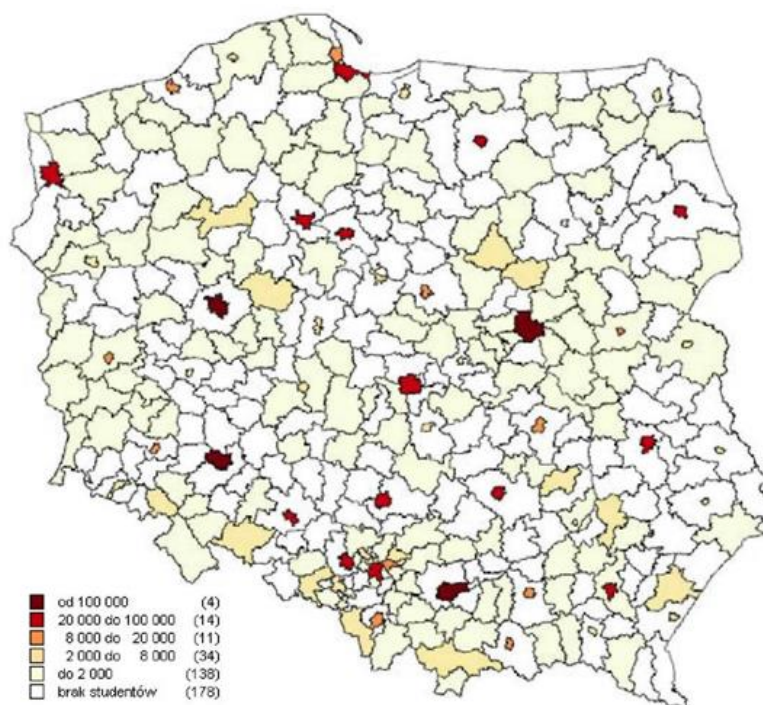
Największym ośrodkiem akademickim w Polsce jest Uniwersytet Warszawski, kształcący 52,1 tys. studentów. W roku akademickim 2011/2012 w 77 uczelniach w Warszawie i czterech jednostkach zamiejscowych kształciło się ponad 258,8 tys. studentów, w tym w 65 uczelniach niepublicznych i czterech jednostkach zamiejscowych - 101,8 tys. studentów.

W roku akademickim 2010/2011 w 460 szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się 1841,3 tys. studentów, w tym w 135 filiach i zamiejscowych podstawowych jednostkach organizacyjnych - 93,6 tys. studentów oraz w 156 zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych¹³³.

W Polsce istnieją cztery ośrodki akademickie z liczbą studentów powyżej 100 tys.: Warszawa, Kraków, Wrocław i Poznań. Ośrodków akademickich kształcących od 20 tys. do 100 tys. studentów jest 14, a wśród nich największe to: Łódź, Lublin, Gdańsk i Katowice¹³⁴.

¹³³ Zob.: Statystyki Głównego Urzędu Statystycznego 2012.

¹³⁴ Tamże.



Rysunek 5. Ośrodki akademickie w Polsce według liczby studentów
 Źródło: dane GUS¹³⁵

W 8 ww. miastach będących największymi ośrodkami akademickimi kształciło się łącznie 58,9% ogółu studentów polskich uczelni. Największe ośrodki akademickie zlokalizowane są w miastach o dużej liczbie mieszkańców. Badania wskazują, że duża dynamika wzrostu liczby szkół wyższych i studentów obserwowana w ostatniej dekadzie XX w. oraz na początku XXI w. wyraźnie osłabła w ostatnich latach. O ile liczba szkół wyższych w roku akademickim 2010/2011 w porównaniu do roku akademickiego 2000/2001 wzrosła o 48,4%, to w porównaniu z rokiem 2011/2012 nieznacznie zmalała. W 2010 r. zmniejszyła się liczba studentów nowoprzyjętych na pierwszy rok studiów, zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Ogółem (bez cudzoziemców) przyjęto 441,3 tys. studentów wobec 472,6 tys. w roku 2009, czyli mniej o 31,3 tys. osób (6,6%). Od roku akademickiego 2005/2006, w którym liczba studentów osiągnęła rekordową wartość 1 953,8 tys. – liczba studentów systematycznie maleje. W ciągu 5 lat liczba ta zmniejszyła się o 5,8%. W ciągu ostatniego roku spadek wyniósł aż 3,1%. Jedynie niektóre typy szkół tj. akademie medyczne, szkoły resortu obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji zaobserwowały przyrost liczby studentów¹³⁶.

¹³⁵ Główny Urząd Statystyczny, dane zawarte na stronie www.stat.gov.pl (podrozdział edukacja).

¹³⁶ Tamże.

Z dostępnych statystyk wynika, że studia stacjonarne cieszą się wciąż dużym zainteresowaniem. Choć w latach 2004-2008 zauważyć można było spadek zainteresowania tą formą studiowania, to od roku 2008 liczba studentów studiujących w tym trybie pozostaje na jednakowym poziomie, a w ostatnim badanym roku uległa wzrostowi. Największy spadek w latach 2004 - 2012 zanotowały studia realizowane w trybie niestacjonarnym.

Analiza SWOT szkolnictwa wyższego w Polsce

Instytut Badań Edukacyjnych w roku 2012 przeprowadził badania, w których jednym z celów szczegółowych była analiza mocnych i słabych stron, szans i zagrożeń wynikających z systemów kształcenia zawodowego oraz szkolnictwa wyższego w Polsce. W ramach badań dokonano analizy desk research aktów prawnych regulujących system szkolnictwa wyższego w Polsce, dokumentów wdrażających krajowy system kwalifikacji, polskie i zagraniczne raporty i opracowania dotyczące zapotrzebowania gospodarki na kwalifikacje i kompetencje, analizy dotyczące sytuacji absolwentów szkół zawodowych i uczelni na polskim rynku pracy oraz zapotrzebowania pracodawców na kwalifikacje i kompetencje. Przeprowadzono również 14 pogłębionych wywiadów eksperckich. Z analizy desk research wynika, że w przypadku standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym rozkład efektów kształcenia przedstawia się następująco: wiedza 50%, umiejętności - 40%, postawy - 10%. Powodem głównego nacisku na weryfikację wiedzy jest łatwość jej sprawdzenia. Szkoły wyższe – jak wynika z badań IBE koncentrują się na weryfikowaniu wiedzy o charakterze ogólnym, a podstawą do tego są Krajowe Ramy Kwalifikacji, które miały w swoim założeniu położyć nacisk na umiejętności i kompetencje społeczne.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów eksperckich, analiz desk research Instytutu Badań Edukacyjnych oraz Projektu nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy Mieczysława Kabaja przedstawię teraz analizę SWOT szkolnictwa wyższego.

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ol style="list-style-type: none"> 1. Jednolite warunki przyjęcia na studia 2. Standaryzacja kształcenia prowadząca do ujednoczenia jakości kształcenia 3. Dostępność kształcenia akademickiego 4. Otwartość na współpracę z jednostkami badawczymi i instytucjami 5. Kształcenie różnorodnych kompetencji 6. Możliwość kształcenia za granicą (system ECTS) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niedopasowanie struktury absolwentów do zapotrzebowania rynku pracy 2. Prymat kształcenia zbiorowego nad indywidualnym 3. Kryzys roli wychowawczej szkoły (nadmiar przekazywanych informacji, brak kreowania umiejętności i osobowości), w tym niedobór kompetencji społecznych u absolwentów 4. Brak dostosowania się w szybkim tempie treści programowych i metod nauczania do potrzeb zmodernizowanej gospodarki 5. Nieelastyczne i przeładowane wiedzą teoretyczną standardy kształcenia¹³⁷ 6. Zbyt niska otwartość na współpracę z otoczeniem gospodarczym 7. System finansowania szkolnictwa wyższego
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Możliwość pozyskiwania środków z funduszy europejskich 2. Regulacje prawne, które pozwoliłyby na zintegrowany system szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy 3. Współpraca otoczenia z uczelniami oraz rozwój szkół wyższych pod wpływem bodźców rozwojowych rynku pracy 4. Wysoka mobilność absolwentów 5. Proces boloński 6. Możliwości włączania się w działania poprawiające start na rynku pracy 	<ol style="list-style-type: none"> 1. System finansowania szkolnictwa wyższego 2. Regulacje prawne 3. Wzrost bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych 4. Brak systemowego prognozowania zmian rynku pracy 5. Decyzje edukacyjne absolwentów szkół średnich (brak zainteresowania podjęciem studiów)

Tabela 3. Analiza SWOT szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań IBE oraz Projektu nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy Mieczysława Kabaja¹³⁸

¹³⁷ Zob.: Analiza SWOT systemu edukacji ogólnej, kształcenia zawodowego oraz szkolnictwa wyższego w Polsce, wnioski z badań, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/badania/446-analiza-swot-systemu-edukacji-ogolnej-ksztalcenia-zawodowego-oraz-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce>, Kabaj M. Projekt nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy..., op. cit., s. 2.

Niestety analizy rynku pracy nadal wskazują, że system szkolnictwa, choć ma możliwość dysponowania informacjami na temat rynku pracy, nie korzysta z nich. System edukacji w wielu przypadkach kształci w zawodach, na które nie ma zapotrzebowania na rynku pracy, przyczyniając się do wzrostu bezrobocia. Jednocześnie system edukacji kształci również zbyt małą liczbę specjalistów w zawodach deficytowych. Jak podkreśla Mieczysław Kabaj *„Małe dostosowanie systemu do potrzeb rynku pracy prowadzi nie tylko do dużego marnotrawstwa ograniczonych środków publicznych, jest swoistą formą oszustwa młodych przez publiczny system edukacji zawodowej i prywatne ośrodki dokształcania i przekwalifikowania zawodowego*¹³⁹. Statystyki ekonomiczne (typu GUS) oraz statystyki Wojewódzkich Urzędów Pracy w Polsce posługują się dużymi agregatami. Dzieląc statystyki przede wszystkim ze względu na stopień wykształcenia (odpowiednio wykształcenie wyższe, policealne, średnie zawodowe, średnie ogólnokształcące, gimnazjalne i podstawowe), instytucje edukacyjne posiadają mały zbiór informacji na temat pracowników w określonych zawodach i specjalnościach. Tworzony przez Publiczne Służby Zatrudnienia ranking zawodów nadwyżkowych i deficytowych niejednokrotnie pisany jest pod kątem istniejących na danym obszarze placówek edukacyjnych, a nie faktycznego zapotrzebowania na rynku pracy. Ponadto powiatowe urzędy pracy nie potrafią ocenić faktycznego zapotrzebowania na zawody, ponieważ nie ma już obowiązku rejestrowania wolnych stanowisk pracy w urzędach. Urzędy pracy dysponują zatem danymi od określonej grupy przedsiębiorców, którzy chcą z nimi współpracować.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2007 roku na temat efektywności usługi i instrumentów rynku pracy służących podnoszeniu kwalifikacji bezrobotnych jednoznacznie wskazują, że Powiatowe Urzędy Pracy nie monitorują pracodawców pod kątem ich potrzeb. Jedynie 21,7% respondentów potwierdziło, iż takie działania prowadzone są regularnie. Z kolei badania przeprowadzone w 2007 roku przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych wśród publicznych służb zatrudnienia wykazały, że zaledwie 19,8% przebadanych doradców zawodowych, pracujących w publicznych służbach zatrudnienia odwiedza regularnie pracodawców (przynajmniej raz w tygodniu), poszukując nowych ofert pracy

¹³⁸ Opracowanie własne na podstawie: badań IBE dot. szkolnictwa wyższego w Polsce oraz publikacji Kabaj M. *Projekt nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy...*, op. cit., s. 28.

¹³⁹ Tamże.

i planów rozwojowych firm. 31,9% doradców czyni to raz lub dwa razy na kwartał, a 27,8% tylko sporadycznie¹⁴⁰.

W Powiatowych Urzędach Pracy wyraźnie widać potrzebę zmian w procesie diagnozowania zapotrzebowania na kwalifikacje. Wśród najczęściej pojawiających się postulatów wskazuje się na wsparcie działań podejmowanych przez urzędy poprzez pomoc zewnętrznych specjalistów oraz zwiększenie swobody urzędu w podejmowaniu różnego rodzaju działań na lokalnym rynku pracy (szczególnie chodzi o ujednoczenie narzędzi badawczych i celniejsze dostosowanie ich do specyfiki społeczno-demograficznej rynku). Działania podejmowane przez urzędy nie powinny skupiać się jedynie na diagnozowaniu potrzeb pracodawców, lecz także bazować na opiniach uczniów i osób pracujących. Wszystkie inicjatywy powinny być przeprowadzane systematycznie, ich proces poddawany musi być aktualizacjom a wyniki winny być upowszechniane, dodatkowo same metody badawcze powinny być sprawdzane pod względem skuteczności działania. Niezbędne wydaje się również wyrobienie przekonania, że analiza zapotrzebowania na kwalifikację to zadanie nie tylko urzędów i w interesie wszystkich współpartnerów leży jak najlepsze poznanie potrzeb rynku pracy. Należy zatem stworzyć zespół osób odpowiedzialnych za diagnozowanie rynku pracy, których zadaniem będzie również ścisłe współpracowanie z wydziałem edukacji poszczególnych gmin. Konieczna jest tutaj współpraca w procesie diagnozowania z uczelniami wyższymi, ośrodkami badawczymi oraz innymi wyspecjalizowanymi instytucjami. Wartością dodaną współpracy byłaby promocja dobrych praktyk podczas konferencji, seminariów, szkoleń dla pracowników urzędów, urzędników i innych współpartnerów. Ujednoczenie systemu umożliwiłoby utworzenie, upowszechnienie, wypromowanie i wdrożenie systemu obowiązkowych procedur i narzędzi badawczych, obowiązujących wszystkich współpartnerów na danym lokalnym rynku pracy¹⁴¹.

Niestety, bez zmiany odpowiednich dokumentów dotyczących kwestii analizy, instrukcji i diagnozy zapotrzebowania na kwalifikacje tj., *Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 marca 2007 roku w sprawie Standardów i w sprawie Warunków realizacji usług rynku pracy oraz Zaleceń metodycznych do prowadzenia monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych*, zmiana w zakresie współpracy Publicznych Służb Zatrudnienia z pracodawcami wydaje się niewykonalna.

¹⁴⁰ *Diagnozowanie zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności na lokalnych i regionalnych rynkach pracy. Przegląd rozwiązań w wybranych krajach UE i w Polsce*, (pod. red.) Strojna E., Piotrowicz J., Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa 2010, s. 41.

¹⁴¹ Tamże, s. 79.

Pracodawcy bowiem kontaktują się z powiatowymi urzędami pracy jedynie wtedy, gdy chcą skorzystać z finansowych form wsparcia (typu staż czy subsydiowane zatrudnienie) lub ewentualnie zgłosić wolne miejsce pracy.

Oczekiwania pracodawców w kontekście form wsparcia oferowanych przez Powiatowe Urzędy Pracy odbiegają od oczekiwań absolwentów. Przedsiębiorcy skupieni są głównie na pozyskaniu wsparcia finansowego na zatrudnienie nowego pracownika, absolwenci natomiast nastawieni są przede wszystkim na pomoc w zakresie szkoleń. Jak wynika z przeprowadzonych badań studenci województwa śląskiego, w czasie, jak i po skończonych studiach, zamierzają oni głównie podnosić swoje kwalifikacje. Respondenci wskazują głównie na uczestnictwo w bezpłatnych kursach współfinansowanych z Unii Europejskiej, rozpoczęcie studiów podyplomowych, czy podszkolenie języka lub naukę nowego (w najczęściej wskazywanych występuje: angielski, niemiecki, hiszpański, portugalski i chiński). Sytuacja na rynku pracy stawia przed studentami coraz trudniejsze wyzwania i jak pokazują badania, rzadko którzy respondenci nie mają w planach podniesienia swoich kwalifikacji¹⁴².

Śląscy studenci w badaniach wskazali na kilka zmian w sposobie studiowania, które w ich rozumieniu pozwolą lepiej odnaleźć się na im później na rynku pracy. Wśród nich są m.in.:

- rozwój uczelnianych biur karier;
- usunięcie z programu nauczania niepotrzebnych przedmiotów;
- zwiększenie ilości zajęć praktycznych;
- uruchomienie nowego fakultetu na temat rynku pracy, w którym studenci oprócz zapoznania się z wymogami rynku pracy, przećwiczą też rozmowy o pracę, czy pisanie CV;
- wymiana pokoleniowa kadry dydaktycznej na uczelniach;
- lepsze wyposażenie sal, laboratoriów i sprzętu dydaktycznego;
- wydłużenie czasu praktyk;
- organizowanie wizyt i praktyk w miejscach użyteczności publicznej;
- wprowadzenie obowiązkowej nauki drugiego języka obcego oraz zatrudnienie do jego nauczania native speaker'ów;
- zharmonizowanie układu zajęć, by wyeliminować zbędne okienka i zbyt długie przerwy między blokami tematycznymi;

¹⁴² Tamże.

- położenie większego nacisku na współpracy uczelni z pracodawcami;
- zmianę podejścia wykładowców do studentów pracujących¹⁴³.

Instytut Badań Edukacyjnych również wskazuje podobne rekomendacje, które poprawiłyby system szkolnictwa wyższego w Polsce. Podkreśla konieczność wprowadzenia lektoratów na studiach drugiego stopnia oraz wprowadzenie zasady, że egzaminowanie w tym zakresie powinno być prowadzone przez niezależną instytucję. Według IBE uczelnie powinny przeznaczać większą ilość godzin na ćwiczenia w małych grupach (niezbędne jest tutaj przeszkolenie wykładowców w tym zakresie oraz zmiana ich podejścia do stosowanych metod nauczania) oraz wprowadzenie otwartej formuły egzaminowania, w której zaliczenie przedmiotu nie musiałoby odbywać się tylko drogą tradycyjnego testu.

Częściowe wprowadzenie wyżej wymienionych rekomendacji z pewnością poprawiłoby współpracę na linii pracodawców, publicznych służb zatrudnienia oraz studentów i absolwentów.

2.2 Popyt i podaż na wyższe wykształcenie – czyli krótka charakterystyka współczesnego rynku pracy

Ekonomiści zaznaczają, że rozwój społeczny i gospodarczy państw europejskich jest przede wszystkim oparty na wiedzy. Czy rzeczywiście tak jest? Biorąc pod uwagę rzesze bezrobotnych absolwentów socjologii można by było stwierdzić, że rynek już się przesycał osobami z wyższym wykształceniem. Jak podkreśla Małgorzata Szyłko–Skoczny *w krajach uprzemysłowionych bezrobocie, już dawno, przestało zagrażać jedynie grupom marginesowym. Redukcje zatrudnienia dotyczą, w coraz większym stopniu pracowników wysoko wykwalifikowanych, naukowców, nauczycieli, pracowników administracji publicznej*¹⁴⁴.

Rzeczywiście, strategicznymi zasobami społeczeństwa stają się osoby dysponujące określoną wiedzą i umiejętnościami. Jest to przede wszystkim – jak podkreśla Aldona Andrzejczak - kreatywne i innowacyjne myślenie, które prowadzi do wdrożenia dóbr i usług na rynek. *Kraje, które szybko przekształcają się w kierunku gospodarki opartej na wiedzy*

¹⁴³ Baszyńska U., Burawski P. *Żaka praca – Badanie aktywności zawodowej śląskich studentów. Raport z badań. Część III. Trendy Rozwojowe i działania rekomendowane*, Wyd. Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Katowice 2013.

¹⁴⁴ Szyłko – Skoczny M. *Elastyczne formy zatrudnienia* w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 159.

uzyskują przewagę w konkurencji światowej¹⁴⁵. Należy jednak zaznaczyć, że mówimy tutaj o konkretnej wiedzy np. technicznej. W licznych badaniach Głównego Urzędu Statystycznego oraz Wojewódzkich Urzędów Pracy można wykazać, że pracodawcy poszukują specjalistów z dziedzin nauk technicznych i matematyczno-fizycznych. Problemem we wdrożeniu zaleceń tychże instytucji do placówek edukacyjnych, w tym szkolnictwa wyższego, jest fakt, iż *struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem różni się od struktury kształcenia*¹⁴⁶. Obecnie podnoszenie poziomu kształcenia nie jest już czynnikiem, który zwiększa szanse na rynku pracy. Liczba absolwentów uczelni wyższych, szczególnie kierunków humanistycznych i społecznych znacznie przekracza prognozowany popyt. Spadkowi pozycji wykształcenia w hierarchii wartości młodych ludzi towarzyszy wysoki popyt na kształcenie, głównie wśród młodzieży z rodzin, w których wykształcenie traktuje się jako wartość autoteliczną¹⁴⁷. Zmiany w myśleniu i działaniu po okresie transformacji zorientowane są przede wszystkim na pragmatyzm w aktywności edukacyjnej. Podejmuje się więc jedynie działania gwarantujące skuteczność w realizowaniu dostępnych celów, a powszechne odczucia społeczne wskazują na słaby związek pomiędzy wynikami nauczania a sukcesami absolwentów w zdobywaniu dobrej pracy. Wykształcenie *coraz częściej jest postrzegane nie tyle jako wartość instrumentalna (przede wszystkim wyższego dochodu), lecz jako wartość o wysokim stopniu autoteliczności, która w świadomości jednostki może funkcjonować zarówno jako cel jak i środek do innego celu*¹⁴⁸, a więc przy wysokim stopniu autoteliczności może mieć szerokie pole instrumentalności. Sprzyja to upowszechnianiu się w społeczeństwie wysokich aspiracji edukacyjnych a zarazem niskiego zaangażowania w realizację wysokiego poziomu osiągnięć szkolnych. Dodatkowo pokolenie rodziców lat 80 i 90 niechętnie aprobuje wykształcenie swoich dzieci poniżej średniego. Wzrost dążeń do kształcenia można zaobserwować przede wszystkim w grupach niżej wykształconych. Potwierdzają to badania CBOS z września 1994 roku, w których ponad połowa Polaków chciałaby, aby ich dzieci zdobyły wyższe wykształcenie (dla synów 51%, dla córek 60%),

¹⁴⁵ Andrzejczak A. *Rola pracodawców w szkoleniu i rozwoju pracowników* w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 118.

¹⁴⁶ Tomaszewska – Lipiec R. *Absolwent na rynku pracy – wybrane zagadnienia* w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 265.

¹⁴⁷ Zandecki A. *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrzeganiu wykształcenia jako wartości* w: Cylikowska Nowak M. (pod red.), *Společne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wolumin, Poznań 2000, s. 172-175.

¹⁴⁸ Tamże, s. 175.

30% zadowoliliby się średnim wykształceniem (32% dla synów, 25% dla córek)¹⁴⁹. Wykształcenie stało się więc ważną inwestycją rodzinną.

Pokolenie Y (czyli osób urodzonych między 1980 a 1990 rokiem) charakteryzuje dobre wykształcenie, znajomość języków obcych oraz nowoczesnych technologii. Za tym stoją również spore ich wymagania wobec pracodawców. Pokolenie Milenium wymaga elastycznego czasu pracy, chce prowadzić dobre życie osobiste, towarzyskie jak i zawodowe. Charakteryzuje się dużymi ambicjami na rynku, który mocno zderzają się rzeczywistym popytem na wolne miejsca pracy. Poniżej zamieszczam niezbędne dane statystyczne, które przybliżą skalę problemów młodego pokolenia, wkraczającego na rynek pracy.

2.2.1 Porównanie danych statystycznych o bezrobociu ludzi młodych

Czynniki warunkujące aktywność zawodową studentów, oprócz naturalnych uwarunkowań struktury populacji, czyli czynników demograficznych, zależą głównie od tego, w jaki sposób poszczególne osoby zdobyły swoje umiejętności, jak również jaką odegrają rolę we współczesnej gospodarce. Nie bez znaczenia jest również poziom motywacji do podjęcia pracy.

Rynek pracy, jako odbiorca rynku edukacyjnego, dokonuje oceny efektów edukacji przez prawdopodobieństwo zatrudnienia oraz osiągnięte wynagrodzenie, rozumiane jako wycena kwalifikacji. W Polsce problem niedostosowania systemu edukacji do potrzeb rynku pracy jest uznawany za jeden z głównych czynników wysokiego bezrobocia młodych osób. Absolwenci mają problem z płynnym przejściem z systemu edukacji do zatrudnienia. Stopa bezrobocia absolwentów szkół wyższych wynosi 20,1%, a wskaźnik zatrudnienia 73,9%¹⁵⁰.

Problem bezrobocia przede wszystkim dotyka ludzi młodych. W końcu I kwartału 2014 roku, wedle Głównego Urzędu Statystycznego, najliczniejszą grupę wśród zarejestrowanych osób bezrobotnych stanowiły osoby w wieku 25-34 lata – 627,9 tys. a ich odsetek w ogólnej liczbie bezrobotnych wyniósł 28,8%. Osoby w wieku do 24 lat w ogólnej liczbie bezrobotnych stanowiły 17,5% odsetka ogółu zarejestrowanych. Reasumując, osoby wkraczające na rynek pracy stanowią 46,3% całkowitej liczby zarejestrowanych osób bezrobotnych. Poniżej przedstawiam tabelę, która przedstawia zmiany w ilości zarejestrowanych osób bezrobotnych ze względu na wiek.

¹⁴⁹ Badania CBOS 1994.

¹⁵⁰ Zob.: *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*, (red. zbior.) s. 9.

WYSZCZEGÓLNIENIE	2005		2010		2011		2012		SPECIFICATION
	ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which women</i>	ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which women</i>	ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which women</i>	ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which women</i>	
	w tys. <i>in thous.</i>								
OGÓŁEM TOTAL									
OGÓŁEM	2773,0	1486,4	1954,7	1014,8	1982,7	1060,2	2136,8	1099,2	TOTAL
WEDŁUG WIEKU BY AGE									
24 lata i mniej	626,1	335,8	428,3	231,6	416,1	231,0	424,2	221,8	24 and less
25—34	778,5	457,6	570,9	328,3	581,9	347,8	627,5	362,8	25—34
35—44	567,0	320,4	358,8	196,2	373,4	211,1	418,1	228,8	35—44
45—54	660,2	332,8	397,2	197,9	385,3	196,6	400,4	198,7	45—54
55 lat i więcej	141,2	39,8	199,6	60,9	226,0	73,7	266,7	87,0	55 and more

Tabela 4. Bezrobotni zarejestrowani według wieku, poziomu wykształcenia, czasu pozostawania bez pracy oraz stażu pracy

Źródło: GUS, *Rocznik Statystyczny 2013*¹⁵¹

Po roku 2005, w którym średnia stopa bezrobocia wynosiła 18,2% i była wyższa od średniej stopy bezrobocia z 2013 roku o 4,6%¹⁵², liczba bezrobotnych młodych osób do 34 roku malała. W latach 2010-2012 nastąpił duży wzrost liczby osób bezrobotnych między 25 a 34 rokiem życia. W roku 2010 wynosił ponad 570 tys., natomiast już w roku 2012 – 627, 5 tys. Należy podkreślić, że liczba osób bezrobotnych w przedziale wiekowym do 24 roku życia oraz między 25 a 34 w stosunku do ogólnej liczby zarejestrowanych osób bezrobotnych w roku 2012 jest większa niż w roku 2005, który charakteryzował się bardzo wysoką stopą bezrobocia.

Biorąc pod uwagę podział osób bezrobotnych ze względu na poziom wykształcenia, należy również podkreślić, że liczba zarejestrowanych w Urzędach Pracy osób z wykształceniem wyższym zwiększa się z roku na rok. W 2005 roku liczba ta wynosiła 152,4 tys. i systematycznie wzrastała, by w roku 2012 wynieść 251 tys.

¹⁵¹ *Rocznik Statystyczny 2013*, Główny Urząd Statystyczny, (pod red.) Dmochowska H., Warszawa 2014, s. 252.

¹⁵² Średnia stopa bezrobocia z 2013 roku wynosi 13,5%, zob.: Portal Informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenia/bezrobocie-stop-a-bezrobocia/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2014,4,1.html>

WYSZCZEGÓLNIENIE	2005		2010		2011		2012		SPECIFICATION
	ogółem total	w tym kobiety of which women	ogółem total	w tym kobiety of which women	ogółem total	w tym kobiety of which women	ogółem total	w tym kobiety of which women	
	w tys. in thous.								
WEDŁUG POZIOMU WYKSZTAŁCENIA BY EDUCATIONAL LEVEL									
Wyższe	152,4	100,8	204,7	136,9	225,8	155,2	251,0	170,5	Tertiary
Policealne i średnie zawodowe	606,7	383,1	429,9	254,6	440,7	267,9	472,5	276,5	Post-secondary and vocational secondary
Średnie ogólnokształcące	211,5	154,1	213,1	142,6	214,5	145,3	226,3	147,8	General secondary
Zasadnicze zawodowe	903,6	421,4	556,2	239,0	555,8	247,5	603,9	255,3	Basic vocational
Gimnazjalne, podstawowe i niepełne podstawowe	898,8	427,0	550,8	241,6	545,9	244,3	583,2	249,1	Lower secondary primary and incomplete primary

Tabela 5. Podział osób bezrobotnych ze względu na poziom wykształcenia

Źródło: GUS, *Rocznik Statystyczny 2013*¹⁵³

Należy podkreślić, że od 2011 roku liczba osób zarejestrowanych z wykształceniem średnim ogólnokształcącym była mniejsza niż osób z wykształceniem wyższym. Ponadto zmniejsza się liczba osób zarejestrowanych z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym, zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym.

Analizując liczbę uczniów i studentów na poszczególnych szczeblach kształcenia należy podkreślić, że z roku na rok zmniejsza się liczba studentów. W 2005 roku liczba studentów w szkołach wyższych w wynosiła 1953,8 tys., w roku 2010 – 1841,3 tys., natomiast w roku 2012 – 1676,9 tys. Zderzając te wyniki z rosnącą liczbą zarejestrowanych absolwentów szkół wyższych jako osób bezrobotnych problem wzrastającego bezrobocia osób z dyplomem licencjata lub magistra wydaje się być znaczący.

Dokonując analizy studentów szkół wyższych według grup kierunków kształcenia, należy zwrócić uwagę na fakt zmniejszającej się liczby studentów nauk społecznych. Główny Urząd Statystyczny jednoznacznie wskazuje, że w roku akademickim 2011/2012 liczba studentów nauk społecznych wynosiła 134 381, natomiast w roku 2012/2013 – 120 468. Należy zaznaczyć, że nie wszystkie kierunki kształcenia odnotowały spadek. Fakultety artystyczne, informatyczne, transport oraz ochrona i bezpieczeństwo zanotowały wzrost liczby studentów¹⁵⁴.

¹⁵³ Źródło: *Rocznik Statystyczny 2013...*, s. 253.

¹⁵⁴ Zob.: tamże, s. 359.

WYSZCZEGÓLNIENIE	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13	SPECIFICATION
UCZNIOWIE I STUDENCI w tys. PUPILS AND STUDENTS in thous.					
Wychowanie przedszkolne ⁱ	371,4	306,4	281,8	298,1	<i>Pre-primary educationⁱ</i>
Szkoły:					<i>Schools:</i>
podstawowe	2602,0	2191,7	2187,2	2160,8	<i>primary</i>
gimnazja	1596,8	1261,4	1210,0	1161,7	<i>lower secondary</i>
specjalne przysposabiające do pracy ...	4,8	9,8	10,4	10,7	<i>special job-training</i>
zasadnicze zawodowe	232,5	224,9	210,9	197,2	<i>basic vocational</i>
licea ogólnokształcące	735,7	632,3	606,1	578,5	<i>general secondary</i>
uzupełniające licea ogólnokształcące ...	2,9	2,1	2,4	1,1	<i>supplementary general secondary</i>
licea profilowane	202,2	34,3	26,6	14,7	<i>specialized secondary</i>
technika	520,2	545,1	528,8	520,8	<i>technical secondary</i>
technika uzupełniająca	8,2	3,6	3,2	1,7	<i>supplementary technical secondary</i>
artystyczne ogólnokształcące ^a	13,2	12,8	12,7	12,8 ^k	<i>general art^a</i>
policealne	313,5	298,8	330,6	334,3	<i>post-secondary</i>
wyższe	1953,8	1841,3	1764,1	1676,9	<i>tertiary</i>
dla dorosłych	308,5	289,2	286,8	278,6	<i>for adults</i>
podstawowe	0,1	0,2	0,2	0,1	<i>primary</i>
gimnazja	12,7	16,1	15,8	15,8	<i>lower secondary</i>
zasadnicze zawodowe	7,8	5,6	5,9	3,9	<i>basic vocational</i>
licea ogólnokształcące	127,0	122,6	122,0	170,9	<i>general secondary</i>
uzupełniające licea ogólnokształcące	47,8	95,8	97,8	46,5	<i>supplementary general secondary</i>
licea profilowane	9,6	6,4	5,2	2,9	<i>specialized secondary</i>
technika	67,0	6,6	6,0	3,9	<i>technical secondary</i>
technika uzupełniająca	36,5	35,9	33,9	34,6	<i>supplementary technical secondary</i>

Tabela 6. Liczba uczniów i studentów na poszczególnych szczeblach kształcenia
Źródło: GUS, *Rocznik Statystyczny 2013*¹⁵⁵

Powyższe trendy potwierdzają badania Akademickich Biur Karier. Według przeprowadzonych projektów ABK, do kierunków kształcenia, które ułatwiają absolwentom uczelni wejście na rynek pracy zalicza się profil informatyczny (100% wskazań respondentów) bądź techniczny (97%). Potwierdza to wzrost zainteresowania absolwentów szkół średnich tym rodzajem studiów. Równie przydatne, według badań Biur Karier jest posiadane doświadczenie w pracy zawodowej (97%) czy odbyte praktyki i staże zawodowe (97%) oraz prestiż ukończonej uczelni (88%), udział w międzynarodowej wymianie (88%) i aktywność społeczna (88%). Z drugiej strony największym utrudnieniem na rynku pracy jest ukończenie studiów o profilu humanistycznym (53%), płeć żeńska (44%) oraz ukończenie uczelni niepublicznej (32%)¹⁵⁶.

Coraz większym problemem staje się także kategoria młodych ludzi niepracujących, nieuczących się i nieszkolących (tzw. NEET - *Not in Education, Employment, or Training*). Wskaźnik NEET dla osób w wieku od 15 do 29 lat w Polsce wynosi 15,5%¹⁵⁷. Młodzież NEET to bardzo zróżnicowana grupa, w której składzie są również osoby oficjalnie

¹⁵⁵ Tamże, s. 350.

¹⁵⁶ Drogosz-Zabłocka E., Macioł S., Minkiewicz B., Moskalewicz-Ziółkowska E., Romanowska M. *Diagnoza zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych Mazowsza wchodzących na rynek pracy. Raport z badania*, Wyd.: Politechnika Warszawska, Warszawa 2012, s. 88.

¹⁵⁷ Tamże, s. 10-11.

zarejestrowane jako bezrobotne, osoby chore lub/i niepełnosprawne, osoby robiące sobie przerwę w aktywności zawodowej. Wspólnym dla nich czynnikiem jest to, że nie gromadzą kapitału ludzkiego za pośrednictwem oficjalnych kanałów. Zaliczanie się grupy NEET ma bardzo poważne i niestety negatywne skutki zarówno dla osób, jak i społeczeństwa oraz gospodarki. Przynależność do grupy NEET prowadzi do wielu szkód społecznych, takich jak: niezadowolenie, niepewne i niezbyt dobre przyszłe zatrudnienie, przestępstwa oraz problemy związane ze zdrowiem psychicznym i fizycznym¹⁵⁸. Koszty ekonomiczne związane ze zjawiskiem NEET w roku 2008 wyniosły Polskę 1,48% PKB, natomiast w roku 2011 wzrosły już do 2,03% PKB. Komisja Europejska coraz częściej podkreśla problem NEET jako jednego z najważniejszych wyzwań krajów wspólnoty¹⁵⁹.

2.2.2 Elastyczne formy zatrudnienia – korzyści czy zagrożenia?

Szeroko zachodzące zmiany na rynku pracy na początku XXI wieku, doprowadziły do znacznego przeobrażenia się sfery zatrudnieniowej w Polsce. Rozwój nowoczesnych technologii, postępująca globalizacja gospodarki, otwarcie rynków zbytu, znaczny wzrost konkurencji, przede wszystkim wśród małych i średnich przedsiębiorstw doprowadziły do likwidacji starych miejsc pracy. W te miejsca powstają zarówno nowe przedsiębiorstwa, jak i nowe oferty pracy. Od przyszłych pracowników wymaga się jednak innych umiejętności, lepszej wiedzy oraz rozwiniętych kompetencji społecznych. W zamian bardzo często dostają oni umowę cywilno – prawną lub kontrakt menadżerski. Konieczność uelastycznienia rynku pracy wynika z dostosowania aktualnie opłacanej pracy do zmiennego popytu. *Praca w ramach pracowniczego stosunku pracy jest stopniowo wypierana przez pracę w ramach kontraktu, umowy zlecenia, umowy o dzieło, samozatrudnienia. Nowe formy zatrudnienia tworzą nowy atypowy stosunek pracy, który nie mieści się w postaci klasycznego stosunku pracy podporządkowanej. Nowym formom zatrudnienia towarzyszy destandardyzacja czasu pracy*¹⁶⁰. Absolwenci najczęściej zatrudniani są na różnego typu kontrakty lub umowy tymczasowe. Wśród zatrudnionych na umowy cywilnoprawne udział młodych jest znaczący - według szacunków GUS liczba osób zatrudnionych wyłącznie na podstawie umów cywilnoprawnych wzrasta. W 2010 roku pracowało w ten sposób 546 700 Polaków, w 2011

¹⁵⁸ Zob.: Sprawozdanie NEETs – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*.

www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1254.html

¹⁵⁹ Wnuk M., P. Teiserye *Wykształceni – niepotrzebni – młodzi na rynku pracy*.

<http://www.mojapolis.pl/articles/o-jakosci-zycia/articles/wyksztalceni-niepotrzebni/>

¹⁶⁰ Szyłko – Skoczny M. *Elastyczne formy zatrudnienia...*, op cit., s.160.

roku – już 1 012 900¹⁶¹. Oczywiście, umowy są bardzo korzystne dla przedsiębiorców. Postaram się poniżej pokrótce przedstawić zalety i wady modyfikacji stosunku pracy oraz tak zwanych *umów śmieciowych*.

Podstawowe korzyści wynikające z pracy w niepełnym wymiarze czasu pracy to przede wszystkim:

- a) obniżenie kosztów pracownika,
- b) obniżenie jego czasu nieproduktywnego,
- c) wzrost wydajności,
- d) poprawa jakości wykonywanej pracy,
- e) zwiększenie możliwości doksztalcania pracowników¹⁶².

Negatywnymi skutkami pracy w niepełnym wymiarze czasu pracy są:

- a) ograniczona droga awansu zawodowego (pełnoetatowi pracownicy mają w niej pierwszeństwo),
- b) niepełne ubezpieczenie społeczne,
- c) brak świadczeń socjalnych, gdy osoba stanie się bezrobotna,¹⁶³
- d) niepewność i brak stabilności zatrudnienia,
- e) większe wymagania stawiane przez pracodawców¹⁶⁴.

Niepełny wymiar czasu pracy bardzo często podejmują kobiety, szczególnie te, które po urodzenia dziecka nie uzyskały zatrudnienia. Prowadzi to z jednej strony do tego, że może jednocześnie opiekować się swoim potomstwem i pracować, a z drugiej do ciągłego obniżenia jej wartości pracy w hierarchii społecznej.

Następny rodzaj elastycznego zatrudnienia - umowa na czas określony - ma wiele wad, pomimo, iż zgodnie z Kodeksem Pracy jest ona rodzajem umowy o pracę i pracodawca ponosi wszelkie obowiązki z tym związane. Niestety jest ona:

- a) niestabilna – powoduje niepewność kontynuowania zatrudnienia,
- b) ograniczająca a nawet wykluczająca z niektórych świadczeń społecznych¹⁶⁵.

Coraz częściej wykorzystywana telepraca ma następujące zalety:

- a) oszczędność powierzchni biurowej, oszczędność czasowa i kosztów podróży,
- b) obniżenie kosztów pracowniczych (brak nadzoru).

¹⁶¹ Zob.: *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*, (red. zbior.), s. 9.

¹⁶² Oprac. własne na podstawie: Szyłko – Skoczny M. *Elastyczne formy zatrudnienia...*, op cit., s. 164.

¹⁶³ Mowa tutaj o przypadku, w którym osoby pracują w niepełnym wymiarze czasu pracy i nie uzyskują co najmniej minimalnego wynagrodzenia za pracę.

¹⁶⁴ Opracowanie własne.

¹⁶⁵ Zob.: Strzeмиńska H. *Przyszłość czasu pracy, formy, modele, wymiary* w: *Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku*, IPISS, Warszawa 2000.

Do wad telepracy można zaliczyć:

- a) społeczną izolację,
- b) niskie zarobki,
- c) brak świadczeń,
- d) niska produktywność (przy niskiej motywacji pracownika)
- e) niepewność finalizacji transakcji (brak kontaktu bezpośredniego)¹⁶⁶.

Często wybieraną formą zatrudnienia przez pracodawców jest kontrakt menadżerski / samozatrudnienie. Osobie, która podejmuje indywidualną działalność gospodarczą daje to przede wszystkim:

- a) poczucie niezależności,
- b) poczucie samodzielnego podejmowania decyzji,
- c) swobodę działania.

Często jednak praca na podstawie podpisanego kontraktu nie ma nic wspólnego z faktycznym podejmowaniem decyzji i poczuciem samodzielności. Dodatkowo należy podkreślić, że osoby które podejmują własną działalność gospodarczą odczuwają:

- a) niezależność pozorną (choć nie występuje podporządkowanie pracownicze istnieje zależność ekonomiczna),
- b) indywidualną odpowiedzialność za bezpieczeństwo socjalne,
- c) wzrost obciążeń z tytułu ubezpieczeń społecznych¹⁶⁷.

Małgorzata Szyłko – Skoczny zaznacza, że *oceniając elastyczne formy zatrudnienia, można wskazać zarówno ich pozytywne jak i negatywne konsekwencje. Przede wszystkim prowadzą one do obniżenia kosztów siły roboczej, jak i kosztów kapitału. Powodują także zwiększenie mobilności siły roboczej i pozwalają na szybkie dostosowanie produkcji i usług do zmieniających się potrzeb. Jednocześnie ich bezpośrednim skutkiem jest obniżenie bezpieczeństwa socjalnego pracowników (wykluczenie lub ograniczenie ubezpieczenia społecznego, spadek poziomu płac, duża fluktuacja dochodów, tymczasowość pracy). Ograniczenie ochrony pracowniczej następuje w zamian za dostęp do pracy i utrzymanie zatrudnienia¹⁶⁸*. Elastyczne formy zatrudnienia znacznie zmieniają charakter pracy, powodując przede wszystkim zmianę relacji między pracownikiem a pracodawcą. Prowadzą do polaryzacji zarówno rynku pracy jak i społeczeństwa. Na rynku pracy zaobserwować można zderzenie starszego pokolenia, posiadającego umowy o pracę na czas nieokreślony,

¹⁶⁶ Oprac. własne na podstawie: Szyłko – Skoczny M. *Elastyczne formy zatrudnienia...* op. cit. s. 152 – 165.

¹⁶⁷ Tamże.

¹⁶⁸ Tamże, s.165.

przyzwyczajonego do stabilizacji rynkowej (a przez to również rodzinnej) z młodym pokoleniem ludzi urodzonych od lat 80, próbujących odnaleźć się na niestabilnym rynku pracy. Pracę dorywczą najczęściej podejmują osoby w wieku 19-21 lat. Charakteryzują się one większą elastycznością w dostosowaniu się do wymogów rynku pracy. Coraz częściej fakt ten jest dostrzegany przez pracodawców, którzy wyrażają przekonanie, że dzisiejsi młodzi ludzie są bardziej pożądanymi pracownikami niż starsi i łatwiej adaptują się do wykonywania określonych obowiązków pracowniczych¹⁶⁹. W procesie rekrutacji przedsiębiorcy coraz mniejszą uwagę przywiązują do wykształcenia kierunkowego, coraz to większą natomiast do formy umowy, w oparciu o którą dana osoba zgodzi się świadczyć pracę lub usługi. Upowszechnianie wyżej opisanych form zatrudnienia doraźnie zmniejsza skalę bezrobocia, często jednak nie eliminuje długotrwałego pozostawania bycia outsiderem na rynku pracy¹⁷⁰.

Jak wynika z danych European Industrial Relations Observatory pod koniec 2010 r. Polska miała najwyższy odsetek pracowników w Unii Europejskiej zatrudnionych na umowy na czas określony. Statystyki Eurostatu pokazują, że 27,7% ogólnej liczby osób zatrudnionych posiada ten rodzaj umowy, podczas gdy średnia Unii Europejskiej wynosi 14%. Umowy cywilnoprawne również są powszechnie stosowane. Z raportu Państwowej Inspekcji Pracy wynika, że w 2010 roku 20,9% pracowników miała podpisane umowy cywilnoprawne. Oba typy umów nie zapewniają bezpieczeństwa pracy, co powoduje brak stabilności w życiu pracowników¹⁷¹.

2.2.3 Prekariat - nowa niebezpieczna klasa?

Główne założenia ekonomistów końca XX wieku, które opierały się na tezie, że rozwój gospodarczy zależy od rynkowej konkurencyjności a działania społeczeństwa powinny kierować się ku maksymalizacji konkurencji we wszystkich obszarach życia stworzyło zjawisko prekariatu. Może być on opisany jako neologizm łączący rzeczownik proletariat z przymiotnikiem niepewny (z języka ang. *precarious*). Należy jednak podkreślić, że prekariat jest klasą w procesie tworzenia, ale wciąż nawet nie klasą samą w sobie, biorąc

¹⁶⁹ Tomaszewska – Lipiec R. *Absolwent na rynku pracy – wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 267.

¹⁷⁰ *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych zakładu ubezpieczeń społecznych*, s. 9.

¹⁷¹ <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2011/11/articles/pl1111019i.htm>

pod uwagę marksowską analizę tego pojęcia¹⁷². Termin prekariat został użyty po raz pierwszy w latach 80 XX wieku. Wtedy oznaczał on natomiast klasę pracowników tymczasowych i sezonowych.

Jedno z założeń ekonomistów końca XX wieku głosiło, że państwa powinny zwiększać elastyczność form zatrudnienia na rynku pracy. *Stało się to szybko usprawiedliwieniem dla zrzucania ryzyka i poczucia niepewności na pracowników i ich rodziny. Rezultatem było powstanie globalnego prekariatu składającego się z wielu milionów ludzi na całym globie, pozbawionych stabilnego punktu zaczepienia. Stają się oni nową klasą niebezpieczną, skłoną słuchać głosów ekstremistów i użyć swoich praw wyborczych oraz pieniędzy do zbudowania dla tych głosów politycznej platformy o rosnącym znaczeniu*¹⁷³.

Prekariat staje się wyzwaniem dla młodych, wykształconych, lecz rozczarowanych i zawiedzionych mieszkańców Europy, którzy czują się wyalienowani poprzez zmuszanie ich do określonego presją braku stabilnego zatrudnienia życia oznaczającego niepewność oraz niestabilność dochodów. Różnorodne programy Unii Europejskiej, opierające i wdrażające elastyczność na wiele sfer, między innymi na wielość miejsc pracy, skupiają się przede wszystkim na szybkim wzroście gospodarczym. Kreowana i wymagana elastyczność zatrudnienia jest tutaj rozumiana wielorako: - ta o charakterze rynkowym oznacza dostosowywanie się mechanizmów płacowych, do zmian w popycie na kwalifikowaną pracę, co implikuje systematyczne obniżanie płac; - elastyczność zatrudnieniowa oznacza łatwą i niskokosztową możliwość zmian w zatrudnieniu osób konkurujących o pracę; - elastyczność miejsc pracy oznacza dużą mobilność pionową i poziomą wewnątrz przedsiębiorstwa; - elastyczność umiejętności określała ciągle ich dopasowywanie przez pracowników poddających się szkoleniom i przekwalifikowaniu. *W skrócie - jak pisze Standing - , elastyczność popierana przez zuchwałych neoklasycznych ekonomistów oznaczała systemowe zmniejszanie zabezpieczeń pracowniczych, co miało być konieczną do poniesienia zapłatą za zatrzymanie inwestycji i miejsc pracy w dotychczasowym miejscu*¹⁷⁴.

Oprócz niepewności pracy oraz dochodu, przedstawiciele prekariatu odczuwają brak tożsamości, która oparta jest na pracy, to znaczy, iż jeśli są już zatrudnieni to ich praca nie daje możliwości rozwoju kariery zawodowej. Często wiąże się to z wykonywaniem określonych robót bez poczucia przynależności do określonej społeczności zawodowej, co

¹⁷² Standing G. *Prekariat, nowa niebezpieczna klasa*, tłum. Kaczmarek P., Karolak M. PWN, Warszawa 2014, s.9.

¹⁷³ Tamże, s.1.

¹⁷⁴ Tamże, s.7.

implikuje fakt, iż nie czują solidarności pracowniczej. Według danych z 2013 roku, w Europejskich państwach około 25% dorosłych osób żyje w prekariacie¹⁷⁵.

Prekariat na poziomie akademickim dotyka zarówno studentów, absolwentów jak i młodych pracowników naukowych. Wykształcenie nie jest już gwarantem jakiegokolwiek stałości (zatrudnieniowej lub płacowej). W sytuacji braku pewności warunków na burzliwym rynku oraz wymagań stawianych przed uczelniami wyższymi, dotyczącymi dostosowania oferty edukacyjnej do spełniania oczekiwań pracodawców, Uniwersytet stoi przed bardzo trudnym zadaniem. Sytuację jeszcze bardziej komplikuje fakt negatywnej oceny przez studentów/absolwentów przygotowania do poszukiwania pracy, uzyskanego podczas studiów¹⁷⁶. *Umiejętność zdobywania wiedzy na tematy związane bezpośrednio z funkcjonowaniem na rynku pracy, w sytuacji niestabilności tego rynku i dużej zmienności warunków na nim panujących, jest szczególnie ważna i powinna stanowić istotny przedmiot i cel edukacji nastawionej na przygotowywanie młodych ludzi do życia zawodowego*¹⁷⁷.

2.3 Cele edukacji wyższej w nowym systemie KRK i oceny jakości kształcenia

W Polsce w okresie transformacji dokonało się wiele przemian instytucjonalnych zarówno politycznych jak i gospodarczych. Za tymi zmianami muszą iść przemiany kulturowe a w ich obrębie zmiany edukacyjne. Praktyka nabywania kwalifikacji przez studentów znacznie różni się od praktyki studentów lat 90. Wzrastająca rywalizacja już na etapie gimnazjów, sprawia, że studenci zamiast skupić się na pogłębianiu wiedzy, umiejętności czy kompetencjach społecznych zaczynają rywalizować w „wyścigu szczurów”. Jak podkreśla Jerzy Zieliński *ich naczelną dewizą jest mieć, a ich wykształcenie wąsko specjalistyczne powoduje, że utrata pracy w jednym miejscu, sprawia im ogromne trudności znalezienia w innym. Nie potrafią przystosować do szybko zmieniających się warunków wykonywania pracy, nie umieją przestawić się na inny rodzaj kwalifikacji*¹⁷⁸. Coraz częściej studia są podejmowane przez młode osoby w celu zdobycia jak najbardziej ogólnego wyższego wykształcenia, a nie ukończenie konkretnego specjalistycznego kierunku.

¹⁷⁵ Tamże, s. 33.

¹⁷⁶ 71% badanych studentów i absolwentów szkół wyższych negatywnie ocenia to, jak uczelnia przygotowała ich do procesu poszukiwania pracy, zob.: *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*. Raport Deloitte i katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego, SGH, Warszawa 2011.

¹⁷⁷ Dziemianowicz-Bąk A., *Edukacja w dyskusji nad straconym pokoleniem w: Syska M.* (pod. red.), *Bez obaw w dorosłość Socjaldemokratyczny program dla młodego pokolenia*, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a Wrocław - Warszawa 2011, s. 15.

¹⁷⁸ Zieliński J. *Uwarunkowania i założenia przemian edukacyjnych w XXI wieku w: Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, (red. zbior.), WSB, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 21.

Można się w tym miejscu zastanowić nad cechami, którymi powinno się charakteryzować szkolnictwo wyższe w Polsce. Jerzy Zieliński, wyróżnia kilka podstawowych cech jakimi edukacja współczesna powinna się charakteryzować. Wymienia on m.in.:

1. Elastyczność,
2. Wielokierunkowość,
3. Nadmiarowość,
4. Obszerność,
5. Wszechstronność.

Podkreśla również, że właśnie taka edukacja zapewnia młodej osobie swobodę w poruszaniu się na współczesnym rynku pracy. Innowacyjność, aktywność i progresywizm to trzy podstawowe kierunki, w których powinna iść współczesna edukacja.

Jacques Delors stworzył model dotyczący wielowymiarowości edukacji i - choć powstał on w 1998 roku - to wydaje się być nadal aktualny. Zgodnie z tym modelem edukacja jest wielowymiarowa i rozwija się w oparciu o cztery filary:

1. Uczenie się dla WIEDZY.

Pierwszy filar oparty jest na pogłębianiu wiedzy. Wskazuje przede wszystkim na wartość autoteliczną, jaką daje. Jest to rodzaj uczenia się, w którym studiujący skupia swoją uwagę na opanowaniu narzędzi wiedzy, rozumieniu otaczającego świata. Każdy człowiek – jak podkreśla Jacques Delors *już od wczesnego dzieciństwa ma szansę stawać się przyjacielem wiedzy*¹⁷⁹. W tym filarze podkreśla się wykształcenie w uczniu/studentcie zainteresowań intelektualnych, krytycznego myślenia oraz niezależności.

2. Uczenie się pracy i kompetencji – DZIAŁANIE.

W tym filarze podkreślone zostają kompetencje, które zapewniają interesującą pracę. Uczenie się dla działania nie może być rozumiane jedynie jako przygotowanie jednostki do wykonywania ściśle określonych zadań. Praca bowiem ulega dematerializacji, wzrasta znaczenie czynnika kognitywnego i informacyjnego. Uczenie się – jak podkreśla John Holt – i wykonywanie określonych czynności to dwie różne sprawy. *Uczymy się poprzez działanie, kiedy wykonujemy coś po raz pierwszy może nam nie wychodzić, w miarę podejmowania kolejnych prób zacznie nam iść lepiej. Jest to niekończący się proces, poprzez który dążymy do doskonałości. Ludzie nigdy nie przestają uczyć się tego, co robią, niezależnie*

¹⁷⁹ Delors J. *Cztery filary edukacji* w: Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku, (red. zbior.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 262.

od tego jak dobrze to robią¹⁸⁰. Każdego dnia każdy człowiek uczy się wykonywać swoją pracę lepiej.

3. Uczenie się dla zrozumienia innych - WSPÓLNE ŻYCIE.

W tym aspekcie wskazuje się na zaangażowanie ludzi w życie w społeczeństwie. Uczenie się w tym filarze oznacza naukę akceptacji i pluralizmu. Według Jacques'a Delorsa jest to jedno z największych wyzwań współczesnej edukacji. *Odkrywanie innego dokonuje się przez poznanie siebie. Aby dać dziecku i młodzieńcowi właściwy obraz świata, każdy rodzaj edukacji – rodzinnej, środowiskowej, szkolnej, powinien pomóc im w odkrywaniu samego siebie. Tylko wtedy będą mogli wczuć się w sytuację innych i zrozumieć ich reakcje*¹⁸¹. Rozwój w uczniach empatii skutkuje prospołecznymi zachowaniami przez całe życie. Jak podkreśla Jacques Delors szczególnie niebezpieczny jest dogmatyzm, który cechuje niemałą liczbę nauczycieli.

4. Uczenie się dla własnego rozwoju - BYCIE¹⁸².

Wymiar ten podkreśla samorealizację człowieka poprzez naukę. Postulat ten sprzyja dążeniu człowieka do rozkwitu jego człowieczeństwa¹⁸³. Intencją uczenia się jest bycie człowiekiem. W tym wymiarze powraca koncepcja ideałów wychowania a znaczenia nabierają słowa Ericha Fromma że *życie jest niczym innym niż procesem narodzin samego siebie*¹⁸⁴. Edukacja jest procesem nieskończonym, który nie tylko ulega przemianom społecznym, lecz również służy wartościom humanistycznym. Jak pisał Erich Fromm *nieograniczone zaspokojenie wszelkich pragnień nie sprzyja szczęśliwości*, toteż pragmatyczne stosowanie edukacji nie jest w pełni słuszne i nie doprowadzi jednostkę do otrzymania szczęścia. Edukacja w tym kontekście ma być skarbnicą wskazówek i przestróg dla człowieka, który pyta, jak żyć¹⁸⁵.

Jednym z najważniejszych celów edukacji jest zatem wspieranie młodych ludzi w kreowaniu swojego własnego życia. Jak podkreśla Paul Lengrand *nie jest dla jednostki najważniejsze przyswajanie wiedzy, ale uzyskanie umiejętności kierowania sobą i częstką wszechświata, która znajduje się w zasięgu jej oddziaływania. Rzeczywisty program, w sensie treści służących osiągnięciu tych celów, polega na pomocy człowiekowi w jego samorozwoju (...) aby uzyskała kompetencje niezbędne do wypełniania różnych funkcji, a więc do*

¹⁸⁰ Holt J., Konowrocka D. (tłum.) *Zamiast edukacji, warunki do uczenia się przez działanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 33.

¹⁸¹ Tamże, s. 266.

¹⁸² Zob.: Delors J. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla Unesco*, Warszawa 1998.

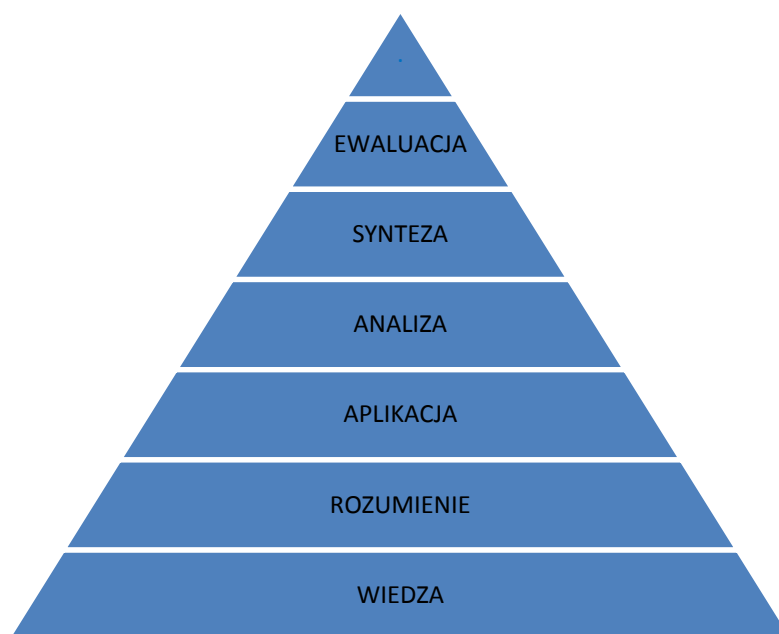
¹⁸³ Szadzińska E. *Niektóre uwarunkowania przemian celów kształcenia w dydaktyce ogólnej w: Przemiany celów kształcenia*, (red. zbior.), Wyd. Akapit, Toruń 2012, s. 50.

¹⁸⁴ Fromm E. w: *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku...*, op cit., s. 92.

¹⁸⁵ Zob.: Delors J. (pod red.), Rabczuk W. (tłum.) *Edukacja, jest w niej ukryty skarb...* op. cit.

poznawania, ekspresji, kojarzenia i działania¹⁸⁶. Tak też, kluczowymi elementami edukacji permanentnej stają się: ciągle kształcenie, kreatywność w działaniu oraz uczenie się angażowania umysłu i uczuć.

Struktura celów edukacyjnych jest hierarchiczna. Każdy następny cel wymaga do osiągnięcia go swoich poprzedników. Na samym dole znajduje się wiedza oznaczająca umiejętność przyswojenia, utrwalenia i przypomnienia sobie pewnych informacji. Następnie jest rozumienie, oznaczające możliwość objaśnienia wiedzy, aplikacja oznaczająca możliwość wykorzystania idei, zasad i teorii, analiza, mówiąca o umiejętności rozebrania na części składowe całości w celu wyjaśnienia łączących je zasad, synteza oznaczająca łączenie elementów w całość oraz będąca na szczycie ewaluacja - umiejętność wartościowania idei, metod itp. poprzez odpowiednie kryteria.



Rysunek 6. Struktura celów edukacyjnych

Źródło: Andrzej Boczkowski *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*¹⁸⁷

Z celami kształcenia bezpośrednio powiązane są definicje skuteczności i użyteczności, często używane w kontekście nowego systemu jakości kształcenia. Skuteczność kształcenia jest określana przez Andrzeja Boczkowskiego jako *stopień w jakim osiągnięto założone cele kształcenia, które powinny być formułowane w sposób racjonalny i na podstawie*

¹⁸⁶ Lengrand P. w: *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku...*, op. cit., s. 259.

¹⁸⁷ Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, op.cit. s. 92.

*obiektywnych badań*¹⁸⁸. W praktyce często skuteczność wyraża jedynie postawę życzeniową, i jest wyrazem niekompletnych analiz określonych grup. Użyteczność kształcenia oznacza *korzyści uzyskane w wyniku procesu kształcenia przez jednostki lub grupy, faktycznie lub potencjalnie powiązane z kształceniem*¹⁸⁹. Należy również pamiętać, że osiągnięcie celów edukacyjnych zależy zarówno od procesu edukacyjnego jak i od jego otoczenia: organizacji, zaplecza, infrastruktury itd.

Wizje i wyobrażenia na temat edukacji są zmienne i będą ciągle ulegały zmianie. Jednak stałym elementem nabywania kwalifikacji przez studentów w kontekście nowego systemu zapewniania jakości kształcenia, są pragnienia związane z edukacją humanistyczną, która sprzyja samorealizacji. Złożoność potrzeb edukacyjnych związanych nie tylko z profilem i poziomem kształcenia młodych ludzi, lecz również z samym procesem wychowania stawia instytucjom edukacyjnym duże wymagania.

We współczesnych teoriach dydaktyki ogólnej następuje zmiana hierarchii celów kształcenia. Dotychczasowy układ celów, opisywany przez Kazimierza Denka obejmował *wiedomości – umiejętności – rozwój osobowości – przygotowanie do samorozwoju*. Zasadnicza zmiana dokonuje się w samym układzie celów – najpierw następuje rozwijanie osobowości i kształtowanie postaw a dopiero później wyposażenie w umiejętności i wiadomości¹⁹⁰. Cele kształcenia odnoszą się do całościowego rozwoju człowieka, a nie tylko do nauczania szkolnego¹⁹¹.

2.4 Praktyka nabywania kwalifikacji przez studentów- wnioski z badań zastanych

Istotnym problemem dla jakości edukacji jest podejście studentów do samego procesu kształcenia. Młode osoby, zdając sobie sprawę z sytuacji na rynku pracy, coraz częściej podejmują zatrudnienie lub zawierają umowy cywilno-prawne. Wiedzą, że jeśli nie podejmą pracy w trakcie edukacji, istnieje duże prawdopodobieństwo że zostaną osobami bezrobotnymi po ukończeniu studiów. *Młodzież coraz aktywniej poszukuje pracy i zdaje sobie sprawę, że bierność jest równoznaczna z obniżeniem szans życiowych, dlatego też stara się zdobywać doświadczenia i umiejętności oraz w sposób przemyślany budować swoją pozycję*

¹⁸⁸ Tamże.

¹⁸⁹ Tamże.

¹⁹⁰ Denek K. *Wartości i cele kształcenia* w: Karpińska A. (pod red.) *Teoria i praktyka kształcenia. W dialogu i perspektywie*, Białystok 2003, s. 69-78.

¹⁹¹ Tamże.

zawodową¹⁹². Ma to oczywiście również negatywne strony. Pracujący studenci mają coraz mniej czasu na pogłębianie swojej wiedzy na uczelni, traktując ją w dużej mierze jako miejsce uzyskania dyplomu wyższego wykształcenia. Edward Hopper, teoretyk edukacji zwraca uwagę na to, że mamy do czynienia ze zjawiskiem podgrzewania ambicji, polegającym na tym, że *społeczeństwo rozbudza i utrzymuje na wysokim poziomie ambicje maksymalnej liczby ludzi, zanim nie zostaną oni wyselekcjonowani do ostatecznych ról zawodowych*¹⁹³. Jednocześnie istnieje mechanizm wychładzania, który minimalizuje poczucie osobistej klęski, ambicje odrzuconych muszą zostać zredukowane. Zjawisko podgrzewania i wychładzania jest znane na rynku, i choć powszechnie uważa się, że rynek jest miejscem wymiany oczekiwań, to jednak głównie jednostki dążą do korzystania z potencjalnie najlepszej oferty rynkowej¹⁹⁴. Absolwenci kreują swoją karierę zawodową zgodnie z zasadami funkcjonowania ówczesnego rynku pracy. Celem staje się dopasowanie w strukturę zawodową. Starają się nabywać kwalifikacje w taki sposób, by uzyskać jak najlepszą pozycję na rynku pracy.

Jako studenci są oni więc przede wszystkim nastawieni na realizację celów użytecznych, związanych z przyszłą pracą. Potwierdzają to badania przeprowadzone na studentach pedagogiki Violetta Rodek¹⁹⁵. Respondenci koncentrowali się przede wszystkim na zdobywaniu wiedzy związanej z ich przyszłym zawodem (cel ten wybrało 42,7% studentów pedagogiki). Obok tego celu studenci wymieniali autoedukację, związaną z kształtowaniem umiejętności interpersonalnych, niezbędną do prawidłowego budowania relacji z drugim człowiekiem. Nowe reguły porządku edukacyjnego są wynikiem procesu globalizacji: praca i nauka ulegają zjednoczeniu. Warunkiem pracy staje się stałe podnoszenie swoich kwalifikacji. Ponadto, nauka staje się całościowym procesem, a kształcenie nie jest już jedynie utożsamiane z murami szkoły czy Uniwersytetu. Wymogi rynku pracy nieubłagane żądają edukacją, zmuszając przedsiębiorstwa do angażowania się w działalność edukacyjną. Niestety, instytucje edukacyjne nie potrafią dopasować się do wymogów firm. W zglobalizowanym świecie niezbędna jest współpraca przedsiębiorców oraz ich wysoki stan samoświadomości. Dziś umożliwia to środowisko sieciowe, nowoczesne środki komunikowania mogą zmieniać system edukacyjny. Wymaga to jednak zmiany sposobów

¹⁹² Tomaszewska – Lipiec R. *Absolwent na rynku pracy – wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 267.

¹⁹³ Hopper E. w: Gmerek T. *O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych* w: Cyłkowska – Nowak M., *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, s. 427.

¹⁹⁴ Tamże.

¹⁹⁵ Rodek V. *Cele autoedukacyjne studentów w: Przemiany celów kształcenia* (red. zbior.), Wyd. Akapit, Toruń 2012, s. 97.

myślenia na temat tradycyjnego nauczania¹⁹⁶. Zmieniają się oczekiwania studentów i wykładowców. *O ile kiedyś pragnęli oni otrzymywać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na kwalifikacje i umiejętności niż na wiedzę, w większym stopniu na praktykę niż teorię. Stąd na wielu kierunkach porzuca się jakiegokolwiek próby kształcenia ogólnego*¹⁹⁷.

Oczywiście teoretycy edukacji, w tym m.in. Zbyszko Melosik są przeciwni tego typu tendencjom, podkreślając, że jest to jedynie redukcjonistyczne podejście, w którym Uniwersytet staje się instrumentem transmisji wartości, kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do życia we współczesnym społeczeństwie. Zbyszko Melosik uważa, że takie zachowania są bardzo niebezpieczne i doprowadzają do zjawiska przesocjalizowania. Młodzi ludzie stają się *małymi częstkami maszyny społecznej* a ich zachowania zorientowane są na wykonywanie w 100% przypisanych im ról społecznych.

Nowoczesna szkoła ma dziś *kształcić ludzi zaradnych, prężnych, inteligentnych, odpornych na stresy, którzy potrafią kształtować cywilizację rozwoju oraz odnieść sukces w życiu*¹⁹⁸. Ponadto wykształcenie uznawane jest, obok zawodu, za jedno z podstawowych kryteriów stratyfikacji społecznej, która determinuje położenie społeczne jednostki oraz wyznacza jej szanse życiowe.

Socjologia gospodarcza i socjologia pracy

Należy pamiętać, że zagadnień socjologii rynku nie można rozpatrywać w oderwaniu od procesów zachodzących w społeczeństwie. Obok czynników determinujących rynek pracy stoją uwarunkowania zarówno psychologiczne jak i społeczne. Talcott Parsons wskazuje, że rynek jest systemem społecznym, w którym procesy gospodarcze są regulowane na gruncie mechanizmów społecznych oraz tradycji. Na rynku nastawionym na dobra konsumpcyjne następuje depersonalizacja procesów rynkowych i zwiększające się zróżnicowanie struktur, pod dyktando gustów konsumenta. Biorąc pod uwagę problem bezrobocia, socjologia gospodarcza będzie zatem interesowała się wszystkimi uwarunkowaniami, które do niego prowadzą, analizując zarówno czynniki ekonomiczne, jak i społeczne. Franciszek Krzykała

¹⁹⁶ Zob.: Tapscott *Gospodarka cyfrowa. Nadzieje i niepokoje ery świadomości cyfrowej*, Warszawa 1998, s. 248-259.

¹⁹⁷ Melosik Z. *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej* w: Cyłkowska-Nowak M. (pod red.), *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości...* op.cit., s. 205.

¹⁹⁸ Zając A. *Edukacyjne przygotowanie do życia w dobie globalizacji* w: Kojs W. (pod red.), *Wartości – edukacja – globalizacja*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 2002, s. 150.

jest zdania, że bez poznania i pełnego zrozumienia socjologicznych uwarunkowań nie można wyjaśniać ani interpretować zarówno rozwoju gospodarczego jak i jego determinant¹⁹⁹.

Społeczne aspekty pracy powodują, że współczesne społeczeństwo wyznacza coraz to nowsze zadania socjologii pracy, która według wymogów powinna być dyscypliną zarówno teoretyczną jak i empiryczną. Należy jednak pamiętać, że w programach studentów staje się ona coraz częściej przedmiotem o charakterze zawodowym. Z punktu widzenia makrosocjologii subdyscyplina ta bada istotę i formę oraz skutki i społeczne konsekwencje podziału pracy. Z punktu widzenia makrosołecznego istotny jest również rozwój techniki, narzędzi i podziału pracy.

Biorąc pod uwagę wysoką specjalizację i rozwój nowoczesnych technologii, poprzez którą maszyny zastępują ludzi, spada zapotrzebowanie na pracowników na rynku pracy. Coraz częściej, w dobie gospodarki wiedzy, pracodawcy poszukują osób posiadających interdyscyplinarne przygotowanie. Jeśli absolwent wyższej uczelni chce, by jego wartość dla pracodawców rosła, musi się doksztalać, szkolić, specjalizować, czyli ciągle inwestować w naukę. Widoczny jest spadek znaczenia kwalifikacji akademickich, natomiast wzrost znaczenia kompetencji społecznych i psychologicznych wśród kwalifikacji absolwentów²⁰⁰.

2.4 Czynniki warunkujące oczekiwania studentów wobec procesu kształcenia

W teorii Petera Druckera zmiany z przejściem do społeczeństwa pokapitalistycznego są związane przede wszystkim z przechodzeniem do społeczeństwa o wysokich kwalifikacjach. Podstawowymi zasobami ekonomicznymi nie są już bogactwa naturalne czy siła robocza. *Tym zasobem – w koncepcji Druckera - jest i będzie wiedza (...) Wartość jest obecnie tworzona przez produktywność i innowacje, a obie są zastosowaniem w pracy wiedzy. Wiodącymi grupami w społeczeństwie wiedzy będą wykwalifikowani pracownicy, to jest wykształceni praktycy, którzy potrafią wykorzystać wiedzę do celów produkcji, tak jak kapitaliści wiedzieli, jak dzielić kapitał do celów produkcji*²⁰¹. W tej teorii społecznym wyzwaniem pokapitalistycznego społeczeństwa jest nadanie odpowiedniej pozycji pracownikom świadczącym usługi a głównym wyzwaniem ekonomicznym - produktywność pracy połączona z posiadaniem odpowiedniej wiedzy. Ekonomia światowa, choć nadal jest ekonomią rynku to – jak wskazuje Peter Drucker – zdominowana jest kapitalizmem

¹⁹⁹ Krzykała F. *Główne problemy socjologii gospodarczej*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Poznaniu, Poznań 1999, s. 73.

²⁰⁰ Bagińska A. *Analiza popytu na kwalifikacje...*, op. cit.

²⁰¹ Drucker P. (tłum. Kranas G.) *Społeczństwo pokapitalistyczne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, PWN, Warszawa 1999, s. 14.

informacji. Jako przykład, autor *Spoleczeństwa pokapitalistycznego* podaje przemysł farmaceutyczny, który sprzedając tabletki czy maści, tak naprawdę sprzedaje pakiety wiedzy. Zysk, który pochodził z tradycyjnych zasobów – pracy czy ziemi - staje się coraz mniejszy. *Jedynym a przynajmniej głównym producentem bogactwa są informacje i wiedza*²⁰². W społeczeństwie pokapitalistycznym niezwykle istotny staje się aspekt nie tyle wielkości wiedzy, czyli odniesienia do jej ilości, ile produktywności wiedzy, czyli efektu jakościowego kreowanego przez zamianę jej wytworów na własność intelektualną i certyfikowane, licencjonowane patenty. Aby wiedza była ekonomicznie produktywna, wymaga się od instytucji dużego skoncentrowania na wynikach specjalistycznych zespołów pracowniczych, otwartości na zmiany oraz zarządzania czasem i kompetencjami rekrutowanego kapitału ludzkiego²⁰³. W zasadniczy sposób zmienia to ekonomikę szeroko pojętej szkoły. Jest to związane nie tylko z upowszechnianiem uczenia się przez całe życie, lecz również z tym, że *szkoła staje się odpowiedzialna za swe działanie i uzyskiwane wyniki*²⁰⁴. Peter Drucker podkreśla, że technologia, choć będzie bardzo istotnym elementem szkolnictwa, nie będzie najbardziej istotna w przekształcaniach dokonujących się w edukacji. *Najważniejsze będzie przededefiniowanie roli oraz funkcji szkolnictwa i szkoły: ich treści, ich podstawowych zainteresowań, ich celu, ich wartości. Technologia będzie bardzo ważna jedynie dlatego, że raczej zmusi do robienia nowych rzeczy, niż umożliwi lepsze wykonywanie starych zadań*²⁰⁵. Comenius już 350 lat temu – jak podkreśla Peter Drucker – mawiał, że szkoła nie może być dłużej monopolem. Edukacją będą zajmować się różne organizacje, w tym instytucje otoczenia biznesu a nieuchronnym elementem nauczania będzie współpraca szkoły z pracodawcami²⁰⁶. Peter Drucker zaznacza, że w *społeczeństwie wiedzy ludzie muszą nauczyć się jak uczyć. W istocie w społeczeństwie wiedzy przedmioty mogą mieć mniejsze znaczenie, niż zdolność ciągłego uczenia i posiadanie motywacji w tym kierunku. Pokapitalistyczne społeczeństwo wymaga ustawicznego uczenia się trwającego całe życie. Z tego powodu potrzebujemy wiedzy o tym, jak się nieustannie uczyć. Ale uczenie się przez całe życie wymaga także, by uczenie się było atrakcyjne, by stawało się satysfakcją samą w sobie, jeśli nie czymś, czego jednostka rzeczywiście pragnie*²⁰⁷. Autor *Spoleczeństwa pokapitalistycznego* wskazuje, że nowy system edukacyjny powinien oferować ludziom „bezpośredni dostęp” – osoby muszą mieć możliwość kontynuowania wykształcenia

²⁰² Tamże, s. 149.

²⁰³ Zob.: tamże, s. 155-157.

²⁰⁴ Tamże, s. 158.

²⁰⁵ Tamże, s. 160.

²⁰⁶ Tamże, s. 161.

²⁰⁷ Tamże, s. 163.

i zdobywania kwalifikacji bez względu na wiek. Szkoła ma stać się partnerem instytucji rynku pracy. Kształcenie w tym systemie, powinno stać się wspólnym przedsięwzięciem jednostek kształcenia, pracodawców, instytucji otoczenia biznesu i jednostek administracyjnych. Nauczyciel szkolny, zgodnie przedstawianą teorią, powinien motywować uczniów do kształcenia, poprzez wyznaczanie osiągnięć. Są one rozumiane jako robienie wyjątkowo dobrze tego, w czym dana jednostka osiąga dobre wyniki, a nie robieniu lepiej tego, w czym uczeń nie jest szczególnie dobry. Zmiana do której – zdaniem Petera Druckera - jesteśmy najslabiej przygotowani, tkwi w przejęciu przez szkołę odpowiedzialności za rezultaty. *Szkoła będzie musiała stworzyć swą dolną linię, to jest określić poziom, za który ponosi odpowiedzialność i za który jest opłacana. Szkoła będzie stawiała się odpowiedzialna*²⁰⁸. Ponadto autor *Spoleczeństwa pokapitalistycznego* podkreśla, że społeczeństwo wiedzy nie opiera się na idei osób wykształconych według tradycyjnego założenia humanistów, według których nowa edukacja odcina się od wszelkiego zwyczaju. Peter Drucker zaznacza, że niepotrzebne jest dążenie do kształcenia omnibusów, którzy znają się na wielu dziedzinach wiedzy, społeczeństwo pokapitalistyczne będzie cechować wysoka specjalizacja i zdolność rozumienia różnorodnych zastosowań wiedzy. W takim społeczeństwie nie ma żadnej królowej nauk. *Wszystkie rodzaje wiedzy są jednakowo wartościowe, wszystkie rodzaje wiedzy, zgodnie ze słowami wielkiego średniowiecznego świętego i filozofa, Bonawentury jednakowo prowadzą do prawdy*²⁰⁹.

*Celem nauki dla Sokratesa była samowiedza i samodoskonalenie. Rezultaty posiadania wiedzy były wewnętrzne. Dla jego przeciwnika Protagorasa, rezultatem posiadania wiedzy była umiejętność dobierania argumentów i dobre ich zaprezentowanie.(...) Wiedza współczesna sprawdza się w działaniu. Obecnie wiedza to efektywne wykorzystanie informacji w działaniu, to informacja skoncentrowana na wynikach.*²¹⁰ W tym względzie stan szkolnictwa staje się próbą odpowiedzi na potrzeby cywilizacyjne, które mają naturę zarówno społeczną jak i gospodarczą.

Związane jest z tym również przemodelowanie systemu, w którym zawód wyuczony był tym faktycznie wykonywanym. Zanim przejdę do omawiania zagadnień związanych z poszczególnymi zmianami w tym zakresie, przedstawię samo pojęcie zawodu. Według Jana Szczepańskiego definicja tego terminu spełnia kilka podstawowych elementów:

²⁰⁸ Tamże, s. 170.

²⁰⁹ Tamże, s.177.

²¹⁰ Tamże, s. 43.

1. Zawód jest systemem czynności, który oparty jest na określonej wiedzy i umiejętnościach skierowanym na wytworzenie dóbr czy usług zaspokajających społeczne potrzeby;
2. Czynności wykonywane przez pracownika mają charakter systematyczny lub są one trwałe;
3. Wykonywanie tej pracy stanowi podstawę ekonomiczną życia pracownika;
4. Czynności, które wykonuje pracownik mają tzw. *konsekwencje społeczne*, czyli są podstawą prestiżu i pozycji społecznej²¹¹.

Definicją, która posiada wiele wymienionych przez Jana Szczepańskiego cech, jest ta przedstawiona przez Tadeusz Nowackiego, która mówi, iż zawód to *wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych warunkujących wykonanie zadań zawodowych, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny*²¹².

Obecnie rozróżniamy między innymi podział na zawód wyuczony i wykonywany. Z badań przeprowadzonych w 2012 roku wynika, że w 30% osób badanych praca jest zdecydowanie zgodna z kierunkiem wykształcenia. Występuje również zależność, według której im wyższa płaca badanych pracowników, tym wyższy odsetek osób wykonujących pracę zgodną z wykształceniem²¹³. Dane Głównego Urzędu Statystycznego również potwierdzają wyżej wymienione tendencje, według nich 43% młodych osób deklaruje pracę w wyuczonym zawodzie.

Według Piotra Rogowieckiego, który piastuje funkcję dyrektora Centrum Monitoringu Legislacji Pracodawców RP, na polskim rynku pracy popyt mija się z podażą²¹⁴. Brakuje osób o wykształceniu specjalistycznym, a pracodawcy żalą się, że przyjmując młode osoby muszą ponosić koszty związane z przygotowaniem do zawodu. Z przeprowadzonych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości badań wynika, że pracodawcy nie boją się zatrudniać osób bez preferowanego wykształcenia na dane stanowisko pracy. Przedsiębiorcy mniejszą wagę przywiązują do wiedzy zawodowej, a bardziej cenią ogólne umiejętności

²¹¹ Szczepański J., *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, w: Socjologia zawodów, Warszawa 1965, s. 16.

²¹² Nowacki T. *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2007, s. 287.

²¹³ Dobór próby na 9500 osobach, zob. artykuł: Czy Polacy pracują w wyuczonym zawodzie? <http://finanse.wp.pl/kat,18453,title,Czy-Polacy-pracuja-w-wyuczonym-zawodzie,wid,15334393,wiadomosc.html?ticaid=113a23>

²¹⁴ Polski paradoks: Młodzi nie mają szans na pracę w wyuczonym zawodzie, artykuł Sedlak & Sedlak <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/649054,polski-paradoks-mlodzi-nie-maja-szans-na-prace-w-wyuczonym-zawodzie.html>

pracowników²¹⁵. Według specjalistów ds. rekrutacji grupą, która wybiera zawód inny niż wyuczony, są przeważnie osoby raczej z ogólnym, niż specjalistycznym wykształceniem, przeważnie humaniści²¹⁶. Przykładowo przy agentach i pośrednikach handlowych zawód wykonywany jest tożsamy z zawodem wyuczonym w 7%, natomiast w przypadku elektryków, budowlanców czy mechaników wynosi on 100%²¹⁷. Praktyka na rynku pracy prowadzi do tego, że bardzo często trzeba przeprowadzać reorientację zawodową. W tej sytuacji zmieniają się oczekiwania studentów wobec całego procesu kształcenia.

Jak wynika z przeprowadzonych na terenie województwa mazowieckiego badań, głównymi wymogami pracodawców w stosunku do absolwentów jest mobilność przestrzenna i zawodowa²¹⁸. Dlatego też, coraz większa ilość studentów zwraca uwagę nie na specjalizację kierunku studiów, lecz w ogóle na sam uzyskiwany tytuł magistra.

Wykształcenie socjologiczne, zdaniem Wiesławy Kozek, profesor Uniwersytetu Warszawskiego daje raczej nie konkretny zawód, lecz wiedzę i umiejętności, które można wykorzystywać na wiele sposobów. W jednym z wywiadów podkreśla ona, że w Polsce istniało stanowisko socjologa zakładowego do początku lat 80. Od tej pory absolwenci socjologii z kwalifikacjami i umiejętnościami otrzymują bardzo różne oferty pracy na bardzo różnych stanowiskach, które funkcjonują pod różnymi nazwami²¹⁹.

Według badań fokusowych dotyczących trudności we wchodzeniu na rynek pracy absolwentów wyższych uczelni wzrasta liczba osób bezrobotnych posiadających wyższe wykształcenie w ogólnej liczbie bezrobotnych²²⁰. Przekonanie o roli wyższego wykształcenia na rynku pracy, czyli wdrożenie modelu ludzkiego kapitału doprowadziło do wzrostu aspiracji edukacyjnych i podejmowania nauki na wyższym poziomie.

Niestety, według badań przeprowadzanych przez Wojewódzkie Urzędy Pracy, pracodawcy często nie doceniają wyższych kwalifikacji kandydatów na pracowników²²¹. Często oferują pracę za minimalne wynagrodzenie, zatrudniają na części etatu bądź umowy

²¹⁵ Tamże.

²¹⁶ Artykuł Kto najczęściej nie pracuje w wyuczonym zawodzie?
<http://finanse.wp.pl/kat,18453,strona,2,title,Kto-najczesciej-nie-pracuje-w-wyuczonym-zawodzie.wid,11701102,wiadomosc.html>

²¹⁷ Synteza wyników badań mikropodmiotów w Polsce, Raport V, Kukulak-Dolata I., Sobocka-Szczapa H., IPISS, Warszawa 2013, s. 133.

²¹⁸ Raport Monitorowanie plus, Raport podsumowujący badania zrealizowane na terenie województwa wielkopolskiego, ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Kutno 2008.

²¹⁹ Szanse socjologa na rynku pracy – wywiad Wiesławy Kozek z Adamem Ćwiklińskim Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych Warszawa 2009
http://www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/18_Kozek.pdf

²²⁰ *Trudności we wchodzeniu na rynek pracy absolwentów wyższych uczelni*, raport Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Poznaniu, Poznań 2013.

²²¹ Tamże.

cywilno-prawne. Pracodawcy uzasadniają to wysokimi kosztami składek ZUS, nieznajomością kwalifikacji oraz kompetencji zatrudnianych osób. W tej sytuacji oczekiwania studiujących młodych osób na rynku pracy bardzo często sprowadzają się do tego, by jedynie zdobyć dyplom wyższej uczelni, bez względu na kierunek kształcenia. Kredencjał nie oznacza zatem potwierdzenia posiadanych przez absolwenta kwalifikacji, lecz wzmacnia jego pewność na rynku pracy.

Studenci częściej zdają sobie również sprawę, że nawet dyplom ukończenia studiów wyższych nie jest już gwarantem zatrudnienia. Pracodawcy coraz częściej od kandydatów do pracy oczekują nie tylko dodatkowych kwalifikacji i umiejętności, takich jak posiadanie prawa jazdy czy znajomości języka obcego, lecz również przydatnych dla przedsiębiorstwa określonych cech osobowości, w tym wyuczonych kompetencji społecznych. Ten fakt jest również jednym z czynników warunkujących oczekiwania i podejście do studiowania obecnej młodzieży.

W przypadku ukończenia studiów socjologicznych trudno jest więc dyskutować o statusie prawnym tego zawodu. Z pewnością występuje on na rynku pracy jako trudno standaryzowana forma kwalifikacji. Podobną wiedzę, umiejętności czy kompetencje społeczne kształtuje się podczas studiów politologicznych czy komunikacji społecznej. Z pewnością charakter pracy zawodowej w społeczeństwie pokapitalistycznym zmienił się, przede wszystkim w kierunku kształtowania umiejętności uczenia się i doskonalenia posiadanej wiedzy, a nie jedynie bazowania na tym, czego absolwent nauczył się na studiach.

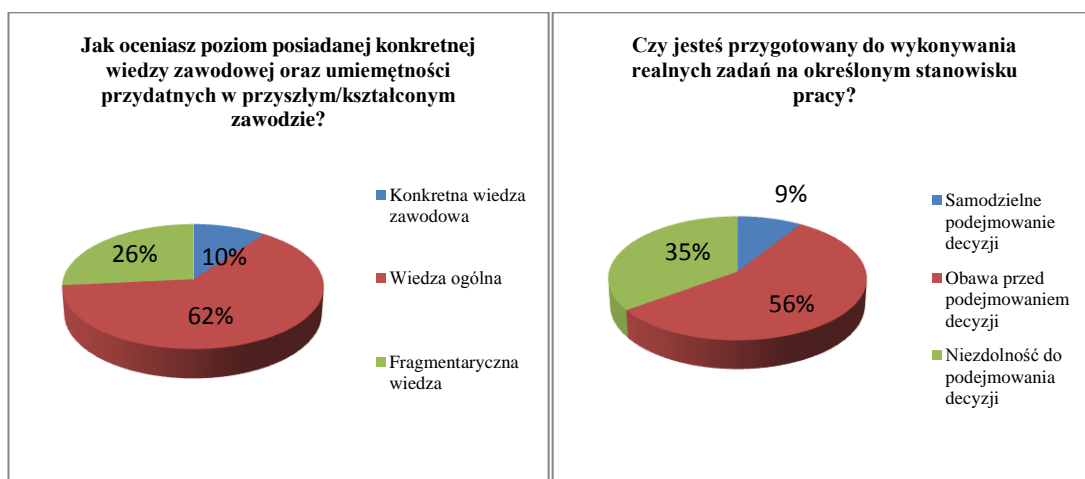
2.5 **Możliwości absolwentów na współczesnym rynku pracy**

Współcześnie jednym z podstawowych celów kształcenia jest przygotowanie studentów do samodzielnego i skutecznego działania na rynku pracy. Młode pokolenia powinny być kształcone w nowych zmieniających się warunkach cywilizacyjnych. Niestety tak nie jest. Polscy absolwenci mają bardzo wysoki wskaźnik bezrobocia, liczba osób zarejestrowanych w urzędach pracy, mających ukończoną szkołę wyższą, systematycznie wzrasta.

Bezrobocie absolwentów socjologii na rynku pracy jest nie tylko spowodowane dysharmonią między systemem edukacji a popytem na pracę, lecz również niedostosowaniem samego programu studiów do potrzeb pracodawców. Przymusowa bezczynność na samym starcie może doprowadzić do nieprawidłowego rozwoju społecznego, przede wszystkim przez niespełnione aspiracje.

Problemem jest fakt, że występuje wyraźna dysharmonia między popytem na pracę a podażą absolwentów, ponadto pracodawcy oczekują innych umiejętności, wiedzy, innych specjalistów, formułując dodatkowe wymagania w stosunku do predyspozycji osobowościowych i zawodowych kandydatów do pracy (...) ²²². Istnieje konieczność dostosowania szkół wyższych do potrzeb rynku pracy przede wszystkim w zakresie kształcenia kompetencji. Jeszcze ważniejszą sprawą jest fakt niedostosowania kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy. Na uczelniach wyższych brakuje współpracy z otoczeniem biznesu.

Warunki pracy obecnie charakteryzują się zwiększeniem wymogów stawianych przez pracodawców wobec pracowników. Powoduje to nie tylko potrzebę stałego rozwoju zawodowego pracowników, lecz również posiadanie tychże wymogów już na starcie. Tego wymaga się od absolwentów szkół wyższych. W swojej rozprawie powołam się na badania przeprowadzone w 2008 roku przez Walentynę Łozowiecką dotyczące przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy i skutecznego wykonywania zadań pracowniczych. Poniżej zamieszczone zostały najciekawsze wyniki tychże badań:



Wykres 6. Przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy

Źródło: Walentyna Łozowiecka *Osobliwości kształcenia zawodowego we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych*²²³

Z przeprowadzonych przez Walentynę Łozowiecką badań wynika, że przyszli pracownicy źle oceniają swój potencjał osobowy. Na absolwentów nakładane są coraz to nowe wymagania – stawiania sobie nowych wyzwań, dynamizmu w działaniu, zdolności

²²² Wróblewska W. *Zmiany w kształceniu akademickim...*, op. cit., s. 20.

²²³ Badania Łozowieckiej W. na temat przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy (próba badawcza=550) w: Łozowiecka W. *Osobliwości kształcenia zawodowego we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych* w: Karpińska A. (red. nauk.) *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008, s. 239.

dopasowania się do otoczenia²²⁴. Jedynie 9% absolwentów, według przytoczonych badań, przygotowanych jest do samodzielnego podejmowania decyzji na stanowiskach, reszta żywi obawę lub określa się jako niezdolna do podejmowania decyzji w pracy.

Badania instytucji publicznych potwierdzają złą sytuację absolwentów na rynku pracy. W szczególności placówki państwowe najchętniej zatrudniają pracowników posiadających już doświadczenie zawodowe. Większość pracodawców zarzuca absolwentom nadmiar ambicji (zwłaszcza finansowych), słabą znajomość języków obcych, nadmiar wiedzy teoretycznej i nieumiejętność jej wykorzystania, wiedzę zbyt ogólną w ramach ukończonej specjalizacji, małą samodzielność myślenia i rozwiązywania problemów oraz brak opanowanych technik uczenia się²²⁵. Sytuacja na rynku pracy zmusza do aktywizacji zawodowej. Niestety, niektórym młodym osobom brakuje wiary w polepszenie swojej sytuacji na rynku pracy. Dlatego też, część absolwentów w ogóle nie rejestruje się w powiatowych urzędach pracy. Oczywiście może doprowadzać to do stanu, gdzie rzeczywisty poziom bezrobocia jest dużo wyższy niż ten, który zostaje przedstawiany w statystykach. Renata Tomaszewska – Lipiec w swoich badaniach podkreśla, że występuje zjawisko tak zwanej polaryzacji i powstawania różnic społecznych wśród młodzieży. *Im wyższe wykształcenie i posiadane kwalifikacje zawodowe tym większa szansa na osiągnięcie sukcesu a z drugiej strony część wykształconych absolwentów to potencjalni pracownicy, których średnia zarobków to około 1200 złotych netto. Do tej grupy często należą absolwenci znający języki wykształceni na studiach magisterskich i podyplomowych*²²⁶. Implikuje to kolejny problem – braku realizowania się w różnorodnych płaszczyznach życia.

Z pewnością należy stwierdzić, że na polskim rynku pracy brakuje wypracowania rozwiązań na rzecz zatrudnienia młodzieży. Młode osoby zatrudniane są jedynie na umowy czasowe, pogłębiając poczucie niepewności na rynku pracy.

2.5.1 Strategie zachowania studentów w sytuacji braku pracy

Z raportu *Diagnoza edukacji i rynku pracy* przeprowadzonego w województwie śląskim w ramach priorytetu IX PO KL wynika, że studenci w sytuacji braku pracy w pierwszej kolejności zgodziliby się ją pracę w innej miejscowości w kraju, nawet gdyby wiązała się z tym konieczność codziennego długiego dojazdu do pracy (65,8%). W dalszej

²²⁴ Tamże, s. 237-245.

²²⁵ Zob.: Buchner – Jeziorska A. *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wyższych uczelni*, Łódź 1996.

²²⁶ Tomaszewska – Lipiec R. *Absolwent na rynku pracy – wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 269.

kolejności akceptowali rejestrację w powiatowych urzędach pracy jako osoby bezrobotne (58,4%) oraz zmianę kwalifikacji zawodowych (56,4%). Jedyne 6,1% respondentów w przypadku pozostawania bez pracy nie wie, co by zrobiło²²⁷.

Podsumowując, studenci stosunkowo często akceptowali rejestrację w Powiatowym Urzędzie Pracy jako osoby bezrobotne. Absolwenci zgodnie z art. 49 *Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* – zaliczani są do grupy osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Powstaje tym samym wiele projektów aktywizacji zawodowej młodzieży w urzędach, a wachlarz instrumentów rynku pracy skierowany do tej grupy wzrasta. Z raportu *Diagnoza edukacji i rynku pracy* wynika również, że studenci posiadają wysoki etos pracy – dla większości respondentów jest ona wartością autoteliczną. Badania wskazują również, że studenci posiadają również bardzo dużą motywację do podjęcia pracy.

Ankietowani studenci po ukończeniu studiów najchętniej podjęliby pracę w instytucjach sektora publicznego, w drugiej kolejności - sektora prywatnego. Przeciwnie do ankietowanych uczniów szkół zawodowych. Badania wykazały, że 16,7% studentów jest w stanie zaakceptować najniższe wynagrodzenie za pracę lub nawet wynagrodzenie niższe od oficjalnej płacy minimalnej²²⁸. Interesującym wydaje się być fakt, że studenci uczelni państwowych mają nieco wyższe oczekiwania finansowe od studentów uczelni niepublicznych (różnica wynosi ok. 400,00 zł netto).

W procesie poszukiwania pracy młodzież akademicka liczy przede wszystkim na pomoc znajomych (62,1%) i rodziny (59,3%). W raporcie została postawiona teza, iż *im wyższy poziom kształcenia respondentów, tym mniejszy odsetek z nich uważa, że skuteczną pomoc młodym osobom przy poszukiwaniu pracy mogą świadczyć publiczne służby zatrudnienia. Otóż niemal połowa ankietowanych uczniów zasadniczych szkół zawodowych (49,4%) stwierdziła, że młode osoby przy poszukiwaniu pracy mogą uzyskać pomoc ze strony urzędów pracy. Odsetek ten obniżył się do poziomu 36,4% uczniów szkół średnich oraz do jedynie 21,6% wśród populacji studentów*²²⁹. Oferty publicznych służb zatrudnienia postrzegane są jako mało atrakcyjne, w szczególności przez osoby o wysokich aspiracjach edukacyjnych, które poszukują zatrudnienia zgodnego z ukończonym kierunkiem studiów. Na podstawie raportu *Diagnoza edukacji i rynku pracy* można stwierdzić, że poszukując zatrudnienia studenci zamierzają przede wszystkim skorzystać z internetu (69,8%), szukać

²²⁷ Raport *Diagnoza edukacji i rynku pracy*, Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach, 9.3 PO KL, VI 2010 s. 45.

²²⁸ Tamże, s. 45.

²²⁹ Tamże, s. 46.

pracy poprzez rodzinę i znajomych (53,0%) oraz osobiście odwiedzać pracodawców (39,4%). Jedynie 8% studentów skorzystałoby z uczelnianych biur karier²³⁰.

Czynnikami ułatwiającymi zdobycie pracy są dla nich takie cechy jak wykształcenie, znajomość języków obcych oraz ambicja. Studenci w badaniu podkreślali również bardzo istotną rolę znajomości i rekomendacji. Ważne w świadomości uczących się respondentów okazało się zdobycie określonego poziomu formalnego wykształcenia, ale już nie oceny uzyskiwane podczas procesu dydaktycznego oraz wysoka średnia ocen w ich opiniach²³¹. Rola kapitału społecznego przejawiającego się na płaszczyźnie sieci powiązań jednostek poszukujących pracy z osobami mogącymi udzielić rekomendacji określonemu kandydatowi okazała się kluczowym czynnikiem przesądzającym o zaoferowaniu pracy.

Raport *Diagnoza edukacji i rynku pracy* wykazał również, że im wyższy poziom kształcenia, tym mniejszy odsetek respondentów miał możliwość kontaktu z doradcą zawodowym. Wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych i średnich odsetek ten wynosi 45%, natomiast wśród studentów szkół wyższych 21,2%. Wynika z tego, że jedynie co piąty student śląskich uczelni podczas kształcenia na poziomie wyższym miał kontakt z doradcą zawodowym, głównie korzystając z porad grupowych (7,5%), indywidualnych (4,4%) oraz testów preferencji zawodowych (4,1%)²³². Wśród działań uczelnianych, które w myśl młodzieży akademickiej zwiększyłyby ich szanse na rynku pracy wyliczane są: pomoc w znalezieniu praktyk (59,4%), uruchomienie kół zainteresowań zgodnych z potrzebami rynku pracy (47,2%) oraz zwiększenie liczby godzin ćwiczeń laboratoryjnych (37,9%)²³³.

Według innych badań, przeprowadzonych przez Joannę Żurawską w 2009 roku, dotyczących potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym, absolwent dobrze przygotowany do pracy z punktu widzenia potrzeb i oczekiwań pracodawcy to osoba elastyczna, kreatywna, ale równocześnie bardzo dobrze przygotowana teoretycznie i praktycznie (z naciskiem na praktycznie). Ważna jest również otwartość na naukę, wiedzę oraz chęć podnoszenia kwalifikacji. Takich efektów kształcenia oczekują pracodawcy od absolwentów szkół średnich i wyższych²³⁴.

We wskazane kompetencje zawodowe, cechy i umiejętności powinno się z wyposażać uczniów w szkole i studentów na uczelni, by absolwenci wkraczający na rynek pracy spełniali

²³⁰ Tamże, s. 48.

²³¹ Tamże.

²³² Tamże, s. 53.

²³³ Tamże, s. 56.

²³⁴ Żurawska J. *Badania potrzeb pracodawców kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2009, s. 101-103 (badanie realizowane na próbie kilkudziesięciu pracodawców województwa opolskiego).

oczekiwania i potrzeby pracodawców. Joanna Żurawska na podstawie przeprowadzonych badań wyróżniła również cechy „idealnego absolwenta”, tj. takiego, który jest dobrze przygotowany z punktu widzenia potrzeb rynku pracy. Należą do nich:

1. Bardzo dobre przygotowanie teoretyczne i praktyczne,
2. Umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce,
3. Bardzo dobra obsługa komputera,
4. Znajomość języka obcego,
5. Elastyczność,
6. Otwartość na wiedzę,
7. Logiczne myślenie,
8. Umiejętność komunikacji,
9. Sumienność,
10. Odpowiedzialność.

Oprócz wyżej wymienionych kwalifikacji podkreślano również: identyfikację z zakładem pracy, zaangażowanie, kreatywność, dyspozycyjność, punktualność, komunikatywność, dokładność, zdolność i chęć ciągłego uczenia się i podnoszenia kwalifikacji, zdyscyplinowanie, zmotywowanie, prawo jazdy, odpowiednie zdrowie oraz brak nałogów²³⁵. Dokonując analizy wyżej wymienionych kwalifikacji można stwierdzić, że ilościowo najbardziej pożądane wśród absolwentów szkół średnich i wyższych są bogate kompetencje społeczne, dalej umiejętności oraz predyspozycje indywidualne (psychiczne i biologiczne), na samym końcu plasuje się wiedza.

2.5.2 Wpływ rozwoju nowoczesnych technologii na jakość kształcenia i sytuację absolwentów na rynku pracy

Poziom wykorzystania nowoczesnych technologii przez absolwentów bardzo często jest uzależniony od jakości kształcenia informatycznego w państwowych uczelniach w Polsce. Powszechnie wiadomy jest fakt, że w naukach społecznych wykorzystywany jest nie tylko program obróbki danych SPSS, lecz również STATISTICA czy inne programy, umożliwiające za pomocą funkcji wygenerować nawet bardzo skomplikowaną analizę danych. Biorąc pod uwagę badania społeczne, niewiele państwowych uczelni w Polsce dysponuje programami, które powszechnie używane są w firmach badawczych. Przeciętny

²³⁵ Tamże, s. 101-103.

absolwent kierunku socjologia, nawet kończący specjalizację badań rynku, rzadko korzystał z programu CAPI, CATI czy CAWI.

Inaczej wygląda sprawa z umiejętnością wykorzystywania komputera czy internetu do zwykłej pracy. Należy jednak podkreślić, że umiejętności te nie są uczone w szkołach, lecz są zdobywane przez studentów we własnym zakresie. Formy dostępności i wykorzystywania materiałów drogą elektroniczną ewaluują. Wzrasta liczba osób korzystających z platform e-learningowych. Nie jest natomiast rewolucja zatrważająca. E-learning traktowany jest jedynie jako dodatek do zwykłego tradycyjnego kształcenia.

Już w publikacji pn. *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim* podkreślałam, że rozwój nowoczesnych technologii sprawia, że e-learning, czyli nauka na odległość z wykorzystaniem sieci internet, w dzisiejszych czasach zaczyna odgrywać coraz większą rolę²³⁶. E-nauczanie wymaga od nauczycieli oraz uczniów całkiem odmiennego podejścia do procesu kształcenia. Ponieważ proces nauczania-uczenia się polega na przyswajaniu przez uczniów wiedzy z materiałów wcześniej przygotowanych przez nauczycieli, stawia to obie grupy przed bardzo trudnym zadaniem. Nauczyciele muszą bowiem posiadać niezbędną wiedzę do przygotowania lekcji e-learningowych, uczniowie natomiast muszą mieć w sobie samodyscyplinę, by poświęcić na naukę własny czas. Z badań przeprowadzonych przeze mnie w latach 2009-2010 według grupy badanych 14 placówek kształcenia ustawicznego w województwie śląskim, 70% szkół nie wykorzystuje jeszcze e-learningu w procesie nauczania. Do najczęściej wymienianych przyczyn takiego stanu rzeczy należał przede wszystkim:

1. Brak odpowiedniego sprzętu, zaplecza technicznego,
2. Brak wiedzy i umiejętności nauczycieli umożliwiających tworzenie lekcji e-learningowych,
3. Opór dorosłych uczniów do korzystania z metody nauczania na odległość, brak wiedzy i umiejętności.

Pozostałymi czynnikami, na które wskazywali respondenci był: brak serwera, brak funduszy na korzystanie z platformy internetowej oraz brak funduszy na tworzenie lekcji e-learningowych. Do barier socjologicznych można zaliczyć: niemożność uczenia przedmiotów praktycznych przez internet, opór nauczycieli do korzystania z tej metody oraz brak zainteresowania ze strony nauczycieli. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że większość szkół formalnie kształcących osoby dorosłe w województwie

²³⁶ Por. *Technologia informacyjna*, (pod red.) Wróbel Z., Katowice 2008, s. 329-378.

śląskim (będących uczestnikami projektu „e-edukacja”) w praktyce stoi na początku swej przygody z e-learningiem. Obecnie wykorzystuje te rozwiązania (lub poszczególne elementy) dla urozmaicenia zajęć bądź promocji szkoły a kompletne oferty kształcenia w oparciu o e-learning zaczynają dopiero powstawać.

W związku z powyższym dobrą metodą jest tzw. blended learning, czyli połączenie nauczania metodą tradycyjną z wykorzystaniem e-learningu²³⁷.

Coraz bardziej popularne i stosowane przez studentów jest wykorzystanie czytników e-booków typu Kindle. Najczęściej wykorzystywanymi przez studentów plikami są pliki tekstowe znajdujące w Internecie. Biblioteki cyfrowe dziś stają odpowiednikiem klasycznych bibliotek. W porównaniu do tradycyjnej biblioteki mają jedną bardzo ważną cechę – szybki dostęp do zasobów.

Jak wiemy, oferta szkół powinna być dopasowana do potrzeb rynku pracy. Biorąc natomiast pod uwagę współczynnik ludzki, należy jednak pamiętać, że musi ona wynikać z zainteresowań i predyspozycji osób dorosłych. W związku z powyższym niezwykle ważnym elementem kształcenia staje się poradnictwo zawodowe. *Rynek pracy się zmienia. Niektóre zawody wypadają z niego, niektóre wchodzi przebojem. Żeby za tym nadążyć i nie zostawać w tyle, praktycznie przez całe życie należy się kształcić. Oczywiście oferta edukacyjna nie może być wypadkową tylko sytuacji na rynku pracy. Żeby skutecznie zachęcać ludzi, musi odpowiadać na ich zainteresowania i wewnętrzne potrzeby*²³⁸. Jedynym rozwiązaniem jest stała współpraca pracodawców, szkół oraz publicznych służb zatrudnienia, nie ograniczająca się do tworzenia monitoringu zawodów nadwyżkowych i deficytowych. Niezbędne jest właściwe zdefiniowanie potrzeb edukacyjnych oraz ich połączenie z realnym zapotrzebowaniem na kwalifikacje ze strony pracodawców, na wzór systemu edukacji w Niemczech lub w Belgii²³⁹.

Współpraca przedsiębiorców, szkół na różnym poziomie nauczania (w których prowadzone jest doradztwo zawodowe) oraz publicznych służb zatrudnienia powinna być na bieżąco ewaluowana. Przeprowadzone badania rynku edukacyjnego oraz zapotrzebowania przedsiębiorców pozwolą ustalać faktyczne zapotrzebowanie na rynku pracy.

²³⁷ Zob. : *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim*, Szczepański M. (red. nauk.), Katowice – Opole 2010.

²³⁸ Wypowiedź pracownika Centrum Kształcenia Ustawicznego w Raciborzu, uczestnika badań „e-edukacja” w: *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego...* Szczepański M. (red. nauk.), op. cit., s. 34.

²³⁹ Zob.: tamże, s. 41.

R. 3. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE WARTOŚCIOWANIA KWALIFIKACJI STUDENTÓW A OPERACJONALIZACJA PROBLEMÓW ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ I EFEKTAMI KSZTAŁCENIA

We współczesnej gospodarce kwalifikacje są traktowane jako podstawowy wyznacznik zasobów ludzkiej pracy. *Za kształtowanie kwalifikacji rozumianych jako wiedza, umiejętności, doświadczenie i cechy charakteru odpowiedzialny jest sam człowiek, jednakże w procesie kształtowania jakości zasobów pracy pożądana jest pomoc państwa i tworzenie odpowiednich warunków poprzez inwestycje w czynnik ludzki. Najważniejszym rodzajem tego typu inwestycji jest wspieranie i rozwój systemu edukacji*²⁴⁰. Uczelnie są odpowiedzialne za kształcenie intelektualnych elit o wysokich kwalifikacjach. Nie zgodziłabym się z Kalinowskim M., który uważa, że kształcenie na poziomie wyższym korzystnie wpływa na sytuację na rynku i poziom bezrobocia. Dyplom wyższej uczelni nie zawsze zwiększa szanse na posiadanie zatrudnienia, czasem wprost przeciwnie jest przez mikro, małych i średnich przedsiębiorców, którzy przeważnie posiadają wykształcenie średnie – niemile widziany. Należy przy tym zaznaczyć, że udział osób zatrudnionych w sektorze MMSP do ogólnej liczby przedsiębiorstw przewyższa średnią europejską i wynosi 70%²⁴¹. Oczywiście trzeba brać pod uwagę fakt, że osoby, które mają wyższe wykształcenie są w stanie lepiej rozumieć otaczający świat, ale czy lepiej funkcjonować? Podejmując polemikę z Maciejem Kalinowskim, muszę przyznać mu rację w jednym względzie – na szkolnictwie wyższym spoczywa bardzo duża odpowiedzialność za młodych ludzi. *Uczelnie muszą starannie dobrać treści programów, zapewniać dogodne warunki studiowania, a przede wszystkim zapewniać odpowiednią liczbę wykwalifikowanej kadry nauczycieli akademickich*²⁴².

W dobie obecnych przemian w świecie gospodarki, gdzie rośnie liczba osób zatrudnionych w usługach, społeczeństwo jest określane jako funkcjonujące na bazie gospodarki opartej na wiedzy. Rynek pracy w takim społeczeństwie wymaga profesjonalistów w każdej dziedzinie, zwłaszcza w zakresie informatyki, badań naukowych i kształcenia, którzy są gotowi do ciągłego poszerzania swoich kwalifikacji. Dlatego tak ważne jest

²⁴⁰ Kalinowski M. *Potrzeba wzrostu zatrudnienia w polskim szkolnictwie wyższym* w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 222.

²⁴¹ Tarnawa A. *Statystyczny obraz sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2011–2012* w: *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2011–2012*, (red. zbior.), s. 15–45.

²⁴² Kalinowski M. *Potrzeba wzrostu zatrudnienia w polskim szkolnictwie wyższym...*, op. cit., s.223.

kształtowanie w studentach nie tylko wiedzy, lecz również umiejętności i kompetencji społecznych.

3.1 Sposoby definiowania kwalifikacji i efektów kształcenia

Skuteczność kształcenia jest definiowana przez wymierne rezultaty czynności zarówno nauczyciela, jak i studentów w danym procesie dydaktycznym, wskazujące na *zakres, poziom i trwałość zdobywanej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych w określonym czasie*²⁴³.

Efektywność – zgodnie z teorią Georga Ritzera - jest *możliwością szybkiego i standardowego zaspokojenia potrzeb*²⁴⁴. W wielu obszarach życia bywa utożsamiana z jakością.

Kwalifikacje są określane jako efekty kształcenia niezbędne do wykonywania określonych zadań. Kompetencje są połączeniem doświadczenia i uprawnień do wykonywania określonych czynności²⁴⁵. W swojej rozprawie postaram się szerzej nakreślić sposoby definiowania kwalifikacji, kompetencji społecznych, umiejętności oraz wiedzy.

Barbara Kędzierska definiuje kwalifikacje jako zestaw niezbędnych umiejętności zarówno zawodowych jak i psychofizycznych, a także wiedza i wiadomości, niezbędne do wykonywania zadań²⁴⁶. We współczesnych realiach rynku pracy kwalifikacje to nie tylko wiedza, umiejętności i cechy psychofizyczne lecz również dodatkowe uprawnienia np. staż pracy, szkolenia, oczekiwane cechy fizyczne i osobowościowe.

Zgodnie z zapisami *Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 wraz z późn.zm.* kwalifikacje są definiowane jako *efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia*²⁴⁷. Poniżej zamieszczam opracowaną przez European Qualification Network oraz Instytut Badań Edukacyjnych tabelę przedstawiającą kwalifikacje możliwe do uzyskania na różnych poziomach studiów.

²⁴³ Grzesiak J. *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelnia* w: Ewaluacja i innowacje w edukacji, PWSZ, Konin 2006, s. 21.

²⁴⁴ McDonalizacja święci swoje triumfy, proponując klientom, personelowi oraz menadżerom efektywność, kalkulacyjność, przewidywalność i możliwość manipulacji, zob.: Ritzer G. *McDonalizacja społeczeństwa*, Magala S. (tłum), Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 1997.

²⁴⁵ Zob.: Kędzierska B. *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, op. cit., s. 45.

²⁴⁶ Tamże, s. 44.

²⁴⁷ Ustawa o z dnia 25 lipca 2005r. wraz z późn. zm. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2 pkt 18b, Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365.

Studia prowadzone jako:	Nazwa kwalifikacji	Punkty ECTS	Planowany poziom kwalifikacji w PRK
studia pierwszego stopnia (pierwszy cykl boloński)	<ul style="list-style-type: none"> – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego licencjata (licencjat) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego inżyniera (inżynier) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu równorzędnego tytułowi licencjata bądź inżyniera (np. inżynier pożarnictwa, licencjat położnictwa) 	co najmniej 180	6
studia drugiego stopnia (drugi cykl boloński) lub jednolite studia magisterskie	<ul style="list-style-type: none"> – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra (magister) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra inżyniera (magister inżynier) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego równorzędnego tytułowi magistra lub magistra inżyniera (np. tytuł lekarza) 	studia drugiego stopnia – co najmniej 90 jednolite studia magisterskie – co najmniej: 300 (pięcioletnie), 360 (sześciolletnie)	7
studia trzeciego stopnia (trzeci cykl boloński)	– dyplomy potwierdzające uzyskanie stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie	45–60 ³²	8

Tabela 7. Kwalifikacje możliwe do uzyskania w szkolnictwie wyższym

Źródło: IBE *Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*²⁴⁸

W myśl ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* kwalifikacje zrównane są z efektami kształcenia, a zatem posiadania określonego zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się²⁴⁹. Efekty te są określone poprzez standardy kształcenia, czyli zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania określonych zawodów (w tym zawodu nauczyciela). Wymogi dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej. Wprowadzone Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego określają efekty kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego²⁵⁰.

Kategorie efektów uczenia się w Polskiej Ramie Kwalifikacji nie powinny być traktowane rozłącznie – zaznacza Instytut Badań Edukacyjnych - gdyż efekty określane jako *wiedza* obejmują pewien komponent *umiejętności*, efekty określane jako *umiejętności*

²⁴⁸ Raport referencyjny *Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, (red. zbior.), European Qualification Network, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 15.

²⁴⁹ Ustawa o z dnia 25 lipca 2005r. wraz z późn. zm. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2 pkt 18b, Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365.

²⁵⁰ Tamże.

obejmują pewne elementy *wiedzy*. Zarówno *wiedza* jak i *umiejętności* stanowią istotny kontekst *kompetencji społecznych*²⁵¹.

Komitet Sterujący Krajowych Ram Kwalifikacji z 2011 roku zgodnie z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego dnia 23 kwietnia 2008 roku definiuje kwalifikacje jako *określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję*²⁵². Kwalifikacją jest tylko taki zestaw efektów uczenia się, który jest wpisany do krajowego rejestru kwalifikacji i tym samym przyporządkowany do odpowiedniego poziomu Polskich Ram Kwalifikacji. Formalne potwierdzenie osiągniętych kwalifikacji polega na wydaniu przez uprawnioną instytucję odpowiedniego dokumentu w postaci dyplomu, świadectwa, lub certyfikatu. Następuje to po dokonaniu oceny efektów uczenia się i stwierdzeniu, że odpowiada ona wymaganiom dla danej kwalifikacji.

Zgodnie z powyższą definicją kwalifikację można uzyskać tylko po weryfikacji efektów kształcenia zgodnych z wymogami. Proces walidacji zgodnie z wymogami obejmuje trzy etapy:

1. Ocenienie osiągniętych efektów kształcenia,
2. Porównanie ocenionych efektów oceniania z wymaganiami,
3. Wydanie dokumentu (np. dyplomu, certyfikatu, świadectwa)²⁵³.

Ze względu na rozmiar²⁵⁴ można wyróżnić kwalifikacje pełne oraz kwalifikacje częściowe. Każda pełna kwalifikacja posiada określoną *objętość minimalną* (czyli rozmiar), która określa zarówno zakres jak i poziom zaawansowania efektów uczenia się, które się na nią składają. Warunkiem uzyskania pełnej kwalifikacji dla danego poziomu będzie posiadanie pełnej kwalifikacji na poprzednim poziomie. W przypadku kwalifikacji częściowych zasada ta nie obowiązuje, ponieważ są one potwierdzoną częścią zbioru kompetencji wymaganych dla uzyskania kwalifikacji pełnej i nie wymagają ponownego potwierdzenia. Za przykład uzyskania pełnej kwalifikacji można uznać uzyskanie tytułu licencjata lub magistra, uzyskanie uprawnień SEP-owskich, uprawnienia dot. obsługi wózków widłowych itp.

W innej typologii kwalifikacje można podzielić na złożone oraz składowe. Kwalifikacje złożone składają się z kilku kwalifikacji na tym samym lub różnych poziomach. Zwykle zawierają kompetencje potrzebne do wykonywania zawodu. Kwalifikacje składowe natomiast

²⁵¹ *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, (red. zbior.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 37.

²⁵² Tamże, s. 40.

²⁵³ Tamże, s. 62.

²⁵⁴ Zwany również objętością.

są natomiast uzyskiwane w oddzielnych procesach walidacji efektów uczenia się²⁵⁵. Kwalifikację złożoną definiuje się przez efekty uczenia się, które można w naturalny sposób podzielić na podzestawy, potwierdzane oddzielnie. Tak wyróżnione podzestawy stanowią kwalifikacje składowe. Przykładem kwalifikacji złożonej może być radca prawny (absolwent studiów prawniczych, który – po odbyciu aplikacji lub w przypadkach przewidzianych ustawą bez niej - zdał egzamin radcowski) porucznik (ukończona szkoła oficerska, ukończona szkoła chorążych oraz uzyskanie stopnia porucznika) lub oligofrenopedagog (ukończone studia z zakresu pedagogiki oraz podyplomowe studia z oligofrenopedagogiki). Kwalifikacje składowe to poszczególne kwalifikacje w zawodzie, które uczący zdobywa oddzielnie²⁵⁶.

Potoczne sformułowanie *kwalifikacje* jest odnoszone do formalnego wyniku uczenia się, do kompetencji, wiedzy i umiejętności, niezależnie od tego czy zostają one potwierdzone. W języku potocznym mówi się, że osoba posiada kwalifikacje, gdy posiada określone kompetencje. W ten sposób nie można operacjonalizować tego słowa odnosząc się do ram kształcenia. Kwalifikacje powinny się kojarzyć przede wszystkim z osiągnięciem efektów kształcenia.

W Polsce nie można na razie stworzyć całościowego opisu sposobów uzyskiwania kwalifikacji, ponieważ nie są uporządkowane w sposób systemowy. *Potwierdzanie efektów uczenia się w Polsce ma miejsce przede wszystkim w obszarze oświaty i szkolnictwa wyższego, czyli w instytucjach podległych organom administracji państwa oraz w kształceniu organizowanym w ramach branżowych instytucji i stowarzyszeń, które nadają uprawnienia zawodowe. W systemie oświaty jakość zdobywanych kwalifikacji zapewniają m.in. egzaminy zewnętrzne realizowane przez CKE/OKE. Docelowo wszystkie kwalifikacje nadawane w Europie (poświadczone przez dyplomy, świadectwa, certyfikaty, upoważnienia) będą zawierały odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji za pośrednictwem krajowych ram kwalifikacji*²⁵⁷.

W języku polskim termin *kwalifikacja* używany był dotąd bardzo różnych znaczeniach. Słownik języka polskiego definiuje ten termin jako *zaliczenie kogoś lub czegoś do pewnej kategorii osób, rzeczy lub zjawisk po uprzednim dokonaniu oceny*²⁵⁸. W kontekście potrzeb rynku pracy termin kwalifikacje sformułowany został na potrzeby *Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów*

²⁵⁵ Saryusz-Wolski T. *Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i Europie wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, materiały seminarium bolońskiego pn. Rola pracodawców w procesie kształcenia studentów, Politechnika Łódzka, Łódź, 11.12.2013 r. , s. 16-17.

²⁵⁶ *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, op. cit., s. 42.

²⁵⁷ Tamże, s. 42-43.

²⁵⁸ Słownik języka polskiego <http://sjp.pwn.pl/slownik/2565334/kwalifikacja>

*i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, która została oparta na systemie pojęć. Jednym z nich są właśnie kwalifikacje zawodowe, które definiuje się jako układy wiedzy i umiejętności wymagane do realizacji składowych zadań zawodowych*²⁵⁹.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) określa *wzajemne relacje między kwalifikacjami, integrujące różne krajowe podsystemy kwalifikacji, służące większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji*²⁶⁰. Stworzona została dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. PRK zawiera w szczególności opis hierarchii poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z poziomów. Każdemu z nich przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskiej Ramie Kwalifikacji²⁶¹. Definicja ta jest spójna z definicją *Krajowej Ramy Kwalifikacji* podaną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego z dnia 23.04.2008 roku.

3.1.1 Wiedza

Jan Amos Komeński powiedział kiedyś, że *ważniejsze jest określenie tego, co należy robić, niż tego jak to robić*. Czy faktycznie w dzisiejszym systemie tak jest? Podstawowe znaczenie dla procesu jakości kształcenia ma prawdziwa informacja. By procesy edukacyjne były efektywne, trzeba odwoływać się do efektywnych metod kształcenia. Jan Amos Komeński, widział w nich *potrzebne i jakościowe kształcenie, jako pewne społeczne panaceum na eliminację wad ustrojowych i w ogóle budowę przyszłego sprawiedliwego i szczęśliwego społeczeństwa*.²⁶²

Operacjonalizacja pojęcia wiedzy jest bardzo trudna. Jest to termin ulotny, choć niezaprzeczalnie funkcjonujący w języku potocznym. Platon definiował wiedzę jako uzasadnione i prawdziwe przekonanie. Dwa przymiotniki opisujące te słowo są niezwykle istotne. Należy bowiem pamiętać, że wiedza ma nie tylko charakter realny, jest ona również rzetelna, wykazana, dowiedziona i uargumentowana.

Współcześni specjaliści ds. edukacji, w tym Andrzej Koźmiński podkreślają, że *wiedza jest zorganizowanym zbiorem informacji wraz z regułami ich interpretowania*²⁶³. Informacja w tej definicji stosowana jest jako składowa terminu wiedza. Barbara Sitarska

²⁵⁹ Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, op. cit., s. 43.

²⁶⁰ Tamże.

²⁶¹ Tamże.

²⁶² Szymonik W. *Prawdziwa informacja i jakość kształcenia* w: Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 120.

²⁶³ Sitarska B. *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy* w: Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 152-153.

podkreśla, że nie można zoperacjonalizować tego słowa bez odniesienia do możliwości jej pozyskania.

Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji biorąc pod uwagę Zalecenia Parlamentu Europejskiego z dnia 23.04.2008 roku w sprawie ustalenia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie definiuje wiedzę jako *zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka*²⁶⁴. Biorąc pod uwagę Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji wyróżnia się wiedzę:

1. Teoretyczną,
2. Faktograficzną²⁶⁵.

Definicja przyjęta przez Komitet Sterujący KRK w 2011 r. rozszerza definicję zawartą w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego z 2008 roku. Według niej, *wiedza jest zbiorem uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka, jak również jest ona przyswajana w procesie uczenia się. Zgodnie z tą definicją wiedza jest podstawą działań w obszarze pracy i organizacji społeczeństwa*²⁶⁶. Instytut Badań Edukacyjnych podkreśla, że analizując pojęcie wiedza z punktu widzenia Europejskich oraz Polskich Ram Kwalifikacji należy pamiętać, że potoczne znaczenia tego słowa tracą ważność.

W znaczeniu naukowym – Encyklopedia PWN definiuje wiedzę jako *ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystania*²⁶⁷. Słownik języka polskiego natomiast termin wiedza określa poprzez *ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się oraz zasób informacji z jakiejś dziedziny*²⁶⁸. W życiu codziennym, także w dokumentach terminy wiedza, umiejętności, kompetencje i kwalifikacje często są używane zamiennie. Należy pamiętać, że z patrząc z perspektywy określonych ram kwalifikacji jest to błąd. Nie można bowiem oceniać poziomu wiedzy poprzez pierwiastek umiejętności ich wykorzystania.

W teoriach zarządzania wiedzą jednym ze znanych modeli edukacyjnych jest cykl zaproponowany graficznie przez Davida Kolba:

²⁶⁴ Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, op. cit., s. 10.

²⁶⁵ Tamże.

²⁶⁶ Tamże, s. 65.

²⁶⁷ Encyklopedia PWN <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3995573/wiedza.html>

²⁶⁸ Słownik Języka Polskiego <http://sjp.pwn.pl/slownik/2535847/wiedza>



Rysunek 7. Cykl uczenia się Kurta Lewina w graficznej formie zaproponowany przez Davida Kolba.

Źródło: Barbara Sitarska *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy*²⁶⁹

W myśl przedstawionego wyżej cyklu wiedzę nabywa się przede wszystkim poprzez praktykę. Za punkt wyjścia stosuje się tutaj określone doświadczenie. Pozwala się jednostce (w tym przypadku studentowi) przeżyć jakieś zdarzenie w formie ćwiczenia, bądź wprowadzić go w stan, w którym sam przypominałby sobie określone zdarzenie. To prowadzi ucznia do refleksji, czyli rozumnej obserwacji. Następnym krokiem staje się połączenie empirycznie doświadczanego zdarzenia z posiadaną wiedzą i stworzenie pewnych uogólnionych przemyśleń, reguł służących do interpretacji danego zjawiska. W ten sposób powstaje nowa wiedza, która jest następnie testowana poprzez eksperymenty. Mogą one prowadzić do rozpoczęcia kolejnego cyklu uczenia się i powstawania wiedzy. Oczywiście należy zdawać sobie sprawę, że model ten jest jednym z modeli powstawania wiedzy i nie docenia uczenia się czystej teorii oraz chęci poznawania.

Definiując wiedzę w kontekście edukacyjnym należy przede wszystkim zwracać uwagę na informacje przekształcane przez studentów w wyniku studiowania określonych wiadomości. Przez zakres wiedzy rozumie się w tym kontekście *ilościową charakterystykę tej wiedzy przyswojonej przez studenta. Poziom wiedzy studenta określany jest opanowanymi przez niego wiadomościami i umiejętnościami w toku studiów*²⁷⁰.

²⁶⁹ Źródło: Sitarska B. *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy...*, op. cit., s. 152-153.

²⁷⁰ Tamże, s.21.

Wiedzę można również rozróżnić ze względu na kilka poziomów:

- a) poziom faktów – zapamiętywanie,
- b) poziom typowych operacji – schematy działań,
- c) poziom analizy i syntezy – złożone czynności poznawcze,
- d) poziom twórczości²⁷¹.

Czym innym jest pojęcie trwałości wiedzy, która rozpatrywana jest pod względem czasu zapamiętywania i posługiwania się nią.

Wiedzę podzielić można w związku z zakresem zainteresowań na: faktograficzną (wiedza o faktach), wyjaśniającą (dotyczy teorii i zasad naukowych), proceduralną (zasady i warunki realizacji zadań) oraz podmiotową (identyfikacja specjalistów i ekspertów, danej dziedziny)²⁷².

Związki między jakością informacji a wiedzą

Jakość informacji przez wiele osób jest postrzegana jako produkt, proces i system informacyjny. *Mówiąc o informacji jako o produkcie zwraca się uwagę na jej niezbędność, jednoznaczność, kompletność i aktualność. Traktując informację jako proces, szczególną uwagę przywiązuje się do różnorodności informacyjnej. Zaś system informacyjny należy postrzegać poprzez pryzmat jego zdolności do osiągnięcia założonych celów, spełniania określonych funkcji i realizacji zadań przy optymalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów*²⁷³. Definiując pojęcie wiedzy Marian Cieślarczyk zwraca uwagę, że bardzo często dokonując operacjonalizacji tego pojęcia zaznacza się, że jest traktowana w niematerialny sposób, zorientowana na czas i różnie interpretowana przez ludzi. O jej niematerialnym i specyficznym charakterze decyduje fakt, że *wiedza jest specyficznym zasobem. W przeciwieństwie do innych zasobów przybywa w miarę jej używania*²⁷⁴. Wiadomym jest, że żyjemy w społeczeństwie informacji, w społeczeństwie opartym na wiedzy. Co natomiast, jeśli od rozpoczęcia tej ery ludzie wiedzą coraz mniej? Jakiego typu informacje posiadają ludzie? David Gelertner w swoim eseju na temat tego, o czym ludzie są dobrze poinformowani w erze informacji mówi *Jeśli rzeczywiście żyjemy w erze informacji, to o czym współcześni ludzie są dobrze poinformowani? O grach wideo? Historia, literatura, filozofia, ani ogólnie pojęta wiedza akademicka, z pewnością nie są naszą specjalnością.*

²⁷¹ Tamże.

²⁷² Taki podział zaprezentowała Kędzierska B w publikacji: *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, s. 43.

²⁷³ Cieślarczyk M. *Zjawisko 3z a społeczeństwo wiedzy* w: *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 41.

²⁷⁴ Tamże, s. 42.

*Dzisiejsze czasy można określić mianem ery technologii. Czy zatem współcześni ludzie lepiej orientują się w naukach ścisłych? O ile mi wiadomo, nie. (...) W poprzednich erach technologicznych ludzie interesowali się dominującą technologią swoich czasów²⁷⁵. W swoim życiu często stykamy się z technologią informacyjną. Mimo tego faktu, każdy z nas jest przytłoczony nadmiarem informacji, przez to również odczuwamy jej brak – podobnie jak opartej na niej wiedzy. Obserwacja życia współczesnego człowieka w społeczeństwie opartym na wiedzy wskazuje, że nie jest on ani mądrzejszy, ani zdrowszy. Często ciąży nad nami nadmiar informacji, z którym nie potrafimy sobie dać rady. Kultura informacyjna jest już traktowana jako element mikrostruktur społecznych. Traktuje się ją dwojako – często mówi się o rozwoju technologicznym jako o szansie na zwiększenie dobrobytu i życie w lepszych warunkach. Z drugiej strony jednak należy pamiętać, że ludzkie uzależnienie od technologii powoduje zatracenia tradycyjnych wartości oraz tych, które do tej pory były uznawane za humanistyczne. *Do współczesnego człowieka dociera ogromny zasób informacji, trudny do opanowania, usystematyzowania, przyswojenia. Informacja przestaje być bogactwem, a staje się zagrożeniem. Pojawia się zjawisko szumu informacyjnego. Informacja staje się żywiołem niekontrolowanym i niezorganizowanym²⁷⁶. W potocznym rozumieniu nadmiar informacji może przyczynić się do utożsamiania pojęcia informacji z wiedzą.**

W społeczeństwie opartym na wiedzy chodzi o coś więcej niż w społeczeństwie informacyjnym. Przede wszystkim ważnym aspektem jest przetworzenie informacji i potraktowanie jej w sposób krytyczny. Wiąże się to z pojęciem metapoznania, które determinuje nie tylko efektywne działanie, ale umożliwia ogląd własnych procesów umysłowych, kierowanie nimi, samokontrolę. Podstawowym problemem w społeczeństwie opartym na wiedzy staje się pokonanie dysproporcji między przyrostem informacji i rozwojem nauki a procesami wiedzy jednostkowej. Biorąc pod uwagę typologię Christyny Evancs można wyróżnić trzy rodzaje wiedzy:

- a) *wiedzę o* – odpowiadającą na pytanie co i gdzie, wiedzę stricte operacyjną,
- b) *wiedzę jak* – zdobywaną przez doświadczenie osobiste, trudną do przekazania,
- c) *wiedzę dlaczego* – związaną z systemem kulturowym i strategią firmy, opierającą się na zrozumieniu motywów jej działania,

²⁷⁵ Gelertner D. *O czym ludzie są dobrze poinformowani* w: Brockman J., *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*, z cyklu *Świat w oczach wybitnych myślicieli*, Wyd. SWPS Academica, Warszawa 2008, s. 87.

²⁷⁶ Sitarska B. *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy...*, op. cit., s. 150.

- d) *wiedzę kto* – rozeznanie wewnątrz i zewnątrz firmy, znajomość sieci kontaktów oraz roli poszczególnych osób w sieci²⁷⁷.

W społeczeństwie opartym na wiedzy kluczowym pojęciem jest właśnie wiedza. Jest ona społecznie konstruowana. Trudniej zatem ocenić, która praca wymaga więcej wiedzy mechanika czy lekarza.

Sposoby przyswajania wiedzy przez studentów

Z przeprowadzonych przez Barbarę Sitarską badań wśród studentów pedagogiki IV i V roku wynika, iż zdecydowana większość respondentów uważa, że nie ma trudności w przyswajaniu wiedzy (90%). Z przeprowadzonych badań wynika również, że 80% studentów samodzielnie rekonstruuje materiał nauczania a 10% studentów uczy się na pamięć definicji lub tego, czego nie rozumie. Głównymi sposobami uczenia się studentów okazały się:

- a) uczenie się przez skojarzenia,
- b) uczenie się z notatek (własnych lub kserowanych),
- c) czytanie kilka razy tekstu,
- d) powtarzanie materiału nauczania na głos,
- e) rysowanie schematów,
- f) pisanie ściąg dla utrwalania materiału bez zamiaru zaglądania do nich na egzaminie,
- g) wypisywanie pojęć – kluczy, wokół których gromadzi się materiał,
- h) nauka na głos z koleżanką/kolegą,
- i) systematyczne powtarzanie nauczonego materiału nauczania,
- j) uczenie się poprzez praktykę,
- k) uczenie się poprzez obserwację²⁷⁸.

Doskonalenie wiedzy jest warunkiem koniecznym w naszym społeczeństwie. Edukacja jest droga (proporcjonalnie do poziomu zdobywanego wykształcenia), masowość edukacji nie sprzyja jakości kształcenia a poziom usług edukacyjnych jest odwrotnie proporcjonalny do liczby osób z nich korzystających. W społeczeństwie opartym na wiedzy należy zatem krytycznie podchodzić do problemów, posługiwać się wyobraźnią oraz pozbyć się stereotypów i uprzedzeń.

²⁷⁷ Zob.: Sitarska B. *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy...*, op. cit., s. 150-152.

²⁷⁸ Tamże, s. 160.

Z perspektywy long-life learning awans wiedzy jako czynnika konkurencyjności na rynku pracy rodzi większe zapotrzebowanie na pracowników o rozległej i ciągle wzbogacanej wiedzy.

3.1.2 Umiejętności

Parlament Europejski za pojęciem umiejętności rozumie *zdolności do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów*²⁷⁹. Dokonując operacjonalizacji pojęcia umiejętności przez pryzmat ram kwalifikacji, można wyróżnić:

1. Umiejętności kognitywne – inaczej zwane umysłowymi (myślenie logiczne, kreatywne, intuicję),
2. Umiejętności praktyczne (sprawne korzystanie z metod, narzędzi czy instrumentów)²⁸⁰.

Termin umiejętność jest również definiowany jako praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś lub zdolność wykonywania²⁸¹. Należy podkreślić, że tak szeroko rozumiana definicja umiejętności nie może być używana w kontekście ram kwalifikacji, a hasła know-how, sprawność są jedynie terminami o zbliżonym znaczeniu.

Umiejętności można zdobywać w różny sposób. Ich doskonalenie wymaga systematycznych ćwiczeń. Ważne umiejętności można opanować w różnych sytuacjach zarówno w miejscu wykonywania pracy jak i poza nim. Dlatego też ważne jest w edukacji stosowanie zróżnicowanych metod nauczania, wykorzystujących naukę opartą na doświadczeniu.

Wzrost odsetka studiującej młodzieży, który powoduje jej wewnętrzną różnorodność, zwiększa oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego. Umiejętności nabywane na studiach powinny być według absolwentów dostosowane do przyszłych sytuacji zawodowych jak również odzwierciedlać ich aspiracje edukacyjne. Wydaje się to być trudnym zadaniem, biorąc pod uwagę duże zróżnicowanie przygotowania absolwentów szkół średnich do studiowania. Uczelnie muszą wyposażać absolwentów w umiejętności, które powinny umożliwiać wykonywanie pracy zawodowej, jak również wykorzystywanie z wiedzy

²⁷⁹ Zalecenia Parlamentu Europejskiego z dnia 23.04.2008 roku w sprawie ustalenia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie w: Próchnicka M. *Definiowanie efektów kształcenia dla programów kształcenia i przedmiotów*, Akademia Finansów, Warszawa 2012.

²⁸⁰ Tamże.

²⁸¹ Słownik języka polskiego PWN <http://sjp.pwn.pl/slownik/2532708/umiej%C4%99tno%C5%9B%C4%87>

i doświadczenia na dynamicznym rynku pracy²⁸². Do celów rozwojowych kraju w zakresie szkolnictwa wyższego należy między innymi poprawa jakości kształcenia poprzez wyposażenie studentów w umiejętności niezbędne do życia w XXI wieku, tj. rozwoju społeczeństwa informacyjnego, potrzeb zglobalizowanego rynku pracy oraz budowy kapitału społecznego²⁸³.

W zakresie kształcenia szkolnictwo wyższe spełnia swą misję poprzez:

- rozwijanie osobowości studentów poprzez wyposażanie ich w wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy zawodowej i funkcjonowaniu w świecie²⁸⁴,
- wyrabianie umiejętności współpracy w klimacie zaufania oraz umiejętności pracy zespołowej,
- wyrabiania umiejętności dostosowania się do zmian zachodzących na rynku pracy,
- kształtowanie postaw obywatelskich oraz racjonalnego i etycznego zachowania,
- budowanie pozytywnych relacji międzyludzkich poprzez przełamywanie barier i uprzedzeń etnicznych,
- kształtowanie postaw otwartości na świat i wrażliwości na kulturę,
- wyrabianie wrażliwości na środowisko naturalne²⁸⁵.

Analizując misję szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia należy podkreślić, że około połowy wyżej wymienionych celów to kształtowanie umiejętności.

Szczególony nacisk kładziony jest na umiejętności uczenia się przez całe życie oraz świadomego udziału w życiu społecznym. Uczelnie wyższe mają kształcić studentów poprzez pracę z tekstem, danymi ilościowymi oraz umiejętnościami przedstawiania swojego zdania zarówno w mowie jak i w piśmie. Faktem jest, iż pracownicy systemu oświaty często skupieni są na wyrabianiu umiejętności związanych z aspektami pisania, komunikacji, słuchania itp.

Jednym z zadań szkolnictwa wyższego jest pobudzanie aktywności i wrażliwości społecznej studentów. W myśl tej idei Akademickie Biura Karier powinny organizować kursy umiejętności interpersonalnych oraz przyznawać stypendia za działalność społeczną²⁸⁶.

W listopadzie 2007 roku Unia Europejska podjęła inicjatywę opierającą się o rozwój umiejętności o nazwie *New Skills for New Jobs* (tłum. *nowe umiejętności dla nowej pracy*)

²⁸² *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernst&Young, Instytut badań nad gospodarką rynkową, 2010, s. 11-18.

²⁸³ Tamże, s. 18.

²⁸⁴ W tym wymieniane zostają umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz krytycznego myślenia.

²⁸⁵ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, op. cit., s. 41.

²⁸⁶ Tamże, s. 70.

zmierzającą do wyrazistszej identyfikacji zmian i trendów na rynku. Głównym celem uchwały jest lepsze dopasowanie potrzeb rynku pracy, co przełoży się ma na pełniejsze wykorzystanie zasobów pracy i zwiększenie produktywności tych zasobów. To z kolei wpłynie na wzrost gospodarczy, dzięki zniwelowaniu bezrobocia i zwiększeniu zatrudnienia. Państwa członkowskie Unii Europejskiej działają już w oparciu o swoje wyznaczniki i zasady prognostyczno-diagnostyczne, jednakże konieczne jest stworzenie wspólnego, ujednoliconego podejścia do tej tematyki, jeśli jednolity rynek pracy Unii Europejskiej ma stać się rzeczywistością.

To, co wyróżnia *New Skills for New Jobs* to zupełnie nowe spojrzenie na rynek pracy, nie tylko z punktu widzenia analizy wolnych miejsc pracy i możliwości podnoszenia kwalifikacji przez poszukujących pracy, lecz równoczesne skupianie się na umiejętnościach i rynku pracy. Odchodzi się tutaj od typowych, ekonometrycznych metod prognozowania zmian na rynku, oferując w zamian holistyczne podejście, w skład którego wchodzi m.in. jakościowe badania ankietowe przeprowadzane z pracodawcami. Ich zakres obejmuje problemy zauważane już w procesie rekrutacji personelu. Dzięki takim ankietom można oszacować, na jakie umiejętności jest obecnie zapotrzebowanie i poprzez to umożliwić uczelniom projektowanie zakresu polityki edukacji, przeformowywanie standardów i programów kształcenia, czy śledzenia na bieżąco zmian gospodarczych i technologicznych zachodzących w przedsiębiorstwach.

Pomimo wielu podobieństw w podejściu do diagnozowania rynku pracy, zauważane są różnice wśród państw członkowskich Unii Europejskiej, i tak, np. w Niemczech i Austrii system antycypowania kwalifikacji zawodowych jest podporządkowany systemowi edukacji. W krajach anglosaskich opracowywane są jedynie główne strategie, a we Francji i krajach południowoeuropejskich stawia się bardziej na regionalne obserwatoria rynku²⁸⁷. W Polsce również działają Obserwatoria Rynku Pracy. Ich zadaniem jest monitorowanie rynku pracy w zakresie jego oczekiwań, w tym określeniu umiejętności niezbędnych absolwentom szkół wyższych do sprawnego poruszania się po rynku pracy.

Wyposażenie studentów w założone efekty kształcenia ma wpływać na ich umiejętność samodoskonalenia, co powinno prowadzić do sprostanania wymogom rynku pracy oraz przygotować do kształcenia przez całe życie. Obecnie cenionymi przez pracodawców umiejętnościami są: umiejętności aklimatyzacji, szybkość reagowania na potrzeby płynące ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. W uczeniu się skoncentrowanym na studencie

²⁸⁷ *Diagnozowanie zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności na lokalnych i regionalnych rynkach pracy...* (pod red.): Strojna E., Piotrowicz J., op. cit., s. 9-11.

(SCL) rolą uczniów jest rozwijanie swoich umiejętności, zdolności i predyspozycji, przy wykorzystaniu możliwości oferowanych przez wykładowcę. W założeniu ma on być samodzielny, kreatywny i odpowiedzialny (czyli taki jakiego oczekuje pracodawca).

Nauka umiejętności nie jest uczeniem wykonywania trudnych umiejętności. Wręcz przeciwnie. Jak podkreśla John Holt *najlepszym sposobem nauczania kogoś wykonywania trudnej czynności jest rozbicie jej na wiele możliwie drobnych umiejętności i nauczanie go ich jedna po drugiej*²⁸⁸. Przy uczeniu jednej umiejętności wykładowca może nauczać innych (np. zarządzania czasem). Należy również pamiętać, że same umiejętności nie poparte odpowiednio przekazaną wiedzą nie są wartościowe, tym bardziej problematyczne wydaje się unikanie przez studentów typowego wykładu.

W przypadku polskich studentów najbardziej deficytowymi umiejętnościami są: kontrola emocji, rozwiązywanie problemów moralnych, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych oraz współpracy w zespole²⁸⁹.

3.1.3 Kompetencje społeczne

Zdefiniowanie kompetencji potrzebnych współczesnemu człowiekowi do życia w realiach zmieniającego i rozwijającego się świata, pozwoli na oszacowanie przygotowania młodzieży i dorosłych do życia w społeczeństwie oraz opracowania zadań dla systemu edukacji. Nowe warunki społeczno-gospodarcze wymuszają na systemie edukacji przejście na paradygmat uczenia się i doskonalenia oraz na typ kształcenia ukierunkowanego na rozwój kompetencji. Wiąże się to również z coraz większą koniecznością posiadania określonych kwalifikacji oferowanych przez edukację, czyli formalnego potwierdzenia posiadania postaw.

Kompetencje według Słownika Języka Polskiego stanowią *zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających jakiemuś organowi itp.; zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności*²⁹⁰. Oczywiście należy pamiętać, że jest to jedynie potoczne rozumienie tego słowa. Nowy słownik pedagogiczny tłumaczy to pojęcie z punktu widzenia edukacji jako zdolność do osobistej samorealizacji, podstawowy warunek wychowania, zdolność do określonych obszarów zadań i rezultat uczenia się²⁹¹. Najbardziej przydatna z perspektywy edukacji jest według Górasa definicja Jędrzeja Skrzypczaka, który poprzez kompetencje rozumie *zdolność do czegoś*,

²⁸⁸ Holt J. *Zamiast edukacji, warunki do uczenia się przez działanie*, op. cit., s. 39.

²⁸⁹ Bugaj J. *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje?*, projekt ministerialny opublikowany na https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/b806803278fa7cf824c3e1cb6d2d09bf.pdf

²⁹⁰ Zob.: Niedźwiecki W. *Słownik Języka Polskiego*, Wyd. Kasy im. Popierania Nauki, Warszawa 1990.

²⁹¹ Zob.: Okoń W. *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.

zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością²⁹². W tej definicji podkreślana zostaje umiejętność i sprawność posługiwania się określoną zdolnością oraz efektywne radzenie sobie w danym zakresie. Oczywiście należy pamiętać, że kompetencja jest czymś więcej niż samą umiejętnością czy sprawnością. Jest zawsze upodmiotowiona, jest zawsze kompetencją czyjąś (określonej osoby lub grupy). Różni się więc ona od samych norm, wzorców czy reguł, które wyznaczają konkretny poziom sprawności. Szczegółową definicję kompetencji podaje Maria Dudzikowska i Krzysztof Symela, określając je jako *rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniami, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście (układzie) sytuacji zachodzących w środowisku inicjować i z określoną skutecznością realizować związane z danym obszarem działań zadania zgodne z przyjętymi standardami*²⁹³.

Kompetencje społeczne będę w mojej rozprawie definiować przez pryzmat Europejskich Ram Kwalifikacji. W myśl definicji przyjętej przez Komitet Sterujący Krajowymi Ramami Kwalifikacji z 2011 roku, spójnej z definicją podaną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego z kwietnia 2008 roku kompetencje społeczne to *udowodnione (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolności stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii*²⁹⁴. W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego dla oznaczenia trzeciej kategorii efektów kształcenia używa się termin *competence* (czyli kompetencje). Ze względu na fakt, iż termin ten w języku polskim zawiera w sobie zarówno wiedzę jak i umiejętności zawężono trzecią kategorię uczenia się przyjmując termin kompetencje społeczne. Do synonimów należy pojęcie postawy, które na użytek tejże rozprawy będę używać zamiennie z kompetencjami społecznymi²⁹⁵. Efekty uczenia się, które składają się na zakres postaw najtrudniej poddają się walidacji.

²⁹² Góras D. *Edukacyjny wymiar zaradności jako kompetencji psychospołecznej* w: Juraś Krawczyk B. (red. nauk.), *Edukacja wobec współczesnego rynku pracy*, Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno - Ekonomicznej w Łodzi, nr 8 2002.

²⁹³ M. Dudzikowska, K. Symela w: Skrzypczak J. *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej jako kategoria celów kształcenia nauczycieli* w: Cylikowska-Nowak M., *Edukacja, społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, op. cit., s. 225.

²⁹⁴ *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, op. cit., s. 36.

²⁹⁵ Dokonana analiza na podstawie *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, IBE, s. 36-37.

Wysoki poziom kompetencji społecznych jest niezbędny zarówno w życiu zawodowym jak i prywatnym jednostki. Określają one całokształt zdolności kulturowych zachowań człowieka, dzięki którym zachowania te odznaczają się społeczną regularnością w obrębie wspólnoty²⁹⁶. Przez pojęcie kompetencja rozumie się w dużym uproszczeniu zbiór reguł sterujących kulturowymi zachowaniami²⁹⁷.

W licznych badaniach pracodawców dotyczących analizy popytu na kwalifikacje podkreśla się wzrost znaczenia kompetencji społecznych²⁹⁸. Zapotrzebowanie na nie w świetle analizy ofert pracy przynosi następujące wyniki: pracodawcy szukając idealnego specjalisty oczekują głównie kompetencji samoorganizacyjnych oraz interpersonalnych (49%). Potwierdzają to badania przeprowadzone wśród absolwentów - jedynie 22% uważa, że posiada zdolności samoorganizacji²⁹⁹.

Patrząc na kompetencje społeczne z punktu widzenia funkcji edukacji szkoła wyższa powinna kształtować w studentach:

- a) Kompetencje adaptacyjne - w tym: techniczne, pozwalające efektywnie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy,
- b) Kompetencje emancypacyjne - pozwalające zrozumieć otaczającą rzeczywistość, własne działania wraz z konsekwencjami oraz uczyć dokonywania wyborów w oparciu o własne potrzeby i wartości,
- c) Kompetencje krytyczne - pozwalające na dostrzeganie uzasadnień własnego działania oraz praktyki społecznej (m.in. dyskursu władzy, gier interesów, wykluczania, przemocy symbolicznej)³⁰⁰.

Propozycją jednego z zespołów Instytutu Badań Edukacyjnych, zajmującego się efektami kształcenia jest wprowadzenie uniwersalnych, wspólnych dla wszystkich obszarów kształcenia kompetencji społecznych. Tak też poniżej zamieszczam kompetencje społeczne, które w Krajowych Ramach Kwalifikacji są wspólne dla wszystkich zespołów.

Tak też, do kompetencji adaptacyjnych wspólnych dla wszelkich absolwentów należy:

²⁹⁶ Kłoskowska A. w: Skrzypczak J. *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej jako kategoria celów kształcenia nauczycieli* w: Cylikowska-Nowak M., Edukacja, społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości, op. cit., s. 227.

²⁹⁷ Gofron A. *Kultura i jednostka jako kategorie wyznaczające kompetencje nauczyciela w pedagogice Bogdana Nawroczyńskiego* w: Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 37.

²⁹⁸ Zob.: Bagińska A. *Analiza popytu na kwalifikacje...*, op. cit.

²⁹⁹ Drogosz-Zabłocka E., Macioł S., Minkiewicz B., Moskalewicz-Ziółkowska E., Romanowska M. *Diagnoza zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje...*, op. cit., s. 88.

³⁰⁰ Nowak -Dziemianowicz M. *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 10.

1. Rozumienie potrzeby uczenia się przez całe życie,
2. Myślenie i działanie w sposób przedsiębiorczy - potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy,
3. Zdolność do pracy w zespole oraz ponoszenia oraz odpowiedzialności za pracę swoją i innych,
4. Komunikacja z otoczeniem w celu wymiany wiedzy zawodowej.

Do kompetencji emancypacyjnych zalicza się:

1. Świadomość roli zawodowej i społecznej oraz gotowość do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnianie,
2. Zdolność do organizowania działalności na rzecz interesu publicznego,
3. Akceptacja i szacunek różnorodności kulturowej i światopoglądowej,
4. Posiadanie poglądów i własnego zdania, niezależnego i uzasadnionego stanowiska w ważnych kwestiach społecznych.

W kompetencjach krytycznych wyróżnia się:

1. Kierowanie się w swoim działaniu zasadami zgodnymi z etyką zawodową; zdolność do wyboru, oceny, uzasadnienia oraz wdrożenia ich w środowisku zawodowym,
2. Branie odpowiedzialności za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym,
3. Świadomość własnych ograniczeń,
4. Troska o dorobek, tradycje i wartości dziedziny nauki i pracy, którą reprezentuje³⁰¹.

Zwrócenie uwagi na kompetencje społeczne w dokumentach programowych związanych z jakością kształcenia europejskiego wiąże się z podnoszeniem jakości kształcenia oraz zwiększania jego efektywności. Należy podkreślić fakt, że edukacja na poziomie szkolnictwa wyższego koncentruje się przede wszystkim na rozwijaniu kompetencji przedmiotowych, związanych z ukończonym kierunkiem kształcenia. Rozwijanie kompetencji miękkich jest kluczowe w edukowaniu współczesnej młodzieży. Należy pamiętać, że są to tak zwane *kompetencje przenośne*, które mogą być wykorzystywane w różnych sytuacjach zawodowych i osobistych³⁰². Na podstawie przeprowadzonych badań Anna Sladek stwierdza, że studenci dostrzegają podobne potrzeby w zakresie kształtowania kompetencji społecznych jak

³⁰¹ Tamże, s. 19-20.

³⁰² Sladek A. *Kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych w procesie kształcenia akademickiego w kontekście projektu Krajowych Ram Kwalifikacji w: Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec wyzwań współczesności*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011, s. 84.

pracodawcy i absolwenci. Biorąc pod uwagę kształtowanie kompetencji – zgodnie z wnioskami badawczymi przedstawionymi przez Annę Sladek – edukacja akademicka sprzyja rozwojowi motywacji, zaangażowania oraz dążeniu do osiągnięć. W dużo mniejszym stopniu studenci dostrzegają wpływ szkoły wyższej na rozwijanie kompetencji społecznych typu komunikacja, rozwiązywanie konfliktów czy budowanie relacji. Autorka analizy podkreśla, że *ten mały nacisk na kształtowanie kompetencji społecznych w procesie kształcenia akademickiego wydaje się mieć także swoje następstwa w postaci niedostrzegania przez studentów takiej potrzeby w projektowaniu dalszych etapów swojego rozwoju. Natomiast w ich planach rozwojowych zauważalne jest duże zaangażowanie i dążenie do osiągnięć*³⁰³.

Niezwykle ważnym aspektem Krajowych i Europejskich Ram Kwalifikacji jest wprowadzenie kompetencji społecznych jako jednego ze składników kwalifikacji oraz zwrócenie uwagi na indywidualizację procesu kształcenia, co wydaje się bardzo trudnym zadaniem w kontekście umasowienia studiów.

3.2 Kwalifikacje studentów a krytyczne podejścia teoretyczne socjologii edukacji.

Zdobywaniu kwalifikacji przez studentów towarzyszy wiele aspektów. Jednym z nich jest ocenianie, które zdaniem Patricii Broadfoot, stało się już opium dla mas³⁰⁴. Ocenianie tak jak i system kar i nagród stosowane było już w okresie Cesarstwa Rzymskiego. Już pod koniec I wieku naszej ery teoretycy wychowania zaczęli powątpiewać w stosowanie przymusu i skuteczność obowiązujących metod nauczania³⁰⁵. System oceniania postępów wiedzy pozostaje jednym z tradycyjnych narzędzi weryfikowania kwalifikacji uczniów i studentów ale jest wciąż krytycznie oceniany.

*Handel ocenami jest ważniejszy niż uczenie się myślenia*³⁰⁶.

3.2.1 System oceniania wiedzy (?) studentów

Michel Foucault w swojej teorii władzy-wiedzy traktował egzamin jako najważniejszy instrument władzy dyscyplinarnej, łączący nadzór z sankcją³⁰⁷. Egzamin oraz wystawianie ocen liczbowych, według Michela Foucault to procedury normalizujące, które są wyrazem

³⁰³ Tamże, s. 90.

³⁰⁴ Broadfoot P. w: Meighan R. *Socjologia edukacji*, (pod red). Kwieciński Z., Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 13.

³⁰⁵ Błaszczuk I. *Poglądy pedagogiczne Lucjusza Anneusza Seneki* w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 19.

³⁰⁶ Meighan R. *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 83.

³⁰⁷ Zob.: Apple M., Ball S.J. *Foucault i edukacja, dyscypliny i wiedza*, op. cit., s. 127.

władzy pedagogicznej. Powodują one podporządkowanie się nauczycielom, zgodnie z panującą hierarchią i rytualizację zachowań. Michel Foucault określa również tak zwane *praktyki ujarzmiania*, do których zalicza trzy procedury: ustalanie rytmu; narzucanie określonych czynności i regulację powtarzających się cykli; normalizujące sankcje w postaci mikropenalizacji:

- czasu (spóźnienia, nieobecności, przerwy w pracy);
- aktywności (brak koncentracji uwagi, niestaranność);
- zachowań (niegrzeczność, nieposłuszeństwo);
- dyskursu (gadatliwość, bezczelność);
- ciała (niewłaściwa postawa, nieodpowiednie gesty);
- seksualności (nieskromność, nieprzyzwoitość).

Wszystkie powyższe czynniki mają wpływ na podporządkowanie jednostek społecznych określonym normom i procedurom.

Dziś wykorzystywane są różne sposoby oceny postępów studenta w toku realizacji zajęć dydaktycznych. Najczęściej stosowane metody to odpytywanie (na konwersatoriach), testy, pisemne prace semestralne oraz zadania. Gdy prowadzi się zajęcia dla małej ilości studentów możliwa jest obserwacja postępów poszczególnych osób. Sprawa zaczyna się komplikować, gdy studentów w grupie jest bardzo dużo. W małej grupie wykładowca może zindywidualizować realizację programu i dostosować metody nauczania do poszczególnych osób/grup. Duża liczba studentów wymusza stosowanie określonych sposobów oceny. W praktyce, że zaliczenie ćwiczeń w większości przypadków polega na napisaniu pracy semestralnej i zaliczeniu testu kontrolnego (coraz rzadziej ustnych kolokwiów). Do niedawna egzaminy przebiegały w dwóch formach – pisemnej – w formie testu lub eseju oraz ustnej. Obecnie, niestety, liczba egzaminów ustnych systematycznie spada na korzyść pisemnych testów. Do podstawowych zalet z pewnością należy standaryzacja oraz możliwość egzaminowania wielu studentów na raz. Należy jednak podkreślić fakt, że mimo, że testowe sprawdzenie wiedzy daje większą standaryzację i porównywalność ocen pracy nie zawsze pozwala rzetelnie zmierzyć wiedzę nabytą przez studentów. Dotyczy to zwłaszcza studentów ambitnych, nieprzeciętnych, wyróżniających się pracowitością oraz pasją poszukiwawczą. Często czują się oni nieusatysfakcjonowani takim sposobem egzaminowania, nie mają bowiem możliwości wykazania się dodatkową wiedzą i umiejętnościami.

Zaznaczmy jednak, że nie tylko uczniowie muszą podporządkować się normom i procedurom. W procesie nauczania nie tylko nauczyciele oceniają uczniów, lecz również sami studenci i wykładowcy oceniają się w ramach swoich grup. Ponadto sami słuchacze

dokonyują oceny kadry. W badaniach okazuje się, że największy zasięg ma ocenianie uczniów przez uczniów, którzy przebywają ze sobą w klasie i poza nią. Następnym problemem jest to, co jest oceniane. Jedynie niektóre aspekty zdarzeń wybierane są do oceny, a nauczyciele niejednokrotnie kładą nacisk na efekty końcowe, a nie na procesy uczenia się. *Ponadto ocenianie to odwołuje się raczej do norm niż do kryteriów, ma przeważnie charakter diagnostyczny i przeprowadzane jest przez innych, a nie polega na samoocenie*³⁰⁸. Szkoły sortują uczniów zamiast poddawać ich edukacji.

Ponadto problem oceniania tkwi również w fakcie, że wielu słuchaczy uczy się głównie dlatego, by uniknąć kar, czyli złych stopni. Oczywiście istnieją również koncepcje alternatywne, które unikają oceniania w tej formie. Wedle tych teorii należy zmienić dotychczasowy system oceniania w szkołach na rzecz edukacji bez tradycyjnych stopni i selekcji polegającej na przechodzeniu z klasy do klasy.

Jest wiele konkurencyjnych ideologii edukacji, każda z nich ma swoje założenia i każda z nich tak naprawdę również dokonuje oceny i dzieli edukację na dobrą lub złą. Nawet w podejściach alternatywnych zaznacza się, iż *usunięcie tradycyjnych stopni szkolnych i świadectw promocyjnych nie może jednak pozbawiać procesu kształcenia mechanizmów kontroli i oceny*³⁰⁹. Nie ma zatem neutralnego poglądu na ocenianie czy edukację. Problem oceniania jednak istnieje i dotyczy nie tylko samych uczniów, lecz również nauczycieli.

3.2.2 System przymusu w edukacji

Edukacja oparta jest na systemie przymusu i rywalizacji. Dziś – jak podkreśla John Holt *wszystkie baty i marchewki, oceny, dyplomy i świadectwa kwalifikacji wydają się najbardziej autorytatywnym i niebezpiecznym społecznym wynalazkiem ludzkości*³¹⁰. Zadaniem szkoły jest przygotowanie młodych osób do życia, wykonywania określonej pracy. Przez Johna Holta określane jest to jako *uczenie się życia jako przegrany*. Szkoły wykształcają w nas zachowania na zasadzie stosowania środków przymusu, czyli kar i nagród. Przyzwyczajając, że każde pożądane zachowanie jest nagradzane, szkoły uczą również tego, że to, co jest nienagradzane, jest niedobre. Może to doprowadzić uczniów do

³⁰⁸ Meighan R. *Socjologia edukacji...*, op. cit. s. 89.

³⁰⁹ Drynda D. *Historyczne źródła współczesnych ofert w ocenianiu uczniów* w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 77.

³¹⁰ Holt J. *Zamiast edukacji, warunki uczenia się przez działanie...*, op. cit., s. 28.

poczucia, że to, co robią z własnej woli, jest nieużyteczne³¹¹. Czy tak działająca szkoła nie jest przygotowaniem do wyścigu szczurów podczas dalszych etapów życia ?

Ludzie, w tej koncepcji, klasyfikowani są jak przedmioty. W teorii Michela Foucault stosując takie sposoby kształtowania jednostek, władza tworzy współcześnie osoby podatne na rządzenie, niezdolne do stawiania oporu i deinstytucjonalizacji wiedzy³¹². Michel Foucault odkrył centralną rolę edukacji w tworzeniu nowoczesności - jest nią dyscyplina. Etymologicznie, obok znaczenia związanego z władzą, jest ściągniętą formą od *disciplina*, polegającej na wtłaczaniu nauki w dziecko (*disci* – wtłaczanie nauki, *pulina* – od *puer/puella* – dziecko). Dyscyplina wywodzi swoje początki nie tylko jako technologia kontroli, lecz również – jak podkreśla w swojej teorii Michel Foucault – proces nauczania³¹³. Dowodzi on, że dużą wagę przywiązywano w jego czasach do efektywności nauczania, a mnogość tych technik, która powstała w XIX wieku, ma za zadanie przejęcie kontroli nad życiem poprzez zastosowanie mechanizmów regulacji i korekcji³¹⁴. Wiedza, zdaniem Michela Foucault, nie może istnieć oddzielnie od władzy, *nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy*³¹⁵.

Edukacja formalna opiera się na występujących w społeczeństwie regułach gry, wymyślonych przez ludzi przymusach, kształtujących ludzkie interakcje. Reguły te stanowią zarówno przepustkę do życia, jak i jego rozdroże³¹⁶.

3.2.3 Problem klienta w definiowaniu relacji student – uczelnia

Powstanie nowego paradygmatu w edukacji wyższej, wyrażonego hasłem *uczenia się skoncentrowanego na studencie*, rodzi wiele obiekcji. Powstają wątpliwości, czy większość studentów jest gotowa do aktywnego poszukiwania wiedzy i umiejętności. Następnym problemem jest dostosowanie tego paradygmatu do obecnego prądu komercjalizacji, instrumentalizacji i degeneracji studiów wyższych³¹⁷.

W ujęciu funkcjonalistycznym, socjologia edukacji wskazuje, że dziećmi należy w pewien sposób manipulować. Dlatego też nauczyciela porównuje się do garncarza ulepiającego glinę lub budowniczego. Roland Meighan podkreśla, że *w każdym przypadku*

³¹¹ Zob.: tamże.

³¹² Apple M., Ball S.J. *Foucault i edukacja, dyscypliny i wiedza...*, op. cit., s. 39-41.

³¹³ Tamże, s. 45-47.

³¹⁴ Tamże, s. 90-91.

³¹⁵ Foucault M. w: Apple M., Ball S.J. *Foucault i edukacja, dyscypliny i wiedza...*, op. cit., s. 107.

³¹⁶ Segiet W. *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość wiedzy...*, op. cit., s. 270.

³¹⁷ Oprac. własne na podstawie: Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, op. cit., s. 29.

uczniowie są postrzegani jako rzeczy poddawane procesowi i często nieposiadające żadnych praw³¹⁸. Nauczyciele, zgodnie z tym podejściem, bazują na strachu i kontroli, by wyegzekwować określone zachowanie od swoich uczniów. W ujęciu konfliktowym to właśnie grupa nauczycieli będzie dążyć do przewagi nad innymi grupami tak, by utrzymać strukturę społeczną bez zmian i tak, by mieć z tego jak największe korzyści.

Podejście interakcjonistyczne socjologii edukacji zajmuje się wzajemną siecią relacji, interpretacji doświadczeń uczniów, podziałem opinii oraz analizą zachowania. Porównanie ucznia lub studenta do klienta staje się bardzo problematyczne. Nauczyciele w teorii socjologii edukacji mają bowiem wielu klientów (nie są nimi jedynie uczniowie, lecz również pracodawcy). Interesy wielu grup mogą doprowadzić do konfliktu. Nie zawsze bowiem oczekiwania władz, dyrekcji, pracodawców i studentów się pokrywają.

Uczelnia wyższa w tym ujęciu, jak w wymianie handlowej, ma zapewnić studentowi towar. Przedstawiam koncepcję komponentów systemu jakości w szkolnictwie wyższym, który zaprezentowała Krystyna Lisiecka w *Przeglądzie koncepcji zapewnienia jakości kształcenia w Polskim szkolnictwie wyższym*.

KOMPONENT	CHARAKTERYSTYKA
Świadczeniodawca	Dostarcza usługę: naukową, badawczą, edukacyjną
Produkt	Produkty zdobyte przez uczestnika procesu: Programy, pakiety kształcenia Wzrost kompetencji Wiedza, know-how Wzrost świadomości New value
Program	Kompletny pakiet kształcenia - wykłady, seminaria, studia podyplomowe, programy specjalne, studia doktoranckie
Klient	Indywidualny (student, doktorant, konsultant, trainee) Zbiorowy (instytucje, związki, firmy, towarzystwa)
Poddostawcy	Dostawcy usług dydaktycznych (np. visiting profesor, profesor na umowę o dzieło)
Serwis	Dodatkowa atrakcyjność kształcenia powodująca podniesienie efektywności procesu
Dokumentacja	Materiały drukowane oraz wideo, kasety, dyskietki, protokoły, sprawozdania, arkusze ocen

Tabela 8 Komponenty systemu jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

³¹⁸ Meighan R. *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 28.

Przedstawiona lista komponentów jakości kształcenia prymitywizuje studiowanie do relacji sprzedażowej. Zakupu określonego produktu dokonuje student, który ma być zadowolony z dokonanego wyboru. Świadczeniobiorca ma zrobić wszystko, by kupujący był zadowolony, to znaczy ma mu dostarczyć określone produkty w postaci programów, wzrostu kompetencji, wiedzy, umiejętności i świadomości. Koncentracja na studencie jako kliencie sprawia, iż całkowity ciężar związany z realizacją zadania spoczywa na świadczeniobiorcach, czyli pracownikach uczelni. W tej koncepcji zapomina się o jednym istotnym fakcie, iż na jakość kształcenia (tu określony produkt) ma wpływ sam student. Bezpośrednie porównywanie studenta do klienta, który zakupuje towar, jest mocnym uproszczeniem, które deprecjonuje same studiowanie a pracowników naukowych stawia w pozycji sprzedawców nauki.

3.2.4 Ukryty program w nauczaniu akademickim

Twórca antypedagogiki Ivan Illich zarzucał szkolnemu systemowi edukacyjnemu że - cytuję :

*Institucje edukacyjne wprogramowują w jednostkę określone cechy zachowań przez co uczy się ona nie oczekiwać więcej ponad to, co oferuje jej zinstytucjonalizowany świat (...). W procesie instytucjonalizacji usług myli się nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, łatwość wypowiedzenia się ze zdolnością do powiedzenia czegoś nowego. W ten sposób zastępuje się pojęcie wartości pojęciem usługi, przez co proces edukacyjny zostaje całkowicie pozbawiony tajemniczej aury odkrywania nowego - na rzecz wiadomego z góry rezultatu programowanego kształcenia*³²⁰.

Kolejnym problemem, poruszonym w ramach krytycznych nurtów pedagogiki i teorii socjologii edukacji, jest kwestia ukrytego programu. Philip Jackson używa tego terminu już w 1971 roku, określając go poprzez 3R:

1. REGUŁY
2. RUTYNOWE PROCEDURY
3. REGULAMIN³²¹.

³¹⁹ Komponenty systemu jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w: Lisiecka K. (red. nauk.) *Przegląd koncepcji zapewnienia i oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym* w: Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej.

³²⁰ Illich I. *Spoleczeństwo bez szkoły*, w: Gmerek T., O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych w: Cyłkowska – Nowak M., *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, s. 426.

³²¹ Meighan R. *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 35.

Szkoła, w teorii ukrytego programu, pełni funkcję indoktrynacyjną, zapoczątkowuje proces uczestnictwa w *rytuale eskalacji zinstytucjonalizowanych potrzeb*³²². Powiązane są tu teorie procesu etykietowania oraz samospełniającego się proroctwa.

Roland Meighan definiuje ukryty program jako *wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu (...)* Ukryty program to to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel (...). *Do uczniów dociera coś, o czym nigdy nie mówi się na lekcjach języka ojczystego ani w modlitwach w szkolnych apelach. Uczniowie podchwytyją pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się*³²³. Uczniowie dostrzegają niektóre aspekty ukrytego programu, co może prowadzić do poczucia alienacji. Ponadto, ukryty program działa również poprzez budynki szkolne. Ich architektura nakłada ograniczenia na możliwości działania uczniów oraz nauczycieli. Pewne niedociągnięcia architektoniczne mogą zmuszać nauczycieli do podejmowania bardziej radykalnych zachowań w stosunku do swoich uczniów. Układ przestrzeni bardzo często nie potrafi wesprzeć nawet najlepszych działań nauczyciela. Ukryte przesłanie w szkole ma również język. Spełnia nie tylko funkcje komunikacji, myślenia i interakcji, lecz również pełni funkcję kontrolną. Badania socjologii edukacji potwierdzają, że język pisany jest formalny i konwencjonalny oraz, że jest źródłem alienacji wobec uczenia się. Jak podkreśla John Holt – *to nie jest tak, że szkołom się nie udaje. One robią dokładnie to, czego oczekuje od nich większość ludzi i robią to doskonale. Znają swoje prawdziwe zadania społeczne, swoje funkcje i cele i po prostu je wypełniają*³²⁴. Jednym z takich zadań, zdaniem Johna Holta, jest wyłączenie młodych ludzi ze społeczeństwa dorosłych. Niektóre teorie podkreślają, że pracownicy nie chcą, by młodzież weszła na rynek pracy, ponieważ w ten sposób odbierają im nieliczne dostępne stanowiska pracy. Należy pamiętać, że szkoły uczą nie tylko tego co zapisane w programie, lecz również tego, co niezawarte, lecz nauczane celowo i świadomie jak również nieświadomie przez nauczycieli³²⁵.

Dzisiejsze funkcje Uniwersytetu ulegają wielu przemianom przede wszystkim o charakterze społecznym i ekonomicznym. Przeobrażeniu ulegają tradycyjne cenione wartości uczelni. Rola Uniwersytetu ulega modyfikacji. Wydaje się, że wielu pracowników naukowych stoi na straży zwyczajowych funkcji uczelni tworząc pewnego rodzaju opór

³²² Gmerek T. *O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych* w: Cylkowska – Nowak M., *Edukacja społeczna...*, op. cit., s. 426.

³²³ Meighan R., *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 71.

³²⁴ Holt J. *Zamiast edukacji, warunki do uczenia się przez działanie...*, op. cit., s. 191.

³²⁵ Jednym z istotnych problemów są również nierówne szanse życiowe, w socjologii edukacji zajmuje się tym teoria naznaczania, w myśl której niezależnie od tego, jaką przyjmujemy definicję klasy społecznej dzieci z klasy wyższej mają na ogół lepsze edukacyjne szanse życiowe, potwierdzają to zarówno prace badawcze, jak i dane statystyczne.

wobec zmian. Godne uwagi jest również fakt, że kadra akademicka nie przyjmuje przemian instytucjonalnych bezkrytycznie.

Wydaje się, że niechęć pracowników Uniwersytetu dotycząca procedur związanych z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji oraz powiązane z tym praktyki dotyczące minimalizowania zmian w programie kształcenia poprzez relację dydaktyczną wpływają na opinie studentów dotyczące nowych regulacji instytucjonalnych. Wiąże się to bezpośrednio z nieformalnymi praktykami, które mają na celu odciążenie zarówno nauczycieli akademickich jak i studentów od reguł narzucanego systemu.

3.3 Ewaluacja procesów kształcenia w świetle praktyk nauczania

We współczesnym dyskursie naukowo-badawczym słowo ewaluacja jest jednym z najczęściej używanych słów. W Polsce po raz pierwszy upowszechnił ten termin Michał Arct, który jako pierwszy w *Słowniku ilustrowanego języka polskiego* z 1928 roku podał definicję ewaluacji jako słowo pochodzące z języka francuskiego oznaczające *ocenie, oszacowanie, określenie wartości*³²⁶. Porównując tę definicję do dzisiejszego rozumienia słowo ewaluacja, niewiele się zmieniło. Dzisiaj słowo te jest mocno nadużywane. Wykorzystywane jest przede wszystkim w bardzo wielu kontekstach. Analizując sam termin ewaluacja, można zadać pytanie, czy jest ona jedynie oceną związaną z wartościowaniem czy badaniem i poznaniem naukowym, czy jeszcze może wszystkim na raz?³²⁷ Ewaluacja nie jest *zwykłym pozyskiwaniem informacji, lecz (ich) zmianą, w celu ujawnienia sensu*³²⁸. Nie można zagadnienia tego rozpatrywać w oderwaniu od kontekstów procesów edukacyjnych (uczenia się, kształcenia) i procesów badawczych. Ewaluacja – wraz z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* – została elementarnym narzędziem stosowanym do nadzoru procesu edukacji. Prowadzenie ewaluacji w edukacji należy traktować jako kwestię rozwojową i samokształcenia. W paradygmatach instruktazowych uczenia się metody i kryteria ewaluacji są różne. Na poziomie szkoły wyższej, w pierwszym bada się ilość absolwentów, doktoratów, punktów za publikację, więc sferę dydaktyki ocenia się na podstawie formalnie przyjętych skutków.

³²⁶ Michalski G. *Ewaluacja a jakość edukacji, koncepcje doświadczenie, kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5.

³²⁷ Zob.: Marynowicz-Hetka E. *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej istota i sens* w: Michalski G., *Ewaluacja a jakość edukacji...*, op. cit., s. 13-28.

³²⁸ Barbier J.M. *Les dispositives de formation* w: *Encyclopedie de la formation*, PUF, Paris 2009, s. 223-249.

W drugim paradygmacie ocenie podlega proces uczenia się a więc aktywność poznawcza studentów i nabywanie przez nich kolejnych poziomów umiejętności.

Z jednej strony wydawać by się mogło, że ewaluacja nie jest procesem, lecz konkretnym wydarzeniem, aktem ustalenia wartości danej rzeczy bądź zjawiska. Z drugiej natomiast strony, ewaluacja jest *swoistym elementem gry rynkowej, jej sztuka sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś co z natury rzeczy ceny nie ma*³²⁹.

W rozważaniach pedagogicznych ewaluacja jest utożsamiana z ocenianiem. Nie zgodziłabym się z tym podejściem. Ewaluacja nie jest tylko oceną i nie można jej sprowadzać jedynie do tego pojęcia. Ocenianie jest zorientowane na *jednoznaczne zamykające wartościowanie*³³⁰. Ewaluacja natomiast ma na celu wprowadzenie zmian udoskonalających badany odcinek rzeczywistości na podstawie badań diagnostycznych, czyli oceny sytuacji. Biorąc pod uwagę źródłosłów pojęcia ewaluacja – *evalesco*, -ere-ui – który oznacza stawanie się silnym, potężnienie³³¹, ewaluacja w procesie edukacyjnym może oznaczać ustalanie konkretnych wartości lub działań w celu wzmocnienia i rozwoju edukacji.

Ewaluacja w procesie kształcenia może być badana z wielu perspektyw. Podstawowe z nich to:

1. Ewaluacja nauczycieli/wykładowców,
2. Ewaluacja osób uczących się (np. studentów, uczniów), w tym:
 - a) Ewaluacja potrzeb edukacyjnych,
 - b) Ewaluacja działań dydaktycznych,
 - c) Ewaluacja osiągnięć/procesów edukacyjnych,
 - d) Ewaluacja zjawisk wpisujących się w procesy edukacyjne (np. agresja),
 - e) Ewaluacja projektów i programów edukacyjnych³³².

Ewaluacja edukacji w szkołach wyższych jest jednym z działań, które mają zapewnić wysoką jakość kształcenia. Przede wszystkim wymaga ona współdziałania osób, które są oceniane i oceniających. Ewaluację procesu dydaktycznego określa się jako *proces zbierania*

³²⁹ Mizerek H. *Dyskretny urok ewaluacji w: Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, Konteksty, (pod red.) Mazurkiewicz G., Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 41.

³³⁰ Michalak J., Marciniak M. *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi* w: Michalski G., Ewaluacja a jakość edukacji..., op. cit., s. 60.

³³¹ Zob.: Mizerek H. *Twarze i gęby ewaluacji – perspektywa naukowa w: Tołwińska-Królikowska (pod red.) Autoewaluacja w szkole, Ośrodek Rozwoju Ewaluacji, Warszawa 2010, s. 168.*

³³² Oprac. własne na podstawie Michalak J., Marciniak M. *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi* w: Michalski G., Ewaluacja a jakość edukacji..., op. cit., s. 60.

*informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów*³³³.

Proces ewaluacji jest sformalizowany i odbywa się według określonych procedur. W praktyce oznacza to opracowanie obszarów i narzędzi ewaluacji. Analizując ewaluację w szkolnictwie wyższym należy stwierdzić, że skupia się ona przede wszystkim na jakości pracy nauczyciela akademickiego. Nie ulega wątpliwości, że ocena jakości kształcenia, w tym procesu dydaktycznego, wymaga znacznie szerszego kontekstu społecznego i instytucjonalnego. Warto by podjąć refleksję, czy nie zapomina się w tym badaniu o ewaluacji dokonywanej przez samego uczącego. Przy przeprowadzaniu ewaluacji bardzo ważne jest branie pod uwagę jej wszystkich aspektów: studentów, jako biorących udział w procesie kształcenia, nauczycieli, jako wykładowców, wcześniejszych wyników ewaluacji oraz kontekstu, czyli miejsca, gdzie ów proces był realizowany. Głównym celem ewaluacji dokonywanej przez studentów jest ocena metod i technik przekazu nauczania, treści programowych oraz jakości przekazywanych umiejętności i wiedzy. Dla samych wykładowców, wyniki takiej ewaluacji są bardzo przydatne z punktu widzenia efektywności prowadzonych przez nich metod nauczania. Zbiorcze wyniki ewaluacji pozwalają władzom uczelni tworzyć listy rankingowe nauczycieli i wprowadzać zmiany w dotychczasowych działaniach edukacyjnych.

Prowadzenie badań dotyczących jakości kształcenia sprawiło, że student osiągnął nowe miejsce w uczelnianej hierarchii. Jest teraz bardziej świadomy swoich praw i częściej wchodzi w interakcje z wykładowcami, którzy przestali być wyroczniami. Należy jednak pamiętać, że ewaluacja nie powinna opierać się jedynie na tej dokonywanej przez studentów przez wypełnianie ankiet czy testów otwartych, zawierających pytania dotyczące sposobu i jakości prowadzonych zajęć, odnoszenia się do studentów, rzetelności egzaminacyjnej, prowadzenia konsultacji czy pomocy w prowadzeniu badań bądź pisaniu pracy. Ewaluacja powinna również zawierać ocenę hospitacyjną dokonywaną przez komisję nauczycieli akademickich podczas prowadzonych zajęć, obejmującą sposób prowadzenia zajęć oraz jakość materiałów pomocniczych dla studentów³³⁴. Niezbędnym elementem ewaluacji jest również dyskusja wśród nauczycieli akademickich dotycząca kompleksowej oceny całokształtu pracy dydaktycznej, samooceny oraz osiągania efektów pracy ze

³³³ Bielawska-Batorowicz E. *Ewaluacja zajęć przez studentów jako współodpowiedzialność za jakość procesu dydaktycznego* w: Michalski G., *Ewaluacja a jakość edukacji...*, op. cit., s.76.

³³⁴ Zob.: tamże.

studentami. Napotymane problemy w kontaktach powinny zostać omawiane i rozwiązywane na miejscu.

Ewaluacja ma sens dopiero wtedy, gdy przy następnym badaniu bierze się pod uwagę wprowadzone wcześniej zmiany. Celem ewaluacji jest w ostateczności wskazać te elementy procesu dydaktycznego, które wymagają poprawy. W ujęciu prawnym, reprezentowanym przez Krajowe Ramy Kwalifikacji oznacza to osiągnięcie właściwych efektów kształcenia³³⁵.

Oczywiście, należy wziąć pod uwagę, że opieranie ewaluacji na opiniach ich uczestników nie jest pozbawione ograniczeń. Oceny studentów są uzależnione od wielu czynników i w dużej mierze są wyrazem sympatii i antypatii osób prowadzących zajęcia. W badaniach ewaluacyjnych kadry dydaktycznej należy zatem wziąć pod uwagę czynniki, które do tej pory nie brano pod uwagę, tj.:

- a) Stopień zaangażowania w zajęcia dydaktyczne,
- b) Obecność na zajęciach,
- c) Motywowanie studentów do uczestnictwa w zajęciach,
- d) Modelowanie pozytywnego podejścia do przedmiotu,
- e) Reprezentatywność opinii³³⁶.

Reprezentatywność badań jakości pracy dydaktycznej przy świetle ukazujących się zmian jest jeszcze bardziej skazana na porażkę. Wyższe uczelnie, rezygnując z ankiet papierowych przeprowadzanych podczas zajęć ćwiczeniowych przechodzą na ankiety elektroniczne w systemie USOS. Rozkład opinii dotyczący ewaluacji procesów dydaktycznych w tej formie bardzo często jest zaburzony, bowiem wśród osób wyrażających swoje zdanie są jedynie osoby, które wyrażają bardzo negatywne bądź pozytywne odczucia, co do wykładowców. Receptą nie będzie zachęcanie jak największej ilości osób do uczestnictwa w badaniu, bowiem brak kontaktu bezpośredniego sprawia, że ankiety elektroniczne i tak wypełni niewielka liczba studentów. Kolejnym problemem wydaje się być budowanie potencjału motywacyjnego do nauki. Pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się wobec studiowanych przedmiotów implikuje nastawienie się do zajęć. Są to głównie opinie innych studentów o danym przedmiocie bądź osobie, randze przedmiotu w ogólnym programie kształcenia, stopień trudności zdania egzaminu, wiedza studenta z danego

³³⁵ Zob.: Kapiszewska M., Merklinger-Gruchała A. *Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka* w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, (red. nauk.) M. Kapiszewska, Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 95-105.

³³⁶ Oprac. własne na podstawie Bielawska-Batorowicz E. *Ewaluacja zajęć przez studentów jako współodpowiedzialność za jakość procesu dydaktycznego* w: (red. zbior.) Ewaluacja a jakość edukacji, koncepcje i doświadczenia, Wyd. UŁ, Łódź 2011.

przedmiotu oraz przydatność w zawodzie. Wykładowca, który będzie miał pozytywnie nastawionych studentów do przedmiotu będzie dysponował niezwykle dużym kapitałem pedagogicznym. Jeśli natomiast wykładowca będzie prowadził przedmiot, w stosunku do którego studenci są negatywnie nastawieni, będzie miał wielką trudność w odbudowaniu zaufania studentów i zmiany podejścia do danego przedmiotu. Niechęć i krytyczne nastawienie do zajęć może sprawić nauczycielowi wiele problemów związanych z utrzymaniem dyscypliny i prowadzeniem zajęć. Wydaje się zatem, że modelowanie pozytywnych nastawień do przedmiotu jest jednym z ważniejszych zadań dydaktycznych. *Proces ustosunkowania się studentów do przedmiotu weryfikuje się w sytuacji atrakcyjnie prowadzonych zajęć czy otrzymania dobrej oceny z zaliczenia przedmiotu. Zmiana nastawień studentów do przedmiotu stanowi niewątpliwy sukces pedagogiczny i osobistą satysfakcję nauczyciela akademickiego, a także sprzyja podejmowanym działaniom na rzecz tworzenia pozytywnego wizerunku uczelni*³³⁷.

Ewaluacja dotycząca analizy ocen uzyskiwanych przez studentów nie jest doskonała, dotyczy ona bowiem jedynie końcowych ocen wyników kształcenia. Należy bowiem pamiętać, że studenci otrzymują mało ocen cząstkowych, takich jak uczniowie w szkole średniej. W praktyce uczelnianej nadal dominuje tradycyjna kontrola wiedzy, sprowadzająca się do sporadycznego sprawdzania postępów studenta. To tradycyjne sprawdzanie i ocenę postępów charakteryzuje przypadkowość, powierzchowność i subiektywizm. Ponadto, kontrola indywidualna studentów nie zapewnia stałego wglądu w proces kształcenia. Wiele osób zajmujących się kwestiami ewaluacji procesu kształcenia zaznacza, że na studiach następuje zbyt mała sprawdzalność wiedzy, kompetencji społecznych i umiejętności przez wykładowców. Studenci uzyskują jedynie oceny podsumowujące z zajęć ćwiczeniowych/konwersatoriów i ocenę z egzaminu³³⁸.

3.4 Modele ewaluacji jakości kształcenia a schemat funkcjonowania Uniwersytetu jako przedsiębiorstwa

W niniejszej rozprawie zostaną przedstawione wybrane modele ewaluacji jakości kształcenia, które w największym stopniu są dopasowane do współczesnej wizji Uniwersytetu oraz mogą zostać w nim wykorzystane.

Pierwszym jest model ewaluacji skoncentrowanej na kliencie. W tym przypadku słowo klient dotyczy samych nauczycieli akademickich oraz pozostałej kadry uczelni jako osób,

³³⁷ Bartusiak I. *Ocena ustosunkowania się studentów do przedmiotów przed rozpoczęciem zajęć* w: Bartusiak I. (pod red.) *Ewaluacja w edukacji szkolnej i akademickiej*, WTN, Wrocław 2010, s. 85.

³³⁸ Zob.: Bartusiak I. (pod red.) *Ewaluacja w edukacji szkolnej i akademickiej...*, op. cit.

które bezpośrednio rozwijają, administrują i przeprowadzają ewaluację na Uniwersytetach. Badacz w tym modelu ewaluacji jest bardzo często samym uczestnikiem procesu ewaluacji, oceniającym lub ocenianym. Ewaluacja skoncentrowana na kliencie, model Roberta Stake'a z jednej strony umożliwia bycie aktywnym uczestnikiem i krytykiem zdarzenia dla wyżej wymienionej grupy, z drugiej zaś strony klient między innymi jako osoba przeprowadzająca proces ewaluacji może stracić niezależność ocen. Wygenerować to może różnorodne interpretacje wyników badań oraz traktowanie ich jako mało reprezentatywnych danych³³⁹.

W badaniach ewaluacyjnych dotyczących jakości kształcenia po części można zastosować model utylitarystyczny, w którym podkreśla się wagę samej ewaluacji jako procesu doskonalenia rzeczywistości społecznej, rozwijaniu i wzmacnianiu działania organizacji³⁴⁰. Ewaluacja utylitarystyczna Michaela Pattona ukierunkowana jest na zapewnienia, że interwencja ma wpływ na rzeczywistość. W tym względzie model ten wykorzystywany jest na uczelniach i stanowi pewnego rodzaju refleksję (zwłaszcza kadry akademickiej) dotyczącą jakości kształcenia. Dokonując jednak analizy technik wykorzystywanych w tym modelu ewaluacji należy stwierdzić, że jest ona bardzo trudna do zastosowania w ramach funkcjonowania Uniwersytetu. Zakłada ona bowiem, iż badanie będzie przeprowadzane przez zewnętrznego ewaluatora, który angażowałby poszczególne strony ewaluacji w zdiagnozowanie potrzeb. Zaletami tego modelu jest z pewnością maksymalizacja wpływów ewaluacji oraz wdrożenie w życie pozytywnych zmian wynikających z rekomendacji. Głównym ograniczeniem jest natomiast wysoki stopień trudności przeprowadzenia samych badań.

W badaniach ewaluacyjnych jakości kształcenia małe zastosowanie ma zarówno model ewaluacji konstruktywistycznej jak i deliberatywnej. Pierwszy wymaga, by całe badanie zostało ukształtowane i skontrolowane w preferowany przez klientów sposób. Jest to bardzo trudne zadanie nie tylko ze względów formalno-prawnych, narzucających zastosowanie określonych technik ewaluacji, lecz również z faktu, iż niejednokrotnie osobami przeprowadzającymi badanie są same osoby badane. Model deliberacyjny wymaga zastosowania demokratycznych zasad – swobodnego uczestnictwa wszystkich zainteresowanych stron badania, dialog mający na celu uautentycznienie zebranych wyników oraz obrady w celu obrony oceny. Podstawową zaletą tego podejścia jest fakt, że badacz nie tylko uwzględnia wszystkie punkty widzenia uczestników ewaluacji, lecz również poddaje je

³³⁹ Mizerek H. *Efektywna autoewaluacja w szkole, jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*

w: Mazurkiewicz G., *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wyd. UJ, Kraków 2013, s. 240.

³⁴⁰ Zob.: tamże, s. 233-239.

ocenie i może wykluczać te, które zostaną uznane za błędne. Na Uniwersytecie model deliberatywny nie ma zastosowania (zarówno studenci jak i nauczyciele akademicy muszą zostać poddawani ocenie). Ponadto, ze względu na poziom skomplikowania całego procesu badawczego, bardzo trudno jest wcielić taki program w życie.

W badaniach ewaluacyjnych, dotyczących jakości kształcenia, wykorzystuje się model skoncentrowany na decyzji³⁴¹. Najważniejszym zadaniem tego typu ewaluacji jest udoskonalenie, a nie dostarczanie dowodów (w myśl hasła *not to prove to improve*). Podejście to zakłada zaangażowanie stron, które poddawane są ewaluacji. Jest to zarówno zaleta, jak i wada tejże metody. Zbytne zainteresowanie stron może bowiem doprowadzić do stronniczości wyników.

Modelem ewaluacji, który w największym stopniu odnosi się do schematu funkcjonowania Uniwersytetu, jako przedsiębiorstwa oraz który w największym stopniu jest wykorzystywany w badaniach dotyczących jakości kształcenia na uczelniach wyższych jest model ewaluacji skoncentrowany na konsumentach Marca Scrivena³⁴². W tym ujęciu dobro konsumenta jest racją bytu programu ewaluacyjnego. Badacz formułuje program oraz tworzy produkt ewaluacyjny, tak by usługi oferowane przez dane przedsiębiorstwo (w tym podejściu Uniwersytet) były zarówno dostępne do szerokiej rzeszy konsumentów jak i miały jak najwyższą jakość. Upubliczniane wyniki badań ewaluacyjnych absolwentów pomagają przyszłym „konsumentom” identyfikować i wycenić wartość produktu (studiów, uzyskanych kwalifikacji, dyplomu). Dodatkowo pozwalają na porównanie konkurencyjności świadczonych usług z ofertą innych uczelni. Wydaje się, że ewaluacja przeprowadzana na Uniwersytecie nie spełnia w całości jednej cechy – nie bada wszystkich kwestii niezbędnych do rzetelnego przeprowadzenia badania. Program ewaluacji zorientowanej na konsumentach zakłada bowiem analizę programów, teł, historię, konteksty, analizę klientów oraz konsumentów. W założeniach powinna badać również funkcję całego systemu, statystyczną doniosłość, ocenę potrzeb (które na uczelni będą dotyczyły zarówno interesariuszy wewnętrznych jak i zewnętrznych), ocenę praktycznej użyteczności, rekomendacje, oraz metaewaluację. Zasadniczym pytaniem tego modelu ewaluacyjnego jest to, który z alternatywnych programów jest najlepszym wyborem biorąc pod uwagę koszty, potrzeby konsumentów oraz wartości reprezentowane przez określone grupy. Model ewaluacji skoncentrowany na konsumentach zakłada analizę potrzeb, biorąc pod uwagę Uniwersytet –

³⁴¹ Opracowanie UAM http://socjologia.amu.edu.pl/isoc/userfiles/5/BE_modele_ewaluacyjne.pdf

³⁴² Szarfenberg R. *Ewaluacja strategii a polityka społeczna*, materiały Uniwersytetu Warszawskiego rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/ewalps.pdf

zarówno interesariuszy wewnętrznych jak i zewnętrznych. Co istotne, podejście skoncentrowane na kliencie zakłada również zbadanie samych sprzedawców usług edukacyjnych, czyli pracowników uczelni. Ponadto ten model ewaluacji zakłada zastosowanie różnych metod, powinna zostać dokonana analiza różnorodnych informacji (m.in. desk research, zastosowanie technik ilościowych i jakościowych). Podstawową zaletą tego modelu ewaluacji jest efektywność ekonomiczna. Koncentracja na konsumencie sprawia, że przedsiębiorstwa (w tym przypadku Uniwersytet) będzie realizował potrzeby swoich klientów na wysokim poziomie, czego skutkiem będzie zysk w postaci zarobku uczelni oraz późniejszego przełożenia ekonomicznego w postaci dochodów dla absolwentów. Podstawową wadą jest silna koncentracja na klientach, a pomijanie osób świadczących określone usługi.

Popularnym modelem ewaluacji jest rozwinięty w latach 70 XX wieku CIPP³⁴³, będący skrótem od context, input, proces oraz product. W Polsce zaczyna być wykorzystywany na poziomie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ewaluacja według tego modelu polega na zadawaniu serii pytań dotyczących 4 podstawowych komponentów. Pierwszym z nich jest *kontekst*, który zakłada zarówno opis jak analizę tła programu, ocenę potrzeb, celów oraz tego, czy określone rozwiązania są precyzyjnie dobrane do potrzeb. Kontekst jest ściśle związany z planowaniem całego procesu ewaluacji. Drugim komponentem jest *wkład*, który zakłada opis nakładów, zasobów i źródeł programu, porównanie go z innymi dostępnymi na rynku programami, analizę korzyści i kosztów, ewentualnych alternatywnych koncepcji i procedur. *Wkład* pomaga w podjęciu decyzji, dotyczących struktury programu. Kolejnym komponentem jest *proces*, podczas którego należy zanalizować w jaki sposób program jest wdrażany. Zakłada on analizę trudności związanych z wdrożeniem oraz możliwości i sposoby ich naprawy. Końcowym efektem jest *produkt*, który zakłada analizę efektów programu oraz mierzalność wyników, zakładającą między innymi wycenę zasług programu oraz wycenę efektywności kosztowej. Etap ten zakłada ewaluację podsumowującą odpowiadającą na pytanie, czy program powinien być kontynuowany? Model ten jest wykorzystywany przez Kuratoria Oświaty, Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne oraz Ośrodki Rozwoju Edukacji w badaniach edukacyjnych na niższych szczeblach nauczania, dokonując ewaluacji poszczególnych placówek edukacyjnych. Odpowiednikiem modelu CIPP w oświacie na szczeblu szkolnictwa wyższego są badania akredytacyjne przeprowadzane przez Polską Komisję Akredytacyjną. Model ten ma dać odpowiedź na pytanie czy instytucje/programy lub personel spełniają minimalne standardy

³⁴³ Opracowanie UAM http://socjologia.amu.edu.pl/isoc/userfiles/5/BE_modele_ewaluacyjne.pdf

odgórnie założone w aktach prawnych oraz jakie obszary danej jednostki wymagają doskonalenia? Podstawowym ograniczeniem jest zwracanie uwagi na nakłady i proces a mniejsza koncentracja na wynikach.

Należy pamiętać, że we wszystkich modelach ewaluacji najważniejszy jest cel, który podkreśla rozwój i ulepszanie procesów edukacyjnych dzięki analizie zebranych informacji³⁴⁴. Według twórcy współczesnych modeli ewaluacji edukacyjnych w Polsce Grzegorza Mazurkiewicza ewaluacja jest drogą do rozwoju. Zakłada natomiast kilka ważnych zmiennych, bez których zastosowanie wyżej wymienionych modeli ewaluacji byłoby niemożliwe. Przede wszystkim demokratyzuje cały system szkolnictwa oraz zakłada profesjonalizację kadry, która z chęcią poddaje się refleksji dotyczącej jakości kształcenia³⁴⁵. Podstawową wartością ewaluacji jest koncepcja ciągłego uczenia się, nie tylko wdrażana poprzez naukę w uczniów czy studentów lecz również rozumiana jako rozwój osobisty kadry naukowej. Dodatkowo wymusza kreatywność, elastyczność oraz zaangażowanie strony poddanych badaniu.

Problemy w realizowaniu ewaluacji edukacyjnej na etapie studiów

Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej wywołuje wiele kontrowersji. Są one przede wszystkim związane z trudnościami, które występują przy konstruowaniu narzędzi pomiaru efektów jakości pracy dydaktycznej. Jest to spowodowane zróżnicowaniem oczekiwań studentów, co do nabywanych kompetencji w toku studiów. Ponadto, jak powszechnie wiadomo, jednolity system ECTS nie pociągnął za sobą poprawy jakości kształcenia. Techniki ewaluacji są wciąż niedoskonałe i pozbawione obiektywizmu. Konieczne jest więc poszukiwanie nowych rozwiązań i zastosowanie lepszych narzędzi metodologicznych w ewaluacji jakości kształcenia. *Studiowanie w szkole wyższej, jak każda racjonalna aktywność, nieodłącznie wiąże się z poznawaniem, kontrolą, analizą i oceną rezultatów, czyli kwalifikowaniem wiedzy studentów. Ma zapewnić wielostronne i rzetelne, a jednocześnie sprawne i efektywne jej sprawdzenie (...) poznawanie, kontrola, analiza i ocena postępów w nauce należy do podstawowych, a zarazem najtrudniejszych ogniw w procesie kształcenia kadr z wykształceniem wyższym*³⁴⁶.

³⁴⁴ Zob.: Mazurkiewicz G. *Prezentacja Ewaluacja w edukacji, obietnica rozwoju czy biurokratyczne zagrożenie?*, Edu Trendy, Warszawa 2012.

³⁴⁵ Tamże.

³⁴⁶ Denek K. *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach* w: Grzesiak J. (pod red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, PWSZ, Konin 2006, s. 9.

Powszechnie uznaje się, że dobra ewaluacja studentów oparta jest na testach dydaktycznych, egzaminach ankietowych, kryteriach i normach ocen, standaryzacji i weryfikacji postępów w nauczaniu. Nowoczesny system kwalifikowania wiedzy na uczelni wyższej tworzą:

- a) Obiektywność,
- b) Kompleksowość i masowość (objęcie kontrolą wszystkich studentów),
- c) Wydzielenie najważniejszych zagadnień,
- d) Odpowiedni czas (dla umożliwienia korekty),
- e) Naturalność warunków,
- f) Aktywność,
- g) Operatywność,
- h) Ekonomiczność,
- i) Wychowawczość.

3.5 Model funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce a kategoria przemocy symbolicznej i reprodukcji kulturowej

Przemoc symboliczna, pojęcie rozpowszechnione przez Pierre'a Bourdieu polega na transmisji wzorców, zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji. Dokonuje się jej właśnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się głównie na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu przedrefleksyjnych założeń, jako założeń podstawowych³⁴⁷. *Przemoc symboliczna jest bardzo dyskretną formą manipulacji ludźmi. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe. W efekcie jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej*³⁴⁸. Każdy z nas podlega przemocy symbolicznej już od najmłodszych lat. Już grupy pierwotne narzucają ludziom określone normy zachowań, zakres wiedzy i sposoby jej interpretowania.

W szkole zastosowana jest przemoc symboliczna, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej rozumianej jako wychowanie znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną³⁴⁹. Jest to wpływanie na nasze zachowanie oraz światopogląd w sposób zawołowany, poprzez

³⁴⁷ Zob.: Bourdieu P. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 162.

³⁴⁸ Suchocka A. *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, Zeszyty naukowe akademii marynarki wojennej, nr 4 (187) 2011, s. 295.

³⁴⁹ Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania...*, op. cit., s. 16.

działania wynikające z wyżej opisanego ukrytego programu kształcenia. Bourdieu wskazuje, że system edukacyjny jest używany w celach reprodukcji kulturowej, czyli podtrzymywania porządku oraz władzy klasy dominującej. Nierówności społeczne w tej koncepcji są reprodukowane przez system instytucje związane z systemem edukacji.

Jak ukazują badania socjologiczne przeprowadzone przez Piotra Mikiewicza system szkolnictwa w Polsce nie zmniejsza poziomu nierówności społecznych. Wybór i przejście przez ścieżki edukacyjne jest determinowane przez zajmowaną pozycję społeczną. Edukacja wyznacza *ścieżki społeczne jednostek, stanowiąc pomost między dzieciństwem a momentem wejścia na rynek pracy*³⁵⁰. Jak podkreśla Mikiewicz w badaniach dotyczących edukacji w Polsce, ekspansja edukacyjna dokonuje się niezależnie, choć podobnie do różnic społeczno-kulturowych. Zmiany związane z późną nowoczesnością, to jest wzrost złożoności struktur społecznych, brak wyraźnych reguł alokacji są związane z funkcjonowaniem oświaty. Jedną z podstawowych charakterystyk tego świata jest niepewność i ryzyko. *Edukacja jest w tym kontekście traktowana jako inwestycja tyleż konieczna, co niedająca gwarancji efektów (...) Jednocześnie jest narzędziem, które wykorzystywane jest w różny sposób przez różne środowiska społeczne, z różną świadomością inwestycji. Kapitał społeczny w tej sytuacji stanowi generalne warunki społeczne funkcjonowania edukacji (...) oraz zasób różnych warstw społecznych w rywalizacji z innymi o dostęp do pozycji społecznych*³⁵¹. Według Piotra Mikiewicza sukces edukacyjny w Polsce dokonuje się nie *dzięki, ale pomimo* zasobów kapitału społecznego. Jak podkreśla badacz, w Polsce można zaobserwować niski poziom zaufania społecznego, niski poziom kontroli społecznej oraz bardzo niski wskaźnik wrażliwości na dobro wspólne. Polska jak wskazuje Mikiewicz nie spełnia żadnego kryterium społeczeństwa obywatelskiego. Pod względem ogólnego zaufania interpersonalnego zajmuje ostatnie miejsce w Europie³⁵². Ponadto kapitał społeczny jest zasobem wykorzystywanym przez polską nową klasę średnią w celu zbudowania pozycji w strukturze społecznej.

Analizując szkolnictwo pod kątem przemocy symbolicznej należy stwierdzić, że podstawową zasadą polskiego systemu edukacji jest posłuszeństwo i szacunek do osób w określonej hierarchii społecznej. Jak podkreśla Agnieszka Suchocka *uczeń pozostaje trybikiem w maszynie systemu edukacji, nie ma tu miejsca na poszukiwanie wiedzy, znajdowanie własnych, niepowtarzalnych dróg rozwiązań napotykanym problemów. Rzeczywistości przedstawianej przez nauczycieli muszą być nadane te same znaczenia, to oni decydują, jakie*

³⁵⁰ Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja, Badania porównawcze między Polską a Islandią...*, op. cit., s.37.

³⁵¹ Tamże, s.136.

³⁵² Zob. European Social Survey 2002, Diagnoza społeczna 2009 r.

pytania powinny być zadane i jakich na nie należy udzielać odpowiedzi. Uczniom narzucane są konkretne wizje świata, zgodnie z kulturą akceptowaną przez dysponujących władzą (dyrektor, nauczyciele). Uczniowie, nawet gdy nie zgadzają się z narzucanymi interpretacjami zastanej rzeczywistości, przyjmują postawę obronną, „na przeczekanie” — starają się trafnie interpretować oczekiwania nauczycieli i odpowiednio z oczekiwaniami reagować na wymagania³⁵³.

Z drugiej strony, edukacja jest dziedziną, która z samego swojego założenia ma służyć promowaniu wartości oraz nakłaniać do ich internalizacji. Ks. Józef Tischner podkreślał jednak, że wartości nie powinny być odgórnie narzucone, nie powinny być przemocą, ponieważ tylko człowiek wolny może je właściwie pojąć. Tylko człowiek wolny, w myśl tegoż filozofa, może dokonać prawdziwego wyboru wartości³⁵⁴. Wysoki poziom świadomości cechuje natomiast ludzi dobrze wykształconych i wychowanych, co sugeruje, że pewna internalizacja norm i wartości i tak dokonuje się za pomocą przemocy.

Arthur Young po dokonaniu analizy przebiegu rozmów lekcyjnych między nauczycielami oraz uczniami zauważył, że obie grupy realizują model kształcenia, w którym wiedza jest pojmowana jako zbiór określonych faktów, czyli stanowi element danych do przekazania/nauczenia. Forma przekazu pogłębia przekonanie o fachowości danego aspektu, często przyjmowanego przez uczniów bezrefleksyjnie. Dodatkowo, wiedza przedstawiana jest jako wyalienowana i narzucona³⁵⁵. Wyobcowanie może zostać, według Arthura Younga zlikwidowane wraz z uznaniem człowieka za twórczy podmiot, który sam jest zdolny do tworzenia rzeczywistości społecznej, w tym również wiedzy. Sam nauczyciel jest tak naprawdę częścią tego systemu. Co istotne, prowadzący zajęcia tylko podtrzymuje, a nie tworzy, określony model edukacji³⁵⁶. Na jego funkcjonowanie, z wszelkimi założeniami odnośnie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nauczyciela i uczniów, należy spoglądać jako na element szerszego krajobrazu. Niestety, badania nowej socjologii edukacji ukazują obraz świata społecznego opartego na relacjach dominacji, w którym władza wyznacza układy zależności i podporządkowanie, czyli dokonywana zostaje przemoc symboliczna.

Mariusz Zemło podkreśla, że *podmioty społeczne wysoko postawione w owej hierarchii, korzystając z siły politycznej i ekonomicznej dyktują pozostałej części społeczeństwa sobie odpowiadające interpretacje świata, systemy edukacji, pojęcia wiedzy*

³⁵³ Suchocka A. *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia...*, op. cit., s. 296.

³⁵⁴ Tischner J. *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 43.

³⁵⁵ Zob.: Zemło M. *Nowa socjologia edukacji...*, op. cit., s.90.

³⁵⁶ Tamże.

itp. Przez te układy przebija się obraz człowieka zniewolonego, podporządkowanego całej maszynie społecznej, niezdolnego do realizowania własnej wolności, nie ma on możliwości realizowania własnej potencji twórczej w odnajdywaniu i dookreślaniu sensów otaczającej go rzeczywistości. Czuje się w niej niespełniony i wyalienowany przez narzucające się mu jako niezmiennie układy zależności i zreifikowane formy wiedzy³⁵⁷. Według socjologa by zmienić tę sytuację podmioty uczestniczące w systemie edukacji musiałyby traktować siebie w sposób, który gwarantowałby twórcze spełnienie. Jak podkreśla Mariusz Zemło działania te napotkały opór instytucjonalny i skończyły się niepowodzeniem.

Efektywnym narzędziem niezależności systemu edukacyjnego jest poszerzenie granic wolności nauczyciela³⁵⁸. Ujmę to zależnością, która mówiłaby o tym, że im bardziej zniewolony czuje się nauczyciel, tym bardziej zniewolony zostaje również uczeń. Nie tylko studenci, ale również pracownicy postrzegani są przez pryzmat ocen, umiejętności oraz zdolności. Kategoria przemocy symbolicznej dotyczy zatem przede wszystkim wykładowców, którzy często odbierają zmiany w procesie kształcenia jako formę pozbawiania autorytetu nauczyciela. Oczywiście, w dalszym etapie odczucia te przekazywane są dalej ich uczniom.

3.6 Subsumpcja zasobów ludzkich na kapitał a akademicki model transferu wiedzy

Dążenie udostępnienia wyższego wykształcenia całości społeczeństwa jest według teoretyków edukacji nie tylko niedemokratyczne, lecz również nie przyczynia się do partycypacji elit w kulturze. Oskar Szwabowski w analizowanych dyskursach o uniwersytecie wskazuje, że ciągle obniżanie standardów szkolnictwa wyższego oraz związana z nim eliminacja treści stanowiących trudność dla potencjalnych klientów usług edukacyjnych stoi w sprzeczności z akademicką ideą poznania. Przygoda intelektualna coraz rzadziej jest wyprawą pełną trudów i przeszkód, które można przekroczyć ciężką pracą. Dążenie do uczynienia procesu kształcenia miłym i sympatycznym, w którym nikt się nie męczy może doprowadzić, zdaniem Szwabowskiego jedynie do pustyni znaczeń, czy cmentarza wartości³⁵⁹. Krytyczny dyskurs wokół procesów przekształcania Uniwersytetów w fabryki absolwentów i maszyny produkcji zestandaryzowanej akademickiej wiedzy autor ten opisuje za pomocą terminu *subsumpcja zasobów pod kapitał*. Oznacza ona formalne podporządkowanie oparte na przymusie wynikającym ze zmian procesów produkcji wiedzy

³⁵⁷ Tamże, s. 90-91.

³⁵⁸ Young A.M. w: Zemło M. *Nowa socjologia edukacji...*, op. cit., s. 56.

³⁵⁹ Szwabowski O. *Uniwersytet milczących profesorów*, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/2629>

uwarunkowanych technologicznym postępem, który wydłuża czas pracy i wymusza pracę dodatkową czyniąc z kadr funkcjonariuszy nauki i akademicki prekariat³⁶⁰. Subsumpcja uniwersyteckich zasobów ludzkich na kapitał świadczy o filisterskim etosie współczesnych elit. Wiedza w społeczeństwie informacyjnym staje się czymś zewnętrznym wobec samej społeczności, czymś instrumentalnym, mającym służyć karierze zawodowej, doskonalić nie tyle samą jednostkę, co jej umiejętności zawodowe. Nikt już nie poddaje się edukacji dla Muz, ale dla Mamony. Teoria ludzkiego kapitału zakłada, że człowiek gromadzi kredencjały po to, by mogły zostać wykorzystane w przyszłości. Edukacja traktowana jako inwestycja wiąże się nie tylko z komercjalizacją zmian zachodzących w edukacji, lecz również z jej spłyconiem oraz infantyлизacją³⁶¹.

Reformy szkolnictwa wyższego, jak twierdzi Oskar Szwabowski, sprowadzają funkcję Uniwersytetu do produkcji absolwentów, posiadających określone kwalifikacje. Tworzą z nich zatem jeden z elementów rynku, który instytucjonalnie podporządkowany jest kapitałowi. Autonomia uczelni powoli zostaje zastąpiona ideą maszyny w fabryce. Zdaniem teoretyków edukacji może to mieć destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie demokracji, bowiem uczelnia powinna być miejscem, w którym rodzi się krytyka i rozwija dialog³⁶². Praca nauczycieli akademickich w dyskursach teoretyków zajmujących się sprawami edukacji jest obecnie sprowadzana do reprodukcji kanonicznej wiedzy i porównywana do pracy najemnej a nie twórczej wolnych rzemieślników wykonujących swobodnie swoją pracę, którzy *czuwaliby nad poprawną relacją między kapitałem a innymi sferami i dbali o określony poziom swoich wytworów pod postacią studentów oraz odkryć naukowych*³⁶³. Tradycyjne wartości uniwersyteckie są obecnie wypierane przez rynkową grę. Odnosi się to zarówno do badań naukowych, jak i prowadzenia poszczególnych kierunków czy specjalności. To właśnie określone specjalizacje są wymuszane przez rynek pracy, wymagania kwalifikacyjne formułowane przez nadrzędne jednostki administracyjne oraz korporacje zawodowe, które wyznaczają plany i programy kształcenia. *Edukacja i badania naukowe stają się swoistą produkcją. Natomiast wyniki badań są towarem, a ich prowadzenie sprowadza się do świadczeń usług badawczych. Podobnie traktowane są tak zwane usługi edukacyjne: surowce, czyli studenci, są kształtowani (a raczej przekształceni) w gotowe produkty (zdolne do wykonywania zdefiniowanych ról zawodowych). Są oni formowani podobnie jak gwoździe, a*

³⁶⁰ O. Szwabowski, *Uniwersytet fabryka maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy "Książka i Prasa" Warszawa 2014, s.67-68.

³⁶¹ Tamże.

³⁶² Szwabowski O. *Średnio zaangażowana narracja o Uniwersytecie*, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/48582>

³⁶³ Szwabowski O. *Rynek i edukacja – między przedsiębiorczością a wykluczeniem*, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/50983>

*techniczne specyfikacje do tejże produkcji (zwane kompetencjami) pochodzą od administracji rządowej i od pracodawców*³⁶⁴. Jednym z potwierdzeń produktu jest dyplom. Zadaniem uczelni staje się rywalizacja o studenta, jako materialnego zasobu przetwarzanego w *użyteczny na rynku produkt*. Wytwórcami stają się nauczyciele akademicy, od których wymaga się umiejętności zarządzania Uniwersytetem jak przedsiębiorstwem. Wzrost biurokracji wzmacnia napięcia i opory nauczycieli akademickich, poczucie autonomii uczelni gwałtownie spada. Wymagana konkurencyjność oraz rywalizacja nie tylko osłabia integrację, lecz również zakłóca spełnianie tradycyjnych funkcji Uniwersytetu. Według O. Szwabowskiego *współczesna restrukturyzacja Uniwersytetu ma na celu zmniejszenie kosztów produkcji oraz zwiększenie jakości produktów i legitymizację hierarchii*³⁶⁵. Wiąże się to z postrzeganiem Uniwersytetu, jako fabryki oraz ze zmianą filozofii kształcenia. Powołując się na teoretyka zajmującego się zmianami w edukacji Jeffreya Williama, edukacja wyższa jest usługą komercyjną, która jest ukierunkowana na karierę, powinna uczyć światopoglądu rynkowego oraz wpajać rynkową wizję obywatelstwa i prorynkową legitymizację państwa. Ponadto określa ona ludzką wartość w rozumieniu rynkowym oraz wpaja wrażliwość rozumianą jako strach przed upadkiem³⁶⁶. Taki sposób funkcjonowania Uniwersytetu stawia studenta, jako podmiot interesu, który będzie posługiwał się kategoriami opłacalności. Ponadto tworzenie wąskich specjalności może prowadzić do ekskluzji na rynku pracy. Podsyca to postawy roszczeniowe wielu studentów.

Szwabowski twierdzi, iż merytokratyczna narracja, która dotyczy instytucji edukacyjnych dotycząca roli wykształcenia jest oszustwem. Nie ma bowiem bezpośredniego przełożenia, które stanowiłoby o tym, że im wyższe wykształcenie człowiek posiada tym ma lepszą pracę i wyższe zarobki. *W hierarchicznym społeczeństwie posiadany dyplom, jak i wiążące się z tym umiejętności, mają chronić przed losem biedoty, brudną i nisko opłacaną pracą. Wystarczająco pracowici, wystarczająco zdolni, zajmą odpowiednie miejsce w strukturze społecznej, będą mogli cieszyć się poziomem życia wyższej klasy średniej z amerykańskich filmów*³⁶⁷. Narracja ta, ma zatem charakter ideologiczny, jedynie maskuje nierówności społeczne. Dodatkowo, w koncepcji merytokratycznej, to na jednostkę spada cała odpowiedzialność związana z jej życiem zawodowym. Pomijane są czynniki zewnętrzne, w tym sytuacja na rynku pracy. Umasowienie edukacyjne spowodowało

³⁶⁴ Czerepaniak-Walczak M. *Fabryki dyplomów czy universitas?* Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 12.

³⁶⁵ Tamże, s. 19.

³⁶⁶ Zob.: tamże, s.19-20.

³⁶⁷ Szwabowski O. *Edukacja jako oszustwo*, <http://www.praktykateoretyczna.pl/oskar-szwabowski-edukacja-jako-oszustwo/>

zdevaluowanie wartości dyplomu. Przedsiębiorcy obniżając koszty pracy, stosują coraz częściej elastyczne formy zatrudnienia, które nie umacniają pozycji pracowników na rynku. Edukacja, jak podkreśla Szwabowski przestaje już służyć awansowi społecznemu³⁶⁸. Czasem wręcz przeciwnie, doprowadza do sytuacji, że bardzo dobrze wykwalifikowany absolwent, ze względu na posiadane wykształcenie będzie gorzej oceniony niż ten o niższych kwalifikacjach.

Koncepcja merytokratyczna nie spełnia się w rzeczywistości, a młode osoby wkraczające na rynek pracy czują się oszukane. Stąd też tak liczne dyskursy o oszukanym pokoleniu. Innym rodzajem oszustwa edukacyjnego, jest według Szwabowskiego, szkolenie zawodowe w sytuacji braku miejsc pracy oraz tak zwany szantaż dyplomu, który polega na nacisku pracodawców, by ich pracownicy posiadali (doceniane jedynie formalnie) wyższe wykształcenie.

Pedagogika antypracy stawia edukację w trochę innym świetle. Według tej koncepcji, w sytuacji oszustwa edukacyjnego należałoby podjąć dwa kroki – odciąć się od rynku i powrócić do niego. Krok pierwszy polega na zerwaniu związku z rynkiem, z koncepcją stałej pracy zawodowej. Edukacja w tym miejscu mogłaby stanowić wartość autoteliczną, która wpływałaby na rozwój jednostek i powodowała poczucie swobody wyborów (uniezależnienia od zewnętrznych wymogów rynku). Powrót na rynek pracy nie jest związany bezpośrednio z dostosowaniem jednostek do rynku, lecz odwrotnie rynku do oczekiwań jednostek. Oskar Szwabowski podkreśla, że koncepcja pedagogiki antypracy może wydawać się mało atrakcyjna, ze względu na nierealność (utopijność) swoich założeń. Zgadzam się z tymi wnioskami z analizy Szwabowskiego. Nie da się bowiem całkowicie pomijać w swoich wyborach edukacyjnych czynników zewnętrznych, takich między innymi jak, sytuacja gospodarcza czy ekonomiczna na rynku pracy. Pedagogika antypracy może prowadzić do negatywnych konsekwencji – ludzie, którzy nie będą przygotowani do posłuszeństwa wobec rynku, mogą mieć poważne kłopoty z adaptacją życiową i przetrwaniem. Dodatkowo koncepcja ta może zwiększyć nierówności oraz rozwarstwić społeczeństwo. Z drugiej strony koncept ten stanowi pewną ochronę. Oburzenie wobec oszustwa edukacyjnego, nie oznacza reakcji na kłamstwa w rozumieniu niespełnionych obietnic awansu, ale jak pisze ów autor *bardziej fundamentalne "oszustwo", redukujące naszą aktywność do sfery rynku, nasze człowieczeństwo do kondycji niewolnika korporacji, a naszą wartość do "wartości siły roboczej" jaką jesteśmy w stanie sprzedać. Jest to niezgoda na redukcję sensu życia do*

³⁶⁸ Tamże.

“wyścigu szczurów”, zwiększania posiadania. Postrzeganie edukacji przez pryzmat jedynie jej dostosowania do rynku może wzbudzać w ludziach dużą frustrację, zwłaszcza, gdy okazuje się, że kwalifikacje wykształconych jednostek okazują się niepotrzebne dla pracodawców.

Szkoła operująca logiką sukcesu, mierzonego dobrze płatnym zatrudnieniem w dużej korporacji, uczy absolwentów i większość społeczeństwa życia w poczuciu klęski, porażki zawinionej przez same dotknięte marginalizacją jednostki. Aktywnie przygotowuje ludzi do apatii i bezradności, uczy ich roszczeń pod adresem systemu, który wykształcił ich w zakresie podobno oczekiwanych kompetencji i od razu ‘na wyjściu’ ze szkoły powiedział, że są one zbędne. O ludziach niepracujących w Polsce, a w szkole szczególnie, się milczy. Pewnie po to, by nie psuć motywacji do wysiłku. Bo rzeczywiście – jak można motywować dzieci do wysiłku o lepsze miejsca zatrudniania, mówiąc im na wstępie, że połowa z nich nie może liczyć na żadne zatrudnienie³⁶⁹. Zdaniem Oskara Szwabowskiego właśnie to milczenie związane z brakiem wolnych miejsc pracy oraz sztuczne dostosowywanie edukacji do zatrudniania, którego po prostu nie ma jest edukacyjnym oszustwem.

³⁶⁹ Szkudlarek T. *Koniec pracy czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku w: Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, (pod red.) A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkudlarka, Impuls, Kraków 2005 – podaję za Szwabowski O. *Edukacja jako oszustwo...*, op. cit.

R.4. NOWE REGULACJE INSTYTUCJONALNE - KRK JAKO ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY

Przyczyny niedopasowania absolwentów uczelni o profilach humanistycznych do wymagań rynku pracy są złożone i zależne tak od samych uczelni, jak i pracodawców. W głównej mierze problem tkwi jednak w rozwiązaniach systemowych i prawnych – zmiany powinny więc zacząć się od tego miejsca. Należy pamiętać, że problemy w niedopasowaniu leżą zarówno po stronie uczelni wyższych, jak i po stronie przedsiębiorców. Wdrażanie nowego systemu wymagań zdefiniowanych w systemie Krajowych Ram Kwalifikacji nakłada na uczelnie wyższe obowiązek współpracy z przedstawicielami otoczenia rynkowego, w tym z pracodawcami w definiowaniu wymogów kwalifikacyjnych wobec absolwentów wszystkich kierunków kształcenia. Jak definiowane są specyficzne efekty kształcenia i wymagania pracodawców wobec absolwentów kierunków nauczania humanistycznego i społecznego? Perspektywy ich definiowania można kreślić na różnych i niespójnych teoretycznych poziomach.

4.1 Kredencjały humanistycznych studiów wyższych jako produkt rynkowy a ich dewaluacja na lokalnym i zglobalizowanym rynku pracy

Jedną z kluczowych perspektyw, która wskazuje zarazem na źródło głównych barier, mające wpływ na status jednostki na współczesnym rynku pracy, są posiadane kredencjały. Kredencjały to właśnie dyplomy poświadczające posiadane specjalistyczne kwalifikacje i limitujące uprawnienia do zajmowania pozycji na rynku pracy. Według kredencjalistów są one główną przeszkodą nie tylko dla procesu wyrównania dochodów, lecz również do zajmowania określonej pozycji społecznej.

Brak stałego monitorowania losów absolwentów uczelni, badań na rynku pracy i zmian w nim zachodzących, współpracy z lokalnymi agencjami pośrednictwa pracy oraz z pracodawcami to jedna grupa barier rozwojowych polskich uczelni³⁷⁰. Trudniejszymi, moim zdaniem, do zniwelowania są bariery finansowe oraz mentalne, tj. uruchamianie nowych kierunków nauczania w oparciu jedynie o kryteria kosztów, posiadanych zasobów i uprawnień, brak faktycznej (a nie jedynie biurokratycznej) aktualizacji programów kształcenia oraz niewielki poziom wprowadzania nowych rozwiązań w zakresie metodyki spowodowany przyzwyczajeniem się wykładowców do starych metod oraz większymi kosztami wprowadzania nowych.

³⁷⁰ Analiza badań własnych oraz badań E. Drogosz-Zabłockiej, S. Macioła, B. Minkiewicz, E. Moskalewicz-Ziółkowskiej, M. Romanowskiego zawartych w: *Diagnozie zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych...*, op. cit., s. 130.

Po stronie pracodawców problemy w niedopasowaniu tkwią między innymi w stosowaniu na etapie procesu rekrutacji prostych narzędzi, mających na celu odsianie najgorszych i najlepszych oraz zatrudnianie pracowników z doświadczeniem, otrzymujących niskie wynagrodzenie. W badaniach pracodawców (w szczególności tych z sektora MSP) podkreśla się dość często bariery w postaci braku inwestowania w rozwijanie kwalifikacji swoich pracowników oraz zatrudnianie osób na *umowy śmieciowe*, które sprzyjają częstej wymianie kadry³⁷¹.

Badania prowadzone wśród przedsiębiorców na temat niedoboru kwalifikacji na rynku pracy, jednoznacznie pokazują znaczące niedostosowanie kształcenia do wymagań rynku pracy. Niedobór kompetencji społecznych wyniesionych z uczelni, liczony jako różnica między kompetencjami oczekiwanymi przez pracodawców a posiadanymi przez absolwentów, uwidacznia się najbardziej przy analitycznym myśleniu (29,8%) oraz rozwiązywaniu problemów (24,7%) i samodzielności (22,9%). Do umiejętności, które są w równym stopniu oczekiwane, jaki i posiadane przez absolwentów, można wliczyć umiejętność posługiwania się językami obcymi (jest na poziomie niedoboru rzędu 1,5%) oraz umiejętność używania narzędzi informatycznych (jest w idealnej zgodności). Wiedza ogólna i zawodowa wedle badań ma nadwyżkę aż o 17,6% w porównaniu z oczekiwaniami pracodawców. Z licznych badań wynika, że podstawowym problemem absolwentów jest brak kwalifikacji twardych, umiejętności pozwalających na łączenie poznanej teorii z praktyką oraz całej gamy kompetencji miękkich, które odnoszą się przede wszystkim do skutecznego kierowania własną pracą, kreatywności, dobrej komunikacji, zdolności negocjacyjnych oraz pracy w grupie³⁷². Rada Rynku Pracy w 2008 roku stwierdziła, że dużym ograniczeniem w możliwości rozwoju jest brak dobrze wykwalifikowanych pracowników oraz pogłębianie przepaści między umiejętnościami nauczonymi w szkole a kwalifikacjami niezbędnymi na rynku pracy³⁷³. Ponadto pracodawcy podkreślają również kształcenie w kierunkach niedopasowanych do wymagań rynku pracy – dużym odsetku studentów kształcących się na kierunkach ekonomicznych oraz informatycznych a niskim na inżynierjno-technicznych. Postulat, by potrzeby pracodawców stanowiły wyznacznik celowości kształcenia na poszczególnych kierunkach ma nie tylko samych zwolenników. Podejście te również napotyka na ostrą krytykę, w której podkreśla się różnice między szkołami technicznymi –

³⁷¹ Tamże.

³⁷² Przytoczone badania Arendta Ł. *Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*, 2010 w: Parlicki M., *Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia...* w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji*, M. Kapiszewska (red.nauk.)...op.cit., s. 129–145.

³⁷³ Tamże.

Politechnikami a Uniwersytetami. Ryszard Tadeusiewicz, były rektor AGH podkreśla, że *Uniwersytety ogólne kształcą na zasadzie szerokiego rozwoju intelektualnego, tak by absolwent mógł być zaangażowany w najróżniejsze przedsięwzięcia, także te które obecnie jeszcze nie istnieją na liście zawodów*³⁷⁴. Okres aktywności zawodowej absolwenta jest kilkukrotnie większy niż czas trwania przedsiębiorstw na rynku, nie istnieje już model pracy u jednego pracodawcy, dlatego też kształcenie na miarę, zdaniem Ryszarda Tadeusiewicza, jest ryzykiem. Jego zdaniem należy *zakładać zmienność zawodów, umiejętności, potrzeb i wyzwań cywilizacyjnych. Kształcąc na potrzeby rynku możemy wykształcić ludzi, którzy kilka lat po studiach znajdują się w pułapce, bo ich wąsko wyspecjalizowane umiejętności przestaną być komukolwiek potrzebne (...) bardziej celowe jest kształcenie ludzi myślących, którzy potrafią gromadzić fakty, krytycznie je analizować i wyciągać z nich wnioski*³⁷⁵. Problem niedostosowania kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy można również pojmować jako niedostosowanie rynku pracy do zasobów wykształconych osób bezrobotnych.

Status kredencjałów dostarczanych przez Uniwersytety staje się problematyczny, ponieważ korzyści oferowane jednostkom poprzez dyplom, mają coraz mniejsze znaczenie. Współcześnie rośnie brak równowagi między aspiracjami rozbudzonymi (między innymi przez placówki edukacyjne) a rzeczywistymi możliwościami dostarczanymi przez poszczególne certyfikaty potwierdzające kwalifikacje jednostek.

Większość aktorów na rynku pracy opowiada się jednak za teorią niedostosowania kwalifikacji studentów w stosunku wymagań pracodawców. Aby zniwelować niedopasowanie absolwentów uczelni do wymagań rynku pracy, zaczęto wprowadzać nowe rozwiązania prawne oraz systemowe.

4.2 Krótki rys historyczny uwarunkowań prawno-systemowych wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji

Proces ujednolicania systemów kształcenia europejskich Uniwersytetów został zainicjowany w 1988r., kiedy to podpisano w Bolonii *Magna Charta Universitatum*. Pod dokumentem podpisało się 388 rektorów europejskich uczelni, a głównym przesłaniem Karty było podkreślenie autonomii Uniwersytetów, zarówno w sferze badawczej, jak i prawno-edukacyjnej. Następnym etapem zacieśniania współpracy była podpisana 25 maja 1998 r. przez ministrów 4 państw europejskich (Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii) Deklaracja Sorbońska, zakładająca m.in. międzynarodowe uznanie dyplomów

³⁷⁴ Tamże, s. 131.

³⁷⁵ Tamże.

licencjackich. W czerwcu 1999 roku ministrowie szkolnictwa wyższego 29 państw europejskich (w tym i Polski) podpisali Deklarację Bolońską, która zapoczątkowała istotne zmiany w systemie edukacji państw europejskich, nazwane od tego czasu Procesem Bolońskim. Naczelną ideą Deklaracji było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który doprowadzić miał do m.in.: utworzenia systemu czytelnych i porównywalnych ocen i dyplomów, wprowadzenia dwustopniowego systemu studiów, w tym punktów ECTS, umożliwiających porównywanie osiągnięć studentów, promocji Unii Europejskiej, wspierania mobilności studentów oraz zacieśniania współpracy między uczelniami. Proces Boloński rozpoczął ogólnoeuropejską reformę szkolnictwa wyższego. Na kolejnym spotkaniu państw europejskich, które odbyło się 19 maja 2001 roku, 33 państwa podpisały Komunikat Praski, który upowszechniał ideę uczenia się przez całe życie. W Komunikacie Berlińskim z dnia 19 września 2004 roku wskazano na rozwój kształcenia interdyscyplinarnego oraz dodano do systemu dwustopniowych studiów – studia trzeciego stopnia (doktoranckie).

W następnym Komunikacie z Bergen z 20 maja 2005 roku podniesiono konieczność ściślejszego związku kształcenia z badaniami naukowymi, postulowano konieczność wprowadzenia możliwości kształcenia dla wszystkich grup społecznych bez względu na warunki finansowe oraz akcentowano zwiększenie międzynarodowej wymiany studentów. Podpisany w maju 2007 roku Komunikat Londyński promował szeroką współpracę uczelni z pracodawcami, której efektem ma być spadek bezrobocia. W dniach 28-29 kwietnia 2009 roku na konferencji w Louvain-la-Neuve ministrowie 46 państw dokonali podsumowania dotychczasowych działań i rozszerzyli ramy czasowe obowiązywania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) do 2020 roku. EOSW w założeniu ma zwiększać dostępność studiów dla różnych grup społecznych, promować idee uczenia się przez całe życie, wprowadzać do szkolnictwa wyższego rozwiązania przekładające się na większą zatrudnialność studentów, w tym zacieśnić współpracę badawczo-rozwojową w celu ułożenia właściwych ścieżek karier dla naukowców. Otwartość uczelni w tym systemie międzynarodowym ma również ujednoczyć i poprawić jakość narzędzi badawczych diagnozujących zmiany w europejskim systemie kształcenia. Dodatkowym zadaniem EOSW jest również wyszukiwanie nowych źródeł finansowania kształcenia³⁷⁶.

³⁷⁶ Ważnym akcentem kończącym tę konferencję było spotkanie ministrów szkolnictwa wyższego państw europejskich z 15 ministrami z krajów pozaeuropejskich, zainteresowanymi osiągnięciami Procesu Bolońskiego. W skład tych państw weszły: Australia, Brazylia, Kanada, Chiny, Egipt, Etiopia, Izrael, Japonia, Kazachstan, Kirgistan, Meksyk, Maroko, Nowa Zelandia, Tunezja, USA.

Na konferencji w Budapeszcie i w Wiedniu w 2010 roku, podtrzymano zasadność Procesu Bolońskiego oraz na stałe włączono go w ramy EOSW. Polska zadeklarowała wprowadzenie na swoich terytorium działania zmierzające do:

1. Zwiększenia stopnia umiędzynarodowienia studiów,
2. Upowszechnienia suplementu do dyplomu,
3. Rozwijania trójstopniowego podziału studiów;
4. Upowszechnianie i promowanie ECTS (powołana Polska Komisja Akredytacyjna);
5. Propagowanie mobilności wśród studentów poprzez programy LLP/Erasmus i Erasmus-Mundus.

Ostatnią konferencją w ramach EOSW było zorganizowane w dniach 26-27 kwietnia 2012 roku spotkanie 47 delegacji z państwa europejskich, przedstawicieli Komisji Europejskiej, 23 delegacji państw z poza Europy oraz licznych międzynarodowych organizacji działających w sektorze edukacji. W wydanym na konferencji Komunikacie wskazano na 3 główne priorytety na najbliższe lata:

1. Dbłość o zapewnienie wysokiej jakości kształcenia,
2. Wzmocnienie działań zmierzających do większej zatrudnialności absolwentów,
3. Zwiększenie skali mobilności studentów.

Ministrowie uczestniczący w konferencji podkreślili też rolę jaką odgrywa szkolnictwo wyższe w walce z kryzysem gospodarczym. Na pokonferencyjnym forum przyjęto Strategię na rzecz Mobilności w EOSW do 2020 r. zwaną *Mobility for Better Learning*.

Reasumując, cały Proces Boloński nie sprowadza się tylko do wprowadzenia studiów dwu- i trzystopniowych, czytelnych stopni i dyplomów (wraz z suplementami) oraz stworzenia jednolitego systemu punktów zaliczeniowych ECTS, które można dowolnie przenosić między uczelniami. Jego zadaniem jest również ciągle zwiększenie mobilności tak studentów, jak i pracowników uczelni, dbłość o jakość kształcenia, promowanie i otwieranie kierunków o wiedzy europejskiej, propagowanie idei europejskości, uczenia się przez całe życie. Poprzez promocję EOSW na świecie oraz synergię EOSW i Europejskiego Obszaru Badawczego system szkolnictwa wyższego wśród państw Unii Europejskiej z założenia powinien zostać bardziej rozpoznawalny. Proces Boloński powinien ułatwiać dostęp do edukacji osobom z różnych grup społecznych, w tym z grup marginalizowanych. Szczególny nacisk Proces Boloński kładzie na promocję i budowanie współpracy z pracodawcami oraz innymi instytucjami rynku pracy w celu zwiększenia zatrudnialności absolwentów oraz zmianę podejścia do kształcenia na zorientowanie na studenta.

Nowelizacje Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym kluczem do zmian systemowych

Wszystkie ingerencje w system kształcenia zmierzają do poprawienia sytuacji absolwenta na rynku pracy. Do roku 2011 wszelkie zmiany w prawie polskim były jedynie kosmetyczne. Dopiero reforma z dnia 18 marca 2011 roku zmieniająca ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym* wprowadza konkretne rozwiązania, które rozpoczęły szeroki proces zmian w systemie kształcenia. Zwiększanie liczby uczelni niepublicznych, rozszerzanie autonomii programowej uczelni, likwidacja centralnej listy kierunków kształcenia, wprowadzenie swobody w kształtowaniu oferty dydaktycznej uczelni, szersze tworzenie kierunków interdyscyplinarnych to tylko niektóre kierunki zmian. Oprócz dotychczasowych form zajęć dydaktycznych, takich jak: wykład, ćwiczenia, konwersatoria i lektoraty, ustawa wprowadza również e-learning, czyli naukę na odległość z wykorzystaniem technologii informatycznych i internetu. Kluczową inicjatywą jest także zwiększenie mobilności pracowników i studentów. Choć program Erasmus realizowany jest przez Unię Europejską od 1987/1988 roku, a w Polsce został on wprowadzony od 1998/1999 roku, to wydaje się, że zostaje promowany dopiero od kilku lat. Umożliwia on wyjazdy na stypendia zagraniczne pracowników uczelni, jak i studentów. Takie wyjazdy, sprzyjające pogłębianiu wiedzy i nauki nowych języków, zostały zapoczątkowane przez program Erasmus. W szkolnictwie wyższym występują 2 rodzaje mobilności - pozioma, czyli realizacja części programu studiów I i II stopnia na innej uczelni oraz coraz powszechniejsza – pionowa, czyli po skończonych studiach I stopnia, odbywanie studiów II stopnia na innej uczelni i często innym kierunku. Kluczowe zmiany w Ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 roku dotyczyły wprowadzenia obowiązkowego monitoringu karier absolwentów, w tym powołanie Rzecznika Praw Absolwenta. Zasadniczym novum była zamiana ocen na efekty nauczania, oraz włączenie praktyków spoza kadry dydaktycznej do procesu tworzenia programów kształcenia, realizacji studiów oraz ich oceny. Usankcjonowane prawnie zostało kształcenie na potrzeby konkretnych pracodawców, tzw. kierunki zamawiane, zwiększyło się również finansowanie uczelni z dotacji jakościowych oraz z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju³⁷⁷.

Znowelizowany w 2011 roku akt *Prawo o szkolnictwie wyższym* zmienia nazewnictwo studiów, dzienne otrzymują nazwę stacjonarnych, a zaoczne – niestacjonarnych. Art. 168 ust. 2 wprowadza jednak wymóg, iż liczba studentów studiów niestacjonarnych nie

³⁷⁷ Potopianek N. *Rys historyczny Procesu Bolońskiego* w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, Kapiszewska M. (red. nauk.), Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 15-19.

może być większa niż liczba studentów studiów stacjonarnych. Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych w miejsce jednolitych magisterskich, obok realizacji Procesu Bolońskiego było motorem do szybszego wejścia absolwentów na rynek pracy oraz większej elastyczności w doborze kierunków kształcenia.

Nowelizacja ustawy z 2011 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym* zmienia również sposób definiowania pojęć. Zamiast *programu nauczania* stosuje się termin *program kształcenia*, który jest uczelnianym opisem *spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS*³⁷⁸. Zmiana ta jest konsekwencją nowego podejścia do katalogu usług dydaktycznych, za jakie w ramach programów kształcenia uczelnia może pobierać opłaty. Kolejną ważną zmianą wprowadzoną tą nowelizacją jest możliwość tworzenia przez uczelnie własnych autorskich programów kształcenia (za wyjątkiem kierunków medycznych). Takie podejście umożliwia uczelniom elastyczność i ciągłą aktualizację tych programów, co powoduje większą konkurencję w ofercie edukacyjnej dla przyszłych studentów.

Dokonując wnikliwej analizy *Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym* można było dojrzeć wiele niedociągnięć definicyjnych. Jednym z nich był problem ujęcia profilu kształcenia. Zgodnie z nowelizacją z 2011 roku był to *profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil ogólnoakademicki, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych*³⁷⁹. W tej definicji całkowicie została pominięta zarówno wiedza jak i kompetencje społeczne³⁸⁰. Wprowadzona kolejna nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 11 lipca 2014 roku prostuje tę kwestię. Profilem kształcenia został podzielony bezpośrednio na profil praktyczny i ogólnoakademicki. Wprowadzono nowe podpunkty, zgodnie z którymi w profilu praktycznym ponad połowa programu studiów liczona punktami ECTS powinna obejmować naukę umiejętności i kompetencji społecznych, natomiast w profilu ogólnoakademickim ponad połowa programu studiów powinna obejmować naukę pogłębionej wiedzy.

³⁷⁸ Ustawa z dnia 25 lipca 2005r. wraz z późn. zm., *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2 pkt 18b, Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365, art. 2 pkt. 14b.

³⁷⁹ Art. 2 ust. 1 pkt. 18e Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* wraz z późn. zm., Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365.

³⁸⁰ Krawczyk R. *Program studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne* w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, Kapiszewska M. (red. nauk.), Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 65.

Nowelizacja Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2014 roku wyraźnie rozgranicza również definicje efektów kształcenia i efektów uczenia się. Redefiniowano definicję efektów kształcenia. Nie traktuje się ich już jako *zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się*³⁸¹, lecz jako *zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia*³⁸². Analizując obie definicje z przykrością należy stwierdzić, że ani jedna ani druga nie jest idealna. Choć nowelizacja z 2014 dookreśla, że efekty kształcenia są uzyskiwane podczas toku studiów, nie wlicza studiów trzeciego stopnia do systemu kształcenia. Studia pierwszego i drugiego stopnia nie są wymienione oddzielnie, (pewnie domyślnie ujęto je wspólnym określeniem *studia*).

Zmiany ustawy z 11 lipca 2014 roku wprowadziły również termin efektów uczenia się, definiując je jako *zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie uczenia się poza systemem studiów*³⁸³. Są to zatem efekty uzyskane na drodze nieformalnego oraz pozaformalnego uczenia się oraz każdego innego nauczania poza systemem studiów. W okresie przejściowym problemem może być fakt, iż między rokiem 2011 a 2014 termin efektów kształcenia i efektów uczenia się używano zamiennie.

Podsumowując, można stwierdzić, że Nowelizacja Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 18 marca 2011 niedokładnie precyzowała zagadnienia, w szczególności nowe wymogi prawne wobec uczelni dotyczące jakości kształcenia. Kolejne poprawki do ustawy wprowadzone z dniem 11 lipca 2014 roku były zatem nieuniknione.

4.3 Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji

Ramy kwalifikacji są jednym z naczelných narzędzi Procesu Bolońskiego, który wspiera rozwój mobilności studentów, systematyzuje zdobytą przez nich wiedzę, umiejętności i kompetencje oraz pozwala uznawać je w dowolnym kraju przynależącym do EOSW. Obecnie wyróżniamy 3 systemy Ram Kwalifikacji, które wzajemnie się uzupełniają:

1. Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF) – obejmują uczenie się przez całe życie, składają się z 8 poziomów, które charakteryzują wszystkie okresy edukacji, od szkoły podstawowej po studia wyższe. EQF zostały wprowadzone 23 kwietnia 2008 roku,
2. Bolońskie Ramy Kwalifikacji – opisują 3 poziomy studiów wyższych, pomagają przetłumaczyć specyfikę systemu studiów wyższych danego kraju,

³⁸¹ Tak definiowane zostały efekty kształcenia poprzez nowelizację Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku.

³⁸² Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 11 lipca 2014 roku zmiany w art. 2 ust.1 pkt. 18c).

³⁸³ Tamże.

3. Krajowe Ramy Kwalifikacji – stworzone w ramach europejskiej współpracy systemy kształcenia danego kraju UE.

KRK wchodzi w zakres Krajowego Systemu Kwalifikacji obejmujący: ogół działań państwa związanych z potwierdzeniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. Obejmuje on w szczególności nadawanie oraz uznawanie kwalifikacji, a także zapewnienie jakości kwalifikacji³⁸⁴.

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji do systemu edukacji uczelni to rodzaj innowacji, która przejawia się głównie przemodelowaniem programów kształcenia i modernizacją efektów kształcenia. Samo projektowanie kierunków studiów odbywa się teraz poprzez dobranie odpowiednich modułów tematycznych, prowadzących do osiągnięcia przez studentów konkretnych efektów, czy to w postaci podwyższenia wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, a ich zwieńczeniem będzie otrzymanie pełnej kwalifikacji (dyplomu) na danym poziomie nauki, zgodnie z wymaganiami prawnymi oraz wewnętrznymi regulacjami uczelni. W tym kontekście celem studiów jest ogólny zbiór intencji kształcenia, który obejmuje zamierzenia nauczyciela, definiowane jako cele kształcenia oraz detaliczne, osiągnięte przez studentów efekty kształcenia.

Proces kształcenia może mieć jeden słaby punkt - umiejętność zastosowania wyuczonej w toku studiów teorii w praktyce rynku pracy. Zatem to, co czeka uczelnie, to innowacyjny proces, którego zadaniem jest kształtowanie u studentów samoświadomości i dobrych nawyków, rozwój krytycznego myślenia, kreowanie indywidualnego podejścia do rozwiązywania problemów oraz pobudzanie u studentów aktywizacji i przedsiębiorczości.

Można zadać w tym miejscu pytanie czy wprowadzenie KRK w uczelniach przełoży się na efektywność i jakość kształcenia? Niewątpliwie, aby tak było należy dobrze poznać struktury funkcjonowania uczelni, proces tworzenia programów kształcenia oraz kompetencje kadry akademickiej, której zadaniem nie będzie tylko tworzenie sylabusów w oparciu o KRK, lecz przede wszystkim wprowadzenie nowych aktywnych metod nauczania w miejsce starych audytoryjno-wykładowych. Metody aktywizacyjne, które nazwać można też dialogowymi, mają też jeden istotny mankament - są kosztochłonne, co niewątpliwie obciąży władze uczelni. Oprócz wymienionych wyżej barier skutecznego wdrażania KRK, należy też zwrócić uwagę na *niedostosowanie organizacji studiów do planowanej efektywności studiowania*,

³⁸⁴ Skulicz D. *Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej* w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, Kapiszewska M. (red. nauk.), Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 30.

szczególnie w zakresie kształtowania umiejętności i kompetencji, dominacja czynnika ekonomicznego w naborze na poszczególne kierunki studiów oraz koncentracja na ewaluacji wykładowców i kursów, a nie na ewaluacji studentów i efektów ich studiowania.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji jakość kształcenia rozpatrywana jest w wymiarze rezultatu. Uznawanie kwalifikacji nabytych w jednym ośrodku przez inne jest warunkiem mobilności młodych ludzi zarówno w sferze edukacji jak i na rynku pracy. W Europejskich Ramach Kwalifikacji wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne zostały podzielone na osiem poziomów ukazujących stopień rozwoju tych sfer w ramach edukacji. Poziom pierwszy oznacza podstawy danego zakresu np. podstawy wiedzy ogólnej, najprostsze umiejętności wymagane do prostych zadań czy pracę pod bezpośrednim nadzorem. Poziom ósmy natomiast wskazuje na posiadanie wysoce wyspecjalizowanej wiedzy i umiejętności pozwalających na samodzielną, krytyczną pracę, opartą na najnowocześniejszych teoriach i technikach, pozwalającą na wspieranie rozwoju danej dziedziny³⁸⁵.

Podporządkowanie edukacji wyższej kryterium efektów kształcenia ma swoje konsekwencje w całym procesie nauczania akademickiego, począwszy od Procesu Bolońskiego, poprzez który powstawała *globalna przestrzeń szkolnictwa wyższego*. Tematyką tą zajmował się między innymi Jerzy Błajejowski, który podkreśla znaczenie mobilności³⁸⁶ w ramach szkolnictwa wyższego, tworzącą globalną przestrzeń oraz wspomagającą integrację międzynarodową³⁸⁷.

Wprowadzenie Polskich Ram Kwalifikacji nie jest tylko zobowiązaniem międzynarodowym, wynikającym z uwarunkowań prawnych, które zostały opisane powyżej. Proces ten należałoby rozpatrywać przede wszystkim w kategorii narzędzia, które służy efektywnemu i jakościowo dobremu kształceniu. Trwająca reforma ma na celu osiągnięcie efektów kształcenia na poziomie Europy zachodniej. Należy jednak pamiętać o barierach wewnątrz kraju, z jakimi dziś borykają się pracownicy naukowci. Wymogi prawne i systemowe często utrudniają im codzienną pracę, angażowanie się w badania i rozwijanie własnej kariery.

Zmodernizowanie krajowego systemu kwalifikacji przez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji, zdaniem europejskiej organizacji European Qualification Network oraz

³⁸⁵ Zob.: Kwiatkowski S. M. *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji* w: Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka, Kwiatkowska H., Stępień R. (red. nauk.), Wydział Pedagogiczny Akademii Humanistycznej, Pułtusk 2011, s. 40.

³⁸⁶ Błajejowski J. podkreśla również szerokie znaczenie mobilności na rynku pracy.

³⁸⁷ Zob.: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, Kwiatkowska H., Stępień R. (red. nauk.)...op.cit., s. 9.

Instytutu Badań Edukacyjnych ma na celu większą integrację edukacji. Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji podstawowymi założeniami zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce są:

- stosowanie rozwiązań, w których efekty kształcenia są głównym punktem odniesienia,
- umożliwienie walidacji efektów uczenia się (niezależnie od formy edukacji)³⁸⁸,
- rozwijanie możliwości akumulowania i przenoszenia osiągnięć,
- powszechne wdrażanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji zgodnie ze standardami europejskimi³⁸⁹.

Zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia są wdrażane od 2008 r. a dokumenty określające programy nauczania w polskich szkołach definiują oczekiwane efekty uczenia się. Na poziomie szkolnictwa wyższego wprowadzono w 2011 r. obowiązek formułowania programów kształcenia w języku efektów kształcenia określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Wdrożenie KRK wymusza przewartościowanie myślenia o edukacji wyższej kładąc nacisk na efekty kształcenia, objawiające się w postaci kwalifikacji jakie posiada absolwent.

Według Tomasza Saryusz-Wolskiego, stan idealny (docelowy) edukacji po wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji powinien wyglądać następująco:

1. Kwalifikacje nadawane w kraju są:
 - wpisane do Krajowego Rejestru Kwalifikacji,
 - opisane za pomocą efektów kształcenia zgodnie z obowiązującymi zasadami i przypisany jest im numer poziomu Polskich Ram Kwalifikacji,
 - możliwe do uzyskania w wyniku walidacji efektów uczenia uzyskanych w dowolnej sposób i w dowolnym czasie.
2. Istnieje wolny rynek instytucji nadających kwalifikacje, zgłaszających (a zarazem tworzących) kwalifikacje.
3. Informacja na temat kwalifikacji i kompetencji z nią związanych jest powszechnie dostępna i zrozumiała.
4. Funkcjonuje system jakości zapewniający wiarygodność kwalifikacji³⁹⁰.

Tomasz Saryusz-Wolski podkreśla również wagę wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w różnych sektorach. Poniżej zamieszczam tabelę ilustrującą, co oznacza wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla poszczególnych sektorów.

³⁸⁸ Wyróżnia się bardzo wiele form edukacji, poza formalną istnieje również edukacja pozaformalna oraz uczenie się nieformalne.

³⁸⁹ Zob.: Raport referencyjny *Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji...*, op. cit., s. 9.

³⁹⁰ Saryusz-Wolski T. *Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i Europie...*, op. cit. s. 14.

Instytucje sektora edukacji formalnej	Pracodawcy, związki pracodawców, związki branżowych itp.	Uczący się
Nadawane kwalifikacje będą musiały zostać opisane językiem efektów kształcenia (jeśli jeszcze nie są tak opisane)	Będą mogli określić własne kwalifikacje i wystąpić o ich wpis do Rejestru.	Będą mogli uzyskać kwalifikację na podstawie kształcenia formalnego, prowadzącego do danej kwalifikacji.
Sposób walidowania efektów kształcenia będzie musiał być zdefiniowany, opisany.	Pracodawcy będą mogli łatwo i szybko uzyskać informację o kompetencjach, efektach uczenia się pracowników posiadających kwalifikacje zarejestrowane.	Będą mogli uzyskać kwalifikacje na podstawie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza tym systemem.
Każdej kwalifikacji będzie przypisany poziom PRK	Jako interesariusze będą mogli mieć wpływ na wymagania stawiane dla danych kwalifikacji – w wyniku realizacji zasad zapewnienia jakości kwalifikacji.	Będą mogli łatwo i szybko uzyskać informację o kompetencjach, efektach uczenia się potrzebnych dla danej kwalifikacji.
Dla każdej kwalifikacji będzie musiał zostać opisany oraz udostępniony system zapewniania jakości.		

Tabela 9. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji a prawa i obowiązki w poszczególnych sektorach.

*Źródło: oprac. własne na podstawie prezentacji Tomasza Saryusz-Wolskiego *Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i Europie wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*³⁹¹)*

Analizując powyższą tabelę należy stwierdzić, iż obowiązki wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji leżą przede wszystkim po stronie sektora edukacji formalnej. Większość kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego oraz na podstawie odpowiednich ustaw zostaje wpisana do rejestru z mocy prawa. Dodatkowo prawa pracodawców oraz uczących się narzucają uczelniom podporządkowanie się interesom obu grup.

³⁹¹ Oprac. własne na podstawie: Saryusz-Wolski T., *Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i Europie...* op. cit., s. 24-28 w opracowaniu nie uwzględniono edukacji pozaformalnej, która nie jest przedmiotem niniejszej rozprawy.

4.4. Problemy ewaluacji losów absolwentów szkół wyższych

Badanie losów absolwentów jest niezwykle ważnym procesem monitorowania przebiegu kariery zawodowej. W Polsce nie ma jednego sposobu zbierania i opracowywania informacji o ścieżce zawodowej byłych studentów. Każda z uczelni ma osobne metody i techniki badawcze, które stosuje do tegoż badania. Ponadto badaniem losów absolwentów z reguły zajmują się Akademickie Biura Karier, w których osoby zatrudniane są na części etatów. Sprawia to, że badania te są często realizowane bardzo pobieżnie.

Podstawowym problemem badania jest operacjonalizacja samego słowa kariera. Definiowana jest ona jako *sekwencja ról zawodowych, przez którą jednostka przechodzi w swym życiu zawodowym*. Samo pojęcie wiąże się ze zwiększającym się prestiżem społecznym. *Celem badań nad karierą jest wykrycie powtarzających się lub typowych okoliczności i problemów z nią związanych*³⁹². Krzysztof Olechnicki i Paweł Załęcki w słowniku socjologicznym podkreślają, że pojęcie kariery bezpośrednio wiąże się z awansem społecznym³⁹³. Anthony Giddens zaznacza natomiast, że kariera zawodowa rozumiana poprzez pryzmat wspinania się w górę hierarchii zajmowanych stanowisk w pracy będzie rzadkością. Głównym powodem, jest rosnąca wielowariantowość, czyli praca na różnych stanowiskach, w różnych zawodach i u różnych pracodawców³⁹⁴. Efektem zapotrzebowania na elastycznych pracowników będzie wzrost *pracowników z portfolio*³⁹⁵, czyli takich osób, którzy posiadają umiejętności i kompetencje społeczne z poprzednich miejsc pracy. Tradycja socjologiczna sytuuje studia nad karierami w perspektywie strukturalno - funkcjonalnej oraz interakcjonistycznej.

Pojęcie kariery zawodowej wśród młodych osób nabiera znaczenia. Jedną z typologii przedstawia etapy kariery zawodowej następująco:

- a) Etap przed pracą 0 – 25 lat,
- b) Etap wprowadzenia do pracy 25-30,
- c) Etap osiągnięć w pracy 30-45,
- d) Etap utrzymywania osiągnięć (45-65),
- e) Etap odpoczynku (powyżej 64 r.ż.).³⁹⁶

³⁹² Marshall G. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Tabin M. (red. nauk.), PWN, Warszawa 2006, s. 142.

³⁹³ Zob.: Olechnicki K., Załęcki *Słownik socjologiczny*, Wyd. Graffiti BC, op. cit., s. 92.

³⁹⁴ Zob.: Giddens A. *Socjologia*, wydanie nowe, podrozdział Zmiany w systemie pracy, op. cit., s. 905-921.

³⁹⁵ Tamże, s. 921.

³⁹⁶ Wiatrowski Z. *Edukacyjne, gospodarcze i społeczne wyznaczniki kariery zawodowej w kontekście rozwoju zawodowego człowieka w:* Karpińska A. (red. nauk.) *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008, s. 209.

Oczywiście należy pamiętać, że w związku z coraz to dłuższym czasem pracy oraz wydłużeniem czasu emerytalnego etapy te ulegają zmianie. Liczne badania – w tym najnowsze raporty OECD potwierdzają przedstawioną wyżej typologię. Wynika z nich, że ponad 50% osób między 20 a 24 rokiem życia kształci się a 20% pozostaje bez zatrudnienia (wliczając osoby zarejestrowane oraz nieaktywne zawodowo). Pomiędzy 15 a 19 rokiem życia Polska ma jeden z najwyższych wskaźników dotyczących edukacji formalnej 90% młodzieży w tym wieku kształci się, pozostając przy tym bez zatrudnienia. Sytuacja zmienia się już w etapie zwanym powyżej wprowadzaniem do pracy. Zgodnie z badaniami *Education and employment among young people* przeprowadzonymi w ramach OECD w 2010 roku, około 63% osób w wieku 25-29 pracuje, 12% nadal się kształci, a 25% pozostaje bez zatrudnienia³⁹⁷.

Współczesne rozważania nad tematem jakości otaczającej młodych ludzi rzeczywistości, czynnikami ją determinującymi oraz kondycją młodego człowieka żyjącego w *wielości światów*³⁹⁸, szukającego swojego miejsca w niepewnym świecie, lokuje zainteresowania w problematyce edukacji. Agnieszka Cybal - Michalska podkreśla, że jest to edukacja rozumiana przez pryzmat ogółu wpływów na jednostki, które sprzyjają rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, po to, by człowiek mógł stać się zdolnym do samorealizacji oraz rozwijania własnego ja³⁹⁹. Warto tutaj przytoczyć Zbigniewa Kwiecińskiego, który mówi, iż *współczesność [...] wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturowych wedle uniwersalnych wartości i zasad*⁴⁰⁰. Refleksyjność ludzi, która żyje w tak zwanym zawieszeniu temporalnym (pomiędzy tym co było a tym co będzie) wiąże się z dużym poziomem niepewności, utratą poczucia bezpieczeństwa oraz koniecznością ciągłej krystalizacji swojej tożsamości. Złożoność instytucji i form organizacji życia społecznego determinuje postrzeganie rozwoju kariery, która postrzegana jest jako ta nieposiadająca granic. Zwiększenie częstotliwości, różnorodności i samego charakteru zmiany sprawia, że kariera we współczesnym ujęciu nie łączy już jak to odbywało się tradycyjnie dwóch momentów

³⁹⁷ OECD Indicators, *Education at glance*, <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf> s. 382

³⁹⁸ Bauman Z. w: Cybal – Michalska A. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

³⁹⁹ Cybal – Michalska A. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa...*, op. cit., s. 373.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 371-385.

(z przeszłości i przyszłości) na gruncie zawodowym. Zmiany te są częstsze i dokonują się bardzo szybko.

Agnieszka Cybal – Michalska podejmuje bardzo ważny aspekt kariery młodych osób, a mianowicie formułowanie zachowań proaktywnych. Są to celowe, działania jednostek w zakresie konstruowania kariery, wiary w to, że jednostka jest w stanie kształtować rzeczywistość, a działania przewyższają zdolność formowania tych zachowań przez środowisko (w psychologii zwane jest to orientacją wewnętrzną)⁴⁰¹. Kreowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej, zwane orientacją temporalną pozwolą na lepszą koncentrację jednostki na wyborze, a nie przypadkowości. Ewa Dąbrowska podkreśla, że uzyskanie satysfakcjonującej pracy to wyścig, który wygrywają najlepiej przygotowani absolwenci uczelni, osoby które wyznaczyły sobie cele i dążą do ich realizacji⁴⁰².

Czy w związku z powyższymi rozważeniami wszyscy studenci wybierają ścieżkę kariery zawodowej? Z pewnością nie. Badanie karier absolwentów jawi się w Akademickich Biurach po prostu badaniem wycinka losów absolwentów.

Obowiązki ustawowe a akademicka rzeczywistość

Nowelizacja Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 roku oraz *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej* nakładały obowiązek monitorowania losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych, traktując monitorowanie zawodowych losów absolwentów jako bardzo istotny element wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, dostosowujący efekty kształcenia do potrzeb rynku pracy. Zmiana ustawy w 2011 roku nakładała na uczelnie obowiązek monitorowania karier zawodowych swoich absolwentów w celu dostosowania studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Badanie karier absolwentów obejmowało każdy rocznik absolwentów opuszczających mury uczelni i przeprowadzane zostawało po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów. Zgodnie z celami badawczymi, badanie karier zawodowych powinno określać przede wszystkim sytuację absolwentów na rynku pracy, ich plany edukacyjne i zawodowe oraz gromadzenie informacji dotyczących otoczenia zarówno społecznego jak i gospodarczego absolwenta.

Uczelnie wyższe w latach 2011-2014 borykały się z licznymi problemami monitorowania karier zawodowych absolwentów, m.in. polegającymi na interpretacji *Ustawy*

⁴⁰¹ Tamże, s. 371-385.

⁴⁰² Tamże.

o szkolnictwie wyższym, niskim procentem zwrotności ankiet czy małym stopniem reprezentatywności badania. W niektórych uczelniach obowiązek monitorowania był realizowany w sposób fasadowy, polegał na umieszczeniu ankiety na stronie internetowej. Brakowało również powiązania wyników monitorowania z wewnętrznym systemem zapewniania jakości kształcenia. Spadek zwrotności ankiet następował gwałtownie wraz z upływem czasu od ukończenia szkoły wyższej. Trudno mówić również o reprezentatywności badania, jeśli z Biurami Karier miało kontakt niewielu studentów, jedynie tych, co wyrazili na to zgodę, czyli przede wszystkim posiadających pozytywny stosunek do uczelni, którą kończyli. Kolejnym minusem badania jest fakt, że wyniki monitorowania, uzyskiwane przez poszczególne uczelnie, nie służyły kandydatom na studia pragnącym uzyskać informację o perspektywach zatrudnienia po ukończeniu wybranego kierunku. Szkoły wyższe bardzo rzadko udostępniały wiadomości nt. wyników monitoringu a pozytywne rezultaty używane były przede wszystkim do celów marketingowych. Ponadto, zasoby finansowe uczelni w zakresie przeprowadzania badań były mocno ograniczone. Akademickie Biura Karier miały być swoistym łącznikiem między studentami, absolwentami i pracodawcami. Pracownicy tych jednostek nie musieli być wcale socjologami, posiadającymi określoną wiedzę i umiejętności w zakresie tworzenia metodologii i narzędzi badawczych. Sygnały o wyżej wymienionych problemach, w szczególności w latach 2011-2012 trafiały do Rzecznika Praw Absolwenta. W odpowiedzi na nie 6 grudnia 2012 r. odbył się Kongres Akademickich Biur Karier i jednostek uczelnianych odpowiedzialnych za monitoring zawodowych losów absolwenta pn. *Monitorowanie karier zawodowych absolwentów – dobre praktyki*, zorganizowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski oraz Rzecznika Praw Absolwenta. Jego celem było zarówno omówienie wyżej wymienionych problemów, jak i wymiana dobrych praktyk. Na spotkaniu podkreślano konieczność wprowadzenia rozporządzenia określającego sposób monitorowania karier absolwentów⁴⁰³. Parlament studencki zdecydowanie przychylił się do propozycji wprowadzenia do ustawy upoważnień do wydania rozporządzeń określających sposób monitorowania karier absolwentów.

Podczas kongresu Uniwersytet Warszawski zaprezentował założenia pilotażowego projektu monitorowania zawodowych losów absolwenta, realizowanego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Składa się on z trzech uzupełniających się modułów:

⁴⁰³ Zob.: Opis kongresu: <http://forumakademickie.pl/fa/2013/01/po-kongresie-biur-karier/>

1) Analizy danych z rejestrów: IRK, USOS, ZUS, która umożliwia odkrycie obiektywnych faktów statystycznych na temat losów absolwentów w podziale na wydziały, kierunki, i specjalności studiów (która zgodnie z *Ustawą o ochronie danych osobowych* uniemożliwia identyfikację konkretnych osób) ,

2) Badań jakościowych (dotyczących przede wszystkim oczekiwań pracodawców),

3) Badania ankietowego, które umożliwia uchwycenie subiektywnych aspektów losów absolwentów (np. opinii o przydatności programu kształcenia do wykonywanej pracy)⁴⁰⁴.

Połączenie informacji pochodzących z baz danych gromadzonych przez uczelnię oraz Zakład Ubezpieczeń Społecznych stwarza możliwości prowadzenia systematycznych analiz losów absolwentów, które nie wymagają dużych nakładów finansowych. Połączenie tych informacji tworzy możliwość prowadzenia dynamicznych analiz pozwalających określić związki między wynikami osiąganymi w trakcie studiów a sukcesem na rynku pracy. Informacja na temat poszukiwania pracy, uzyskiwanych zarobków połączona z konkretnymi wynikami na studiach oraz opinią absolwentów pozwoli na dobre określenie efektów kształcenia oraz dostosowanie programów studiów do potrzeb rynku pracy. Ze względu na ochronę danych osobowych Instytut Badań Edukacyjnych wskazuje na konieczność łączenia informacji poza uczelnią (np. w ZUS) i przekazania Biurze Karier zanonimizowanego zbioru danych. Niezwykle ważną częścią analizy są badania - absolwentów, studentów i pracodawców. Problematyka postulowanych badań powinna odnosić się przede wszystkim do kwestii zatrudnialności – możliwości wejścia na rynek pracy. *Zestawienie opinii absolwentów po „zderzeniu” z wymogami rynku pracy oraz poglądów pracodawców na temat programów nauczania jest niezwykle cennym źródłem informacji dla władz uczelni podejmujących decyzje dotyczące programu studiów. Wśród zagadnień będących w kręgu zainteresowań warto wymienić pytania o: przebieg procesu poszukiwania zatrudnienia, najczęściej występujące bariery wejścia na rynek pracy, dopasowanie kwalifikacji pozyskanych w trakcie studiów do oczekiwań pracodawców oraz zmiany percepcji procesu kształcenia pod wpływem doświadczeń związanych z rynkiem pracy, a także zmiany w postrzeganiu samego rynku pracy w pierwszych miesiącach po zakończeniu studiów, po „zderzeniu” z rynkiem pracy⁴⁰⁵*. Przedstawiony przez Instytut Badań Edukacyjnych projekt wydaje się być ciekawym pomysłem, pod warunkiem dobrej współpracy oraz rozwiązań instytucjonalnych wszystkich kooperujących ze sobą jednostek.

⁴⁰⁴ Zob.: *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych...*, op. cit., s. 90-100.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 100.

Według innych badań przeprowadzonych w województwie śląskim⁴⁰⁶, Akademickie Biura Karier (ABK), według większości respondentów, czeka dalszy pogłębiony rozwój. Muszą one rozszerzyć swój skład osobowy z uwagi na wzrastającą liczbę projektów współfinansowanych z Unii Europejskiej, które wyraźnie zaczynają wkraczać do polskich uczelni. Kolejnym wyzwaniem, jakie stoi przed tymi jednostkami, jest intensyfikacja współpracy z Akademickimi Inkubatorami Przedsiębiorczości zmierzająca do pobudzenia wśród studentów przedsiębiorczości i chęci zakładania własnych działalności gospodarczych. Ostatnią znaczącą zmianą czekającą Akademickie Biura Karier, według większości badanych studentów, jest poszerzona o zagadnienia rynku pracy działalność szkoleniowa oraz intensywniejsza współpraca z władzami uczelni w opiniowaniu nowych kierunków studiów i zmian siatki przedmiotów. Dla drugiej grupy respondentów Akademickie Biura Karier czeka globalne osłabienie, a nawet likwidacja. Według osób badanych stanie się tak z powodu zubożenia uczelni i mniejszego zainteresowania pracodawców współpracą z biurem⁴⁰⁷.

Zalecenia badań dotyczące losów absolwentów skupiają się wokół zacieśnienia współpracy uczelni z pracodawcami, tak w kontekście przyjęcia absolwentów do swoich firm, jak i tworzeniu ścieżek kariery poprzez modelowanie siatkami przedmiotów. Dobrą praktyką jest zapewne system dualny, funkcjonujący w Niemczech, w którym nauka przebiega na dwóch płaszczyznach – teoretycznej w szkole zawodowej i praktycznej, w zakładzie pracy⁴⁰⁸.

Nowelizacja Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 11 lipca 2014 roku doprecyzowuje system monitorowania losów absolwentów. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego odpowiedzialny jest za prowadzenie monitoringu karier zawodowych absolwentów. Monitoring prowadzony jest poprzez prowadzenie ogólnopolskiego systemu wykazu studentów (art. 170c tejże ustawy) oraz danych gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych na kontach ubezpieczonych lub kontach płatników składek. Na podstawie nowych przepisów minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego przekazuje w formie elektronicznej Zakładowi Ubezpieczeń Społecznych raz w roku dane absolwentów, którzy ukończyli studia w okresie pięciu lat kalendarzowych poprzedzających rok przekazania danych. ZUS natomiast ma przekazywać w formie elektronicznej ministrowi dane dotyczące absolwentów (m.in. kody niepozwalające na identyfikację absolwenta, tytuły ubezpieczeń, dane osobowe, kody PKD płatnika, podstawę wymiaru składek na

⁴⁰⁶ Zob.: Baszyńska U., Burawski P. *Żaka praca – Badanie aktywności zawodowej śląskich studentów. Raport z badań. Część III...*, op. cit.

⁴⁰⁷ Tamże.

⁴⁰⁸ Tamże, s. 56.

ubezpieczenie)⁴⁰⁹. Wyniki monitoringu w postaci zagregowanej, przedstawiające w szczególności losy zawodowe grup absolwentów po roku, trzech latach i pięciu latach od ukończenia studiów, udostępnia się na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Nie udostępnia się zagregowanych wyników monitoringu obejmujących mniej niż dziesięć osób⁴¹⁰. Nowelizacja Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2014 roku uchyliła art. 13a, dotyczący wymogu monitorowania karier zawodowych absolwentów przez uczelnie wyższe. Zgodnie z art. 13b pkt 10 uczelnia, w celu dostosowania programu kształcenia do potrzeb rynku pracy, może (ale nie musi) prowadzić własny monitoring karier zawodowych swoich absolwentów. Przeprowadzenie tego badania będzie zatem zależne od władz uczelni oraz dostępnych środków finansowych. Może to doprowadzić do sytuacji, w której uczelnie posiadające większe zasoby finansowe będą prowadziły monitoring karier zawodowych absolwentów i rozwijać w kierunkach, na które występuje zapotrzebowanie, natomiast uczelnie, które nie będą posiadały środków finansowych nie uzyskają danych z analiz i nie będą mogły skorzystać z wyników tych badań.

4.5. Prowadzenie dokumentacji jako sposobu weryfikacji wprowadzania KRK na uczelniach wyższych

Niewątpliwie, po wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji, zwiększono procedury biurokratyczne związane z prowadzeniem zajęć dydaktycznych na uczelni. Kluczem stały się efekty kształcenia. Program studiów, obejmujący m.in. plan studiów i opis poszczególnych modułów kształcenia musi być tworzony w oparciu o uprzednio zdefiniowane efekty kształcenia. Podejście te, jak podkreśla Andrzej Kraśniewski, jest metodologicznie właściwe, lecz w praktyce trudne do realizacji⁴¹¹. Program kształcenia opiera się bowiem na dotychczasowym dorobku pracowników naukowych oraz wydziałów. Wdrożenie programu kształcenia wymaga dwóch formalnych decyzji – uchwał Senatu w zakresie określenia efektów kształcenia oraz uchwał Rady Wydziału w zakresie określenia programu kształcenia (w określonych kierunkach, poziomach, profilach kształcenia oraz formy studiów). Ostatnia wymieniona uchwała jest przyjęciem projektu, w sprawie którego ostateczną decyzję podejmie Senat. Określone Uchwałą Senatu efekty kształcenia stanowią podstawę do zdefiniowania programu studiów, w tym jego planu. Wydziały bez uprawnień habilitacyjnych, które do tej pory nie prowadziły studiów na określonym kierunku i poziomie

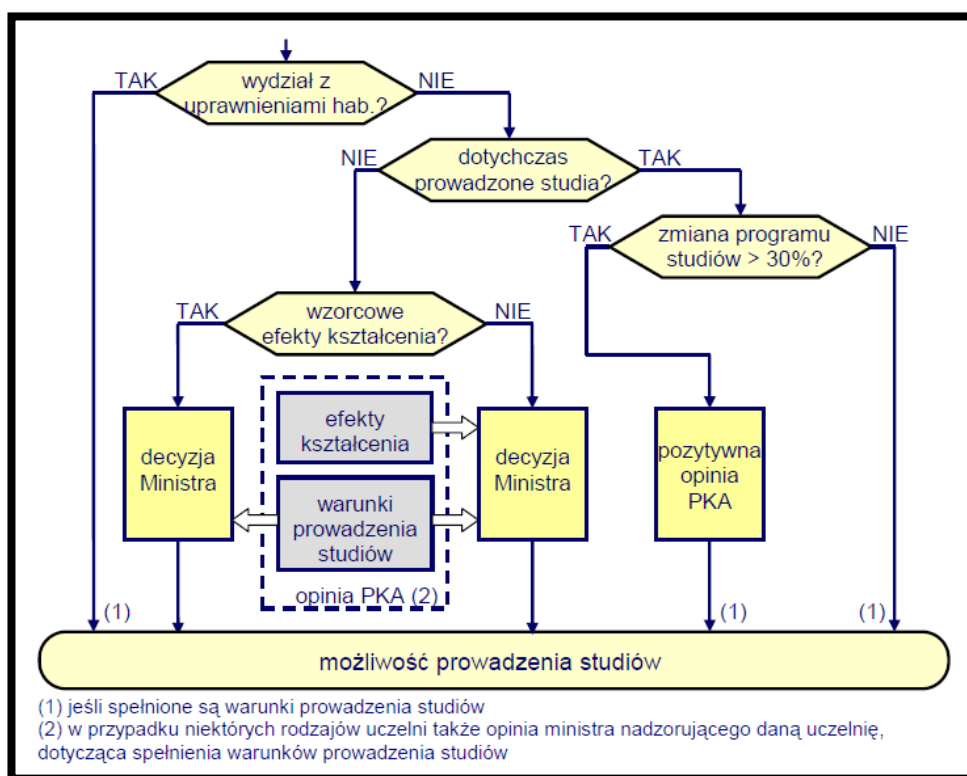
⁴⁰⁹ Art. 13b pkt 4 Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 11.07.2014.

⁴¹⁰ Art. 13b pkt 10 tejże nowelizacji.

⁴¹¹ Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, s. 23.

kształcenia, uzyskują uprawnienia do prowadzenia takich studiów na podstawie decyzji ministra ds. szkolnictwa wyższego, po uprzednim zasięgnięciu opinii Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Poniżej zamieszczam wykres ukazujący formalno-prawne czynniki warunkujące prawo wydziału do prowadzenia studiów.



Rysunek 8. Formalno-prawne czynniki warunkujące prawo wydziału do prowadzenia studiów

Źródło Andrzej Kraśniewski *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*,⁴¹²

Powyższy wykres ukazuje ogrom biurokracji, jakie uczelnia musi spełnić, by posiadała uprawnienia do prowadzenia studiów.

4.5.1 Założenia wprowadzenia systemu monitoringu KRK

Ocena wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji Szkolnictwa Wyższego jest realizowana zarówno poprzez nowo wprowadzony wewnętrzny system ds. jakości kształcenia jak również zewnętrznie – poprzez Polską Komisję Akredytacyjną. Zgodnie z treścią *Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów*, jednym z warunków prowadzenia studiów jest wdrożenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia,

⁴¹² Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, op. cit., s. 23.

którego zadaniem jest m.in. doskonalenie programu kształcenia⁴¹³. W założeniu monitoruje on formy weryfikowania efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zajmuje się oceną jakości pracy dydaktycznej oraz analizuje wnioski z monitorowania karier zawodowych absolwentów. Rozporządzenie te zobowiązuje również Dziekanów, jako kierowników jednostek organizacyjnych do przedstawiania Radzie Wydziału ocenę efektów realizowanego procesu kształcenia. Powinna być ona dokonywana po zasięgnięciu opinii wśród minimum kadrowego danego kierunku.

Nowelizacja Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 roku zobowiązuje rektora uczelni publicznej do sprawowania nadzoru nad wdrożeniem systemu zapewnienia jakości kształcenia⁴¹⁴.

Działanie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia jest kluczowym elementem oceny programowej dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną⁴¹⁵. Opinia zewnętrzna Polskiej Komisji Akredytacyjnej obejmuje również ocenę opracowanych przez jednostkę zakładanych efektów kształcenia oraz sposobów ich weryfikacji oraz doskonalenie programu kształcenia. Andrzej Kraśniewski podkreśla, że ocena efektów kształcenia uzyskiwanych przez studentów i absolwentów studiów jest dokonywana przez PKA również w sposób pośredni, tj. poprzez analizę sposobu funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia⁴¹⁶. W odniesieniu do włączenia do współpracy interesariuszy zewnętrznych Polska Komisja Akredytacyjna ocenia to, czy jednostka zidentyfikowała interesariuszy (zarówno tych wewnętrznych jak i zewnętrznych) oraz czy uczestniczą oni w procesie kształtowania oferty edukacyjnej jednostki i budowaniu wysokiej kultury jakości kształcenia. PKA dokonuje oceny: systemu podejmowania decyzji dotyczących zarządzania jakością ze wskazaniem upoważnionych organów oraz określeniem roli interesariuszy oraz udziału przedstawicieli rynku pracy (w tym pracodawców) w określaniu i ocenie efektów kształcenia, w tym udział interesariuszy w określaniu efektów na studiach doktoranckich i podyplomowych prowadzonych przez jednostkę. Polska Komisja Akredytacyjna zwraca również uwagę na to, czy uczelnia zapewnia na studiach podyplomowych efekty kształcenia zgodne z wymogami organizacji zawodowych i pracodawców, które umożliwiają nabycie określonych uprawnień do wykonywania zawodu lub nowych umiejętności niezbędnych na

⁴¹³ par. 9 ust. 1 pkt 9 *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia*, Dz.U. 2011 nr 243 poz. 1445.

⁴¹⁴ art. 66 ust. 2 pkt 3a *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365.

⁴¹⁵ par. 2 *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej*, Dz.U. 2011 nr 207 poz. 1232.

⁴¹⁶ Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, op. cit., s. 80.

rynku. Sprawdza również, czy została dokonana ocena interesariuszy dotycząca rozwiązań programowych i efektów prowadzonego kształcenia na studiach podyplomowych. Kładzie również nacisk na współpracę interesariuszy wewnętrznych – dokonuje analizy informacji o udziale studentów, doktorantów i pracowników w programach międzynarodowych oraz o realizowanych wymianach międzynarodowych (w tym ich wpływu na dydaktykę, realizację programu i efektów kształcenia). Weryfikuje również zasięg i charakter współpracy jednostki z krajowymi ośrodkami akademickimi, przedsiębiorstwami i instytucjami oraz jej wpływ na osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Zwraca uwagę na charakterystykę współpracy, w tym jej wpływ na prowadzoną działalność naukowo-dydaktyczną oraz ocenia jej znaczenia dla procesu kształcenia. PKA dokonuje również analizy znaczenia działalności uczelni dla regionu i środowiska⁴¹⁷.

Zgodnie z regulacjami prawnymi, jeśli Polska Komisja Akredytacyjna przeprowadzi na uczelni kontrolę i jej wynik będzie negatywny, minister ma tylko dwie możliwości - albo wstrzymuje nabór na ten kierunek albo rozwiązuje go, przenosząc studentów do innych uczelni⁴¹⁸.

Polska Komisja Akredytacyjna szczegółowo weryfikuje całą dokumentację związaną z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym walidację efektów kształcenia. Komisja ma status ustawowy, może wydawać oceny równoważne decyzjom o zawieszeniu lub zamknięciu kształcenia lub rekrutacji. System monitorowania wdrażania nowych regulacji ustawowych dotyczących jakości kształcenia może podejmować decyzje bolesne w skutkach zarówno dla uczelni jak i studiującej w niej młodzieży.

4.5.2 Problematyzacja prowadzenia dokumentacji przez kadre dydaktyczną

Proces projektowania programów kształcenia przez wydział obejmuje przygotowanie sporej dokumentacji zawierającej opis tego programu. Dokumentacja ta w założeniach powinna umożliwiać dokonanie oceny merytorycznej programu, warunków jego realizacji wraz ze spełnieniem wymogów określonych w ustawie oraz rozporządzeniach. Ocena programu kształcenia na podstawie przedłożonej dokumentacji jest niezbędna do wydania przez Ministra – na podstawie opinii PKA – decyzji uprawniającej do prowadzenia programu kształcenia w przypadku wydziału bez uprawnień habilitacyjnych⁴¹⁹.

⁴¹⁷ Załącznik nr 2 do Uchwały nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

⁴¹⁸ Jamiołkowski A. *Koncepcja działania PKA w: Jakość kształcenia i akredytacja w szkolnictwie wyższym w Polsce* (pod red.) Dietrich M., Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2002, s. 11-17.

⁴¹⁹ Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, op. cit., s. 80.

Dokumentacja związana z programem kształcenia stanowi podstawę realizacji programu studiów oraz podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia. Wykracza ona poza sam opis programu kształcenia, obejmując również opis warunków realizacji tego programu.

Niewątpliwie, dokumentacja związana z programem kształcenia jest bardzo obszerna. Powinna składać się z ogólnej charakterystyki prowadzonych studiów, opisu zakładanych efektów kształcenia, programu studiów, warunków prowadzenia studiów i sposobu realizacji kształcenia oraz opisu wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia⁴²⁰.

Zgodnie z procedurami, wstępna wersja opisu efektów kształcenia powinna być opracowana w oparciu o obszarowe efekty kształcenia. Następnie dokonywane jest porównanie opracowanego zestawu efektów kształcenia dla programu kształcenia z efektami kształcenia dla poszczególnych przedmiotów/modułów. Porównanie to, jest zazwyczaj realizowane przy użyciu matrycy efektów kształcenia, która określa relację między efektami kształcenia zdefiniowanymi dla programu kształcenia (kierunkowymi) i efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów/modułów. Andrzej Kraśniewski podkreśla, że tworzenie matrycy efektów kształcenia może być problematyczne, gdy program studiów jest elastyczny, a student ma duże możliwości wyboru przedmiotów składających się na indywidualny program studiów⁴²¹.

Warunkiem uzyskania kwalifikacji jest osiągnięcie przez studenta wszystkich założonych w programie kształcenia efektów kształcenia, które mogą być uzyskane w wyniku realizacji zestawu modułów kształcenia. Zaliczenie takiego modułu jest jednoznaczne z osiągnięciem wszystkich efektów kształcenia. Efekty kształcenia mogą być również osiągnięte przez działania społeczne uczelni, niezwiązane bezpośrednio z zajęciami dydaktycznymi, tj. praktyki studenckie, targi pracy, działalność kół naukowych, samorządów, inkubatorów przedsiębiorczości itp. Efekty kształcenia osiągnięte przez studenta, który zrealizował program kształcenia, są czymś więcej niż tylko sumą efektów uzyskanych w ramach realizacji poszczególnych modułów kształcenia. Natomiast tylko taka suma może być określona w wyniku analizy matrycy.

Moduły kształcenia stanowią podstawowe komponenty programu studiów. Warunkiem zaliczenia przedmiotu jest osiągnięcie w minimalnym stopniu określonych efektów kształcenia. Student, który zaliczył przedmiot, uzyskuje przypisaną temu przedmiotowi liczbę punktów ECTS. Stopień przyswojenia wiedzy, umiejętności

⁴²⁰ Tamże, s.80.

⁴²¹ Tamże, s.52.

i kompetencji społecznych nie określają jednak te punkty, lecz ocena z danego przedmiotu. Zgodnie z wytycznymi każdy przedmiot powinien przyczyniać się do osiągnięcia przez studenta założonych dla tego programu efektów kształcenia. Pojawia się tutaj kolejna machina biurokratyczna polegająca na zdefiniowaniu efektów kształcenia i odniesieniu ich do efektów dla programu kształcenia, określeniu form prowadzenia zajęć i metod kształcenia, sposobu sprawdzania, czy efekty te zostały w minimalnym stopniu osiągnięte przez studenta oraz sposobu ustalania oceny z przedmiotu. Zgodnie z podstawowymi zasadami ECTS należy również przyznać liczbę punktów danemu przedmiotowi. Pojawia się natomiast problem z zajęciami z wychowania fizycznego, które są określone jako obowiązkowe. Każda uczelnia indywidualnie określa ich zakres, formę, oraz ilość punktów ECTS. Uczelnie więc muszą wprowadzić zajęcia z wychowania fizycznego do programu studiów. Budzi to jednak wiele kontrowersji bowiem żaden przepis prawa nie formułuje obowiązku uwzględniania w programie studiów zajęć z tego przedmiotu, *Rozporządzenie dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji* nie zawiera żadnych wymogów w tym zakresie a *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym* nie upoważnia ministra do określania konkretnych modułów kształcenia, które uczelnie muszą uwzględniać w programach studiów. Przepisy prawa nie przewidują obowiązkowych zajęć z wychowania fizycznego na wszystkich kierunkach. Dodatkowo punkty ECTS przyznawane są za zajęcia z wychowania fizycznego w równym stopniu dla studentów na wszystkich formach kształcenia⁴²².

Kolejnym problemem jest stwierdzenie, że definiowane przez twórców przedmiotu efekty kształcenia powinny odzwierciedlać realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najslabszego studenta⁴²³. W dobie umasowienia studiów fakt ten budzi wiele zastrzeżeń ze strony pracowników naukowych uczelni.

Kolejnym biurokratycznym problemem jest stworzenie miar dla poszczególnych efektów kształcenia, mierzących stopień ich osiągnięć przez studenta. Andrzej Kraśniewski podkreśla, że *formułowanie efektów kształcenia, dla których nie da się opracować metody sprawdzenia, czy zostały osiągnięte przez studenta, jest błędem metodycznym i – w związku z wymaganiem, aby student osiągał wszystkie założone w opisie przedmiotu efekty kształcenia – może spowodować zastrzeżenia w procesie akredytacji*⁴²⁴.

Andrzej Kraśniewski w swojej publikacji, stanowiącej podręcznik poruszania się w nowym systemie zarządzania jakością kształcenia, dodaje również, że dodatkowe

⁴²² O tych i innych problemach opowiada Krawczyk R. w publikacji: *Program studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji...*, op. cit., s. 68.

⁴²³ Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, op. cit., s. 59.

⁴²⁴ Tamże, s. 60.

obowiązki biurokratyczne powinny znaleźć odzwierciedlenie w sposobie rozliczania obciążeń dydaktycznych.

4.6 Problematyzacja wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelniach wyższych

Pierwszymi oznakami barier przy wprowadzaniu Krajowych Ram Kwalifikacji był błąd w zakresie komunikacji pomiędzy Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a uczelniami wyższymi. Mimo, że szkoły wyższe, po nowelizacji Ustawy *Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, miały rok czasu na przemodelowanie programów kształcenia, to jednak rozporządzenia wykonawcze do tej ustawy ministerstwo ogłosiło dopiero późną jesienią 2011 roku. Niewątpliwie w znacznym stopniu utrudniło to uczelniom właściwe przygotowanie się do prawidłowego wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji.

Początki wprowadzania KRK były trudne, uczelnie zgłaszały wiele zastrzeżeń, głównie co do używanej w nim terminologii, zaczerpniętej z obcych języków, jak np.: deskryptory⁴²⁵, kwalifikacje⁴²⁶ czy efekty generyczne⁴²⁷. Problem ten został rozwiązany poprzez wprowadzenie specjalnych leksykonów, w tym cytowanego wcześniej *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* Instytutu Badań Edukacyjnych.

Głównym problemem związanym z wdrażaniem KRK z perspektywy uczelni jest brak akceptacji dla narzuconych odgórnie przez nowelizację Ustawy *Prawo o Szkolnictwie Wyższym* zmian oraz niezrozumienie idei ram kwalifikacji⁴²⁸. Trudno się dziwić, jeśli nowe regulacje wprowadzają do systemu kształcenia przede wszystkim zwiększenie obowiązków administracyjnych. Pracownikom naukowym brakuje czasu na tworzenie nowych programów, powstają trudności w zdefiniowaniu profili studiów oraz we właściwym formułowaniu efektów kształcenia dla konkretnych przedmiotów. W rezultacie tych uwarunkowań proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji przebiegał w pośpiechu i w atmosferze chaosu informacyjnego, nie przeszkolono wszystkich pracowników naukowych z zakresu wdrażania nowych procedur, ani nie przedstawiono jasno idei i celowości ich wprowadzenia. Nie można

⁴²⁵ Opisy poszczególnych poziomów w postaci oczekiwanych na danym etapie efektów kształcenia.

⁴²⁶ Świadectwa i dyplomy potwierdzające osiągnięcie określonych kompetencji, a nie same kompetencje, jak to jest potocznie rozumiane.

⁴²⁷ Efekty ogólne, nie związane z konkretnym kierunkiem studiowania, tożsame ze wszystkimi rodzajami studiów.

⁴²⁸Zob.: Mirecka J. *Bieżące problemy i perspektywy wdrażania Ram Kwalifikacji* w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach? Kapiszewska M. (red. nauk.), Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 73 – 79.

się zatem dziwić, że Krajowe Ramy Kwalifikacji bardzo często odbierane są jako biurokratyczna procedura, a nie jako szansa na rozwój innowacyjności na uczelniach.

Jadwiga Mirecka podkreśla, że w poczuciu władz i kadry polskich uczelni przeważa raczej pogląd o spełnionym obowiązku, niż o wprowadzeniu innowacyjnego systemu zmierzającego do zmiany jakościowej. Programy kształcenia zostały stworzone w oparciu o nowy system, bo musiały zostać tak napisane, jak dyktował ministerialny wzorzec. Skutkiem tego odgórnego procesu zmian nie było wprowadzenie nowych metod nauczania. Jednym z problemów jest również fakt, iż ramowe programy kształcenia pisane są w głównej mierze przez osoby, które nie mają później wpływu na ich realizację a zajęcie to traktowane jest jako doraźne i niewystarczająco opłacane⁴²⁹.

Formułowanie efektów kształcenia przebiegało jednak sprawniej przy kierunkach studiów, niż dla poszczególnych przedmiotów/modułów. Stało się tak zapewne z uwagi na gotowe wzorcowe efekty dla kierunków studiów przygotowane przez Ministerstwo, które potem zostały w sposób nieodpowiedni przepisane dla przedmiotów. W efekcie tego na kartach przedmiotów pojawiają się ogólne stwierdzenia *student posiada umiejętność* czy *student ma wiedzę*, zamiast opisu sugerującego sprawdzenie od razu efektów jak np.: *student opisuje* czy *przyporządkowuje*. Błędem jest także przypisanie efektów kształcenia ze wszystkich obszarów (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) oddzielnie do wykładów, ćwiczeń i seminariów. Ukazuje to nieodpowiednie zrozumienie relacji między efektami a sposobami ich realizowania.

Odrębnym problemem jest odpowiednie przypisanie proporcji punktów ECTS, pochodzących z różnych obszarów nauki, bądź ustalenie właściwej proporcji między zajęciami teoretycznymi a praktycznymi. Nie zawsze też łatwo jest sprostać wymogowi, aby 30% punktów ECTS stanowiły zajęcia fakultatywne. Następnym problemem, ujawniającym się przy okazji wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, są metody i narzędzia sprawdzania poziomu osiągnięcia rezultatów kształcenia. KRK nakładają określone procedury, do których bardzo często jest się trudno przystosować nauczycielom akademickim. *Proponowana procedura walidacji wiedzy, umiejętności i szerszych kompetencji osoby zainteresowanej w podjęciu walidacji obejmować będzie kilka etapów, w tym identyfikację efektów, pomoc w ich udokumentowaniu, ewentualnie sprawdzenie w odniesieniu do standardów opisanych w KRK i wreszcie ewentualną certyfikację, czyli potwierdzenie osiągnięć w postaci punktów zaliczeniowych (ECTS lub ECVET), albo odpowiedniego dyplomu*⁴³⁰.

⁴²⁹ Tamże.

⁴³⁰ Tamże, s. 81.

Dodatkowo ogromną trudność stanowi zweryfikowanie odpowiedniego poziomu w obszarze kompetencji społecznych, gdyż nie jest łatwo przyporządkować konkretne zajęcia w programie kształcenia dotyczące jedynie kompetencji społecznych. Znaczący przyrost uczelni niepublicznych w ostatnim czasie sygnalizuje też kolejny problem – zróżnicowany i często niezadawalający poziom kandydatów na studia, co stwarza poważny dylemat co do określenia ujednoliconych efektów kształcenia dla wszystkich studentów uzyskujących odpowiedni dyplom.

Dodatkowo analizując Krajowe Ramy Kwalifikacji można stwierdzić, że uzyskanie kwalifikacji drugiego stopnia jest tylko przedłużeniem kwalifikacji uzyskanych na studiach pierwszego stopnia w tym samym obszarze kształcenia. W związku z wymienionymi problemami wdrożenie KRK w uczelniach wyższych wiązało się z wieloma kłopotami. O tych i innych problemach związanych z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji do uczelni wyższych będę również pisać w dalszej części niniejszej rozprawy.

R. 5. STUDENCI NAUK SPOŁECZNYCH JAKO INTERESARIUSZE I BENEFICJENCI SYSTEMU KRK - ZAŁOŻENIA I REALIZACJA BADAŃ EFEKTÓW KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE LICENCJATA SOCJOLOGII

Celem nauki jest odkrywanie, wyjaśnianie, rozumienie i przewidywanie interesujących zjawisk empirycznych. Całokształt zebranej wiedzy może być wykorzystany do poprawy funkcjonowania społeczeństwa w mikro lub makrostrukturach społecznych⁴³¹. Cel mojej rozprawy ma charakter zarówno deskryptywny i eksplanacyjny, jak i prognostyczny. Od definiowania założeń systemu KRK, jako teoretycznych i instytucjonalnych kontekstów przejdę do określenia założeń badawczych i metodyki analizy opinii interesariuszy i beneficjentów tego systemu na poziomie Instytutów Socjologii realizujących kierunkowe studia licencjackie. W efekcie prowadzonych badań zweryfikowane będą zarówno hipotezy badawcze o instytucjonalnych i społecznych praktykach ewaluacyjnych a także będą zmierzać do sformułowania wniosków aplikacyjnych o charakterze referencji wobec stosowanych rozwiązań.

5.1 Cel, przedmiot badań

Głównym celem własnych badań prezentowanych w tej pracy było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy problemy i procedury ewaluacji w szkolnictwie wyższym oraz wymogi rynku pracy bezpośrednio wpływają na jakość i efekty kształcenia studentów socjologii na poziomie kwalifikacji oferowanych absolwentom studiów I stopnia?

Celem podstawowym planowanej diagnozy jest opis problemów ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych na przykładzie socjologicznych studiów licencjackich; wyjaśnienie determinant zjawiska w kontekście cech i sytuacji rynku pracy dla absolwentów socjologii oraz próba i określenie rekomendacji (element prognostyczny) oraz zaleceń (i praktyczny badań), niezbędnych do rozwiązania zidentyfikowanych problemów na przykładzie wiodących ośrodków realizujących studia socjologiczne w systemie KRK.

⁴³¹ Nachmias C. F., Nachmias D. *Metody badawcze w naukach społecznych*, (tłum.) Hornowska E., Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 23.

Cel badań	Opis celu
Cel deskryptywny	Zidentyfikowanie i analiza problemów ewaluacji jakości kształcenia studentów socjologii w kontekście rozpoznawanych wymagań rynku pracy
Cel eksplanacyjny	Wyjaśnienie problemów związanych z jakością i efektami kształcenia studentów socjologii w kontekście definiowanych wymagań i doświadczeń absolwentów na rynku pracy
Cel prognostyczny (aplikacyjny)	Określenie rekomendacji i zaleceń niezbędnych do rozwiązania problemów związanych z ewaluacją jakości kształcenia studentów socjologii

Tabela 10. Struktura poszczególnych celów planowanych badań własnych

Źródło: opracowanie własne

Jednostką analizy nazywamy najbardziej elementarną część badanego zjawiska, która jest punktem wyjścia do określenia schematu oraz metod badawczych⁴³². W tym projekcie badawczym podstawowym zjawiskiem jest jakość kształcenia i ewaluacja kompetencji budowanych pod wymagania rynku pracy. Aby je zbadać, niezbędne było dobranie jednostek społecznych analizy, które mogą opisać badane zjawisko.

Jednostkami społecznymi analizy w moich badaniach byli:

1. Dydaktycy odpowiedzialni za wprowadzenie KRK na uczelniach,
2. Studenci II roku socjologii stacjonarnych studiów licencjackich,
3. Przedsiębiorcy z wybranych miast akademickich.

Przedmiotem moich badań były zatem zjawiska i procesy dotyczące programowania, osiągania i korzystania z jakości kształcenia specjalistów z wyższym wykształceniem społecznym, zachodzące w w/w zbiorach respondentów.

Ważną rolę w planowaniu badania odgrywa perspektywa czasowa, która jest powiązana z realnym czasem przeprowadzania badania. Okres przeprowadzania badań był przemyślany, był to bowiem czas wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelniach wyższych. Wpierw w badaniu uczestniczyli dydaktycy odpowiedzialni z wprowadzenie KRK na uczelniach. Rok później, po zasięgnięciu opinii ekspertów przeprowadzono ankietę wśród studentów. Nie był to, jak pierwotnie zakładano test kwalifikacji, bowiem jak wynikało z przeprowadzonych wywiadów eksperckich, z uwagi na różnorodność profili kształcenia ujednolicenie takowego narzędzia było niemożliwe. Dodatkowo zostały przeprowadzone badania uzupełniające z pracodawcami. Prace badawcze zostały przeprowadzone w sposób diachroniczny w miejscu i czasie określonym celowo.

⁴³² Tamże.

5.2 Problemy, pytania i hipotezy badawcze

*Problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze*⁴³³. Inne definicje problemu badawczego wskazują na to, iż jest to kwestia wymagająca rozwiązania w postaci badań naukowych. Frankfort Nachmias uważa, że *problemy badawcze to bodźce intelektualne wymagające redakcji w postaci badań naukowych. Problemy, które można zbadać są empirycznie dostępne, jasne i konkretne*⁴³⁴. W socjologii często jest on przedstawiany jako pytanie lub zespół pytań, na które mamy odpowiedzieć w trakcie badania⁴³⁵. Stanisław Juszczyk podkreśla, że problem badawczy to *swoiste pytanie, określające jakość i rozmiar niewiedzy oraz cel i granicę pracy naukowej*⁴³⁶. Jeśli tak go sformułujemy, to w moich badaniach będzie to pytanie: Czy problemy ewaluacji w szkolnictwie wyższym oraz wymogi rynku pracy bezpośrednio wpływają na efekty i jakość kształcenia studentów socjologii, które przejawiają się w poziomie kwalifikacji studentów i absolwentów na rynku pracy? Charakter mojej pracy w przeważającej mierze jest naukowo-poznawczy⁴³⁷, dlatego też moja rozprawa posiada kilka problemów badawczych, które poniżej opisuję:

1. Efekty kształcenia a wymogi rynku pracy

Istotnym problemem jest rzeczywisty poziom kwalifikacji studentów na uczelniach publicznych oraz jego dostosowanie do wymogów rynku pracy. Poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych wydaje się być niższy od oczekiwanego w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji (K RK), które w założeniach miało dostosować efekty kształcenia do wymogów rynku. Niezwykle ważną kwestią jest to, w jakim stopniu uczelnie publiczne kształcą w studentach wiedzę a w jakim umiejętności i kompetencje społeczne, i to czy poszczególne kwalifikacje są przydatne na rynku pracy. Jednym z zagadnień jest również udział pracodawców w tworzeniu programów oraz zakładaniu efektów kształcenia, który wydaje się mieć charakter pośredni i nieformalny.

⁴³³ Sztumski J. *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999, s. 41.

⁴³⁴ Nachmias C.F., Nachmias D. *Metody badawcze w naukach społecznych...*, op. cit., s. 86.

⁴³⁵ Zob.: Nowak S. *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 214.

⁴³⁶ Juszczyk S. *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, tom I, Katowice 2001, s. 34.

⁴³⁷ Zob.: Nowak S. *Metodologia badań społecznych...*, op. cit., s. 30.

2. Problem ewaluacji jakości kształcenia na uczelniach wyższych.

Zasadniczym problemem jest kwestia, jaki model oraz w jaki sposób ewaluacja na państwowych uczelniach wyższych zostaje przeprowadzana. Biorąc pod uwagę model skoncentrowany na konsumentach, wydaje się, że ewaluacja prowadzona na Uniwersytecie nie spełnia w całości jednej cechy – nie bada wszystkich kwestii niezbędnych do rzetelnego przeprowadzenia badania. Program ewaluacji zorientowanej na konsumentach zakłada bowiem analizę programów, teł, historię, konteksty oraz analizę klientów. Problematycznym wydaje się brak holistycznego podejścia do kwestii ewaluacji jakości kształcenia. Dodatkowo należy również podkreślić problematyczną kwestię niskiego poziomu badań zapotrzebowania pracodawców na określonych pracowników przeprowadzanych przez uczelnie wyższe oraz nikły stopień badań ewaluacyjnych dotyczących efektów kształcenia wśród pracodawców. Problematyczne wydaje się również badanie jakości pracy dydaktycznej - można w tym miejscu zadać pytania, czy jest ono w pełni reprezentatywnym i obiektywnie przeprowadzonym badaniem oraz czy koncentruje się na ustaleniu statusu czy losu absolwentów na rynku pracy? Istotnym zagadnieniem w kwestii ewaluacji jest badanie jakości kształcenia wśród studentów (tj. czy przeprowadzone są / były badania na temat efektów kształcenia pod kątem kompetencji społecznych, umiejętności i wiedzy przed wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji i dlaczego?). Zasadniczą kwestią jest tutaj odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób ewaluacja służy udoskonaleniu procesu dydaktycznego.

3. Niespójność systemu Krajowych Ram Kwalifikacji

Stworzone na uczelniach nowe programy kształcenia, od 2012 roku powinny być dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji. Wymogi formalne, w tym nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 roku zakłada, że ponad połowa programu studiów liczona punktami ECTS powinna obejmować naukę umiejętności i kompetencji społecznych, natomiast w profilu ogólnoakademickim ponad połowa programu studiów powinna obejmować naukę pogłębionej wiedzy. Dodatkowo istnieje wymóg, by 30% punktów ECTS stanowiły zajęcia fakultatywne. Problemem wydaje się stworzenie takiego programu kształcenia, który ustalałby właściwe proporcje nie tylko między zajęciami teoretycznymi, jak i praktycznymi lecz również fakultatywnymi. Dodatkowym problemem, który należałoby zbadać jest stopień porównywalność wagi poszczególnych punktów ECTS między uczelniami

z poszczególnych przedmiotów. Istotą jest pytanie, w jakim stopniu po wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji uległy zmianie programy kształcenia oraz czy i w jakim stopniu zmiany te funkcjonują w rzeczywistości akademickiej?

4. Problem prawno-finansowy publicznych uczelni wyższych w Polsce

Przyczyny niedopasowania absolwentów uczelni o profilach humanistycznych do wymagań rynku pracy są złożone i zależne tak od samych uczelni, jak i pracodawców. W głównej mierze problem tkwi jednak w rozwiązaniach prawno-finansowych. Należy pamiętać, że kłopoty w niedopasowaniu leżą zarówno po stronie uczelni wyższych, jak i po stronie przedsiębiorców. Problemami podstawowymi dotyczącymi finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce jest m.in.: uruchamianie nowych kierunków nauczania w oparciu jedynie o kryteria kosztów, posiadanych zasobów i uprawnień, przelicznik profilu ogólnoakademickiego na 1 studenta. Wprowadzone akty prawne, między innymi rozporządzenie dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji, które zakłada opisywanie poszczególnych efektów kształcenia w sylabusach ma wpływ na zwiększanie obciążenia kadry obowiązkami nie tylko dydaktycznymi, lecz również organizacyjnymi. Nasuwają się tutaj pytania czy związany z tym problem wysokiej biurokracji wpływa na faktyczną jakość kształcenia studentów oraz czy mają na to wpływ również inne czynniki (tj. duże grupy studenckie oraz niedostateczne wyposażenia sal w urządzenia audiowizualne na uczelniach publicznych). Problem prawno-finansowy z perspektywy pracowników naukowych wydaje się być tu niezwykle ważnym zagadnieniem.

5. Jakość kształcenia uczelni państwowych a nowoczesne technologie (IT)

Czynnikami, które warunkują jakość kształcenia, tkwiącymi w instytucji jaką jest uczelnia jest między innymi wyposażenie placówek realizujących proces kształcenia. Kluczowe dla każdego Uniwersytetu staje się zaopatrzenie w innowacyjne technologie, które obejmuje nie tylko posiadany sprzęt i oprogramowanie, lecz również przeszkoloną z korzystania z niego kadrę. Należy zwrócić uwagę, że kwestia ta łączy się z poprzednią, ponieważ czynniki wewnętrzne są w dużej mierze kształtowane przez interesariuszy zewnętrznych, w tym przekazywanych środków finansowych.

Problemem wydaje się być tutaj nienadążanie uczelni wyższych za rozwojem nowoczesnych technologii. Istotnym zagadnieniem wydaje się niedostosowanie programów nauczania do

rozwoju IT a przy tym do wymogów współczesnego rynku pracy oraz kwestia, czy ma to wpływ na szanse absolwentów na uzyskanie zatrudnienia.

Punktem wyjścia procesu badawczego jest sformułowanie pytań oraz hipotez badawczych. W swojej rozprawie zawarłam zarówno pytania rozstrzygnięcia jak i dopełnienia. Charakter moich badań jest więc zarówno ilościowy jak i jakościowy.

Hipoteza naukowa jest traktowana jako *twierdzenie lub zespół twierdzeń mówiących o oczekiwanych związkach pomiędzy wyznaczonymi zmiennymi (...) możliwymi do naukowego zbadania, w wyniku którego zostaje zweryfikowana pozytywnie lub negatywnie*⁴³⁸. Często w metodologii traktowana jest również jako proponowana odpowiedź na określone pytania badawcze⁴³⁹. Frankfort Nachmias podkreśla, że hipoteza powinna być weryfikowalna i sformułowana na bazie ogólniejszego stwierdzenia, szerzej jest określonym przewidywaniem wyprowadzonych z teorii⁴⁴⁰.

W odniesieniu do powyższego problemu badawczego sformułowałam następujące pytania badawcze i hipotezy robocze:

Pytania badawcze	Pytania szczegółowe	Hipotezy
1. Czy celem systemu jest samoregulacja czy zapewnienie oficjalnej (państwowej) kontroli jakości kształcenia?	1. W jakim stopniu system szkolnictwa wyższego zapewnia wysoką jakość kształcenia? 2. W jakim stopniu system zapewnia oficjalną (państwową) kontrolę jakości?	H1. System oceny/ ewaluacji jakości kształcenia polskiego szkolnictwa wyższego w większym stopniu skupia się na oficjalnej (państwowej) kontroli jakości kształcenia niż na rzeczywistej wartości i jakości kształcenia na uczelni wyższej.
2. Jaki jest rzeczywisty poziom kwalifikacji studentów?	1. W jakim stopniu państwowe uczelnie wyższe kształcą w studentach a) wiedzę b) kompetencje społeczne c) umiejętności?	H2. Realizowany na uczelniach program kształcenia studentów (nauk społecznych) w niskim stopniu kształtuje u absolwentów zajęć umiejętności i kompetencje społeczne.

⁴³⁸ Olechnicki K., Załęcki P. *Słownik socjologiczny*, Wyd. Graffiti BC, Toruń 2004, s.77.

⁴³⁹ Nachmias C.F., Nachmias D. *Metody badawcze w naukach społecznych...*, op. cit., s. 86.

⁴⁴⁰ Tamże, s. 626.

<p>3. Czy pracodawcy uczestniczą w procesie formułowania programów nauczania?</p>	<p>1. Czy pracodawcy formalnie mają wpływ na tworzenie programów nauczania?</p> <p>2. W jaki sposób odbywa się współpraca państwowych uczelni wyższych z pracodawcami?</p>	<p>H3.</p> <p>Udział pracodawców w określaniu zakładanych efektów kształcenia ma zazwyczaj charakter pośredni i nieformalny.</p>
<p>4. W jaki sposób odbywa się ewaluacja jakości kształcenia wśród studentów?</p>	<p>1. Czy przeprowadzane są testy badające kwalifikacje (wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne) wśród studentów?</p> <p>2. Czy przeprowadzane są badania nt. prowadzenia zajęć przez kadrę dydaktyczną?</p>	<p>H4.</p> <p>Ewaluacja jakości kształcenia w większości opiera się na studenckiej ocenie działalności kadry dydaktycznej a nie na testach kwalifikacyjnych przeprowadzanych wśród samych studentów.</p>
<p>5. W jaki sposób odbywa się ewaluacja jakości kształcenia wśród absolwentów?</p>	<p>1. Czy badanie losów absolwentów jest reprezentatywnym badaniem empirycznym?</p> <p>2. Czy badany jest przebieg kariery zawodowej absolwentów?</p>	<p>H5.</p> <p>Badanie losów absolwentów w większym stopniu skupia się na ustaleniu form i statusu zatrudnienia na rynku pracy niż na badaniu ścieżek ich karier zawodowych.</p>
<p>H8. 6. W jakim stopniu KRK są dostosowane do systemu ECTS?</p>	<p>1. Czy nowe programy kształcenia są dostosowane do KRK?</p> <p>2. W jaki sposób zostały zmienione programy kształcenia?</p> <p>3. Czy problematyczny jest fakt tworzenia nowych programów kształcenia w ramach KRK w odniesieniu do systemu ECTS?</p>	<p>H6.</p> <p>Nowe programy kształcenia nie są w pełni dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji.</p>
<p>7. W jakim sposób finansowanie uczelni wyższych wpływa na jakość kształcenia studentów?</p>	<p>1. Czy i w jakim stopniu pracownicy naukowcy są obciążeni obowiązkami dydaktycznymi?</p> <p>2. Czy i w jakim stopniu występuje problem nadmiaru biurokracji?</p> <p>3. Czy i w jakim stopniu uczelnie prywatne zyskują na</p>	<p>H7.</p> <p>W przekonaniu większości kadry dydaktycznej sposób finansowania uczelni wyższych ma bezpośredni wpływ na obniżanie jakości kształcenia uczelni publicznych w Polsce.</p>

	popularności? 4. W jaki sposób obciążenie pracowników naukowych wpływa na jakość kształcenia?	
8. Czy uczelnie państwowe nadążają za rozwojem nowoczesnej technologii	1. Czy programy nauczania są dostosowane do rozwoju nowoczesnych technologii? 2. Czy i w jakim stopniu obecny stan dostosowania wyższych uczelni państwowych pod kątem IT wpływa na sytuację absolwentów na rynku pracy?	H8. Nienadążanie form pracy dydaktycznej oferowanych na uczelniach za rozwojem nowoczesnej technologii ma bezpośredni wpływ na sytuację absolwentów na rynku pracy.

Tabela 11. Zbiór podstawowych hipotez i pytań badawczych

Źródło: opracowanie własne

Główna teza badawcza mojej rozprawy mówi o tym, że - stosowanie teorii ludzkiego kapitału narzuca dominujący sposób ewaluacji jakości kształcenia studentów.

Problemy ewaluacji w szkolnictwie wyższym wynikają z wdrożenia teorii ludzkiego kapitału. Efekty i jakość kształcenia studentów socjologii są, zgodnie z tą tezą dostosowywane do zmiennego rynku, na którym absolwenci wyposażeni w określony kapitał poszukują zatrudnienia.

5.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze

By spojrzeć na temat z szerszej perspektywy, w mojej rozprawie zastosowałam różne metody i techniki badawcze. Na wyniki badań wpływa bowiem w pewnym stopniu natura zbierania danych. Według Frankforta Nachmiasa wyniki, które w znacznym stopniu zależą od wykorzystanej metody, mogą się raczej okazać artefaktami niż faktami empirycznymi⁴⁴¹. Każda metoda bowiem jest jedną z podstaw usystematyzowanego poznania. Aby zminimalizować oddziaływanie wyboru określonych metod na wyniki badań, wykorzystałam trzy techniki zbierania danych do triangulacyjnego przetestowania poszczególnych hipotez. Docierając do wybranych grup respondentów z różnymi narzędziami (wywiadem eksperckim, ankietą papierową i elektroniczną) oraz sięgając po analizę zawartości dokumentów instytucjonalnych jak i dane zastane z badań wtórnych dążyłam do zwiększenia trafności oraz rzetelności wniosków z ustaleń empirycznych. Jeśli dane otrzymane podczas badań są stałe, to trafność danych mocno wzrasta. Zastosowana metoda triangulacji *pozwała badaczom przewyciężyć osobiste uprzedzenia i ograniczenia wynikające z przyjęcia jednej metody.*

⁴⁴¹ Nachmias C. F., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych...*, op. cit., s.223.

Dzięki łączeniu różnych metod w jednym badaniu badacze mogą częściowo pokonać brak dokładności wynikający z zastosowania jednej tylko metody i przeprowadzenia badań tylko przez jednego badacza⁴⁴².

W swojej rozprawie zastosowałam zarówno metodę analiz ilościowych jako podstawową w fazie badań opinii i ewaluacji efektów kształcenia studentów oraz pomocniczo techniki jakościowe przygotowując rozpoznanie założeń systemu kształcenia socjologów na studiach licencjackich i uzupełniając proces badawczy o opinie kadry naukowej. Zastosowano również wstępny pilotaż problemów związanych z wdrażaniem jakości kształcenia, aby w znacznym stopniu pogłębić wiedzę na temat problemu badawczego. Posłużono się metodyką jakościową prowadząc pogłębione wywiady z pracownikami naukowymi w Instytutach Socjologii odpowiedzialnymi za wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji w badanych państwowych uczelniach wyższych. Metodę ilościową natomiast zastosowano aby zbadać studentów nauk socjologicznych oraz pracodawców. W dwóch pierwszych przypadkach – pracowników naukowych oraz studentów docierano osobiście do wybranych celowo (kierunek studiów) i losowo (uczelnie jako akademickie środowiska badań) a badanie nabierało swoistych cech studiów terenowych. Jako autorka starałam się bowiem analizować zjawiska i procesy dotyczące jakości kształcenia w sposób bezpośredni, czyli poprzez obserwację reakcji środowiska badanego na stawiane pytania, aby mieć możliwość dostrzegania stosunku respondentów do problemu w ich naturalnym układzie społecznym. Jednym z plusów badań terenowych jest fakt, że *pozwalają one dostrzec wiele drobnych różnic, jakie występują np. w opiniach badanych ludzi, które trudno ustalić za pomocą innych metod badawczych⁴⁴³*. Badania terenowe przeprowadza się w środowiskach zwartych przestrzennie, dlatego też pracodawców przebadałam metodą sondażową on-line.

W stosunku do pracowników naukowych odpowiedzialnych za wdrażanie regulacji dotyczących jakości kształcenia w publicznych uczelniach zastosowałam ekspercki wywiad skategoryzowany. Był to wywiad osobisty, czyli sytuacja bezpośredniej relacji interpersonalnej badacza z respondentem, kierowana pod kątem chęci uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze⁴⁴⁴. Wywiad osobisty pozwala na elastyczną procedurę zadawania pytań, badacz może wyjaśniać nieznane terminy i kontrolować porządek zadawania pytań. Z pewnością kontrola nad sytuacją, w której przeprowadzany jest wywiad to jedna z podstawowych zalet wywiadu osobistego. Inną cechą jest dość wysoki odsetek

⁴⁴² Tamże.

⁴⁴³ Sztumski J. *Wstęp do metod i technik badań społecznych...*, op. cit., s. 105.

⁴⁴⁴ Zob.: tamże, s. 131.

otrzymanych odpowiedzi. Z pewnością wywiad osobisty daje wyższy odsetek odpowiedzi niż ankieta (zarówno ta przeprowadzona w sposób bezpośredni jak i pośredni – poprzez Internet czy pocztę tradycyjną)⁴⁴⁵. Wywiad osobisty pozwala na bezpośrednią obserwację reakcji respondenta, w tym analizę komunikacji niewerbalnej, mikroekspresji, co pozwala na pełniejszy ogląd zebranych informacji. Podczas wywiadu niezwykle ważne są spontaniczne reakcje respondentów oraz dodatkowe informacje, które od nich dostajemy. Oczywiście należy pamiętać, że wywiad jako technika badawcza obarczony jest również wieloma wadami. Wśród nich można przede wszystkim wyróżnić wyższe koszty badań oraz brak poczucia anonimowości. Ważne jest również nastawienia badacza, które powinno opierać się na pełnym obiektywizmie, by nie stać się źródłem stronniczych oddziaływań.

W stosunku do studentów zastosowałam ankietę audytoryjną, która jest techniką badań ilościowych opierającą się na wypełnieniu przez respondentów zgromadzonych w jednym pomieszczeniu skategoryzowanego kwestionariusza. Do zalet takiej ankiety z pewnością można zaliczyć anonimowość udziału w badaniu. Dodatkowo badacz – może w trakcie prowadzenia badania odpowiadać na powstałe wśród respondentów pytania. Bardzo ważną cechą jest również fakt przeprowadzania tego badania w jednym miejscu i czasie. Oczywiście należy pamiętać, że ankieta daje mniej rzetelne odpowiedzi niż wywiad osobisty. Dlatego też, by zwiększyć skupienie i motywację studentów do wypełnienia ankiety postanowiłam przeprowadzić moje badania podczas zajęć dydaktycznych za zgodą prowadzących je pracowników naukowych uczelni. Największym minusem natomiast jest fakt, iż poprzez przeprowadzenie ankiety nie można zebrać bardzo szczegółowych informacji⁴⁴⁶. Ankieta audytoryjna pozwala – tak jak wywiad osobisty na obserwację osób uczestniczących w badaniu, w tym komunikacji niewerbalnych oraz mikroekspresji. Technika ta pozwala również w znacznej mierze kontrolować sytuację, w której jest przeprowadzane badanie.

Ze względu na specyfikę trzeciej grupy respondentów, którymi byli przedsiębiorcy postanowiłam wybrać technikę ankiety przeprowadzoną drogą on-line. Właściciele firm lub osoby specjalizujące się w doborze kadr pracowniczych są bowiem bardzo zajęci. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, która pomaga przedsiębiorstwom w ich rozwoju wskazuje, że jedną z podstawowych zalet ankiety przeprowadzanej drogą on-line jest możliwość samodzielnego wypełnienia kwestionariusza w dowolnym miejscu i czasie. Ta zaleta skłoniła mnie do wybrania akurat tejże techniki. Muszę w tym miejscu wspomnieć, że

⁴⁴⁵ Nachmias C.F., Nachmias D. *Metody badawcze w naukach społecznych...*, op. cit., s. 254.

⁴⁴⁶ Tamże, s. 260-261.

ze względu na wybraną technikę badawczą i zawężenie ilości pytań, z uwagi na specyfikę badanej grupy, badania przeprowadzone wśród pracodawców mają charakter jedynie uzupełniający. Jednym z minusów ankiety on-line, wymienianych przez PARP, jest brak możliwości zweryfikowania tożsamości osób badanych oraz fałszowanie danych przez uczestników badania⁴⁴⁷. By zminimalizować wymienione złe praktyki oparłam się na doborze próby na podstawie dostępnego operatu bazy przedsiębiorców. Z pewnością podstawowym minusem ankiety przeprowadzanej drogą on-line jest mała zwrotność wśród osób biorących udział w badaniu.

Oprócz wywiadu, jedną z metod, którą wykorzystałam w swojej pracy, jest analiza danych zastanych – desk research. Dokumenty jakościowe można podzielić na zastane, wywołane i tworzone przez badacza⁴⁴⁸. W swojej rozprawie zajmę się analizą danych zastanych, czyli takich na które natrafiłam w toku mojej pracy terenowej i które powstały przed podjęciem przeze mnie badań. Różnego rodzaju dokumentacja stanowi bardzo ważne źródło informacji w badaniach jakościowych. Analiza danych desk research ma wiele zalet. Dariusz Kubinowski zalicza do nich m.in.: powszechny dostęp, uznanie danych jako względnie trwałego źródła danych w sensie utrwalenia zapisu oraz bogactwo informacji. Dodatkowo formalnie nie są do zakwestionowania, ponieważ reprezentują oficjalne stanowisko i wynik uzgodnień, urzędnicze potwierdzenie faktu⁴⁴⁹. Analizując w swojej rozprawie ogólnodostępne programy kształcenia, dane te klasyfikują się jako oficjalny dokument regulujący funkcjonowanie uczelni.

Podsumowując, w swojej rozprawie użyłam wielorakich metod i technik badawczych przy studiowaniu tego samego problemu badawczego. Zastosowanie w swoim projekcie badawczym triangulacji metodologicznej pozwoliło na zmniejszenie perspektywy subiektywistycznej oraz zwiększenie rzetelności wyników badań.

5.4 Dobór próby badawczej

Próba reprezentatywna to taka, która w najbardziej charakterystyczny sposób opisuje wybraną grupę badawczą. Wyprowadzone przez badacza wnioski mogą być w tym momencie uogólnione⁴⁵⁰. W zrealizowanym projekcie zastosowałam dwustopniowy dobór próby. Pierwszy stopień był to dobór losowy badanych jednostek, czyli uczelni państwowych

⁴⁴⁷ Wady i zalety ankiety internetowej, strona Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, <https://www.akademiaparp.gov.pl/pigulka-wiedzy/158/ankieta-internetowa-wady-i-zalety>

⁴⁴⁸ Kubinowski D. *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia – metodyka – ewaluacja*, UMCS, Lublin 2010, s. 82.

⁴⁴⁹ Tamże, s. 214-215.

⁴⁵⁰ Nachmias C.F, Nachmias D. *Metody badawcze w naukach społecznych.....*, op. cit.

i instytutów, prowadzących studia licencjackie z socjologii oraz pracodawców z tych miast, dla zachowania reprezentatywności próby badawczej⁴⁵¹. Drugi stopień oznaczał warstwowy i celowy dobór prób w badanych kategoriach. Poniżej zamieszczam szczegółowe zestawienie wybranych doboru prób do realizacji badań z reprezentantami poszczególnych badanych grup. Dobór ten był zróżnicowany i kilkietapowy.

Dobór próby:	Pracownicy naukowci	Studenci	Pracodawcy
I stopień	dobór uczelni z operatu – próba losowa prosta (n=6)	dobór uczelni - j.w. – próba losowa prosta (n=6)	dobór pracodawców – próba losowa wielofazowa na podstawie operatu (n=4500)
II stopień	dobór osób do przeprowadzenia badania – próba celowa warstwowa z proporcjonalnym podziałem pracowników 6 uczelni w tej kategorii (n=14)	dobór studentów – próba celowa zespołowa/grupowa z zachowaniem reprezentatywności (n=300)	dobór celowy - do badań oczekiwań wobec kwalifikacji socjologów (n = 85)

Tabela 12. Zestawienie doboru próby w poszczególnych grupach badawczych

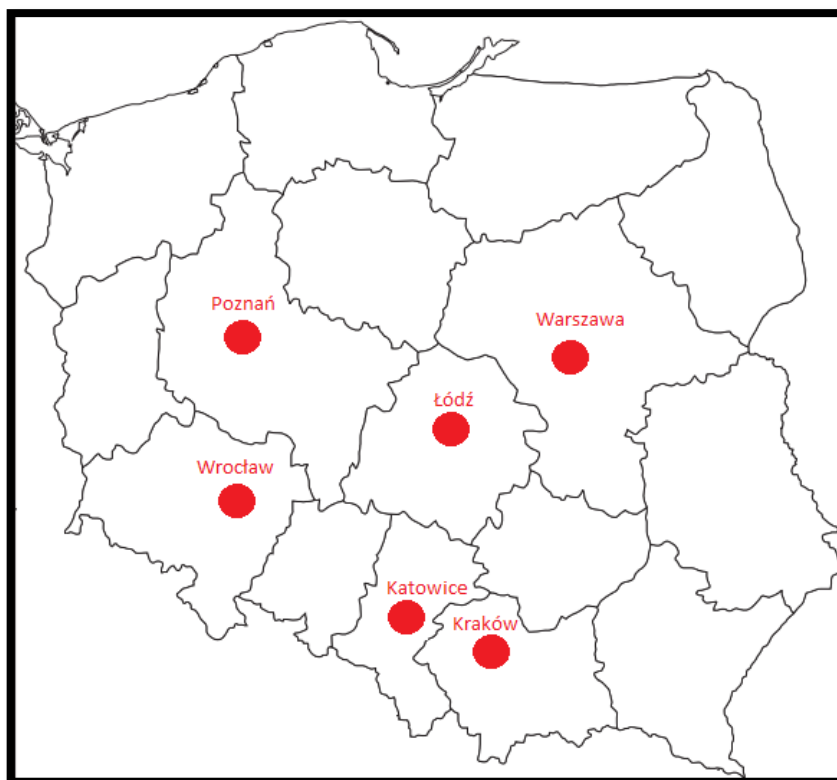
Źródło: opracowanie własne

Doboru uczelni do badania dokonano w sposób losowy na podstawie operatu za jaki przyjęto Ranking Szkół Wyższych Rzeczypospolitej - Ranking w Grupach kierunków 2012 – kierunki społeczne. Z pierwszych 12 najlepiej ocenionych szkół wyższych pod kątem nauk społecznych wylosowano więc 6 uczelni publicznych w Polsce:

1. Uniwersytet Warszawski (zwany w dalszej części UW),
2. Uniwersytet Jagielloński (zwany w dalszej części UJ),
3. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (zwany w dalszej części UAM),
4. Uniwersytet Wrocławski (zwany w dalszej części UWr),
5. Uniwersytet Śląski (zwany w dalszej części UŚ),
6. Uniwersytet Łódzki (zwany w dalszej części UŁ).

Zasięg terytorialny przeprowadzonych badań był zatem bardzo szeroki.

⁴⁵¹ Rachunek prawdopodobieństwa pozwala oszacować reprezentatywność próby losowej, próby losowe zostały uznane za bardziej reprezentatywne niż próby nielosowe zob.: Babbie E. *Badania społeczne w praktyce*, rozdz. VII, Wyd. PWN, Warszawa 2003.



Rysunek 9. Zasięg terytorialny przeprowadzonych badań

Źródło: opracowanie własne

Celowy dobór próby w odniesieniu pracowników naukowych zajmujących się wdrażaniem jakości kształcenia na wybranych uczelniach publicznych charakteryzuje się bardzo wysoką reprezentatywnością. Spośród wszystkich pracowników naukowych uczelni do operatu zostały wybrane tylko te osoby, które bezpośrednio zarządzały jakością kształcenia na uczelniach wyższych. Spośród 28 osób zarządzających jakością kształcenia na 6 wybranych uczelniach do badania wybrano 14 (czyli co drugą osobę). Dobór próby został przeprowadzony warstwowo (podział na uczelnie) oraz proporcjonalnie (3 osoby z UW, 3 osoby z UW_r, 2 osoby z UJ, 2 osoby z UAM, 2 osoby z UŚ, 2 osoby z UŁ).

Studentów w sposób losowy wybrano na podstawie ilości grup na poszczególnych uczelniach (co druga). Dobór próby zespołowy w tym przypadku również był reprezentatywny, bowiem szacunkowo 40% ogólnej liczby studentów socjologii z I stopnia w jednostkach objętych badaniem, wypełniło ankietę dotyczącą problemów ewaluacji jakości kształcenia. Łącznie uzyskano poprawnie wypełnione kwestionariusze od 300 studentów.

Operat przedsiębiorców stworzyłam na podstawie Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej. Każdy przedsiębiorca, który prowadzi działalność na terenie Rzeczypospolitej Polskiej musi bowiem być wpisany do tego rejestru. By móc porównywać dane zebrane podczas badań terenowych z rejestru, wybrałam miasta, w których

przeprowadzałam badania wśród pracowników naukowych oraz studentów. W sposób losowy z całego operatu wybrałam 5% firm, do których w sposób wielofazowy (w dwóch turach) przesyłam e-maile z ankietą on-line tak, by zwrotność wynosiła 10% a całkowita liczba ankiet stanowiła 1/100 wśród ogólnej liczby przedsiębiorców na wybranym terenie. Szczegółowy opis doboru próby zamieszczam poniżej.

Miasto	Całkowita ilość przedsiębiorców zgodny z bazą CEIDG	Liczba wysłanych e-maili w I turze	Zwrotność po I turze	Liczba wysłanych e-maili w II turze	Zwrotność po II turze	Zwrotność całkowita
Katowice	25000	1250	167	1250	83	250
Warszawa	184253	9250	1261	9250	539	1800
Wrocław	57299	2865	341	2865	232	572
Poznań	57662	2885	376	2885	201	576
Kraków	72660	3633	421	3633	305	726
Łódź	57695	2885	321	2885	256	576

Tabela 13. Szczegółowy opis doboru próby na podstawie operatu CEIDG wraz z wyliczeniami zwrotności ankiet

Źródło: opracowanie własne

Badania właściwe do mojej rozprawy nie mogły odbyć się bez zwiadu badawczego. Jego celem jest zdobycie pewnej (choćby i niepełnej) wiedzy o zbiorowości, która dostarcza założeń do dalszych pytań. Wstępny kontakt z rzeczywistością badaną jest przede wszystkim dążeniem do jak najbardziej precyzyjnego sformułowania pytań, na które ma odpowiedzieć badanie. Badanie pilotażowe weryfikuje zapisy kwestionariusza⁴⁵². Przeprowadzony przeze mnie pilotaż pozwolił mi na weryfikację narzędzi badawczych, w szczególności kwestionariusza ankiety wśród studentów oraz kwestionariusza wywiadu wśród pracowników naukowych wybranych uczelni.

Badania właściwe zostały przeprowadzone w roku akademickim 2013-2014, pilotaż natomiast odbywał się w 2012 roku na kilka miesięcy przed badaniami właściwymi i w 2014 roku. Poniżej zamieszczam szczegółowy harmonogram czasowy przeprowadzonych badań wraz z wielkością próby dobraną do pilotażu oraz badań właściwych.

⁴⁵² Nowak S. *Metodologia badań społecznych...*, op. cit., s. 59-60.

Grupa / Rodzaj badania	Eksperci/ pracownicy naukowi		Studenci		Przedsiębiorcy	
	Okres przeprowadzeni a badania	Wielkość próby	Czas przeprowadzeni a badania	Wielkość próby	Czas przeprowadzenia badania	Wielkość próby
Pilotaż	X - XII 2012	2	II – III 2014	15	III 2014	50
Badanie właściwe	III - VI 2013	14	IV – VI 2014	300	IV – VI 2014	4500

Tabela 14. Zakres czasowy przeprowadzonych badań

Źródło: opracowanie własne

5.5 Przebieg procesu badawczego

Badania jakościowe

Wywiady eksperckie były przeprowadzane z pracownikami naukowymi w 2013 roku. Wiele czasu zajęło umówienie się na poszczególne spotkania, bowiem najpierw zgodę na uczestnictwo poszczególnych osób w badaniu wyrażały władze uczelni, a dopiero później sami pracownicy naukowi.

Warto jest zwrócić uwagę na sam przebieg wywiadów. W wywiadach nie uczestniczyły osoby trzecie, co znacznie ułatwiało rozmowę z respondentami. Respondenci w większości byli zainteresowani treścią wywiadu, co wyrażało się w samym czasie trwania spotkania, które oscyloowało w zakresie 2 godzin. Podczas przeprowadzania wywiadów można było zaobserwować ogólną niechęć do biurokratycznych ram stworzonych przez nowe regulacje prawne dotyczące jakości kształcenia. Fakt ten w niektórych przypadkach powodował nieprzychylnie nastawienie do samego badania. Respondenci starali się odpowiadać szczerze. We wszystkich przypadkach zastrzegali, że biorą udział w badaniu tylko pod względem pełnej anonimowości. Statystyki zatem oraz wypowiedzi poszczególnych respondentów nie będą zatem mogły dotyczyć poszczególnych uczelni. Wypowiedzi badanej grupy pracowników naukowych będą analizowane i cytowane jedynie zbiorczo (jako ekspert ds. jakości kształcenia). Samo badanie przebiegło bez większych komplikacji, choć czas trwania i przygotowania był bardzo długi, to zamykał się w roku akademickim 2012/2013.

Badania ilościowe wśród studentów

Po przeprowadzeniu wywiadu z pracownikami naukowymi oraz wstępnej analizie danych stworzyłam narzędzie badające grupę studentów. Był to kwestionariusz ankiety zawierający pytania odnośnie jakości kształcenia na uczelni, zawierający ocenę efektów kształcenia dla kierunku socjologia. Dodatkowo w środku ankiety umieściłam pytania otwarte, badające podstawową wiedzę studentów w zakresie definiowania pojęć socjologicznych. Studenci byli z pewnością grupą, która najchętniej uczestniczyła w badaniu. Bardzo chętnie odpowiadali na wszystkie pytania zamknięte. Mniejszy odsetek odpowiedzi dotyczył pytań otwartych, najmniejszy – pytań sprawdzających wiedzę. Ponieważ badanie, po uprzedniej zgodzie władz uczelni oraz pracowników naukowych odbywało się podczas zajęć dydaktycznych, studenci mieli odpowiednią ilość czasu na wypełnienie kwestionariusza. Ankieta audytoryjna umożliwiła mi wskazanie na cel badania oraz zmotywowanie studentów do jej wypełnienia oraz odpowiadanie na poszczególne pytania respondentów, które pojawiały się podczas badania. Studenci wypełniali ankietę bardzo wnikliwie, średni czas wypełniania ankiety wynosił 40 minut. Okres przeprowadzania badania wraz z jego przygotowaniem to rok akademicki 2013/2014.

Badania uzupełniające wśród pracodawców

Badania ankietowe wśród pracodawców przeprowadziłam w 2014 roku drogą on-line. By formularz ankiety był czytelny i interaktywny wprowadziłam go na platformę badawczą www.ebadania.pl. Do 5% firm z każdego miasta, w którym zostały przeprowadzane badania jakościowe wśród pracowników naukowych i ilościowe wśród studentów, wysłałam drogą e-mailową prośbę o wypełnienie badań wraz z kwestionariuszem. Ponieważ zwrotność po pierwszym rozesłaniu e-maili była zbyt niska, postanowiłam metodą wielofazową jeszcze raz skorzystać ze stworzonej listy e-mailowej przedsiębiorców do momentu zwrotności na poziomie 1% ogólnej liczby przedsiębiorców we wszystkich miastach. Przedsiębiorcy najmniej chętnie uczestniczyli w badaniu, o czym świadczą ponownie wysyłanie wiadomości e-mailowe.

Podsumowując wszystkie badania zostały przeprowadzone bez większych komplikacji. Zakres czasowy przeprowadzania badań właściwych datuje się na lata

2013-2014. W następnym rozdziale zamieszczam szczegółowe wyniki z analizy przeprowadzonych badań.

5.6 Ogólna charakterystyka zbiorowości respondentów

5.6.1 Charakterystyka grupy eksperckiej

W badaniach jakościowych dotyczących problemów ewaluacji jakości kształcenia wzięło udział 14 ekspertów (w tym 9 kobiet i 5 mężczyzn). Były to osoby, które w sposób bezpośredni odpowiadały za proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelni tj.:

- Dyrektorzy i zastępcy dyrektorów ds. dydaktyki,
- Przewodniczący komisji i zespołów ds. oceny jakości kształcenia,
- Członkowie wydziałowej komisji ds. zapewniania jakości kształcenia,
- Członkowie Komisji Rektorskich KRK,
- Dyrektorzy ds. Współpracy Międzynarodowej i Rozwoju,
- Koordynatorzy ds. ECTS,
- Pełnomocnicy Dyrektora ds. dydaktyki,
- Członkowie Senackiej Komisji ds. jakości kształcenia,
- Pełnomocnicy Rektora ds. ewaluacji WSZJK.

Z przeprowadzonej analizy treści wywiadów wynika, że głównymi obowiązkami tych osób było:

1. Określanie efektów kształcenia – 8 wskazań,
2. Opracowanie matryc pokrycia oraz modułów na studiach I i II stopnia – 5 wskazań,
3. Kontrola działań związanych z wdrażaniem KRK – 6 wskazań,
4. Tworzenie programu studiów magisterskich według umowy dotyczącej Erazmusa – 4 wskazania,
5. Przygotowanie nowych programów kształcenia – 2 wskazania,
6. Przekształcenia programów i dostosowywanie starych programów do KRK – 6 wskazań,
7. Przygotowanie nowych sylabusów – 6 wskazań.
8. Prowadzenie badania jakości pracy dydaktycznej – 6 wskazań.

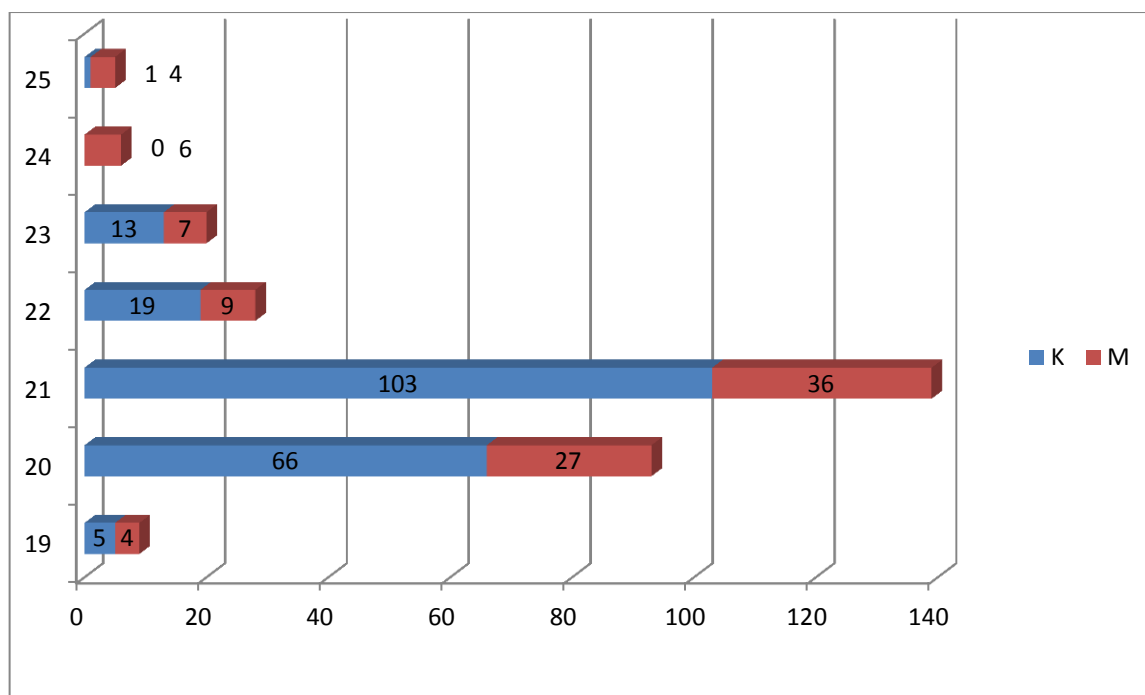
Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji wiązało się przede wszystkim z określaniem efektów kształcenia. Bardzo ważnym aspektem jest fakt, iż w zakresie programów kształcenia tylko 2 osoby wskazały, iż ich obowiązkiem było przygotowanie tych programów, 6 osób natomiast wskazało, iż raczej dostosowywało stary program pod *biurokratyczną formę*

Krajowych Ram Kwalifikacji (wypowiedź jednego z ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia).

W związku z anonimowością przeprowadzonych badań charakterystykę respondentów przeprowadzono w sposób bardzo ogólny, tak by eksperci nie mogli zostać zidentyfikowani. W poniższej analizie przeprowadzonych badań, w której zostaną zamieszczone wypowiedzi ekspertów, aby zapewnić pełną anonimowość tejże grupie, opisane będą jedynie numery przeprowadzonych wywiadów, bez wyszczególnienia danych społeczno-demograficznych.

5.6.2 Charakterystyka próby studentów socjologii

W badaniu właściwym wzięło udział 300 studentów z 6 państwowych uczelni w Polsce, w każdej placówce w badaniu uczestniczyło 50 studentów. Ponad 2/3 respondentów stanowiły kobiety, co wskazuje na wciąż utrzymującą się tendencję dużej ilości kobiet studiujących na kierunkach nauk społecznych. Poniżej zamieszczam histogram ukazujący rozkład wieku i płci respondentów w tej grupie badawczej.



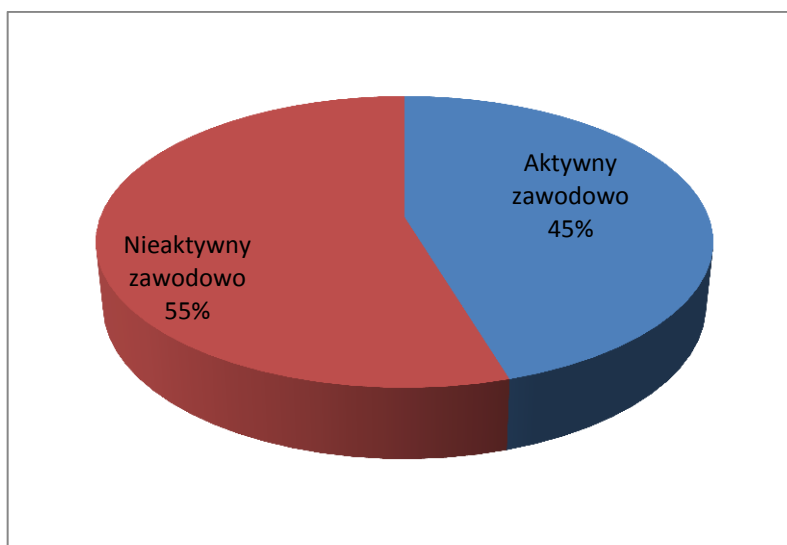
Wykres 7. Histogram ukazujący zależność wieku i płci osób badanej grupy studentów

Źródło: Ten i wszystkie kolejne wykresy oraz tabele w części prezentującej wyniki badań empirycznych stanowią opracowanie własne autorki

Wykres nr 7 pokazuje, że największy odsetek osób badanych studentów stanowiły osoby w wieku 20 i 21 lat. Ponieważ badania były przeprowadzane wśród studentów II roku socjologii, oznacza to że większością respondentów są osoby, które od razu po ukończeniu szkoły średniej rozpoczęły studia socjologiczne. W mniejszym stopniu w badaniu

uczestniczyły osoby w wieku 22 i 23 lat (w tym przeważający część stanowiły kobiety) oraz osoby w przedziale wiekowym 24-25 (w tym przeważającą część stanowili mężczyźni).

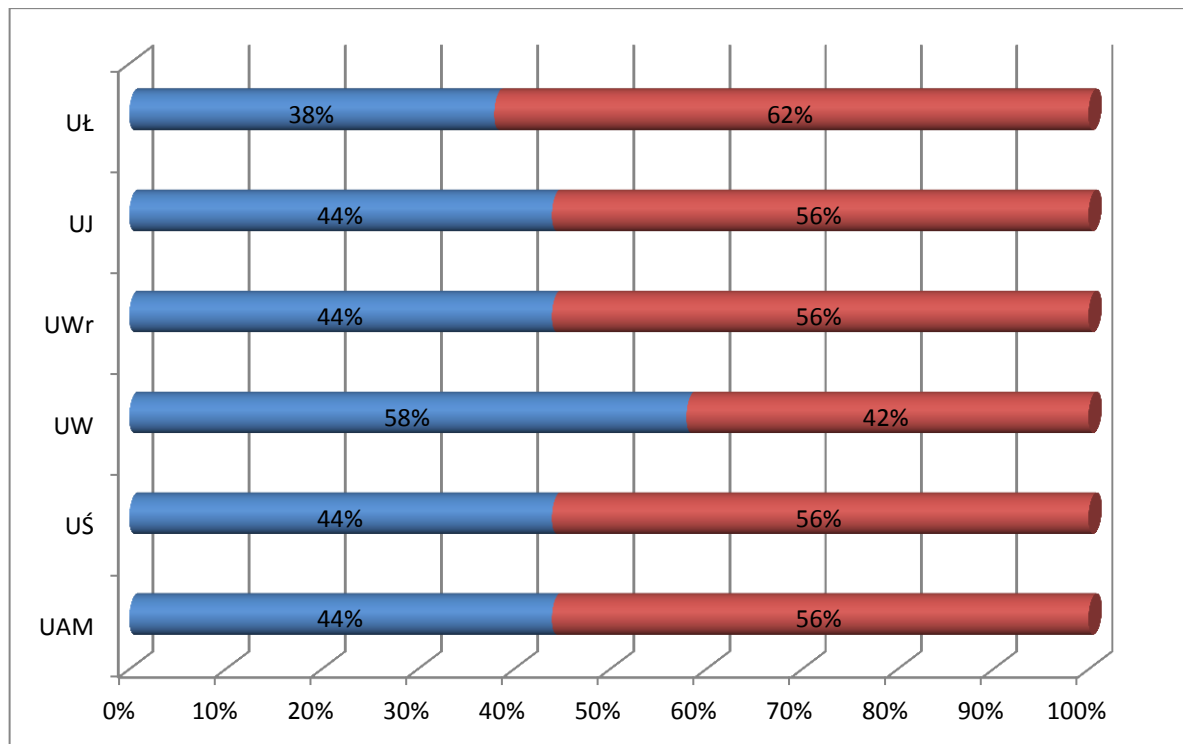
Pomimo, iż grupa studentów, która wzięła udział w badaniu to studenci studiów stacjonarnych (dawniej dziennych), spora liczba osób wykazała się aktywnością zawodową. Z przeprowadzonych badań wynika, że 45% studentów, czyli 136 na 300 osób pracuje. 55% ogólnej liczby respondentów - studentów dziennych licencjatu socjologii - jest nieaktywna zawodowo.



Wykres 8. Status na rynku pracy studentów w ujęciu procentowym

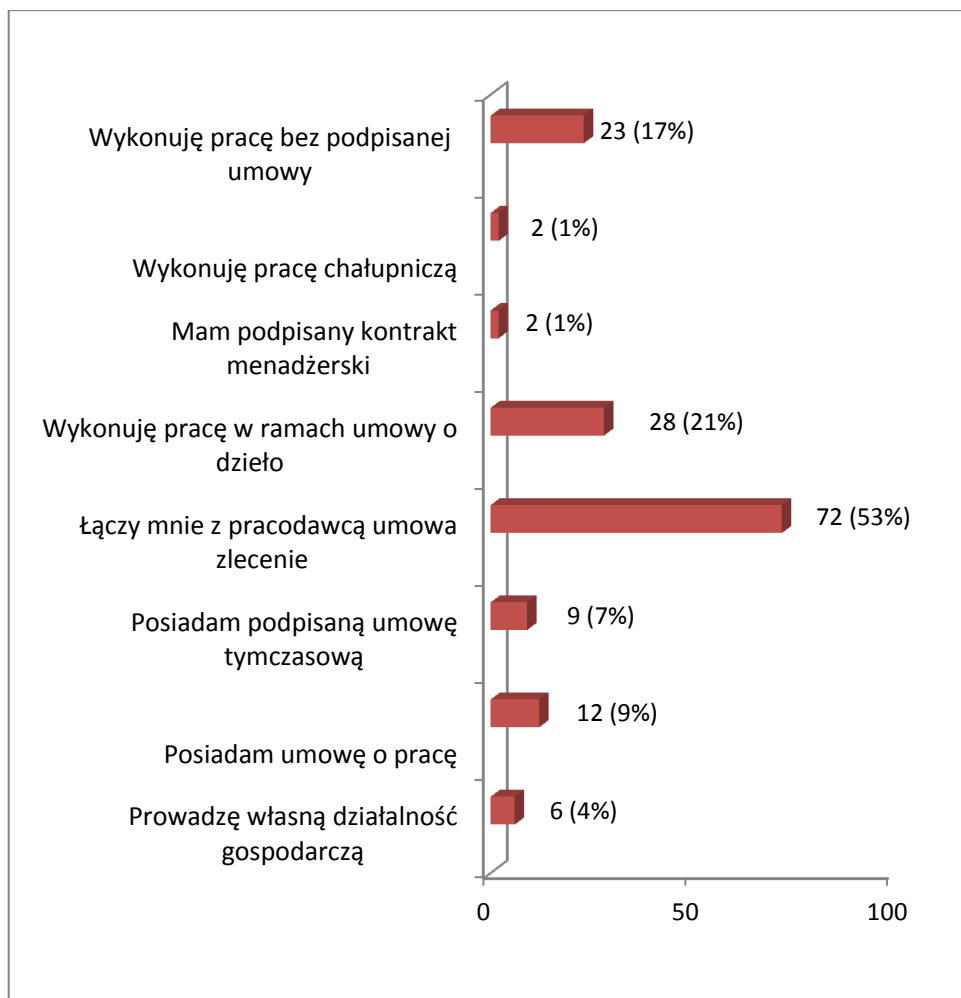
Badania Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości dotyczące aktywności zawodowej wskazują, że 42% studentów nauk społecznych i humanistycznych w Polsce podejmuje prace zarobkowe⁴⁵³. Jak wynika z tychże badań studenci nauk społecznych i humanistycznych są bardziej aktywni zawodowo niż studenci kierunków ścisłych. Dodatkowo ci z głównych ośrodków akademickich wykazują największą aktywność na rynku pracy. Potwierdzają to badania przeprowadzone w moim projekcie badawczym, w którym studenci Uniwersytetu Warszawskiego są częściej aktywni zawodowo niż ich koledzy i koleżanki z innych jednostek akademickich a średnia aktywność zawodowa studentów wynosi 45%. Szczegółowo ukazuje to wykres nr 9, ilustrujący aktywność zawodową studentów w podziale na poszczególne uczelnie.

⁴⁵³ *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki* (pod red.) Jelonek M., Bilans Kapitału Ludzkiego 2011, PARP, UJ, Warszawa 2011, s. 48 (badania zostały przeprowadzone wśród 33 762 studentów).



Wykres 9. Podział aktywności zawodowej respondentów ze względu na uczelnie w ujęciu liczbowym

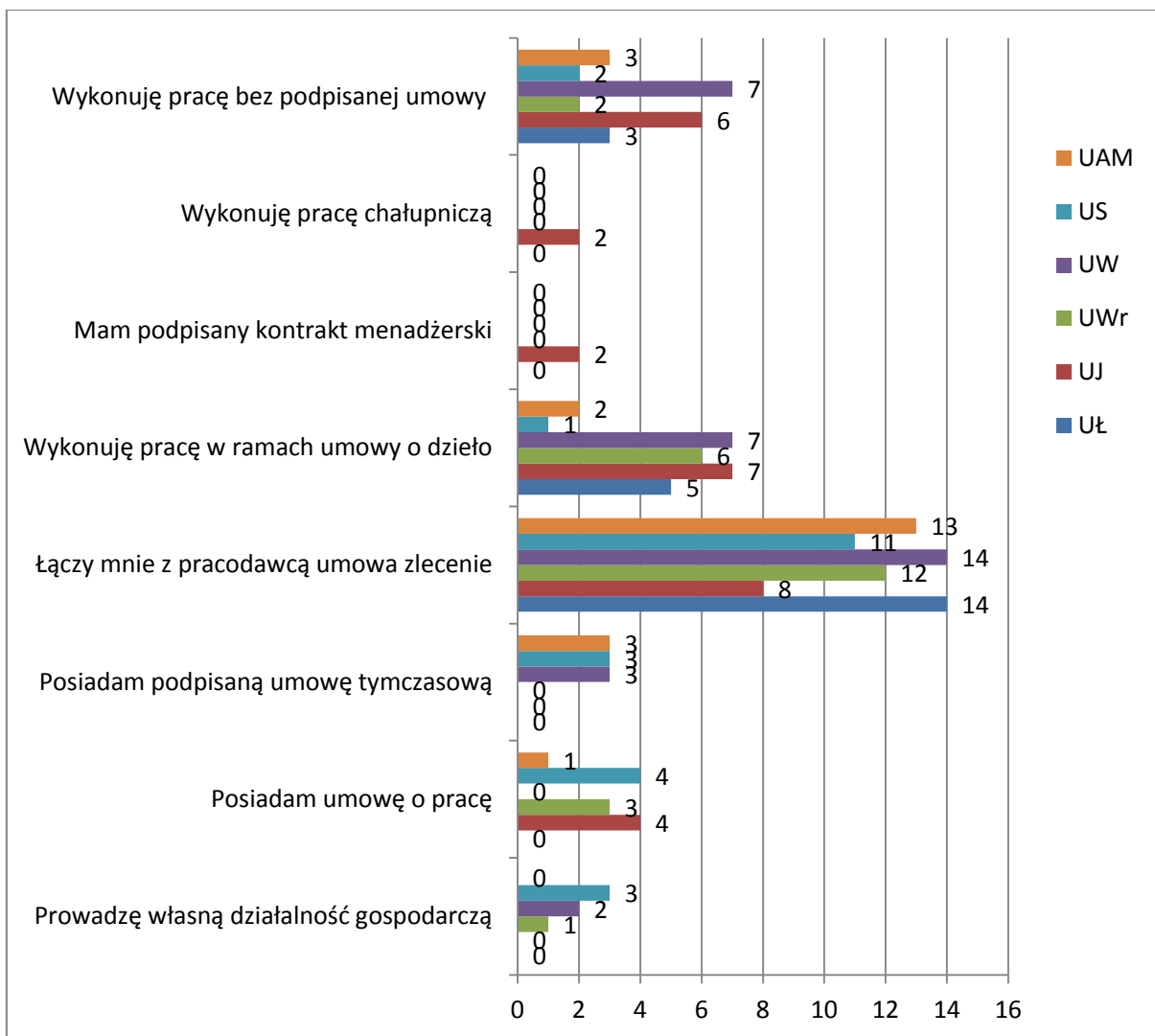
Dane z przeprowadzonych przeze mnie badań, potwierdzają prymat umów cywilno-prawnych na rynku pracy, co było również opisane w części teoretycznej rozprawy. Z zestawienia na wykresie nr 10 wynika, że najwięcej aktywnych studentów na rynku pracy, świadczy pracę w oparciu o umowę zlecenie lub umowę o dzieło. Niekorzystny wydaje się być fakt, że 23 spośród 136 osób wykonuje również pracę bez jakiegokolwiek umowy. Stanowi to aż 17% aktywnych zawodowo studentów. Najmniejszy odsetek osób ma zawarty kontrakt menadżerski, wykonuje pracę chałupniczą lub prowadzi działalność gospodarczą. Z przeprowadzonych badań wynika, że przedsiębiorcy mniej chętnie podpisują ze studentami umowę o pracę (na 8 podpisanych umów przypada 7 cywilno-prawnych i 1 umowa o pracę).



Wykres 10. Rodzaje zatrudnienia wykonywanego przez badanych aktywnych zawodowo studentów socjologii⁴⁵⁴

Dokonując szczegółowej analizy porównawczej wśród uczelni należy zauważyć, że zdecydowana większość osób wykonująca pracę bez umowy, to respondenci województwa mazowieckiego i małopolskiego. Najwięcej umów o pracę posiadają studenci województwa śląskiego i małopolskiego. Poniżej zamieszczam wykres nr 11 ukazujący liczbę i rodzaje zawieranych przez respondentów umów w podziale na poszczególne uczelnie.

⁴⁵⁴ Liczby nie sumują się do 136 ponieważ w części przypadków studenci mają zawartych kilka rodzajów umów z pracodawcą.

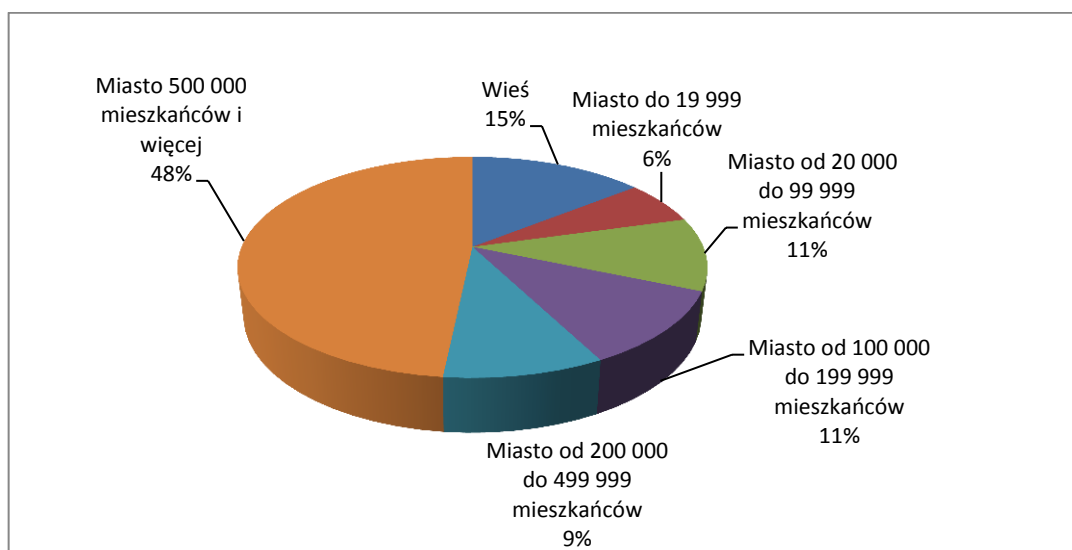


Wykres 11. Liczba zawieranych umów przez studentów socjologii wraz ze wskazaniem ich rodzaju w podziale na poszczególne uczelnie⁴⁵⁵

Dla 49% respondentów miejscem zamieszkania są miasta posiadające 500 000 i więcej mieszkańców a dla 20% miasta od 100 000 do 500 000 mieszkańców. Jeśli dokona się analizy danych GUS-u na temat ilości ludności mieszkającej na wsi (39%) i w mieście (61%), należy zwrócić uwagę, że liczba młodzieży pochodzącej ze wsi jest dwukrotnie mniejsza od tych pochodzących z miasta. Potwierdzają to badania Spisu Powszechnego z 2011 roku, w którym stwierdzono, że dyplomem wyższej uczelni legitymowało się 21,4% ludności miast i 9,8% mieszkańców wsi. Choć liczba studentów pochodzących ze wsi nie jest jeszcze na tym samym poziomie co mieszkańców miast, to od 2002 roku można zaobserwować jej systematyczny wzrost. W 2002 roku liczba studentów pochodzących ze wsi

⁴⁵⁵ Liczby nie sumują się do 136, jw.

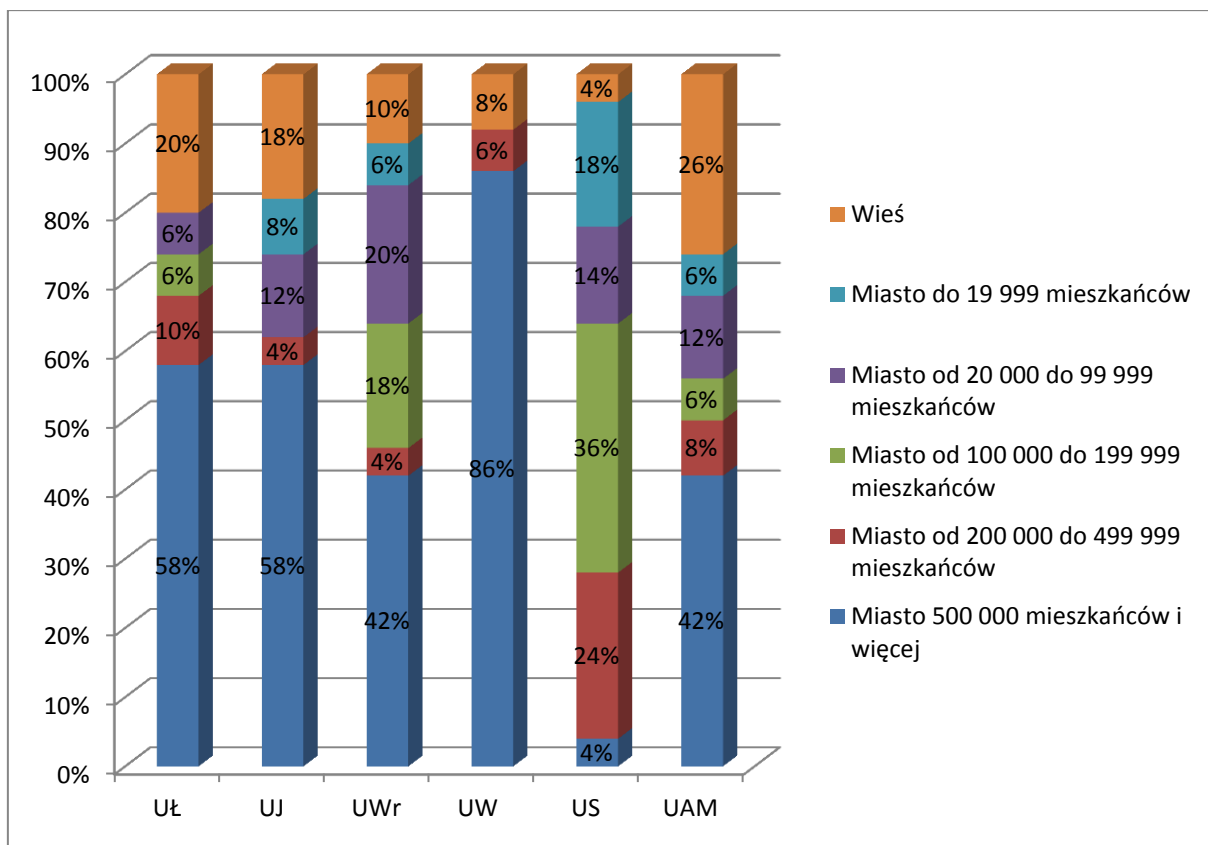
była trzy razy mniejsza od liczby studentów pochodzących z miasta, obecnie stanowi ich niecałą połowę⁴⁵⁶.



Wykres 12. Charakterystyka respondentów pod względem miejsca zamieszkania w ujęciu procentowym

Biorąc pod uwagę charakterystykę szczegółową miejsc zamieszkania respondentów okazuje się, że najbardziej różnorodny podział występuje w woj. śląskim. Wynika to z kilku powodów. Katowice posiadają mniej niż 300 tys. mieszkańców ale ludność górnośląskiego subregionu rozproszona jest wokół kilkunastu miast, które są położone blisko siebie. Konurbacyjny charakter tego regionu czytelnie przedstawia wykres nr 13.

⁴⁵⁶ Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011 Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, marzec 2012.



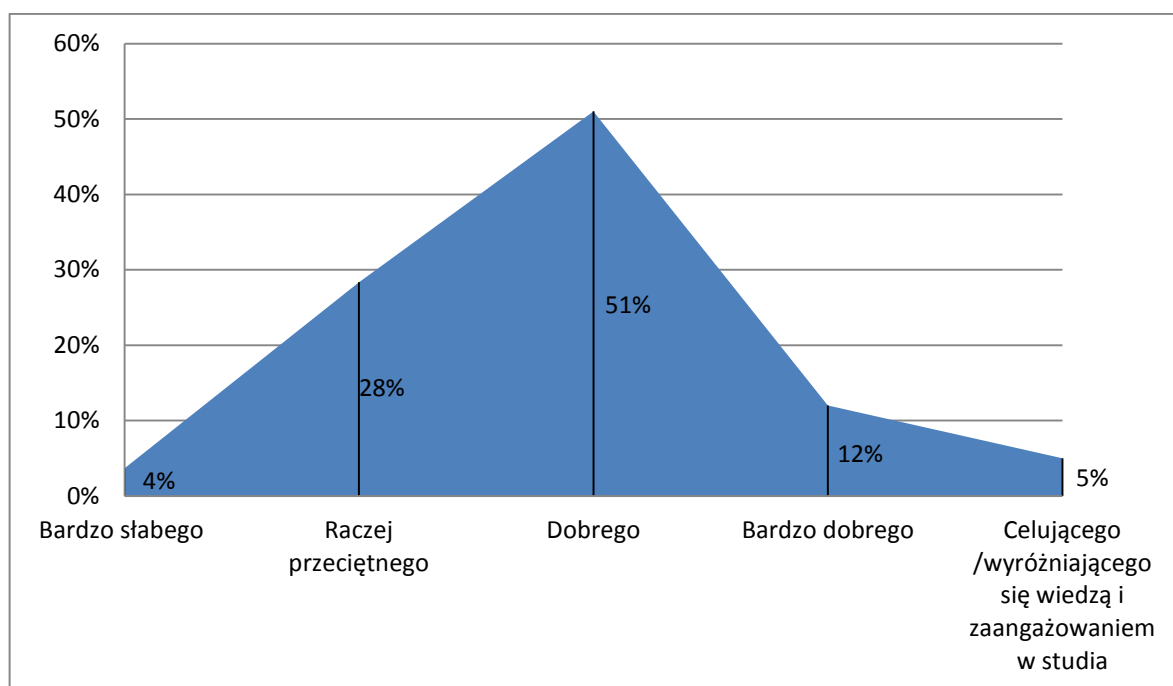
Wykres 13. Charakterystyka respondentów pod względem miejsca zamieszkania w podziale na poszczególne uczelnie

Największy odsetek studentów Uniwersytetu Warszawskiego pochodzi z dużego miasta liczącego 500 000 i więcej mieszkańców. Tu aż 86% respondentów z tej uczelni to mieszkańcy takich miast. Można przypuszczać, że w większości są to sami Warszawiacy. Na pozostałych uczelniach również widoczny jest wysoki poziom studentów ze średnich i dużych miast liczących 100 000 mieszkańców i więcej.

Analizując oferowane specjalności na kierunku studiów licencjacka socjologia oraz modułów kształcenia stwierdzono dużą różnorodność w tej dziedzinie na wszystkich uczelniach wyższych, które brały udział w badaniu. Połowa szkół wyższych nie posiada już specjalizacji, lecz jedynie moduły kształcenia. Najczęściej powtarzającym się tematem specjalizacji i modułów były *Media i komunikacja* (społeczna lub interpersonalna). Do pozostałych wymienianych przez studentów modułów i specjalizacji kształcenia można zaliczyć: *Metody badań społecznych, Polityka i demokracja, Szanse i zagrożenia dla dzieci i młodzieży, Socjologia edukacji i badanie rynku edukacyjnego, Socjologia społeczności lokalnych, Zróżnicowanie kulturowe, Problemy społeczne, Socjologia miasta i regionu, Socjologia sfery publicznej, Badania marketingowe, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Badania rynku oraz Innowacje Społeczne*. Przedstawiony wachlarz tematyczny jest bardzo szeroki, ale

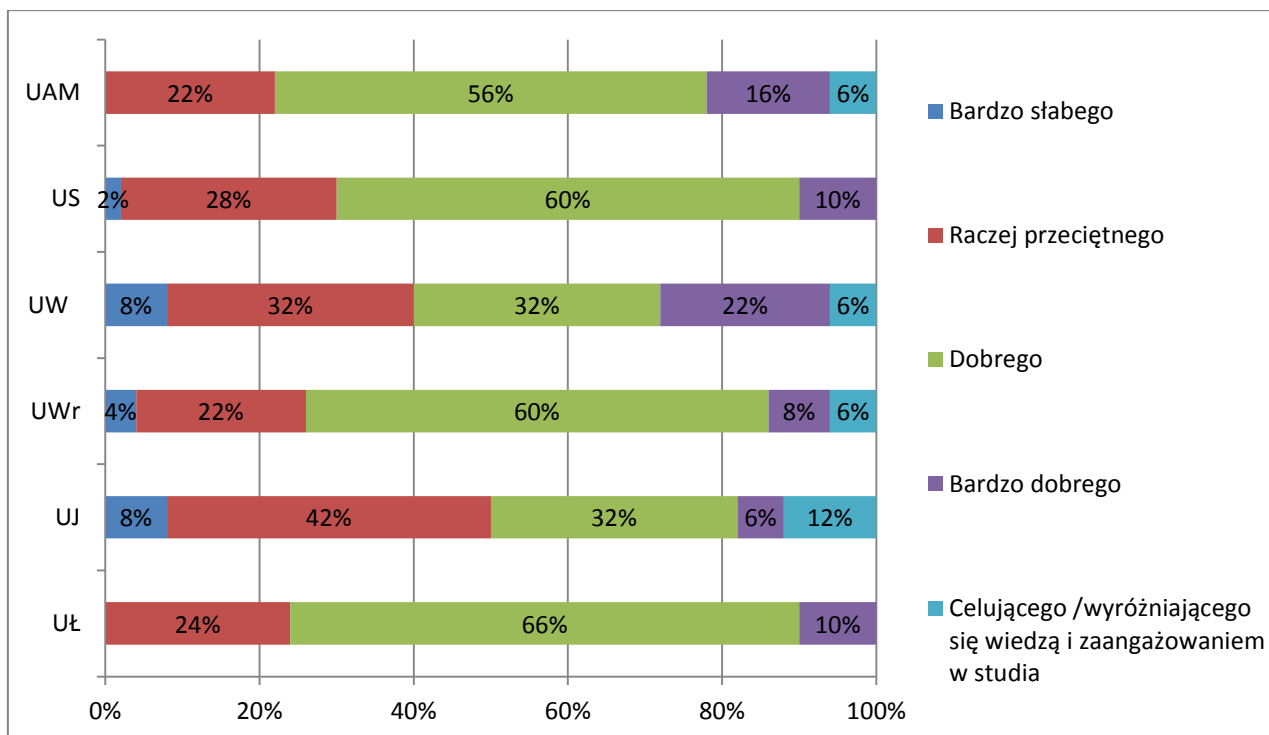
również bardzo różnorodny, rozpościera się od tematyki czysto społecznej po kwestie zarządzania i marketingu.

Według danych z badań dotyczących poziomu ocen jakie otrzymują studenci, (odwoływano się w ankiecie do średniej ocen) z przedmiotów na danym kierunku, ponad połowa studentów uważa się za studenta dobrego (51%). Za przeciętnego studenta uznaje się 28%, natomiast za bardzo dobrego tylko 12%. Analizując wykres nr 14 widoczna jest miara tendencji centralnej, którą stanowi student dobry, ze wskazaniem na rozproszenie w kierunku raczej przeciętnego.



Wykres 14. Średnia samoocena studentów dotycząca tego, za jakiego studenta się uważają. (Odpowiedzi wszystkich respondentów tej grupy biorących udział w badaniu w ujęciu procentowym)

Wykres nr 15 ukazuje szczegółowe samooceny studentów z podziałem na uczelnie. Wyniki jednoznacznie pokazują, że najslabiej oceniają się studenci UJ, natomiast najlepiej studenci UAM oraz UŁ.



Wykres 15. Średnia samoocena studentów dotycząca tego, za jakiego studenta się uważają (Odpowiedzi respondentów z podziałem na poszczególne uczelnie)

5.6.3 Charakterystyka cech badanych przedsiębiorców

W badaniach uzupełniających dotyczących jakości kształcenia uczestniczyły również przedsiębiorstwa. Były to firmy z 6 wybranych miast, w których wcześniej odbywało się badanie ze studentami oraz pracownikami naukowymi tj. z : Warszawy, Poznania, Łodzi, Krakowa, Wrocławia i Katowic. Właściciele przedsiębiorstw lub osoby odpowiedzialne za politykę kadrową firmy wypełniały ankietę drogą elektroniczną.

Badanie właściwe było skierowane jedynie do przedsiębiorstw zatrudniających socjologów, bowiem jedynie te jednostki są w stanie ocenić przygotowanie studentów/absolwentów tego kierunku do wymogów rynku pracy. Z całej puli 4500 firm, które wysłały informację zwrotną jedynie 2% przedsiębiorstw zatrudnia socjologów (odsetek rzędu 0,019). Analizie w tej rozprawie zostaje poddana liczba 85 przedsiębiorstw, w których to zasobach pracują absolwenci lub studenci socjologii.

Poniżej przedstawiam tabelę z wyszczególnieniem liczby pracodawców, zatrudniających studentów lub absolwentów nauk społecznych, którzy uczestniczyli w badaniu.

Nazwa miasta	Liczba przedsiębiorstw zatrudniających socjologów / liczba przedsiębiorstw ogółem, którzy odpowiedzieli na ankietę	Procentowa ilość przedsiębiorstw zatrudniających socjologów, którzy odpowiedzieli na ankietę
Warszawa	37 / 1800	2,06%
Kraków	14 / 726	1,93%
Wrocław	11 / 572	1,92%
Łódź	9 / 576	1,56%
Poznań	7 / 576	1,22%
Katowice	7 / 250	2,80%
	Łącznie 85 / 4500 przedsiębiorstw	

Tabela 15. Liczba firm zatrudniających socjologów na wybranej próbie z podziałem na poszczególne miasta

W tej rozprawie analizowano ankiety od tych przedsiębiorstw, które zatrudniały studentów lub absolwentów socjologii, czyli 85 firm z 6 miast⁴⁵⁷. Respondentami były przede wszystkim osoby w tak zwanych średnim wieku (tj. między 41 a 50 r. ż.). Najmniejsza liczba ankietowanych przedsiębiorców oraz osób odpowiedzialnych za politykę kadrową firmy oscyluje w przedziałach wiekowych 24-30 oraz 61 lat i więcej. Grupa osób między 41 a 50 r.ż. oraz między 31 a 40 r. ż. stanowi blisko 70% respondentów.

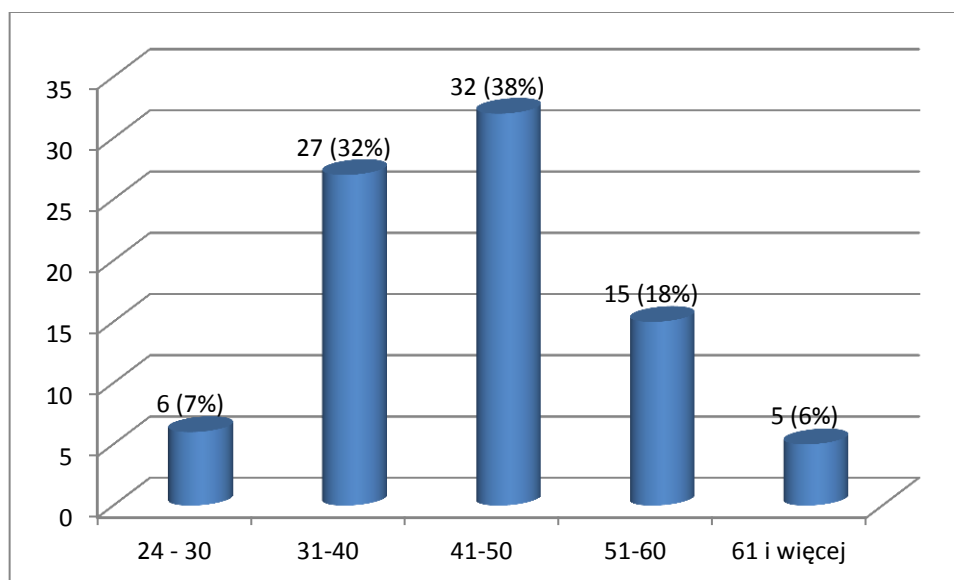
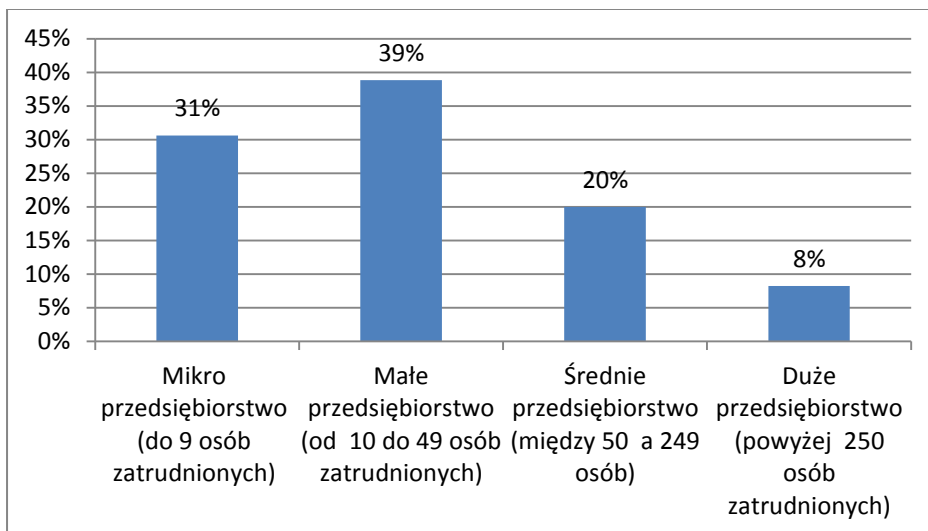


Tabela 16. Podział respondentów reprezentujących firmy (zatrudniające socjologów) ze względu na wiek

Wśród 85 firm zatrudniających absolwentów socjologii, największą liczbę stanowią mikro i małe przedsiębiorstwa. Spośród analizowanych w tej rozprawie firm – 41%, czyli 26

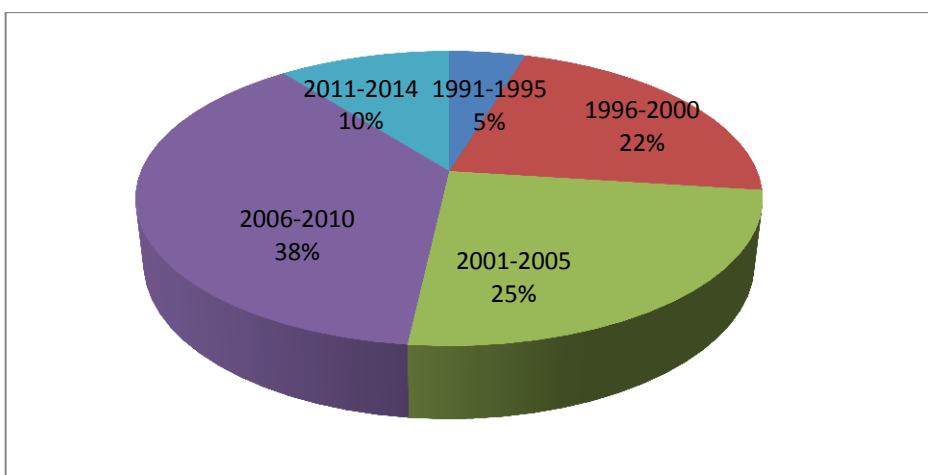
⁴⁵⁷ Na potrzeby rozprawy będą to: respondenci, firmy/przedsiębiorstwa, które brały udział w badaniu.

to mikroprzedsiębiorstwa, natomiast 39%, czyli 33 firmy to przedsiębiorstwa małe. Średnie przedsiębiorstwa stanowiły 20% ogólnej liczby przedsiębiorstw biorących udział w badaniu (17 firm). Najmniejszy odsetek – bo jedynie 8% stanowiły natomiast duże firmy, zatrudniające powyżej 250 osób (było to 7 przedsiębiorstw)



Wykres 16. Podział firm biorących udział w badaniu (zatrudniających socjologów) ze względu na wielkość przedsiębiorstwa

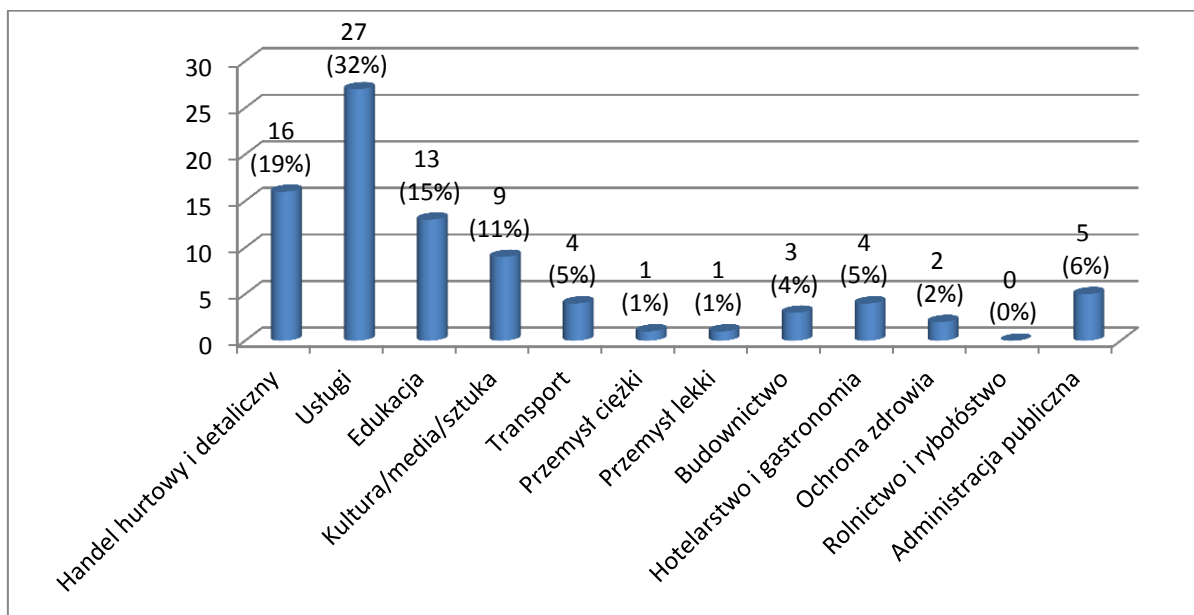
Biorąc pod uwagę rok powstania działalności gospodarczej, największa ilość firm biorących udział w badaniu powstała między 2006 a 2010 rokiem (38% - 32 firmy). Można przypuszczać, że są to firmy w fazie rozwojowej, o w miarę ugruntowanej pozycji na rynku (zatrudniają bowiem pracowników). Najmniejszy odsetek stanowią przedsiębiorstwa powstałe między 1991 a 1995 rokiem oraz przedsiębiorstwa nowopowstałe. Łącznie jest to 15% ogólnej liczby firm, biorących udział w badaniu, czyli 13 firm.



Wykres 17. Podział firm biorących udział w badaniu ze względu na rok powstania w ujęciu procentowym

Charakteryzując badane przedsiębiorstwa i instytucje ze względu na główny profil wykonywanej działalności można stwierdzić, że największa ilość firm zatrudniająca

socjologów to przedsiębiorstwa świadczące usługi (32%), prowadzące handel hurtowy i detaliczny (19%) oraz kształcące w zakresie edukacji (15%). Dość niski udział przedsiębiorstw związanych kulturą/mediami/sztuką (11%) oraz z administracją publiczną (6%), będących uczestnikami tegoż badania, zatrudnia socjologów. Poniżej zamieszczam szczegółowy wykres nr 18 ukazujący główny profil działalności gospodarczej firm, będących uczestnikami badania.



Wykres 18. Główny profil działalności gospodarczej firm zatrudniających socjologów, będących uczestnikami badania (wg. ilości firm wraz z ujęciem procentowym)

R. 6. MODEL TRANSFERU KWALIFIKACJI LICENCJATA SOCJOLOGII W ZAŁOŻENIACH KRK A PROBLEMY ICH IMPLEMENTACJI I EWALUACJI - ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

6.1 Obraz jakości kształcenia w oczach studentów oraz pracowników naukowych

Jakość kształcenia jest pojęciem, które bardzo trudno zoperacjonalizować. Problemy w swobodnym definiowaniu tego określenia mieli również studenci, którzy uczestniczyli w badaniu. Podsumowując większość ankietowych wypowiedzi studentów, można stwierdzić, że jest to ich zdaniem powiązanie takich elementów jak: *ilość i jakość przekazywanej wiedzy, jej aktualność i przydatność w przyszłej pracy zawodowej; kompetencje wykładowców (np. możliwość pogłębienia interesujących tematów) oraz sposób przekazywanej wiedzy.* Poniżej zamieszczam tabelę z podziałem 327 skategoryzowanych wypowiedzi studentów, odpowiadających na pytanie czym jest dla nich jakość kształcenia.

Kategorie	Procent i liczba wskazań
Użyteczność/skuteczność/efektywność kształcenia	33,6%
Skuteczność przekazywania wiedzy przez wykładowców	28
Użyteczność kształcenia / przydatność przyswajanej wiedzy i umiejętności	22
Efektywność kształcenia oraz metody do tego wykorzystywane	20
Efektywność i ilość przekazywanej wiedzy praktycznej	18
Efektywność kształcenia = jakość kształcenia	13
Sposób przekazywania wiedzy	28,7%
Ciekawy sposób prowadzenia zajęć	18
Wyselekcjonowana kadra wykładowców (m.in. kwalifikacje prowadzących)	16
Różnorodność zastosowanych metod kształcenia	15
Sposób i formy kształcenia	14
Prezentowanie treści przez wykładowców w sposób jasny i wyczerpujący	11
Wartość przekazywanej przez prowadzącego wiedzy	11
Poziom oferowanej wiedzy	9
Praktyczne zastosowanie wiedzy oraz rozwój zainteresowań studentów	20,5%
Stopień, w jakim kształcenie jest przydatne i praktyczne	16
Aktualność przedmiotów do realnej sytuacji rynkowej	14

Poziom wiedzy, który studenci rzeczywiście wynoszą z zajęć (to, co zostaje w głowie)	12
Zdolność przekazywania cennych informacji przez osoby kompetentne (czyli nauczycieli, wykładowców) w celu podwyższania kompetencji zawodowych	11
Nauczanie rzeczy przydatnych w życiu i w pracy, wzmacnianie rozwoju osobistego, dawanie narzędzi myślowych	8
Stopień w jakim nauczanie uniwersyteckie wpływa na poszerzenie i rozwinięcie zainteresowań oraz wiedzy studentów danego kierunku	6
Stopień przyswojenia wiedzy przez studentów	5,8%
Wymaganie wiedzy od studentów	7
Stopień w jakim osoby przyjmują wiedze oraz zakres tej wiedzy	6
Poziom przygotowania studentów w trakcie nauki	6
Pozostałe	14,1%
Budowanie dobrych relacji prowadzący-studenci	17
Podejście uczelni do studentów	14
Dobre warunki kształcenia, w tym wyposażenie sal dydaktycznych w multimedia	11
Osiągnięcie wyników założonych w sylabusach	4

Tabela 17. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu definiujące jakość kształcenia

Jak wynika z przeprowadzonych badań ponad 1/3 studentów, która wzięła udział w badaniu wypowiadała się o jakości kształcenia w aspekcie użyteczności, skuteczności oraz efektywności kształcenia. Część z nich stawiała znak równości między jakością kształcenia a efektywnością. Studenci wypowiadali się m.in. w taki sposób:

- *Jakość kształcenia jest to dla mnie efekt, który powstaje na końcu kształcenia* (ankieta nr 142),
- *Przez jakość kształcenia rozumiem wymierne i niewymierne rezultaty prowadzonych przez uczelnie zajęć, umiejętności i wiedzę, w którą zostają wyposażeni studenci w trakcie trwania studiów* (ankieta nr 5).

Bardzo duża część studentów biorących udział w badaniu (31%), utożsamia również jakość kształcenia ze sposobem przekazywania wiedzy przez wykładowców, w tym zastosowaniem różnorodnych metod kształcenia. Studenci wypowiadali się m.in. w taki sposób:

- *Jakość kształcenia to metody wykorzystywane do nauczania* (ankieta nr 24),
- *... to sposób w jaki przekazywana jest wiedza, rzetelność w przygotowywaniu się do zajęć* (ankieta nr 36),

- *Jakość kształcenia oznacza to jakimi metodami i jak jesteśmy nauczani (ankieta nr 150).*

22% respondentów definiując jakość kształcenia wskazuje na praktyczne zastosowania przyswojonej wiedzy oraz rozwój swoich zainteresowań, podkreślając, że:

- *Studia muszą kształcić studentów tak, aby nabyta wiedza w uczelni zrobiła ze studentów prawdziwych specjalistów (ankieta nr 134),*
- *Jakość kształcenia to kształcenie zgodne z programem, ale też wychodzące poza jego sztywne ramy. Rozwijające zarówno praktycznie (na rynku pracy) jak i osobiście (zainteresowania) (ankieta nr 285).*

Jedynie 6% respondentów definiując jakość kształcenia wskazuje, że jest to stopień przyswajania i przygotowania studentów do zajęć. Dokonując analizy wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu należy stwierdzić, że definicje jakości kształcenia przedstawiane przez tą grupę są bardzo jednostronne i skupiają się przede wszystkim na roli wykładowcy oraz uczelni w procesie tworzenia jakości kształcenia, pomijając interakcje ze studentami⁴⁵⁸.

Problemy z czytelną operacjonalizacją tego pojęcia mieli również pracownicy naukowi, którzy wzięli udział w badaniu. Podkreślali oni problemy związane z uregulowaniami prawnymi, finansowymi oraz umasowieniem studiów. Jeden z ekspertów wypowiada się w ten sposób:

Ogólnie - to jest bardzo skomplikowana sprawa. Jakość kształcenia - trudno powiedzieć, czy to jest to, co oferuje wykładowca, czy program ma zapewnić wysoką jakość kształcenia. Ogólnie mamy poczucie, że jakość kształcenia spada, ze względu na studentów. Ogólna tendencja jest taka, że my dostosowujemy się do studentów a nie studenci do nas. Kto do kogo ma się dostosować? Uważam, że ogólnie jakość kształcenia spada. Odnosząc się do socjologii, ma to związek z umasowieniem studiów. Egzaminy pisemne i testowe obniżają jakość kształcenia i weryfikacji. Ustnie można zweryfikować, czy ludzie myślą, czy kojarzą, czy mają wiedzę. Jeśli ja się pytam studenta o rozumienie, a student nie potrafi wytłumaczyć, to jest bardzo źle. Test tego nie zweryfikuje. Finalnie - jeśli student pisze słabą pracę magisterską na 3 a na dyplomie ma 4 ze względu na wysoką średnią, to jest paranoja. Czy my przesiewamy? Nie, nie robimy tak jak prawo, że odsiewamy ze 100 i zostawiamy 20. Na jakość kształcenia ma wpływ system edukacji szkolnej, system boloński, który odwrócił system

⁴⁵⁸ Jedynie niecałe 6% respondentów uważa, że jakość kształcenia to budowanie dobrych relacji na linii wykładowca-student.

myślenia (filozofia czy logika jako przedmioty kanoniczne zniknęły z 1 roku) (wywiad nr 10).

Specjaliści ds. zapewniania jakości kształcenia, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali również problemy związane z koniecznością przyjmowania na studia osób, które w ogóle nie powinny kształcić się w uczelni wyższej. Jeden z pracowników naukowych podkreśla, że jego uczelnia przyjęła większą liczbę studentów ze względu na wypełnienie limitów, wiążących się z finansowaniem uczelni, a pośrednio również z wynagrodzeniami wykładowców. *W tym roku przyjęliśmy więcej studentów z tego względu, uczelniom zależy na ilości studentów, a nie jakości kształcenia – mówi pracownik naukowy, biorący udział w badaniu. Jakość jest trudna do realizacji. Nie da się zrobić dobrej jakości efektów, bo studenci są kształceni w kierunku maksymalnej syntetyzacji wiedzy i wiedzy powierzchownej, bez pogłębiania, bo na tym polega kształcenie w gimnazjum czy liceum. Nie ma badania kreatywności czy samodzielności myślenia i tak ukształtowani przychodzą do nas. Przychodzą do nas coraz słabsi studenci ze względu na niż a my mamy limity ilościowe, wiążące się z naszym finansowaniem (wywiad nr 11).* Inny ekspert podkreśla, że *im więcej studentów, tym więcej etatów, umasowienie studiów nie przekłada się na jakość, były ku temu podstawy, ale powoduje to obniżenie jakości kształcenia, studenci nie są wyselekcjonowani. Również motywacje studentów są nieco inne. Uniwersytety muszą się zmieniać, gdyż czasy się zmieniają, również relacja mistrz - student się zmienia, przygotowanie sylabusów, przygotowanie literatury zabija wykład i zajęcia autorskie, muszą podać literaturę do każdego tematu, ale jeżeli chce przedstawić swoje przemyślenia to nie mogą. Zmierzamy w kierunku szkoły, typowo odtwórczej. Również seminaria w dawnej formie nie są możliwe, gdzie wykładowca wspólnie z studentami opracowywał interesującego go kwestie, jeżeli mamy się trzymać sztywnych ram, to pewna swoboda nie jest możliwa. Obniżanie finansowania powoduje, że w poszukiwaniu finansów idzie się w poszukiwaniu studentów, zwłaszcza zaocznych, jako że jest to pewne źródło finansów - finansowanie projektów. Poszukiwanie źródeł finansowania w ilości studentów, zmusza też do uruchamiania nowych kierunków. Odchodzi się od czystej socjologii (wywiad nr 5).*

Problematykę zależności finansowania uczelni od ilości studentów oraz wprowadzonego przelicznika profilu ogólniakademickiego podkreśla 12 z 14 pracowników naukowych, biorących udział w badaniu. Większość ekspertów negatywnie wypowiada się o systemie finansowania uczelni wyższych. *Finansowanie jest złe i jakość kształcenia jest zła i to jest cała konkluzja -* podkreślał w wywiadzie jeden z ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia - *Za studentem idą pieniądze. I tak na przykład na prawo przyjmuje się 2000 osób,*

studenci są w grupach ćwiczeniowych po 100 osób, to jest wypaczenie przez finansowanie. Sama jakość kształcenia nie jest zła (wywiad nr 9).

Większość ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu negatywnie oceniało system regulacji prawnych dotyczących jakości kształcenia w Polsce w tym: niekorzystny przelicznik na studenta (1,0), związane z tym faktem umasowienie studiów oraz zaniżający się poziom kształcenia.

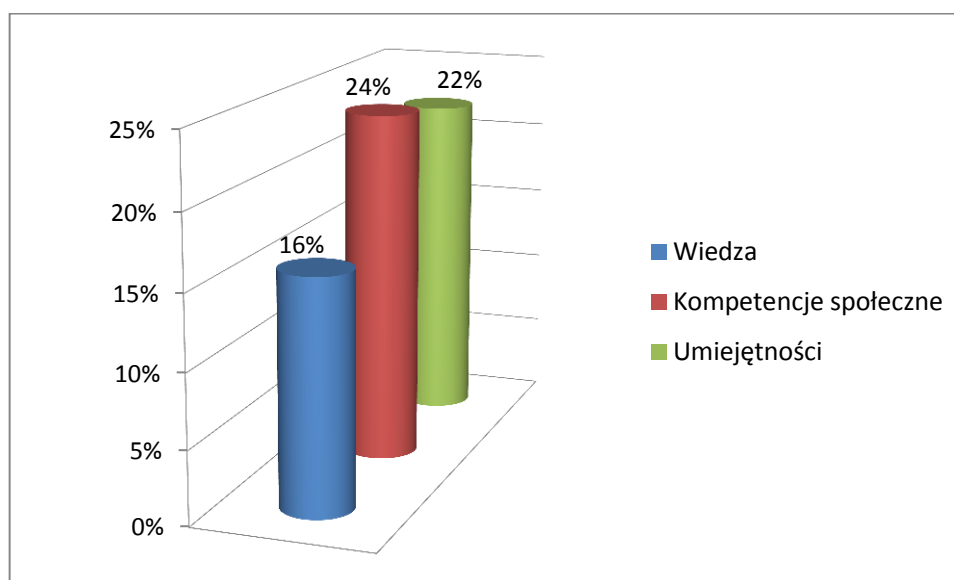
6. 2 (Nie) Znajomość Krajowych Ram Kwalifikacji

Zdania ekspertów zajmujących się jakością kształcenia na uczelniach wyższych dotyczące wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji są bardzo podzielone. Połowa pracowników naukowych będących uczestnikami badania twierdzi, iż sama koncepcja KRK jest bardzo dobra. Zdaniem jednego z ekspertów *określenie Krajowych Ram Kwalifikacji, mających na celu zapewnienie jakości kształcenia, to inicjatywa bardzo potrzebna, w szczególności, gdy uczelnie wyższe są wobec siebie konkurencyjne* (wywiad nr 1). Potwierdza to inny pracownik naukowy, zajmujący się wdrażaniem KRK - *największym problemem jest to, że regulacje dotyczące ram kwalifikacji i ich wprowadzenie jest dobre, ale uczelnie miały bardzo mało czasu by wprowadzić KRK, pozmienić programy. KRK to duża szansa dla szkolnictwa wyższego. Jest to efekt procesu bolońskiego* (wywiad nr 9). Na fakt bardzo szybkiego wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz trudności z tym związanych zwróciło uwagę 12 z 14 ekspertów. Przepisy prawne, zdaniem respondentów, weszły zbyt szybko i były dla pracowników naukowych zaskoczeniem. W ten oto sposób zabrakło czasu, by w dobry sposób dookreślić ramy kwalifikacji.

Druga połowa pracowników naukowych, biorących udział w badaniu, uważa, że regulacje w sprawie KRK są niejasne i czasami niemożliwe do zrealizowania. *W wytycznych jest zapisane że każdy student powinien móc osiągnąć efekty kształcenia i teraz nie wiadomo, czy je uśrednić, czy pod najlepszego czy najslabszego studenta, i czy naprawdę każdy ma je osiągnąć, kompetencje społeczne bardzo trudno sprawdzić, pewne rzeczy można, np. umiejętności, kompetencje społeczne są naprawdę bardzo trudne do sprawdzenia, nawet praca grupowa tego nie rozwiązuje (...) KRK są bardzo ogólnikowo wpisane, poza tym wszystkie nauki społeczne są w jednym worku, to też prowadzi do ogólnikowości, co wprowadza ogólność także do regulacji uczelnianych, proszę zauważyć, że nie ma żadnych treści programowych, a budowa programów jest na tyle ogólnikowa, że każdy przedmiot można stworzyć liczy się tylko efekt, a efekty mają być użyteczne na rynku – mówi jeden z ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia* (wywiad nr 5). Respondenci, którzy

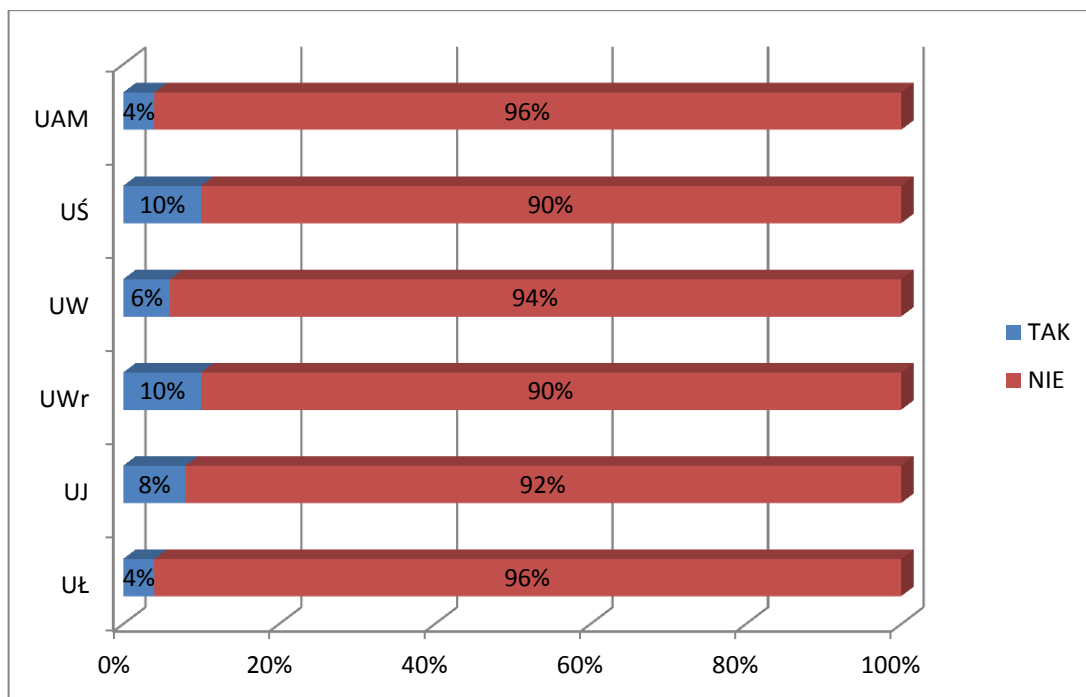
krytycznie odnosili się do wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji wskazywali, że ich wprowadzenie jest przede wszystkim, cytując jednego z ekspertów *dostosowaniem uczelni do wymagań studentów, którzy są coraz słabsi* (wywiad nr 11).

W opinii pracowników naukowych, którzy wzięli udział w badaniu, wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji ma niski wpływ na podwyższenie efektów kształcenia wśród studentów. Według większości ekspertów same wdrożenie KRK nie podwyższa jakości kształcenia, jest jedynie impulsem pozwalającym przyjrzeć się efektom kształcenia oraz krytycznie spojrzeć na przekazywane treści. Poniżej został zamieszczony wykres nr 19 ukazujący obliczony średni stopień wpływu KRK na podwyższenie efektów kształcenia wśród studentów w opinii pracowników naukowych, którzy wzięli udział w badaniu



Wykres 19. Średni stopień wpływu KRK na podwyższenie efektów kształcenia studentów w opinii pracowników naukowych, objętych badaniem

Badania przeprowadzone wśród studentów dotyczące problemów ewaluacji jakości kształcenia dowodzą, że 93% respondentów nie potrafi rozwinąć skrótu KRK. 3,5% z 7% studentów, którzy rozwinęli ten skrót, dokonali tego błędnie – podając, że jest to Krajowa Rada Kształcenia bądź Krajowy Rejestr Kształcenia. Jedynie 3,5%, czyli 10 spośród 300 studentów rozwinęła go prawidłowo. Zamieszczam również wykres nr 20, ukazujący wyżej opisane wyniki w podziale na poszczególne uczelnie.



Wykres 20. Umiejętność rozwinięcia skrótu KRK odnoszącego się do wymagań kształcenia na uczelniach wyższych. (Odpowiedzi badanych studentów socjologii w podziale na uczelnie w ujęciu procentowym)

Połowa studentów, która rozwinęła skrót KRK, czyli 3,5% ogólnej liczby respondentów wskazała w ankiecie, iż posiadała dostęp do założeń ram kwalifikacji dla swojego kierunku studiów. Jedynie 2% natomiast zapoznało się z założeniami modułu KRK dla socjologii. Żaden, z badanej grupy studentów nie wie, jak Krajowe Ramy Kwalifikacji dzielą efekty kształcenia.

Podsumowując, można stwierdzić, że wiedza na temat KRK wśród studentów jest bardzo niska. Jednym z powodów tej niewiedzy może być wcześniej już wspomniane bardzo szybkie wprowadzenie tych ram. Niepokojący natomiast jest fakt, iż połowa pracowników naukowych, zajmujących się wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji, nie jest do nich przekonana. Niezbędna wydaje się tutaj kampania informacyjna, dotycząca prawdziwych założeń szybko wprowadzanych regulacji prawnych, które powinny przekładać się na praktyczne efekty kształcenia studentów.

6.3 Sylabusy – biurokratyczna konieczność czy pomoc dydaktyczna dla studentów?

Zmiany związane z wprowadzeniem w uczelniach Krajowych Ram Kwalifikacji są - zdaniem większości ekspertów uczestniczących w badaniu (10 spośród 14) - raczej symboliczne i polegają przede wszystkim na stworzeniu nowych sylabusów. *Kontroluje się,*

najczęściej poprzez papier, czy sylabusy są dobrze zrobione. Każdy socjolog wie, że jest model i wzór na papierze - ustawy, rozporządzenia. Do środowiska nie przedostała się główna idea, jest tylko świadomość, że potrzebny jest porządek w dokumentacji, rewolucyjnych zmian nie wprowadzaliśmy, chociaż być może nie trzeba było – tak wypowiada się jeden z pracowników naukowych biorących udział w badaniu (wywiad nr 2).

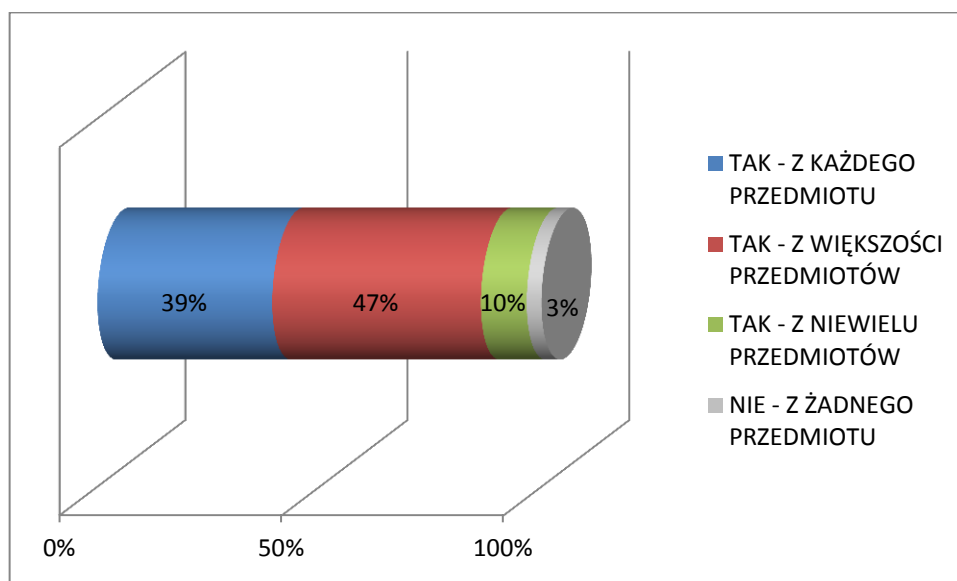
Eksperti podkreślają również bardzo dużą biurokrację, związaną z tworzeniem sylabusów oraz fakt, iż realizacja procesu kształcenia poprzez efekty nie jest do końca możliwa. Jeden z pracowników naukowych zajmujących się wdrożeniem KRK na uczelni wyższej wypowiada się w taki oto sposób: *Tak naprawdę nie wiadomo, w jaki sposób sprawdzić jakość, sprawdza się to najczęściej poprzez papier, czy sylabusy są dobrze zrobione, sama idea w sobie jest dobra, podoba mi się, tylko tak naprawdę realizacja poprzez efekty być może nie jest do końca możliwa, ale zawsze te efekty były, a teraz tak to wygląda, że co roku piszemy sylabusy, bo cały czas coś się zmienia, nie pracujemy nad sobą tylko wypełniamy kolejne formularze (wywiad nr 5).*

Kolejnym problemem dotyczy tego, na ile wiedza, umiejętności czy kompetencje społeczne opisane w sylabusie są rzeczywiście przekazywane. Jeden z ekspertów rozważa tę kwestię *Czym jest 100% np. wiedzy i ile procent z tych 100% z sylabusa jest rzeczywiście przekazywana? Takie badania nie są prowadzone, sprawdza się tylko papier (wywiad nr 3).*

Zdaniem pracowników naukowych, biorących udział w badaniu, sylabusy są tylko podstawą teoretyczną, poprzez którą sprawdza się na papierze, czy dany wykładowca rzeczywiście przekazał zakładane efekty kształcenia. Jeden z ekspertów ds. jakości kształcenia, który sprawdził 400 programów nauczania zaznaczył, że *kwestią podstawową jest pokonanie oporu środowiska wykładowców oraz sprawne wprowadzenie zarówno KRK jak i narzędzi do sprawdzania i kontroli (wywiad nr 13).* Trudno jest bowiem - jego zdaniem - poprosić profesora z 40 letnim stażem o zrobienie sylabusu. Nawet w wywiadach z ekspertami ds. zapewniania jakości kształcenia znalazły się głosy krytyki: *dla mnie Krajowe Ramy Kwalifikacji to głupota. Absolutnie KRK nie ma wpływu na podwyższenie wiedzy czy kompetencji, nikt się tym nie przejmuje. Jest to schemat kontrproduktywny, jeśli chodzi o idee Uniwersytetu. Jeśli byłaby kontrola zgodnie z sylabusem, to wszystko na papierze jest a profesor nie będzie się dzielić swoimi refleksjami...* (wypowiedź pracownika naukowego ds. jakości kształcenia – wywiad nr 10).

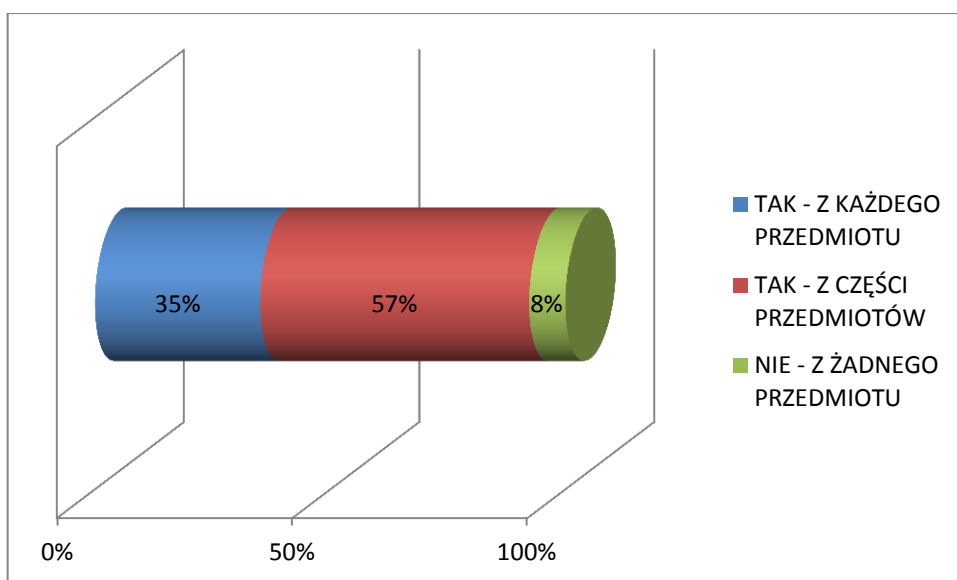
W opinii studentów sytuacja wygląda trochę inaczej. Zdecydowana większość studentów, którzy wzięli udział w badaniu stwierdziła, że miało możliwość zapoznania się

z sylabusami do swoich zajęć w roku akademickim 2013/2014 (290 z 300 osób biorących udział w badaniu). Jedynie 10 respondentów stwierdziło, że nie miało do nich dostępu.



Wykres 21. Deklarowane możliwości zapoznania się z sylabusami do zajęć według studentów socjologii badanych w roku akademickim 2013/2014

Z przeprowadzonych badań wynika, że największa liczba respondentów zapoznała się jedynie z częścią sylabusów. 57%, czyli 171 spośród 300 studentów zapoznało się z częścią omawianych dokumentów programowych. 35% respondentów, czyli 104 osoby zapoznały się z treścią sylabusów z każdego przedmiotu, natomiast 8% studentów (23 osoby) nie zapoznało się z sylabusem z żadnego przedmiotu.



Wykres 22. Weryfikacja zapoznania się z treściami dostępnych sylabusów. Wypowiedzi studentów socjologii badanych w roku akademickim 2013/2014 dotyczące tego, czy studenci zapoznali się z treściami sylabusów

Istotny w opisywanych aspektach jest podział odpowiedzi studentów ze względu na poszczególne uczelnie wyższe. Jak wynika z przeprowadzonych badań, na UJ, UW oraz UŚ procentowa ilość odpowiedzi negatywnych oscyluje wokół błędu standardowego wynoszącego 3%. W pozostałych szkołach wyższych odsetek ten jest dużo wyższy, osiągając na UŁ – 18% ogólnej liczby studentów tej uczelni biorących udział w badaniu .

	Tak		Nie	
UŁ	41	82%	9	18%
UJ	48	96%	2	4%
UWr	45	90%	5	10%
UW	48	96%	2	4%
UŚ	49	98%	1	2%
UAM	46	92%	4	8%

Tabela 18. Tabela ukazująca liczbę oraz rozkład procentowy studentów, która zapoznała się z treścią sylabusów w podziale na poszczególne uczelnie

Oceny zawartości sylabusów przez studentów biorących udział w badaniu są zróżnicowane. Ok. 60% opiniując je, wskazywała na ich zalety. Dokumenty te zostawały oceniane m.in. jako wyczerpujące, przydatne, zwięzłe, czytelne, treściwe, konkretne, zadowalające, czy dobrej jakości (112 wypowiedzi). 46 studentów (niecałe 17%) stwierdziło, że zawartość sylabusów jest dobra lub bardzo dobra. Część osób, która pozytywnie oceniała opisywane dokumenty zaznaczała, że zawierają one wszystkie wymagania wobec przedmiotu (19 wypowiedzi).

28% respondentów podkreślało jednak wady sylabusów. Studenci wskazywali, że są one bardzo (lub zbyt) obszerne (16 wypowiedzi), niejasne (7 wypowiedzi) lub mierne (również 6 wypowiedzi). W ocenie zawartości sylabusów studenci podkreślali również, że informacje zawarte w nich, to często jedynie podana bibliografia (21 wypowiedzi), zawartość informacji nie pokrywa się z zajęciami (12 wypowiedzi), podane informacje są niepoprawne bibliograficznie (9 wypowiedzi) lub wymagania opisane są słabo (również 9 wypowiedzi). Wśród krytycznych ocen można było znaleźć takie wypowiedzi jak: *teksty, które mamy czytać na kolejnych zajęciach, nie dają żadnej wiedzy czy zawartość sylabusu jest sztywna, natomiast zajęcia nie mogą i nie powinny takie być, a niestety są* (ankieta nr 103). Poniżej została zamieszczona tabela ze skategoryzowanymi wypowiedziami respondentów na ten temat⁴⁵⁹.

⁴⁵⁹ Liczba wskazań w tabeli nie sumuje się do 300, ponieważ część respondentów wskazywała kilka zmiennych.

OPIŚCOWA OCENA STUDENTA	PROCENT I LICZBA WSKAZAŃ
Oceny ogólne	
Sylabusy zostały ocenione jako:	40,7%
Wyczerpujące	27
Zbyt obszerne	19
Przydatne	16
Zwięzłe	15
Czytelne	14
Treściwe	13
Konkretne	11
Zadowalające	9
Dobrej jakości	7
Oceny szczegółowe:	25,2%
Informacje zawarte to tylko podana bibliografia	21
(Sylabusy) zawierają wszystkie wymagania wobec przedmiotu	19
Zawartość informacji nie pokrywa się z zajęciami	12
Zawartość informacji pokrywa się z zajęciami	11
Informacje zawarte są niepoprawne bibliograficznie	9
Słabo opisane wymagania	9
Ocena zawartości sylabusów wyrażona przez studentów w skali: 18,6%	
bardzo dobra	8
dobra	38
Dostateczna	7
Mierna	7
Inne wypowiedzi studentów:	15,5%
Nie zapoznałem się z treścią	21
Zawartość jest różnicowana- niektóre przedmioty mają dobre, z pozostałymi bywa różnie	9
(Sylabusy są) niejasne	7
Prowadzący trzymają się ściśle wykazu zajęć z sylabusów	6
Dużo treści a tak naprawdę sensowne informacje zawarte są na dwóch stronach z 50	4
Podstawy podstaw nie uważam za przydatne.	3

Tabela 19. Skategoryzowane wypowiedzi dot. oceny zawartości sylabusów studentów biorących udział w badaniu

Przydatność sylabusów również została oceniona w sposób bardzo zróżnicowany. Część respondentów stwierdziła, że są one przydatne (61 wskazań), dobre lub bardzo dobre (38 wskazań). W opiniach części respondentów sylabus jest podstawą do zorganizowania planu nauki (19 wskazań), formą zapoznania się z wymogami oraz warunkami zaliczenia (17 wskazań) a zawarte tam informacje są istotne, ponieważ zawierają spis literatury (również 17 wskazań). Inna część studentów biorących udział w badaniu podkreślała, że sylabusy są

mało przydatne lub całkowicie nieprzydatne (33 wskazania). Niezwykle istotną rzeczą, która była często wskazywana to ocena mówiąca o tym, że większość informacji nie zostaje ujmowane w zajęciach (38 wskazań). Dla mniejszej części respondentów sylabus ogranicza się do spisu lektur, zawiera mało aktualne teksty lub nie daje żadnej wiedzy (łącznie 22 wskazania).

Jeśli zderzymy negatywne wypowiedzi z opinią wykładowców, biorących udział w badaniu, należy stwierdzić, że sylabusy często są traktowane jako biurokratyczna konieczność, która nie ma przełożenia na faktyczne prowadzenie zajęć ze studentami. Te negatywne zjawisko zauważają sami adepci nauk socjologicznych, tworząc tym samym pejoratywny obraz jakości kształcenia uczelni. Badania wykazują również, że w niektórych przypadkach wykaz literatury podawanej przez wykładowców jest przez studentów błędnie utożsamiany z sylabusem. Może to wynikać z niewiedzy studentów lub podawania przez pracowników naukowych uczelni jedynie spisu lektur, bez udostępniania sylabusu.

Poniżej zamieszczam tabelę zawierającą skategoryzowane wypowiedzi respondentów na temat przydatności sylabusów (wypowiedzi jw. nie sumują się do ogólnej liczby studentów biorących udział w badaniu).

OPISOWA OCENA STUDENTA	PROCENT I LICZBA WSKAZAŃ
Oceny ogólne przydatności sylabusów	
Sylabusy zostały ocenione jako:	37,9%
Przydatne	61
Nieprzydatne	22
Mało przydatne	11
Średnie	11
Słabe	9
Zadowolające	7
Ocena przydatności sylabusów wyrażona przez studentów w skali: 18,8%	
Bardzo dobra	11
Dobra	27
Dostateczna	16
Mierna	6
Oceny szczegółowe: 43,3%	
Większość informacji nie zostaje ujmowane w zajęciach	38
Sylabus to moja podstawa do zorganizowania sobie planu co i kiedy zrobić	19
Sylabus to forma zapoznania się z wymaganiami i formą zaliczenia	17
Zawarte tam informacje są bardzo ważne, ponieważ zawierają teksty, które należy przeczytać	17
Sylabusy zawierają mało aktualne teksty	11

Niektóre sylabusy posiadają zbędne informacje	11
Sylabus to tylko spis lektur	7
Po wyłapaniu sensu (przydatność) wydaje się być istotna	5
Sylabusy nie dają żadnej wiedzy	4
Są adekwatne do przedmiotu zajęć	3
Sylabus bez spisu lektur, jest średnio przydatny	2
Merytorycznie właściwe, ale praktycznie zbędne	1
Zwykle i tak od znajomych dowiaduje się o literaturze	1
Odpowiednio przygotowane	1
Ciężko stosować się do sylabusu podczas zajęć	1

Tabela 20. Skategoryzowane wypowiedzi dot. oceny przydatności sylabusów studentów biorących udział w badaniu

Najważniejszymi zaletami sylabusów według studentów biorących udział w badaniu jest:

1. Zbiór wszystkich lektur w jednym miejscu - 64 wskazania (21,3%)
2. Znajomość wymagań dotyczących zaliczeń - 43 wskazania (14,3%)
3. Możliwość przygotowania się do zajęć – 27 wskazań (9,0%)
4. Skrócone przedstawienie programu - 21 wskazań (7,0%)
5. Podana informacja – 21 wskazań (7,3%)
6. Ustalone daty spotkań – 19 wskazań (6,3%)
7. Możliwość sprawdzenia jaki temat będzie przerabiany za tydzień – 17 wskazań (5,7%)
8. Możliwość wyboru tematu referatu - 16 wskazań (5,3%)
9. Uporządkowanie tematów – 14 wskazań (4,7%)

Ponadto studenci, którzy wzięli udział w badaniu za najważniejszą zaletę sylabusów uważali również możliwość sformułowania oczekiwań przez wykładowcę, użyteczność, możliwość zaplanowania sobie ilości czasu potrzebnego do przygotowania na zajęcia oraz przejrzystość (w każdej kategorii po 9 wskazań). W opiniach respondentów istotna była również zawartość najważniejszych haseł i pojęć, dostęp do treści kształcenia (po 4 wskazania), możliwość powrotu do pozycji, jakie zostały przeczytane (3 wskazania), opis kompetencji uzyskanych po ukończeniu modułu (2 wskazania), ogólna orientacja w temacie zajęć oraz możliwość wyboru kursów dodatkowych na ich podstawie (po 1 wskazaniu).

Sylabusy postrzegane przez większość pracowników naukowych jako biurokratyczna konieczność a przez część studentów są doceniane jako pomocne narzędzie ułatwiające przygotowanie się do zajęć. Podstawowymi zaletami sylabusów nie okazały się uzyskiwane efekty kształcenia, lecz podana literatura oraz wymogi dotyczące zaliczenia. Należy z pewnością zwrócić uwagę na negatywne wypowiedzi studentów odnośnie zawartości oraz

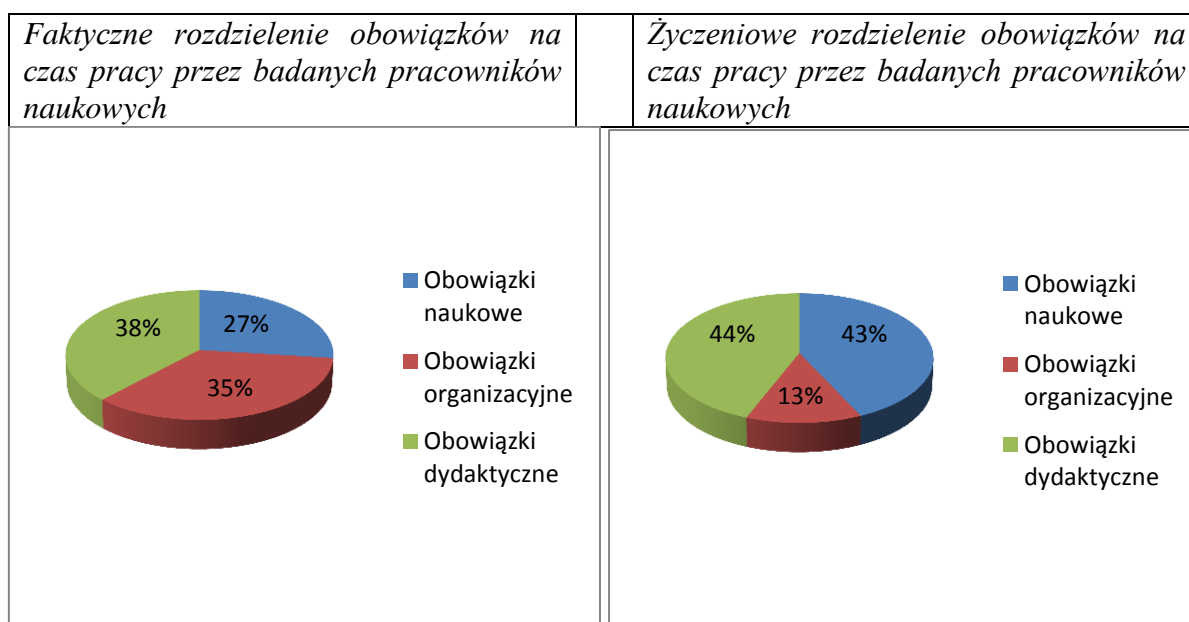
przydatności sylabusów i związane z tym pejoratywne postrzeganie jakości kształcenia na uczelni.

Postrzeganie problemu biurokratyzacji pracy dydaktycznej

Tworzenie sylabusów jako jednego z narzędzi zapewniania jakości kształcenia pogłębia odczuwanie problemu rosnącej biurokratyzacji aktywności dydaktycznej pracowników naukowych.

Jeden z ekspertów w trakcie wywiadu podkreśla, iż *wykladowcy są w stanie wykorzystać obecne regulacje prawne do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia w Polsce. Narzędzia są definiowane. Zaznaczam, że nie znam wszystkich, problem jest taki że implementacja tych narzędzi jest spuszczone w dół i schodzi na poziom Uniwersytetów, wydziałów, i jeszcze niżej - ale te kwestie nie są regulowane dokładnie a regulacje nieustannie się zmieniają.* Inny z ekspertów zaznacza, że *zdecydowanie podwyższyły się obowiązki organizacyjne u każdego, kto się zajmuje KRK. Tak nie powinno być, masa czasu osób które powinny być zaangażowane także w pracę naukową, jest pochłaniana przez biurokrację. Te zmiany mogłyby się dokonać ale bez tej biurokracji, to zaoszczędziło by masę czasu* (wywiad nr 4).

Wszyscy eksperci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają swoje obciążenie obowiązkami organizacyjnymi. Poniżej został zamieszczony wykres nr 23 ze średnim rozdzieleniem czasu pracy pracowników naukowych, którzy wzięli udział w badaniu.



Wykres 23. Średnie rozdzielenie czasu pracy pracowników naukowych na poszczególne obowiązki. (Po lewej faktyczne rozdzielenie obowiązków, po prawej życzeniowe)

Jak wynika z przeprowadzonych badań, wykładowcy przede wszystkim skupiają się w swojej pracy na obciążeniach dydaktycznych oraz organizacyjnych. Czas poświęcony tym obowiązkom zajmuje 73% całkowitego czasu poświęconego na pracę. Najmniej jest go poświęconego obowiązkom naukowym. Wszyscy eksperci, którzy wzięli udział w badaniu podkreślali, że nie odpowiada im taki stan rzeczy, twierdząc, że obciążenia organizacyjne powinny zajmować najmniejszy odsetek czasu poświęconego na pracę, po to by mogli skupić się na pracy dydaktycznej oraz naukowej. Jak podkreśla jeden ze specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia *obciążenia organizacyjne w dłuższej perspektywie czasu mogą mieć negatywny wpływ na jakość kształcenia, pracownicy obciążeni biurokracją mają mniej czasu na przygotowanie, ciekawych i nowoczesnych zajęć* (wywiad nr 13).

Inny z ekspertów podkreśla, że *system Krajowych Ram Kwalifikacji narzucił zbyt dużo biurokracji i formalności. Od Uniwersytetu oczekuje się żeby był zakładem produkcyjnym a tak nie jest. U nas jest społeczność wielobarwna i wieloaspektowa - są ci, którzy dobrze piszą, ci, którzy praktycznie coś robią i ci, co uczą* (wywiad nr 8). Specjalista ds. zapewniania jakości kształcenia zaznacza, że nie każdy pracownik naukowy nadaje się do pracy dydaktycznej lub spraw organizacyjnych. Polski system natomiast wymaga od pracowników naukowych zaangażowania we wszystkie rodzaje obowiązków.

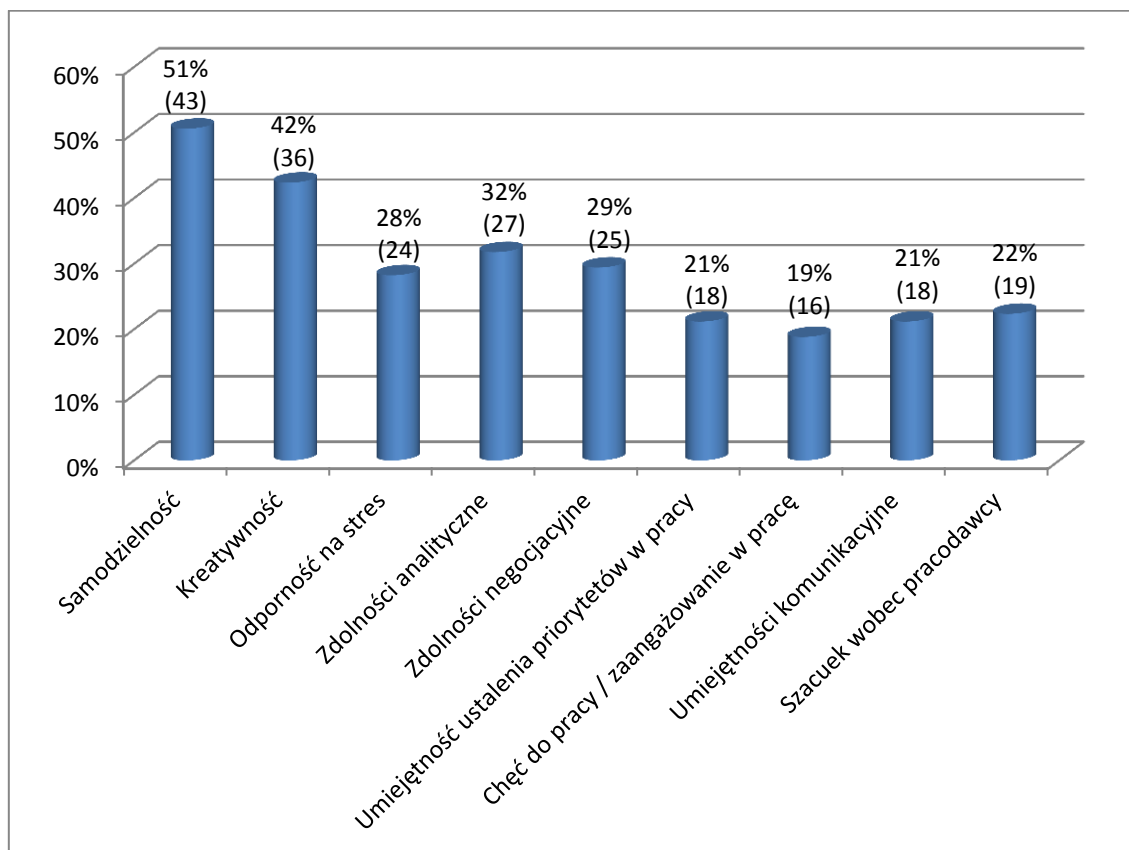
Krajowe Ramy Kwalifikacji, zdaniem jednego z ekspertów, *narzuciły pewne standardy, na jednych narzuciły bagaż biurokracji, co jest negatywne a innych przymusiły do bardziej zdyscyplinowanych zajęć* (wywiad nr 7). Inny specjalista podkreśla, że *nastąpił zdecydowany wzrost obowiązków organizacyjnych, często bezsensownych, mamy bardzo dużo podwójnej biurokracji, działań ad hoc, poprawiania rzeczy już raz zrobionych w nieskończoność, trochę wzrosły obowiązki dydaktyczne, przyglądnięcie się dokładnie studentowi wymaga większej ilości czasu* (wywiad nr 4).

Dodatkowym problemem, na który zwracają uwagę eksperci ds. zapewniania jakości kształcenia na uczelniach wyższych, są minimalne gratyfikacje finansowe wypłacane za prace organizacyjne pracownikom naukowym lub ich całkowity brak.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wzrost obowiązków organizacyjnych między innymi w postaci dostosowywania nowych programów nauczania do wymogów KRK oraz przygotowywania sylabusów według nowych wymogów sprawia, że pracownicy naukowci są obciążeni obowiązkami organizacyjnymi ponad miarę. Ma to wpływ na zmniejszenie czasu poświęconego na pracę naukową oraz dydaktykę, co w istocie negatywnie może wpływać na jakość kształcenia.

6.4 Ocena efektów kształcenia w opinii pracowników uczelni, studentów oraz pracodawców

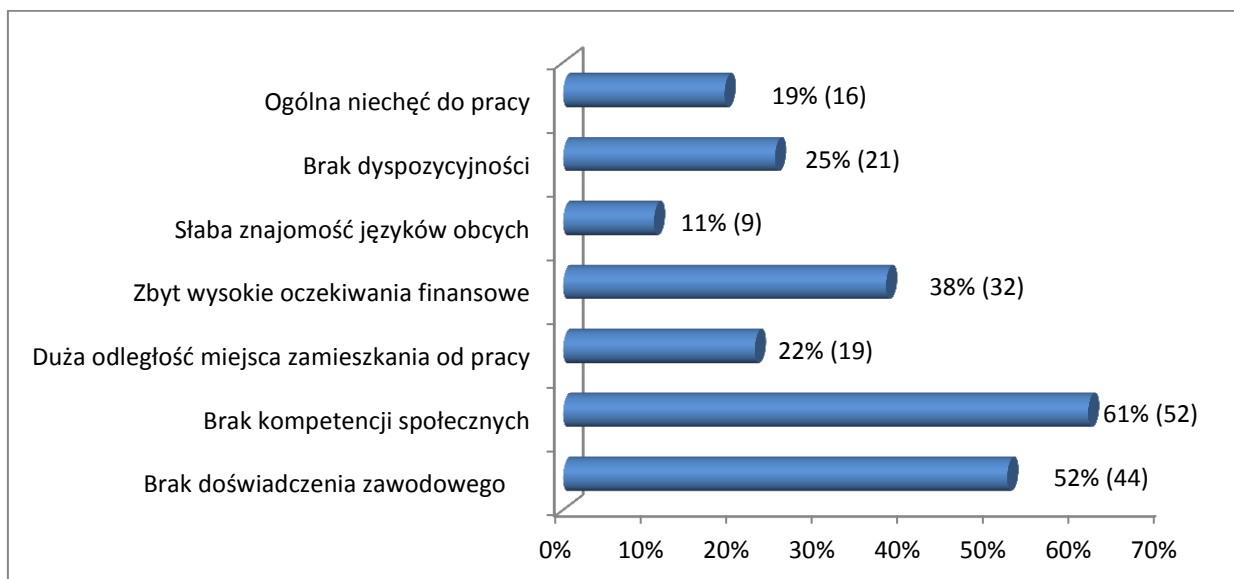
Wymogi pracodawców odnośnie efektów kształcenia jednoznacznie wskazują, że przedsiębiorcy poszukują pracowników o rozwiniętych kompetencjach społecznych oraz określonych cechach osobowościowych. Według badań przeprowadzonych wśród firm zatrudniających socjologów, podstawowymi brakującymi cechami studentów/absolwentów tej specjalizacji jest przede wszystkim samodzielność (43 spośród 85 wskazań) oraz kreatywność (36 wskazań). Przedsiębiorcy podkreślają również brak: umiejętności analitycznych, które powinny być w tej grupie mocno rozwinięte (27 wskazań), zdolności negocjacyjnych (25 wskazań) oraz odporności na stres (24 wskazania). Poniżej zamieszczony został wykres nr 24 ukazujący wszystkie brakujące cechy studentów/absolwentów socjologii wybrane przez pracodawców w przeprowadzonym badaniu.



Wykres 24. Deficyty cech studentów/absolwentów socjologii według oceny pracodawców biorących udział w badaniu (n = 85)

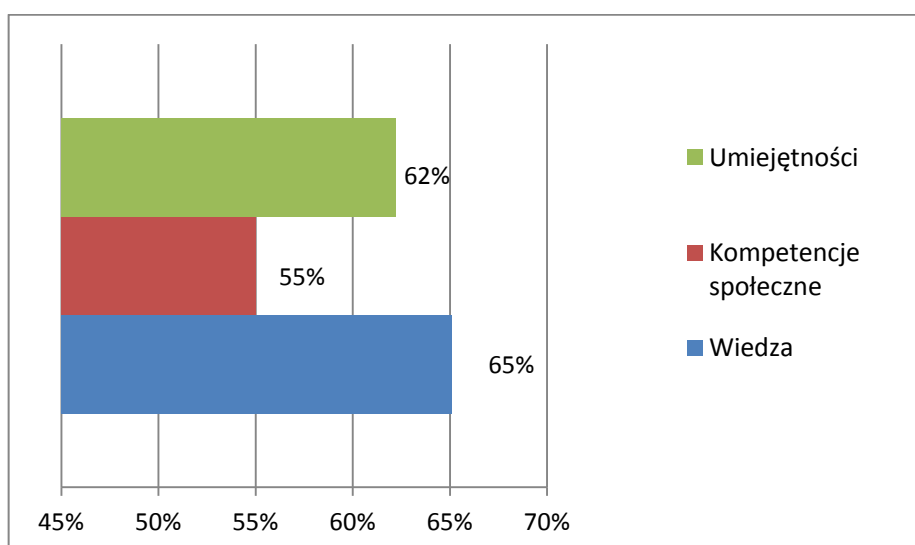
Pracodawcy, w przeprowadzonym badaniu stwierdzili, że podstawową barierą aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii jest brak kompetencji społecznych (52 wskazania). Ponadto podkreślali, że grupie tej brakuje doświadczenia zawodowego (44 wskazania) oraz, że ma ona zbyt wysokie oczekiwania finansowe w stosunku do

pracodawców (32 wskazania). Poniżej zamieszczony został wykres nr 25 wskazujący na wszystkie bariery aktywności zawodowej przedstawione przez przedsiębiorców, którzy wzięli udział w badaniu.



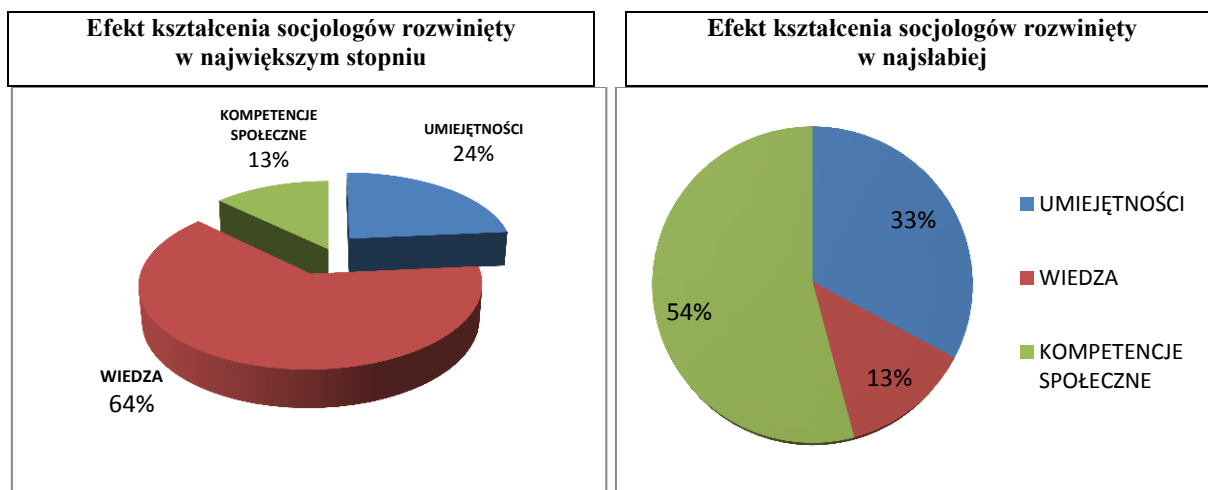
Wykres 25. Bariery aktywności zawodowej leżące po stronie studentów/ absolwentów socjologii z perspektywy ankieterowanych pracodawców zatrudniających socjologów (n = 85)

Powyższe bariery związane z rozwojem kompetencji społecznych potwierdzają również pracownicy naukowcy, z którymi został przeprowadzony wywiad. Zdaniem ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia, zakładane w Krajowych Ramach Kwalifikacji efekty kształcenia w postaci kompetencji społecznych na uczelniach wyższych są nauczane w najmniejszym stopniu (55%).



Wykres 26. Opinia pracowników naukowych o stopniu uzyskiwania poszczególnych efektów kształcenia przez studentów socjologii

Pracodawcy w przeprowadzonym badaniu stwierdzili, że efektem kształcenia, który jest najbardziej rozwinięty u studentów/absolwentów socjologii, jest wiedza. Tego zdania było 54 spośród 85 przedsiębiorców biorących udział w badaniu. Najslabiej rozwinięte z trzech efektów kształcenia okazały się wspomniane wcześniej kompetencje społeczne (46 spośród 85 pracodawców). W 33% przedsiębiorcy podkreślali braki umiejętności studentów/absolwentów socjologii jako najslabiej rozwiniętego efektu kształcenia.



Wykres 27. Opinie pracodawców, którzy wzięli udział w badaniu na temat najlepiej i najslabiej rozwiniętych efektów kształcenia wśród pracowników będących studentami/absolwentami socjologii

Ponad połowa pracowników naukowych biorących udział w badaniu zaznacza problematyzację pomiaru nauczania efektów kształcenia. Jeden z ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia wypowiada się w taki oto sposób: *to jest złożona sprawa, jest problem w jaki sposób zmierzyć efekty i kto ma je mierzyć, wykładowcy mogą je zmierzyć w sposób typowo uczelniany, np. przygotowanie, wygłoszenie, lecz staramy się, by ta weryfikacja nie była jedynie na poziomie uczelni. Efekty kształcenia są też weryfikowane przez pracodawców podczas praktyk, oceniają oni kompetencje społeczne, umiejętności, kwalifikacje do danego stanowiska. Jesteśmy teraz na etapie tworzenia systemu, który będzie weryfikować efekty kształcenia* (wywiad nr 6).

Połowa ekspertów ds. jakości kształcenia zaznacza, że podczas zmiany programu nie zmniejszył się zasób wiedzy przekazywanej studentom podczas zajęć. Jeden z pracowników naukowych podkreśla - *kiedy zmienialiśmy program, wiedza się nie zmniejszyła, lecz naszym zamierzeniem było podwyższenie efektów kształcenia w postaci umiejętności i kompetencji społecznych, lecz zastanawiam się, czy w ramach ćwiczeń czy konwersatoriów wiedza teoretyczna nie jest lepiej przekazywana niż na wykładzie. Teoria jest nadal ważna na naszym instytucie* (wywiad nr 7). Wspomniana teoria, zdaniem połowy

pracowników naukowych zajmujących się jakością kształcenia, stanowi klucz do nauczania, stąd też bardzo trudno jest kształcić, a tym bardziej weryfikować kompetencje społeczne.

Świadomość studentów w zakresie kładzenia nacisku przez pracodawców na umiejętności i kompetencje społeczne wzrasta – wypowiada się jeden z ekspertów ds. jakości kształcenia biorący udział w badaniu. *Konieczne staje się dla pracowników naukowych odniesienie do matrycy efektów kształcenia, uwrażliwiła ona studentów na kwestie umiejętności czy kompetencji. W założeniu tak jest, ale praktyka jest różna, dalej jest bardzo dużo treści stricte teoretycznych* (wywiad nr 2).

Problemem jest również sama specyfika form prowadzenia zajęć. Eksperti podkreślają, że podczas wykładu bardzo trudno jest kształtować kompetencje społeczne oraz umiejętności. Dodatkowo podważają oni część założeń Krajowych Ram Kwalifikacji, dotyczących rozwijania postaw. Jeden z pracowników naukowych, biorących udział w badaniu, wypowiada się w ten sposób: *Nie wiem, czy jestem w stanie kreować kompetencje społeczne podczas wykładu, oczywiście, mogę je wpisać do sylabusu. Mogę starać się im (studentom) wpajać pewne zasady i mogę przyjąć, że osoby, które mnie słuchają, przyjmą to do wiadomości, ale nie jestem w stanie sprawdzić, jak to jest w rzeczywistości. KRK wymaga też, żeby były kształcone umiejętności pracy w grupie. Tu też jest błąd. Umiejętność pracy w grupie, to umiejętność kształcona na poziomie starszaków w przedszkolu, my powinniśmy uczyć pracy w zespole a to jest zupełnie inna bajka, każde zajęcia uczą pracy w zespole* (wywiad nr 3).

Z przeprowadzonej analizy wypowiedzi ekspertów wynika, że pracownicy zajmujący się wdrażaniem jakości kształcenia na uczelniach wyższych, biorący udział w badaniu, wiedzą, czego oczekują pracodawcy. Jeden z ekspertów podkreśla: *My ogólnie wiemy, czego firmy oczekują. Jedno to, co się w kółko powtarza, to kompetencje społeczne i określone umiejętności miękkie, które są przydatne w każdym zawodzie* (wywiad nr 8).

4 z 14 pracowników naukowych zaznacza również, że pojęcie kompetencji społecznych jest nieprecyzyjne. Oto wypowiedź jednego z nich: *Środowisko akademickie przekazuje wiedzę przede wszystkim, chociaż z drugiej strony u nas (na uczelni) studenci mają możliwość uzyskać narzędzia, które są unikalne, czyli umiejętności. Kompetencje społeczne są nieprecyzyjnym wskaźnikiem. Kompetencje społeczne są umiejętnościami poruszania się w społeczeństwie, oceniania źródeł informacji, poruszania się w relacjach społecznych. Ktoś może poruszać się fatalnie w jednej sferze a być dobrym w innej. Jest to tylko papierowy wskaźnik, który nic nie mówi, nie da się zmierzyć ilościowo* (wywiad nr 12).

Oczekiwania w zakresie kształtowania kompetencji społecznych wśród pracowników naukowych oraz pracodawców są sprzeczne. Przedsiębiorcy jednoznacznie wskazują na duże braki studentów/absolwentów socjologii w zakresie kompetencji społecznych. Połowa pracowników naukowych nie jest przekonana o tym, że powinna kształtować w studentach postawy. Eksperti podkreślają niski poziom uczelnianych form nauczania kompetencji społecznych (wykład, ćwiczenia) oraz problem walidacji tego efektu.

6.4.1 Kompetencje społeczne z perspektywy studentów

Kompetencje społeczne są postrzegane przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu w różnorodny sposób. Przede wszystkim definiowane są przez studentów badaniu jako umiejętności miękkie:

- *Kompetencje społeczne to umiejętności miękkie, niezbędne w pracy* (ankieta nr 6).
- *Są to umiejętności miękkie pozwalające na dobrą pracę w zespole i efektywną komunikację* (ankieta nr 203).

Ponad połowa respondentów podkreślała, że kompetencje społeczne są umiejętnościami dobrej komunikacji interpersonalnej, negocjacji, autoprezentacji, sztuki rozwiązywania problemów oraz pracy w grupie. 20% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, zaznaczała, że kompetencje te są niezbędne w pracy zawodowej.

Ponad połowa respondentów, definiując to pojęcie, wskazywała również, że posiadanie określonych postaw jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Wypowiadali się w ten sposób:

- *Kompetencje społeczne to umiejętności niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa, znajomość norm i zasad w nim panujących, rozumienie innych ludzi* (ankieta nr 61)
- *Kompetencje społeczne to umiejętności współistnienia i współdziałania z innymi uczestnikami życia społecznego społeczności która nas otacza* (ankieta nr 7),
- *Są to skille, dzięki którym potrafimy działać, żyć i funkcjonować w społeczeństwie* (ankieta nr 130),
- *Zakres umiejętności potrzebnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie* (ankieta nr 144),
- *W moim odczuciu są to umiejętności postępowania i życia w społeczeństwie* (ankieta nr 256),
- *Tym, jak ktoś odnajduje się w społeczeństwie, jak się w nim czuje i jak sobie w nim radzi* (ankieta nr 208),

- *Są to pewnego rodzaju dyspozycje do funkcjonowania w społeczeństwie* (ankieta nr 122),
- *Przebywanie wśród społeczeństwa, a nie tylko to, czego nauczymy się z książek, lektur. itp.* (ankieta nr 270).

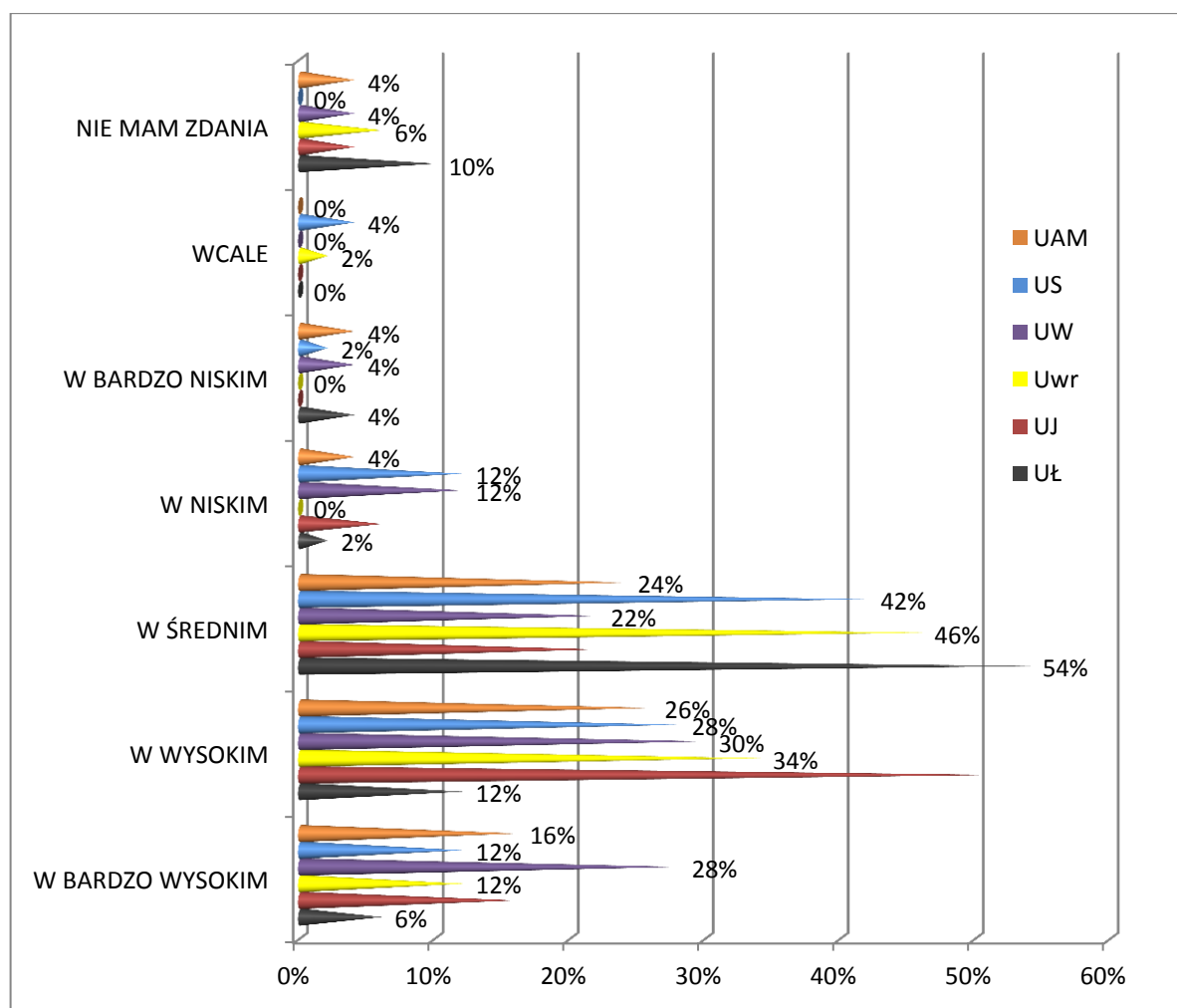
Respondenci, którzy definiowali pojęcie postaw przez pryzmat prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie podkreślali, że posiadanie kompetencji społecznych jest kluczowe oraz, że są one nieodłączną częścią działania społeczeństwa. Dodatkowo zaznaczali również, że są to umiejętności sprawnego poruszania się w społeczeństwie oraz dostosowania się do norm społecznych.

24% respondentów definiując pojęcie kompetencji społecznych podkreśla rolę kształcenia się przez całe życie, samorozwoju a przy tym odczuwania oraz empatii. Oto kilka z najciekawszych wypowiedzi studentów:

- *Kompetencje społeczne to to, na ile człowiek jest rozwinięty, postrzeganie, uwaga, sposób myślenia, empatia, by podejmować działanie społeczne* (ankieta nr 79),
- *Kompetencje społeczne to to, w jaki sposób człowiek czuje się w otoczeniu ludzi, jak dzieli środowisko, czy potrafi odnaleźć się w grupie* (ankieta nr 120),
- *Kompetencje społeczne charakteryzują się dojrzałością mentalną ludzi w kontekście wypełniona danej roli, w której człowiek się odnajduje, rozumie i czuje* (ankieta nr 224),
- *Kompetencje społeczne - a więc to, czego możemy się nauczyć w trakcie swojego życia* (ankieta nr 271).

Część respondentów, która definiowała postawy przez pryzmat samorozwoju oraz współodczuwania, podkreślała rolę inteligencji emocjonalnej w ich kształtowaniu.

Podsumowując, kompetencje społeczne są dla studentów, którzy wzięli udział w badaniu, przede wszystkim umiejętnościami miękkimi, niezbędnymi do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Definiowane są również poprzez współodczuwanie drugiego człowieka. Część studentów w operacjonalizacji postaw podkreśla rolę samorozwoju i *konceptji long life learning*.

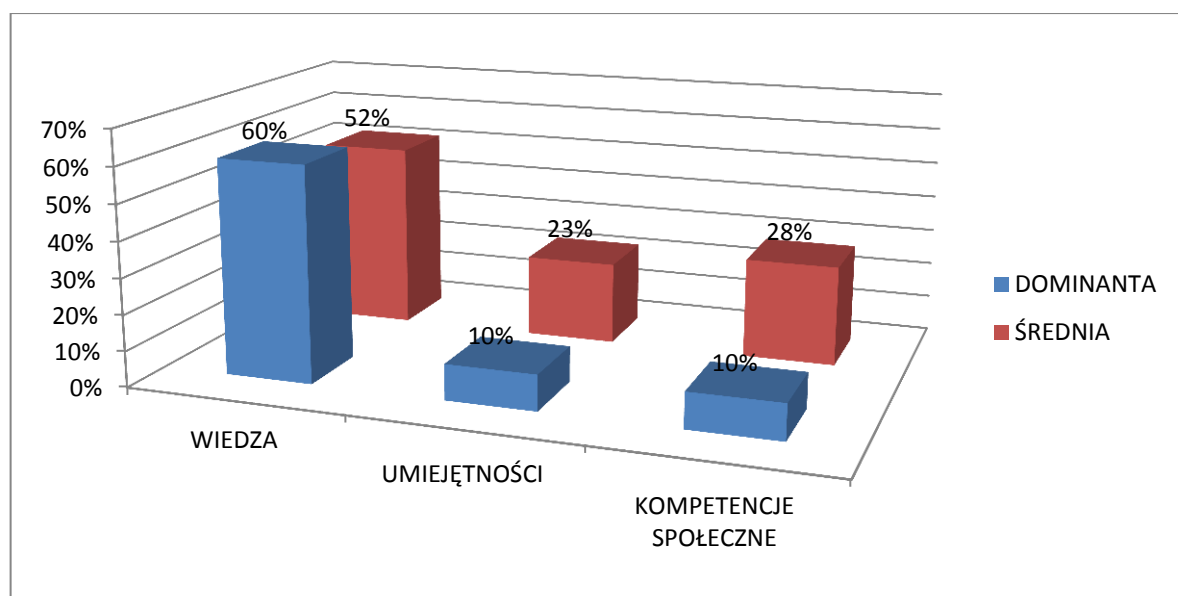


Wykres 28. Ocena stopnia w jakim nieformalne życie studenckie przyczynia się do podwyższenia kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

Większość studentów, którzy wzięli udział w badaniu, uważa, że nieformalne życie studenckie w wysokim lub bardzo wysokim stopniu przyczynia się do podwyższenia ich kompetencji społecznych. Uważa tak 45% ogólnej liczby respondentów. Duża część podkreśla również, że nieformalne spotkania w średnim stopniu kształtują postawy (tego zdania jest 35% respondentów). Interesujący jest fakt, że jedynie 27% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, deklaruje uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej, w tym realizacji bezpośrednich spotkań nieformalnych w małych grupach społecznych, również poza uczelnią. 73% respondentów deklaruje, że nie jest członkiem takiej grupy. 62% studentów, którzy wzięli udział w badaniach, uważa się za członka grupy wirtualnej. Większa liczba studentów, która wzięła udział w badaniu, jak się okazuje, kontaktuje się poprzez portale społecznościowe, niż poprzez bezpośrednie spotkania. Niewątpliwie fakt ten wpływa na stopień kształtowania kompetencji społecznych oraz podejście do samego studiowania.

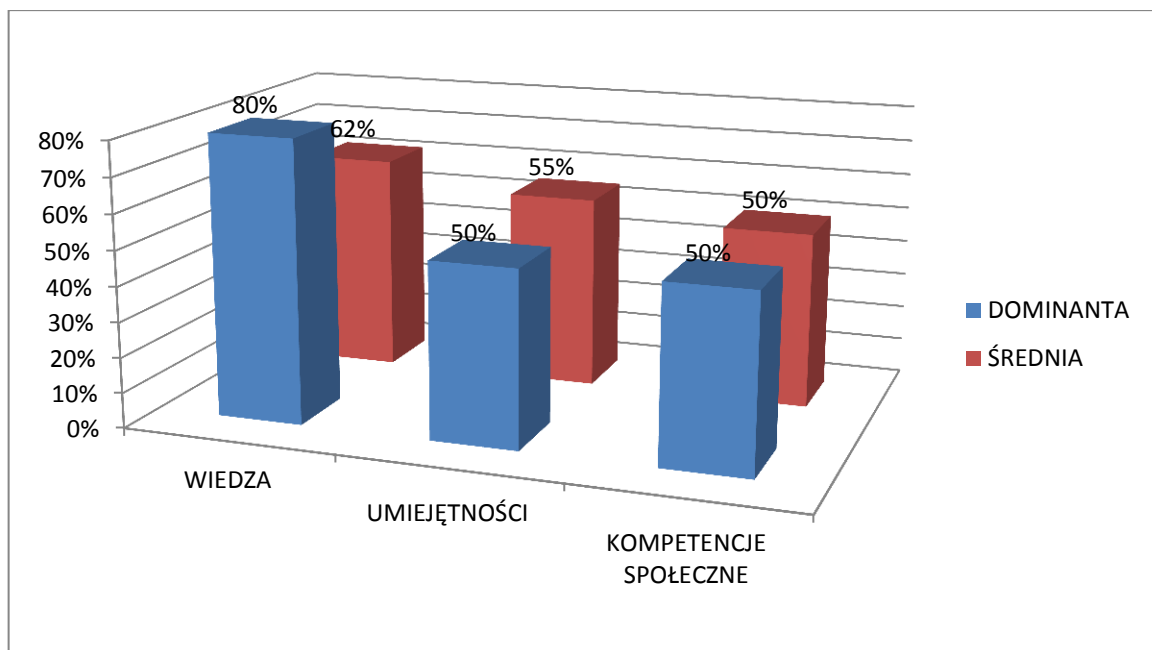
6.4.2 Ocena stopnia przydatności uczelnianych form nauczania w podwyższaniu efektów kształcenia

Studenci w trakcie badania dokonywali procentowej oceny stopnia przydatności poszczególnych form nauczania w podwyższaniu ich efektów kształcenia. Wykład okazał się najmniej skuteczną formą kształtowania umiejętności oraz kompetencji społecznych (najczęściej występujący wynik w tych kategoriach wynosił 10%). Jak wynika z przeprowadzonych wśród studentów badań, forma wykładu średnio podwyższa wiedzę studentów jedynie w 52% (dominanta ocen wynosi 60%).



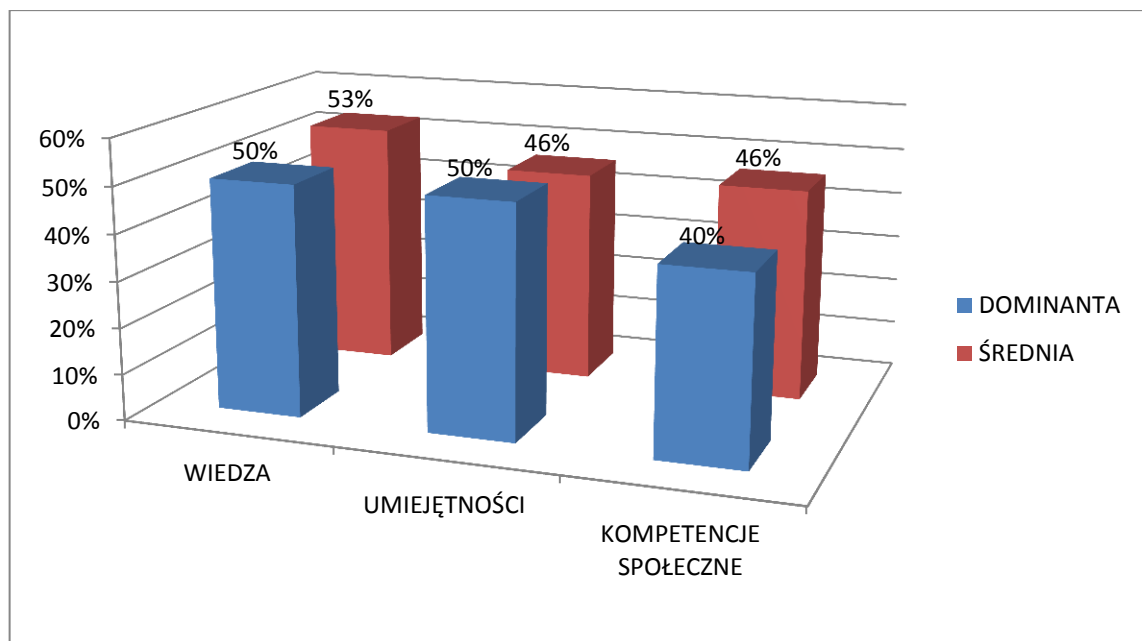
Wykres 29. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności wykładu akademickiego w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii ogółu studentów socjologii

Efektywność ćwiczeń jako formy kształcenia została przez studentów oceniona zdecydowanie lepiej. Nawet w zakresie podwyższania wiedzy, zarówno dominanta jak i średnia odpowiedzi jest wyższa i wynosi odpowiednio 80% i 62%. W opinii respondentów, ćwiczenia średnio podwyższają umiejętności i kompetencje społeczne. Oceny podwyższenia wymienionych efektów kształcenia oscylują wokół 50%.



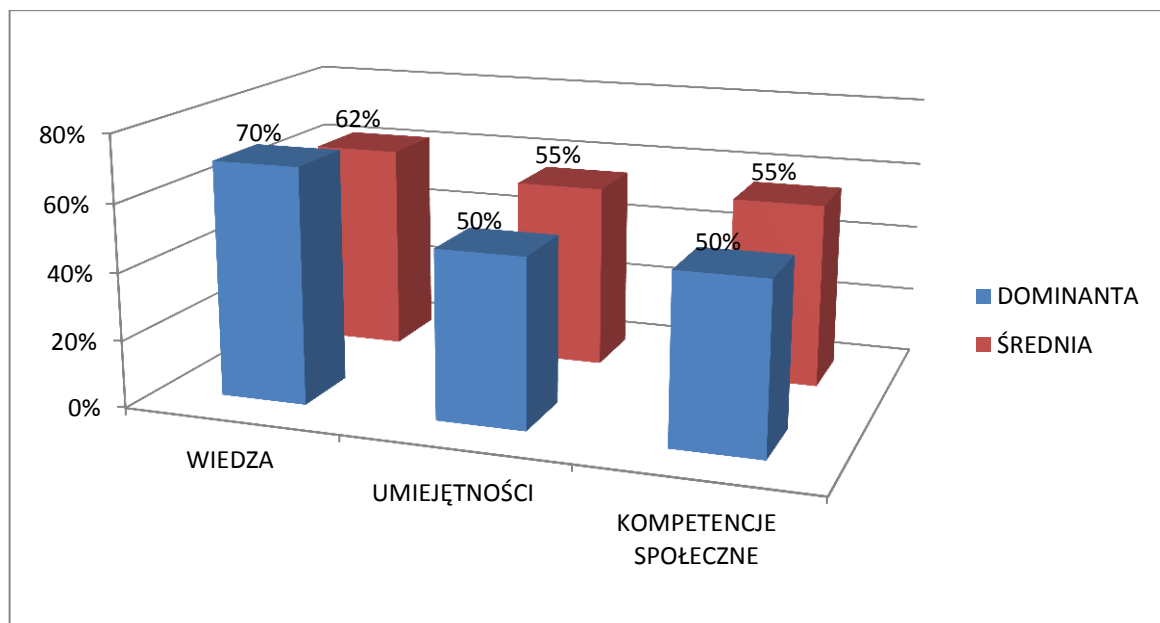
Wykres 30. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności ćwiczeń w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii badanych studentów (N= 300)

Oceny w zakresie podwyższania efektów kształcenia poprzez uczestnictwo w konwersatoriach kształtują się na średnim poziomie. Dominanta w zakresie podwyższania wiedzy i umiejętności wynosi 50%, natomiast w zakresie kompetencji społecznych 40%. Porównując poszczególne formy nauczania, należy stwierdzić, że wzrost efektów kształcenia w zakresie umiejętności oraz kompetencji społecznych poprzez udział w konwersatoriach jest wyższy niż poprzez uczestnictwo w wykładzie. Nawet stopień podwyższania wiedzy oscyluje na podobnym poziomie. Porównując natomiast udział w konwersatorium z uczestnictwem w ćwiczeniach, okazuje się, że partycypacja w tej drugiej formie kształcenia w większym stopniu podnosi efekty kształcenia wśród studentów, którzy wzięli udział w badaniu.



Wykres 31. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności konwersatoriów w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii studentów socjologii

Warsztaty/laboratoria to ostatnia z ocenianych przez studentów form kształcenia. Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że przydatność uczestnictwa w tej formie prowadzenia zajęć, w zakresie podwyższania wiedzy, jest oceniana wysoko. Najczęściej pojawiającą się oceną wśród studentów, którzy wzięli udział w badaniu było 70%. Średnia procentowa ocena przydatności warsztatów/laboratoriów w podwyższaniu wiedzy wynosi 62% i jest taka sama, jak w przypadku ćwiczeń. Przydatność tej formy kształcenia w podwyższaniu umiejętności jest identyczna, jak w ćwiczeniach i wynosi odpowiednio 50% w przypadku średniej procentowej oceny przydatności warsztatów/laboratoriów w podwyższaniu umiejętności oraz 55% w przypadku dominanty. Podwyższenie kompetencji społecznych poprzez uczestnictwo w tej formie kształcenia było ocenione najwyżej spośród wszystkich form kształcenia ocenianych w badaniu. Najczęstsza ocena w zakresie podwyższania kompetencji społecznych poprzez uczestnictwo w warsztatach/laboratoriach to 55%.



Wykres 32. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności warsztatów/laboratoriów w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii studentów socjologii

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, określali również przedmioty, które w największym stopniu zwiększają ich poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W zakresie przekazywanej wiedzy są to: *Podstawy socjologii* (54 wskazania), *Metody badań społecznych* (54 wskazania), *Historia myśli socjologicznej* (39 wskazań) oraz *Współczesne teorie socjologiczne* (34 wskazania). W zakresie umiejętności bardzo dużą przewagę uzyskał przedmiot *Metody badań społecznych*, 125 studentów spośród 300 stwierdziło, że w największym stopniu zwiększa on ich umiejętności. *Statystyka* w opisywanym zakresie znalazła się na drugim miejscu z 57 wskazaniami respondentów. Zdaniem studentów, którzy wzięli udział w badaniu, przedmiotem, który w największym stopniu zwiększa ich kompetencje społeczne jest *Psychologia społeczna* (63 wskazania) oraz *Komunikacja społeczna* (45 wskazań). Spora część studentów wskazywała również na *Metody badań społecznych* (37 wskazań) oraz obóz badawczy/badania terenowe (35 wskazań). Poniżej zamieszczam listę przedmiotów, które zdaniem studentów, którzy wzięli udział w badaniu, w największym stopniu zwiększają poszczególne efekty kształcenia.

PRZEDMIOTY, KTÓRE W NAJWIĘKSZYM STOPNIU ZWIĘKSZAJĄ EFEKTY KSZTAŁCENIA		
PRZEDMIOT	WARTOŚĆ PROCENTOWA I LICZBA WSKAZAŃ	
ZAKRES WIEDZY		
Podstawy socjologii	18%	54
Metody badań społecznych	18%	54
Historia myśli socjologicznej	13%	39
Współczesne teorie socjologiczne	11%	34
Makrostruktury społeczne	7%	20
Psychologia społeczna	6%	19
Metodologia	6%	18
Mikrosocjologia	5%	15
Klasyczne teorie socjologiczne	5%	14
Antropologia społeczna	4%	13
ZAKRES UMIEJĘTNOŚCI		
Metody (i techniki) badań społecznych	42%	125
Statystyka	20%	59
Badania terenowe	9%	27
SPSS	6%	18
Projekt badawczy	5%	14
Analiza danych wtórnych	4%	11
ZAKRES KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH		
Psychologia społeczna	21%	63
Komunikacja społeczna	15%	45
Metody badań społecznych	12%	37
Obóz badawczy/badania terenowe	12%	35
Socjologia problemów społecznych	7%	21
Procesy grupowe	7%	21
Antropologia społeczna	6%	18
Zarządzanie zasobami ludzkimi	3%	9

Tabela 21. Przedmioty, które zdaniem studentów socjologii w największym stopniu przyczyniają się do podwyższania ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Podsumowując przedstawione wyniki badań, należy stwierdzić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniu, zdecydowanie lepiej w podwyższaniu efektów kształcenia oceniają formy ich aktywizujące, przede wszystkim ćwiczenia oraz warsztaty/laboratoria. Uczestnictwo w ćwiczeniach okazało się dla respondentów najbardziej efektywne w zakresie podwyższania ich wiedzy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, niżej oceniają podwyższanie umiejętności i kompetencji społecznych we wszystkich formach kształcenia.

Z przeprowadzonych badań wynika, że procentowa ocena stopnia przydatności warsztatów/laboratoriów/ćwiczeń w zakresie podwyższania umiejętności i kompetencji społecznych średnio oscyluje wokół 50%. Spośród przedmiotów, które w największym stopniu podwyższają wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne wśród studentów prym wiodą *Metody badań społecznych*, wskazywane w każdym zakresie kształcenia.

6.4.3 Ocena wzrostu szczegółowych efektów kształcenia przez studentów

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w opisywaniu szczegółowych efektów kształcenia dla nauk społecznych posługuje się terminologią socjologiczną m.in.: struktury społecznej, grupy społecznej, działania społecznego, procesu społecznego oraz rynku pracy.

W ramach przeprowadzonego badania na uczelniach wyższych, jednym z zadań studentów było zdefiniowanie wyżej wymienionych, podstawowych pojęć socjologicznych.

Operacjonalizację pojęć studenci zaczęli od scharakteryzowania struktury społecznej⁴⁶⁰. Próbę jej zdefiniowania podjęło jedynie 180 spośród 300 studentów, którzy wzięli udział w badaniu. Niestety, liczba merytorycznych wypowiedzi pozostała na poziomie 147. Struktura społeczna jest dla respondentów pojęciem związanym przede wszystkim z hierarchicznym podziałem społecznym, zbiorem elementów złożonych w jedną całość oraz budową społeczeństwa i podziałem na klasy i warstwy. Poniżej zostały zamieszczone skategoryzowane wypowiedzi studentów, dotyczące sposobów definiowania struktury społecznej.

⁴⁶⁰ Struktura społeczna w odniesieniu do KRK jest definiowana poprzez jednostki lub grupy określonej społeczności pozostające w formalnych i nieformalnych relacjach określonego typu, np. struktura zawodowa mieszkańców Warszawy, struktura organizacyjna przedsiębiorstwa, grupa osób posiadających wyższe wykształcenie, zob.: *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, (pod red.) Chmielecka E., Warszawa 2012, s. 92.

Sposoby definiowania struktury społecznej przez studentów		
Skategoryzowane wypowiedzi studentów	Liczba wskazań	Wartość procentowa
Hierarchiczny podział społeczny	24	13,3%
Zbiór elementów złożonych w jedną całość	17	9,4%
Budowa społeczeństwa, klasy, warstwy	16	8,9%
Spółczeństwo podzielone ze względu na jakąś cechę	14	7,8%
Usytuowanie człowieka w społeczeństwie	12	6,7%
Układ ról i pozycji w społeczeństwie	12	6,7%
System zachowań w społeczeństwie	9	5,0%
Relacje między jednostkami w hierarchii	9	5,0%
Sieć powiązań	8	4,4%
Ukryte zależności w życiu społecznym	7	3,9%
Więzi społeczne	6	3,3%
Zespół trwałych wymiarów życia społecznego, które nie są dostępne bezpośredniej obserwacji.	5	2,8%
Stratyfikacja społeczna	5	2,8%
Struktura społeczna to abstrakcyjne pojęcie.	2	1,1%
Według Mertona jest to stała i niezmienna, tworzy ład społeczny, składają się na nią trzy właściwości: obszar działań i zachowań jednostki, elementy kulturowe, zbiorowości społeczne.	1	0,6%
Brak merytorycznej wypowiedzi	19	10,6%
Bez przygotowania precyzyjnie nie zdefiniuję.	8	4,4%
Nie wiem	6	3,3%

Tabela 22. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania struktury społecznej

Następnym pojęciem, który definiowali studenci, było działanie społeczne. Operacjonalizacja tego pojęcia była dla respondentów bardzo trudna. Jedynie 163 spośród 300 studentów, którzy wzięli udział w badaniu, podjęło próbę zdefiniowania tego pojęcia. Niestety, tylko 133 respondentów udzieliło merytorycznej wypowiedzi. Działanie społeczne było definiowane przez studentów przede wszystkim jako intencjonalne zachowanie mające na celu zmianę, dążenie do osiągnięcia wspólnych celów lub znaczenie jakie ludzie nadają swoim interakcjom. Część studentów zdefiniowało te pojęcie po prostu jako interakcje ludzi w społeczeństwie. Respondenci podejmowali operacjonalizację tego słowa również poprzez wyjście od pojęcia zachowania jednostki lub grupy w społeczeństwie. Zapraszam do lektury zamieszczonych skategoryzowanych wypowiedzi studentów dotyczących sposobów definiowania działania społecznego.

Sposoby definiowania działania społecznego przez studentów		
Skategoryzowane wypowiedzi studentów	Liczba wskazań	Wartość procentowa
Zachowanie intencjonalne mające na celu zmianę	21	13,6%
Dążenie do osiągnięcia wspólnych celów	18	11,7%
Znaczenie, jakie ludzie nadają swoim interakcjom	17	11,0%
Interakcje ludzi w społeczeństwie	16	10,4%
Zachowanie skierowane do społeczeństwa z jego aktywnym udziałem	13	8,4%
Zachowanie społeczności	11	7,1%
Zachowanie jakie podejmuje jednostka w społeczeństwie	9	5,8%
Świadome działanie	5	3,2%
Działanie ukierunkowane na innych	5	3,2%
Działanie, które ma wpływ na większą zbiorowość ludzi	5	3,2%
Działanie zbiorowości	4	2,6%
Brak merytorycznej odpowiedzi	22	15,3%
Nie wiem	8	5,2%

Tabela 23. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczącym sposobów definiowania działania społecznego

Najmniej problemów stwarzało studentom zdefiniowane pojęcia grupy społecznej. Próbę operacjonalizacji tego pojęcia podjęło 211 spośród 300 respondentów, a liczba merytorycznych odpowiedzi kształtowała się na poziomie 203. Grupa społeczna dla studentów, to zbiór co najmniej 2 lub 3 osób o wspólnym celu, więziach, normach i wartościach połączonych wspólną cechą. Wiele respondentów w próbach definicyjnych tego pojęcia wskazywało na posiadanie świadomości oraz przynależności oraz wspólnych interesów jednostek będących wewnątrz grupy. Poniżej zostały zamieszczone skategoryzowane wypowiedzi studentów definiujące grupę społeczną.

Sposoby definiowania grupy społecznej przez studentów		
Skategoryzowane wypowiedzi studentów	Liczba wskazań	Wartość procentowa
Zbiór co najmniej 2 lub 3 osób o wspólnym celu i więziach	47	22,3%
Zbiór co najmniej 2 lub 3 osób połączonych wspólną cechą	35	16,6%
Zbiór co najmniej 2 lub 3 osób o wspólnych normach i wartościach	26	12,3%
Grupa ludzi posiadająca świadomość i przynależność	21	10,0%
Zbiór osób o wspólnych interesach	17	8,1%
Zbiór podobnych do siebie jednostek	15	7,1%
Zbiór ludzi będących w społeczeństwie	11	5,2%
Grupa ludzi mających ze sobą coś wspólnego.	10	4,7%
Grupa ludzi między którymi zachodzą bezpośrednie interakcje	9	4,3%
Związek ludzi	6	2,8%
Zbiór jednostek połączonych zależnościami	6	2,8%
Brak merytorycznej odpowiedzi	4	1,9%
Nie wiem	4	1,9%

Tabela 24. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania grupy społecznej

Najtrudniejszym pojęciem dla respondentów okazał się „proces społeczny”, który dla potrzeb KRK został zdefiniowany jako *zjawisko społeczne rozpatrywane w czasie, charakteryzowane zwykle określonym kierunkiem i dynamiką zmian, np. wzrost współczynnika scholaryzacji, wyludnianie się wsi*⁴⁶¹. Ilość prób definicyjnych wśród studentów, którzy wzięli udział w badaniu wyniosła 133 spośród 300, natomiast liczba merytorycznych wypowiedzi jedynie 92. Respondenci definiowali proces społeczny przede wszystkim jako sytuację zmian w społeczeństwie, ciągłe działanie, kształtowanie się lub przekształcanie społeczeństwa. Poniżej szczegółowa charakterystyka dotycząca sposobów definiowania procesu społecznego przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu.

⁴⁶¹ *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (pod red.) Chmielecka E..., op. cit., s. 92.

Sposoby definiowania procesu społecznego przez studentów		
Skategoryzowane wypowiedzi studentów	Liczba wskazań	Wartość procentowa
Sytuacja zmian w społeczeństwie/grupie	14	10,6%
Ciągłe działanie	9	6,8%
Ciągłe kształtowanie się społeczeństwa	9	6,8%
Przekształcanie się społeczeństwa	9	6,8%
Trwanie	7	5,3%
Długotrwałe zjawisko społeczne dziejące się niezależnie od nikogo	7	5,3%
Proces w czasie którego dokonują się zjawiska przemiany instytucji społecznych	4	3,0%
Formowanie się i przekształcanie zjawisk społecznych	4	3,0%
Proces zachodzący w społeczeństwie	2	1,5%
Trend w społeczeństwie	2	1,5%
Zjawisko społeczne, które ma konkretne etapy i przebiega w określony sposób	2	1,5%
Przemiany struktury społecznej.	2	1,5%
Zmiana wartości społeczeństwa	1	0,8%
Formowanie się i przekształcanie zjawisk społecznych	1	0,8%
Zmiany w sposobie działania ludzi	1	0,8%
Działanie dłuższe	1	0,8%
seria zjawisk, które oddziałują na jednostkę bądź grupę społeczną	1	0,8%
proces zachodzący między jednostkami społecznymi	1	0,8%
Relacja pomiędzy jednostkami dająca odpowiednie skutki	1	0,8%
Ruchy społeczne zmierzające do jakiś zmian, rozwija przeobrażenie rzeczywistości charakterystyczne do różnych sytuacji społecznych.	1	0,8%
Schody, które trzeba przejść, aby zrealizować cel, działania, prowadzące do finału	1	0,8%
Działanie, interakcja społeczna	1	0,8%
Zjawisko społeczne, które ma konkretne etapy i przebiega w określony sposób	1	0,8%
Wszystkie procesy, działania, które odbywają się w społeczeństwie	1	0,8%
Kontinuum jakiegoś zjawiska społecznego	1	0,8%
Następujące po sobie działania społeczne	1	0,8%
Proces obejmujący opis rozwoju danego zjawiska, biorąc pod uwagę uwarunkowania społeczne	1	0,8%
Zmiany jakie zachodzą w systemie aksjonormatywnym technologicznym i kulturowym społeczeństwie	1	0,8%
Zjawisko zachodzące w czasie i oddziałujące na strukturę społeczeństwa	1	0,8%
Czas, w którym zachodzi jakaś zmiana społeczna	1	0,8%
Powtarzalne prawidłowości w zachowaniach i działaniach	1	0,8%
Długotrwały proces rozwijania umiejętności społeczno-	1	0,8%

kulturowych		
Jest to proces, w którym zachodzą działania mające na celu komunikację pomiędzy poszczególnymi jednostkami	1	0,8%
Brak merytorycznej odpowiedzi	18	13,6%
Nie wiem	22	16,7%

Tabela 25. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania procesu społecznego

Ostatnim pojęciem, które definiowali studenci, którzy wzięli udział w badaniu był rynek pracy. Spośród 300 studentów próbę operacjonalizacji tego pojęcia podjęło jedynie 156 osób, z czego 142 dokonały próby merytorycznego określenia. Duża część respondentów definiowała rynek pracy jako miejsce poszukiwania pracy, zbiór pracodawców i dostępnych ofert. Znaczna część studentów podkreślała, że jest to przestrzeń spotkań przedsiębiorców z potencjalnymi pracownikami oraz miejsce wymiany popytu i podaży pracy. Wiele definicji przedstawianych przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu miało pejoratywne konotacje, rynek pracy przedstawiany był jako miejsce rywalizacji o miejsca pracy, nienormowane miejsce kariery, przestrzeń, w której ludzie walczą o byt. Poniżej zostały zamieszczone skategoryzowane wypowiedzi studentów dotyczące rynku pracy.

Sposoby definiowania rynku pracy przez badanych studentów socjologii		
Skategoryzowane wypowiedzi studentów	Liczba wskazań	Wartość procentowa
Miejsce, gdzie ludzie szukają pracy	29	18,6%
Zbiór pracodawców i dostępnych ofert pracy	23	14,7%
Przestrzeń, w której spotykają się pracodawcy/produccenci oraz poszukujący pracy.	19	12,2%
Miejsce wymiany popytu i podaży pracy	18	11,5%
Obecne wymagania pracodawców wobec ludzi szukających pracy	13	8,3%
Relacja pracodawcy z pracownikami	6	3,8%
Obszar zawodów	6	3,8%
Możliwości i szanse podjęcia lub zmiany pracy	4	2,6%
System gospodarczy skupiający pracowników i pracodawców	1	0,6%
Miejsce, gdzie przedsiębiorstwa oferują pracę oraz pracownicy sprzedają swoją siłę fizyczną, a także umiejętności	1	0,6%
Rzeczywistość ludzi w wieku produkcyjnym	1	0,6%
Rynek wymiany pracy i zapłaty za nią	1	0,6%
Miejsce, w którym jednostka chce lub dąży by znaleźć pracę	1	0,6%
Miejsce sprzedaży swoich kompetencji	1	0,6%
Miejsce odnajdywania zawodu	1	0,6%
Propozycje zawodowe pracodawców skierowane do osób z	1	0,6%

różnym wykształceniem		
Sytuacja znalezienia pracy przez osoby w różnym wieku i z różnym wykształceniem	1	0,6%
dział, w którym społeczeństwo uczestniczy aktywnie, poszukuje zawodu, pracuje itp.	1	0,6%
miejsce gdzie jednostki rywalizują między sobą o miejsca pracy, gdzie toczy się gra o zajęcie danego stanowiska	1	0,6%
Nienormowane miejsce kariery i dostępnych i raz zajętych miejsc pracy	1	0,6%
System miejsc zatrudnienia.	1	0,6%
Obszar, na którym są bezrobotni i zatrudnieni	1	0,6%
Rynek dostępności dobra jakim jest praca zarobkowa. Dostępności etatowe wraz z poszczególnymi wymogami	1	0,6%
Przestrzeń, w której kwalifikacje potencjalnych pracowników weryfikowane są przez oczekiwania pracodawców	1	0,6%
Przestrzeń, w której ludzie walczą o byt, zwykle najpierw stając się zwierzętami, a później przegrywają	1	0,6%
Relacje między pracownikami i pracobiorcami, ujęte zbiorczo	1	0,6%
Abstrakcyjne miejsce wymiany kapitału, dóbr w zamian za pracę	1	0,6%
To gdzie nie ma pracy dla socjologów, bo socjolog to nie zawód	1	0,6%
Obszar, na którym absolwent hipotetycznie powinien znaleźć zatrudnienie	1	0,6%
Ilość i jakość pracy	1	0,6%
Ogół stosunków pracy	1	0,6%
Oferowanie swoich usług za pieniądze	1	0,6%
Brak merytorycznej odpowiedzi	4	2,6%
Nie wiem	10	6,4%

Tabela 26. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania rynku pracy

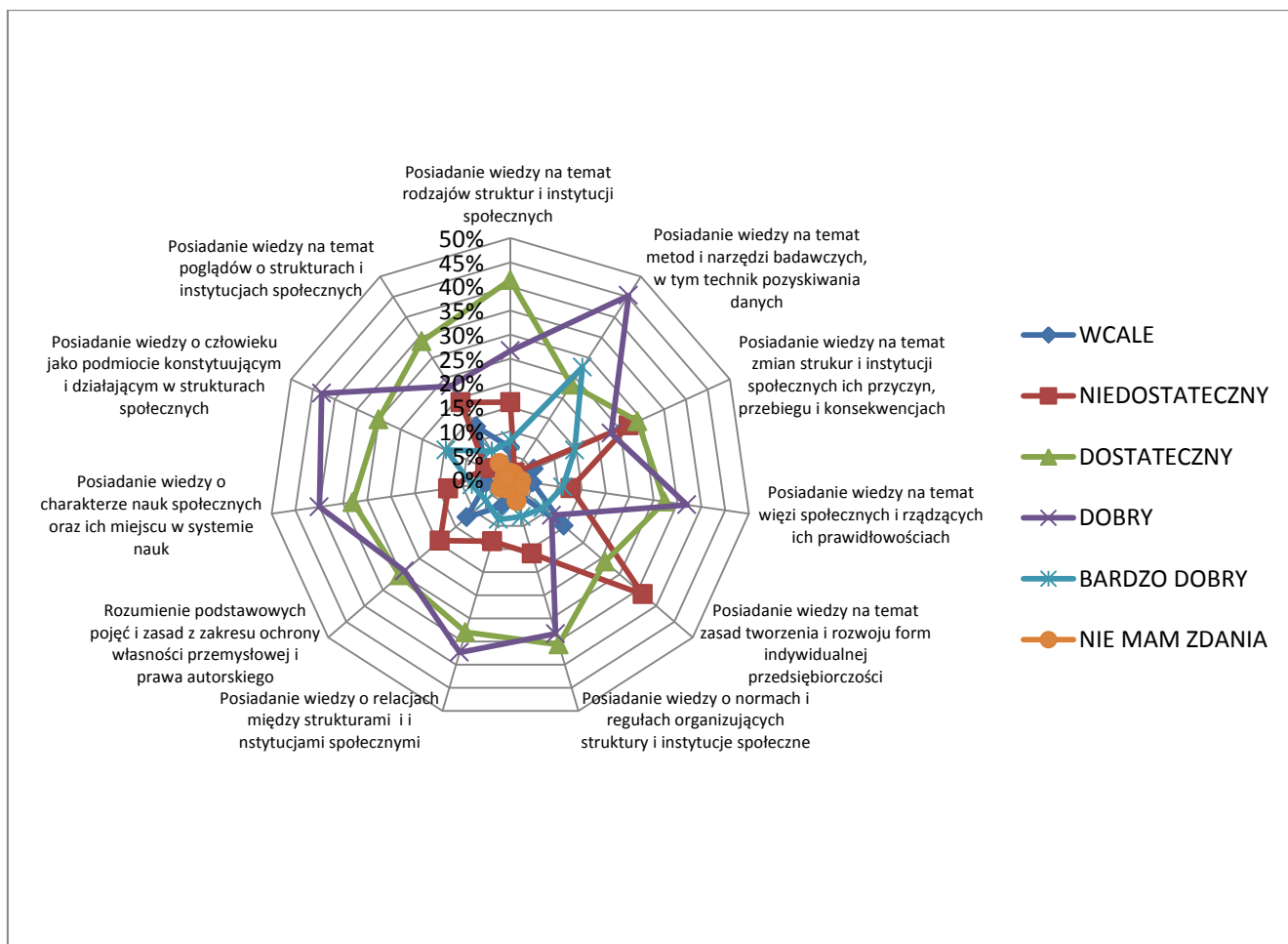
Przeprowadzona analiza treści definicyjnych wykazuje, że niecała połowa studentów (48%), która wzięła udział w badaniu, starała się merytorycznie określić podstawowe pojęcia socjologiczne. W większości przedstawione definicje były niepełne.

Studenci uczestnicząc w badaniu dokonywali oceny na ile, dzięki zdobytej na studiach wiedzy, zebranych umiejętnościach oraz kompetencjach społecznych, podwyższyły się wśród nich szczegółowe efekty kształcenia opisane w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2.11.2011r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*⁴⁶².

⁴⁶² Poszczególne efekty kształcenia dotyczyły profilu ogólnoakademickiego.

W kategorii wiedzy, studenci, którzy wzięli udział w badaniu, najlepiej ocenili posiadanie wiedzy na temat metod i narzędzi badawczych, w tym technik pozyskiwania danych. 73% respondentów oceniło stopień podwyższenia tego efektu kształcenia jako dobry i bardzo dobry. Następnym w miarę pozytywnie ocenionym wskaźnikiem był przyrost wiedzy o człowieku jako podmiocie konstytuującym i działającym w strukturach społecznych. Dzięki studiom podwyższa się ona wśród studentów w stopniu dobrym i bardzo dobrym w 58%.

Najgorzej respondenci ocenili swój przyrost wiedzy w zakresie zasad tworzenia i rozwoju form indywidualnej przedsiębiorczości. 51% studentów, którzy wzięli udział w badaniu oceniło, iż poziom wzrostu wiedzy był na poziomie niedostatecznym lub wcale go nie było. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali również deficyt w zakresie posiadania wiedzy na temat poglądów o strukturach i instytucjach społecznych. 32% respondentów oceniło, iż poziom wzrostu wiedzy w tym zakresie był na poziomie niedostatecznym lub wcale go nie było. Ostatnim, najgorzej ocenianym szczegółowym efektem kształcenia, był wzrost wiedzy w zakresie rozumienia podstawowych pojęć i zasad z zakresu ochrony własności przemysłowej i prawa autorskiego. 31% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, nie dostrzega tego wzrostu lub ocenia stopień na niedostateczny. Poniżej został zamieszczony szczegółowy rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia studentów w zakresie kategorii wiedzy.

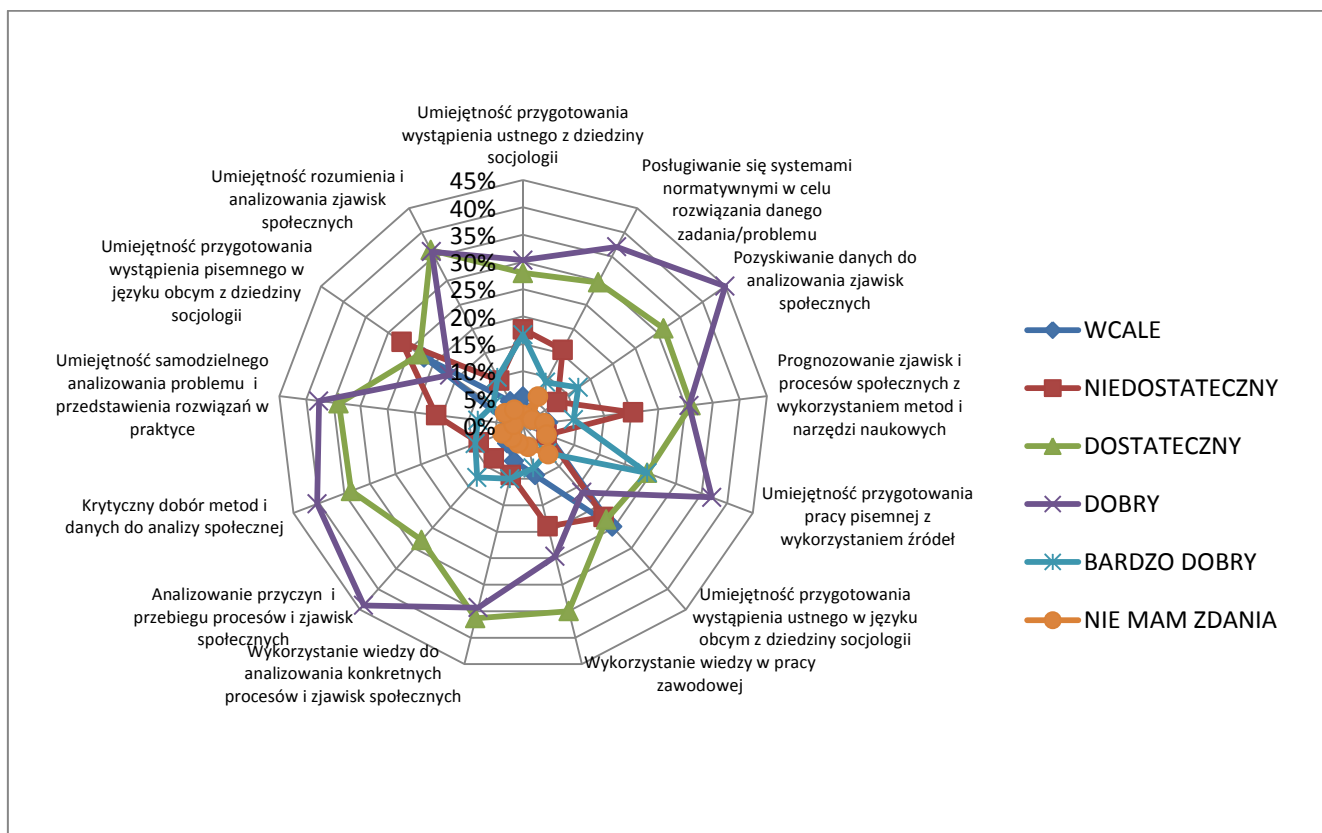


Wykres 33. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie wiedzy
Ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu

W kategorii umiejętności, studenci, którzy wzięli udział w badaniu najlepiej ocenili zdolność przygotowania pracy pisemnej z wykorzystaniem źródeł. 61% respondentów oceniło stopień podwyższenia tego efektu kształcenia jako dobry i bardzo dobry. Następnym pozytywnie ocenionym wskaźnikiem był przyrost umiejętności w zakresie pozyskiwania danych do analizowania zjawisk społecznych. 57% studentów, którzy wzięli udział w badaniu oceniło ten wzrost na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Na tym samym procentowym poziomie respondenci ocenili również przyrost tego efektu kształcenia w zakresie analizowania przyczyn i przebiegu procesów i zjawisk społecznych.

Najgorzej respondenci ocenili swój przyrost umiejętności w zakresie przygotowania wystąpienia pisemnego w języku obcym z dziedziny socjologii. 49% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, oceniło, iż poziom wzrostu umiejętności w tym szczegółowym efekcie kształcenia był na poziomie niedostatecznym lub wcale go nie było. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają również deficyt swoich umiejętności w zakresie przygotowania wystąpienia ustnego w języku obcym z dziedziny socjologii.

47% respondentów oceniło, iż poziom wzrostu w tym zakresie był na poziomie niedostatecznym lub wcale go nie było. Oba szczegółowe efekty kształcenia dotyczyły umiejętności posługiwania się językiem obcym.

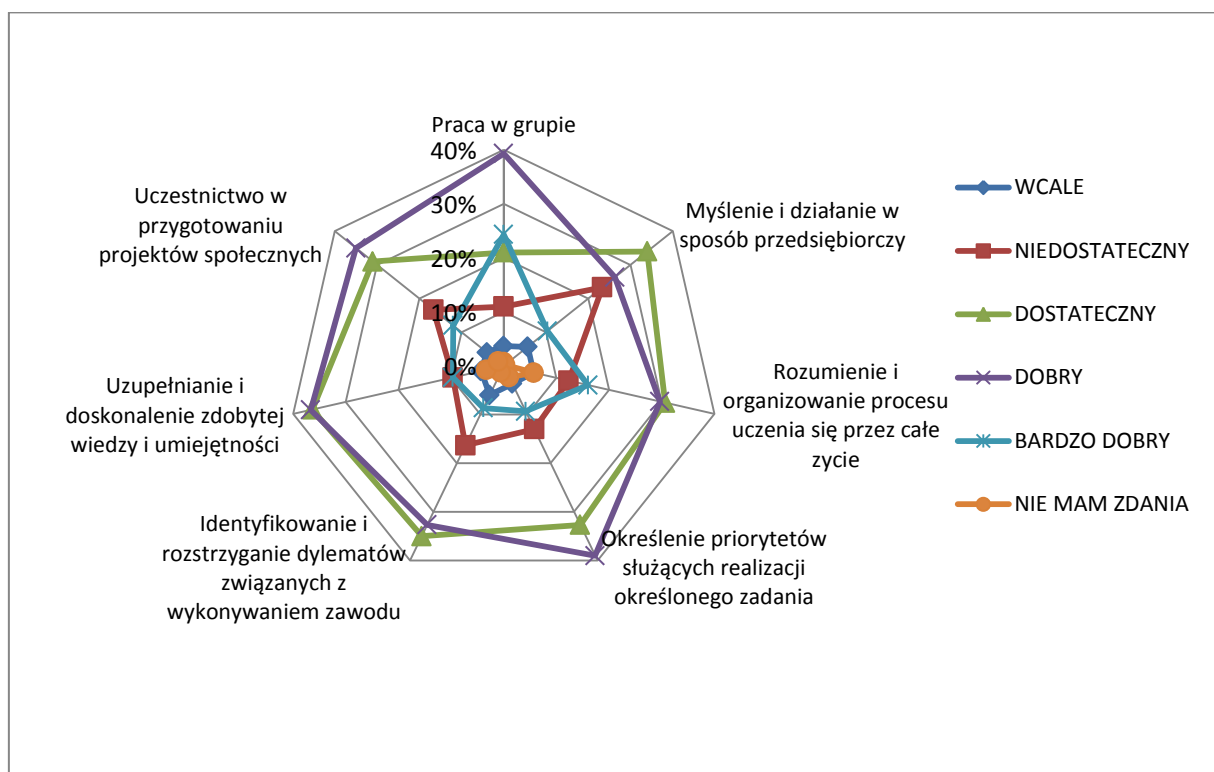


Wykres 34. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie umiejętności
Ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu

W kategorii postaw respondenci najlepiej ocenili kompetencję społeczną, jaką jest praca w grupie. Aż 61% respondentów oceniło stopień podwyższenia tego efektu jako dobry i bardzo dobry.

Niezwykle ważny jest fakt, że tylko ten jeden ze szczegółowych efektów kształcenia w kategorii postaw został oceniony pozytywnie przez więcej niż 50% badanych. Bardzo duży odsetek studentów ocenia swój przyrost kompetencji społecznych w poszczególnych kategoriach jako dostateczny. Najgorzej został oceniony wzrost kompetencji w zakresie myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy. Bowiem 29% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, oceniło, iż poziom wzrostu postaw w tym szczegółowym efekcie kształcenia był na poziomie niedostatecznym lub wcale go nie było.

Poniżej został zamieszczony wykres nr 35, ukazujący szczegółowy rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia studentów w zakresie kategorii kompetencji społecznych.



Wykres 35. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych

Ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu

Podsumowując, można stwierdzić, że studenci oceniając podwyższanie poszczególnych efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach, podkreślali przede wszystkim posiadanie wiedzy. Zdecydowanie gorzej ocenione zostały umiejętności. Zaznaczone zostały braki dotyczące posługiwania się językiem obcym w socjologii, zarówno w zakresie przygotowania pracy pisemnej, jak i wystąpienia ustnego. W dziedzinie wiedzy, jak i kompetencji społecznych, najgorzej respondenci oceniali swój przyrost wiedzy z dziedziny szeroko pojętej przedsiębiorczości.

Najlepiej natomiast została oceniona wiedza z zakresu metod i narzędzi badawczych, w tym technik pozyskiwania danych, zaś w dziedzinie umiejętności - zdolność przygotowania pracy pisemnej z wykorzystaniem źródeł a w kategorii kompetencji społecznych – praca w grupie.

6.4.4 Udział studentów w różnych formach, metodach i technikach kształcenia w ujęciu formalnych i nieformalnym oraz ich wpływ na efekty kształcenia

Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, które z poszczególnych form/metod/technik kształcenia są zdaniem studentów stosowane podczas obowiązkowych zajęć uczelni. Analiza uzyskanych danych wskazuje, że studenci, którzy uczestniczyli w badaniu brali udział przede wszystkim w zajęciach, które wymagają przygotowania wystąpień publicznych oraz prezentacji multimedialnych (uważa tak odpowiednio 99 i 97% respondentów). Powszechnie stosowane metody nauczania, z którymi mieli styczność studenci, to: praca w grupach (98%), tworzenie projektów (93%) oraz tworzenie metodologii badawczej (86%). Trochę mniejsza liczba badanych studentów-dokonywała podczas zajęć na uczelni analiz wyników badań (81%).

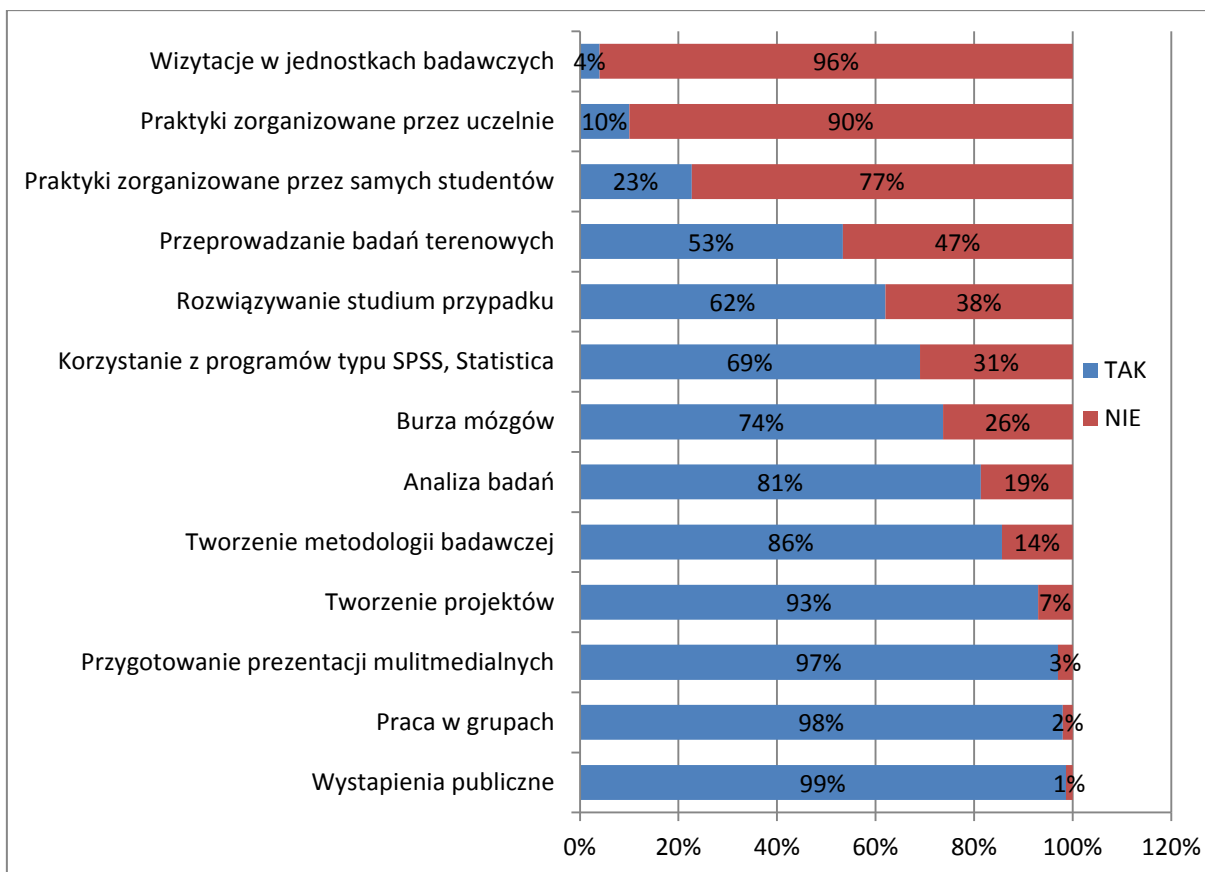
W niższym stopniu respondenci wskazują swój udział w zajęciach, w których wykorzystuje się nowoczesne metody kształcenia tj. burza mózgów, czy rozwiązywanie studium przypadku (odpowiednio 74 i 62%).

69% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, uczestniczyło w zajęciach, podczas których można było skorzystać z programów statystycznych. Należy tutaj zaznaczyć, że brak stosowania programów typu SPSS czy Statistica podkreślali jedynie studenci UŚ i UAM.

Jedynie ponad połowa respondentów przyznaje, że uczestniczyła w zajęciach, które polegały na przeprowadzaniu badań terenowych. Najmniejsza liczba studentów wskazuje na swoje uczestnictwo w wizytacjach w jednostkach badawczych. Jedynie 12 spośród 300 studentów UJ podkreśla praktykę w tej dziedzinie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci, którzy wzięli udział w badaniu, rzadko uczestniczyli w praktykach. Jeśli brali już udział w tej formie doskonalenia, to były to raczej praktyki zorganizowane przez nich samych, niż przez uczelnie wyższe (stosunek opinii wynosi 23 do 10%).

Poniżej zamieszczony został wykres nr 36, ukazujący procentowy udział studentów w poszczególnych formach/metodach/technikach kształcenia podczas obowiązkowych zajęć na uczelni w ich opinii.



Wykres 36. Stopień uczestnictwa studentów w poszczególnych formach/metodach/technikach kształcenia podczas zajęć obowiązkowych na uczelni

6.4.5 Ocena przydatności uczestnictwa w obowiązkowych zajęciach w rozwijaniu efektów kształcenia

Studenci, którzy uczestniczyli w poszczególnych formach/metodach/technikach kształcenia, dokonywali oceny ich przydatności w rozwijaniu swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, że najbardziej użyteczne dla respondentów okazało się uczestnictwo w zajęciach, podczas których przeprowadza się badania terenowe (niecała połowa studentów, która wzięła udział w badaniu oceniła przydatność tej formy w rozwijaniu efektów kształcenia na poziomie bardzo dobrym). Równie dobrze została oceniona metoda kształcenia, którą jest tworzenie różnego typu projektów. Respondenci ocenili użyteczność tej techniki nauczania w rozwijaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w 32% w stopniu bardzo dobrym i 51% w stopniu w dobrym.

W opinii studentów, przydatną techniką podnoszenia ich kwalifikacji jest przygotowanie prezentacji multimedialnych. Respondenci ocenili użyteczność tej metody na 30% w stopniu bardzo dobrym i 40% w stopniu dobrym (w negatywny sposób na temat

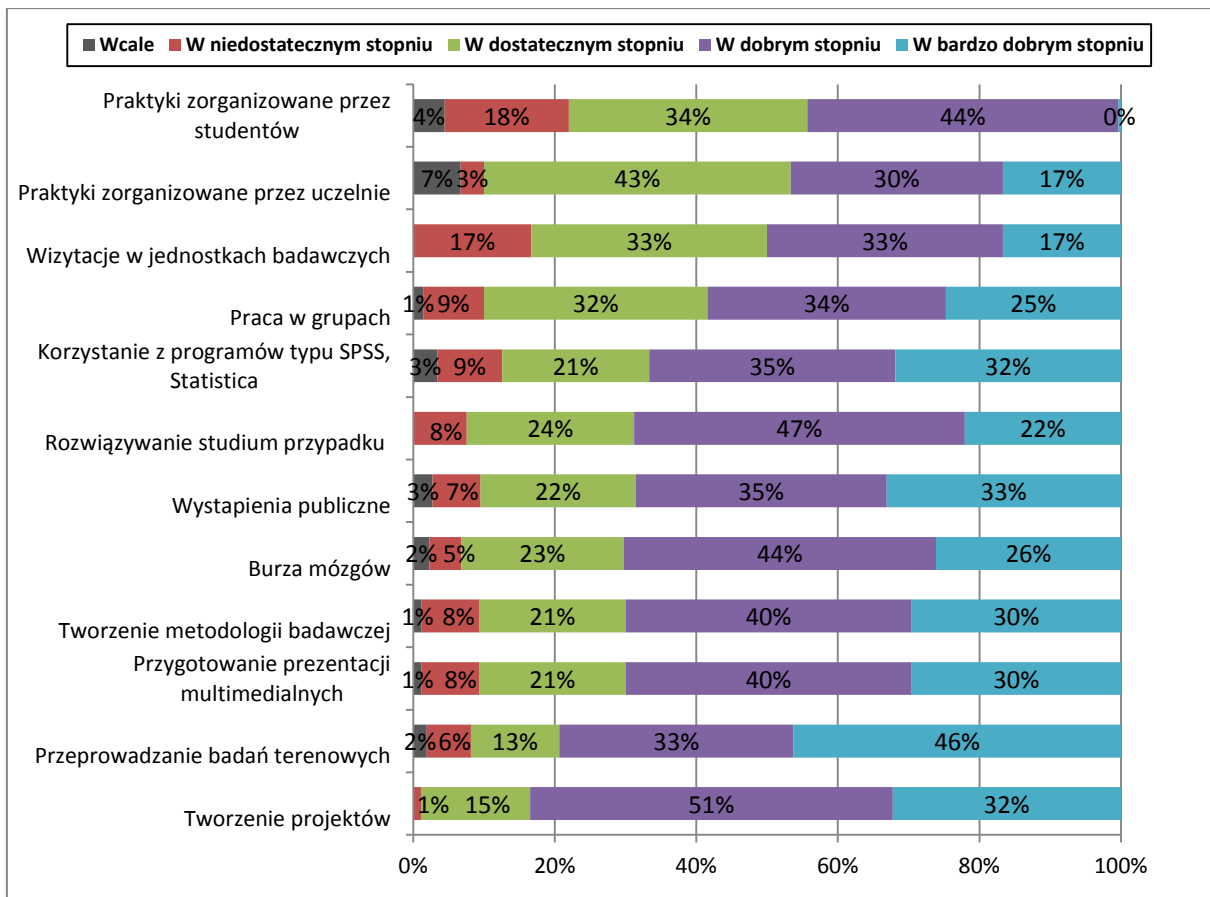
przydatności tej metody kształcenia wypowiedzieli się jedynie studenci UW, zaznaczając, że użyteczność na poziomie niedostatecznym i niższej). Studenci - w 30% w stopniu bardzo dobrym i 40% w stopniu dobrym - ocenili również użyteczność tworzenia metodologii badawczej podczas zajęć.

Pozostałe interaktywne formy nauczania takie jak: burza mózgów, wystąpienia publiczne, rozwiązywanie studium przypadku, oraz korzystanie programów statystycznych zostały przez respondentów również ocenione pozytywnie. Na poziomie dobrym i bardzo dobrym uczestnictwo w podwyższaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych ocenia między 67-68% studentów. Dokonując analizy szczegółowej badań, należy podkreślić, że na negatywną ocenę w zakresie przydatności zajęć z zakresu korzystania z programów typu SPSS i Statistica wskazywali przede wszystkim studenci UW.

Praca w grupach okazała się metodą kształcenia, której użyteczność w zakresie wzrostu efektów kształcenia została oceniona na średnim poziomie (34% respondentów wskazało odpowiedź dobrą, natomiast 32% dostateczną).

Studenci, którzy uczestniczyli w wizytacjach jednostek badawczych (jak okazało się z przeprowadzonych badań, są to jedynie studenci UW) w 17% podkreślali niedostateczny stopień podwyższania swojej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych poprzez udział w tej formie kształcenia. Reszta oceniała je w stopniu bardzo dobrym, dobrym oraz dostatecznym.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że praktyki zorganizowane przez uczelnie są lepiej oceniane niż praktyki zorganizowane przez samych studentów. Wykres nr 37 ukazuje szczegółową procentową ocenę studentów dotyczącą przydatności poszczególnych form/metod/technik nauczania w rozwijaniu efektów kształcenia.



Wykres 37. Procentowa ocena przydatności poszczególnych form/metod/technik nauczania w rozwijaniu efektów kształcenia w opinii badanych studentów socjologii

Dominującą oceną studentów dotyczącą przydatności wyszczególnionych w formularzu form/metod/ technika nauczania w rozwijaniu efektów kształcenia była ocena dobra. Grupa badawcza w większości oceniała poszczególne formy jako przydatne w rozwijaniu ich kwalifikacji, tj. wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych. Najlepiej zostały ocenione formy aktywizujące studentów na zajęciach, w tym kreatywne metody i techniki nauczania (tworzenie projektów, planów, burza mózgów czy case study).

6.4.6 Ocena przydatności uczestnictwa w nieobowiązkowych zajęć w rozwijaniu efektów nauczania

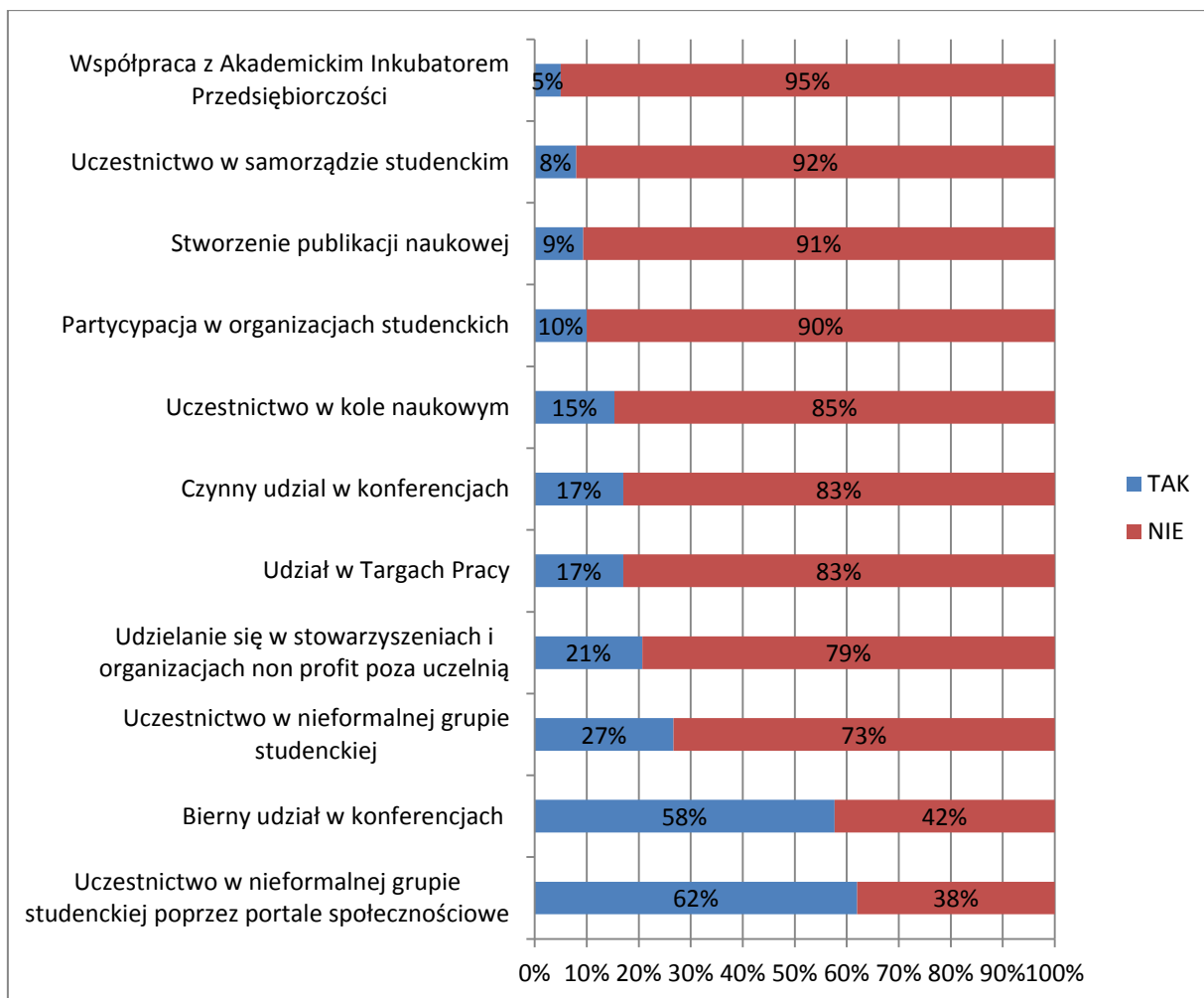
Studenci oceniali również stopień swojego uczestnictwa w nieobowiązkowych zajęciach, do których mają dostęp na uczelni oraz poza nią. Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, że respondenci w największym stopniu podkreślają swój udział w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe. Porównując stopień uczestnictwa w wirtualnej grupie (62% badanych studentów) oraz w grupie bezpośredniej (27%), należy stwierdzić, iż ponad dwa razy większa liczba studentów należy do grupy wirtualnej, kontaktując się ze sobą poprzez Internet.

Bierny udział w konferencjach potwierdza 58% studentów, którzy wzięli udział w badaniu. Dokonując analizy szczegółowej wyników, należy stwierdzić, że są to przede wszystkim studenci z UŚ (43/50 wskazań), UJ (36/50 wskazań), UŁ (31/50 wskazań) i UW (28/50 wskazań). Trzy razy mniejsza liczba studentów, którzy wzięli udział w badaniu, wskazuje na swoje czynne uczestnictwo w konferencjach naukowych (17%). Są to przede wszystkim studenci UŚ (20/50 wskazań) oraz UJ (12/50 wskazań).

Co piąty student, który wzięł udział w badaniu, deklaruje swój udział w stowarzyszeniach i organizacjach non profit poza uczelnią. 17% respondentów uczestniczyło w Targach Pracy. Głównie byli to studenci UŁ, UJ i UAM.

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, w 15% udzielają się w kołach naukowych. Co dziesiąty respondent deklaruje również swoje uczestnictwo w organizacjach studenckich. Szczegółowa analiza przeprowadzonych badań jednoznacznie wskazuje, że ponad połowę osób w obu kategoriach stanowią studenci UJ i UW. Uczestnictwo w samorządzie studenckim podkreśla jedynie 8% respondentów, ze zdecydowaną przewagą studentów z UJ. 9% ogólnej liczby studentów, którzy wzięli udział w badaniu, zaznaczyło stworzenie publikacji naukowej. Większość osób z tej grupy również stanowili studenci UJ.

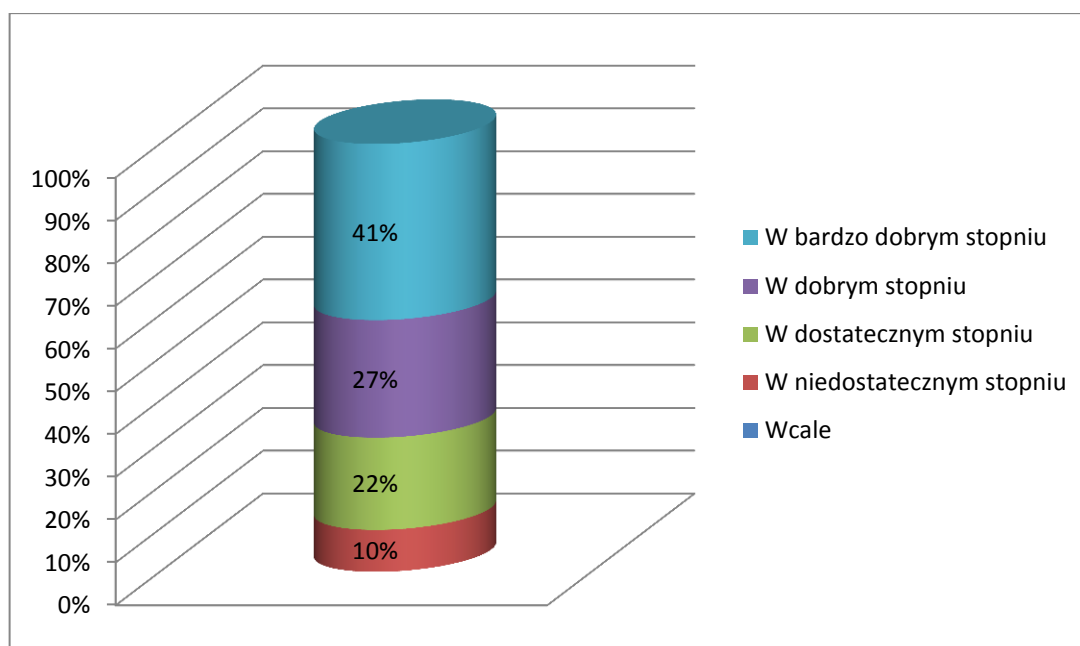
Z oceny uczestnictwa w nieobowiązkowych formach kształcenia wynika, że stopień współpracy Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości ze studentami został oceniony najniżej. Przeprowadzone badania jednoznacznie wskazują, że jedynie 5% respondentów podkreśla swoją współpracę z AIP, z czego prawie połowę tej grupy stanowią studenci UŚ (7 z 15 wskazań). Zamieszczony wykres nr 38 ukazuje procentowy udział studentów w poszczególnych formach/metodach/technikach kształcenia poza obowiązkowymi zajęciami na uczelni.



Wykres 38. Uczestnictwo studentów w nieobowiązkowych zajęciach i aktywności uczelnianej

Ze względu na bardzo duże zróżnicowanie ocen przydatności poszczególnych form/metod/technik nauczania stosowanych poprzez uczestnictwo w zajęciach nieobowiązkowych w rozwijaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, analiza ocen użyteczności zostanie przedstawiona w sposób szczegółowy z podziałem na poszczególne uczelnie.

Czynne uczestnictwo w konferencjach naukowych zostało ocenione przez badanych studentów socjologii pozytywnie. 41% respondentów uważa, że aktywny udział w konferencjach naukowych w bardzo dobrym przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. 27% ocenia ten przyrost jako dobry a 22% jako dostateczny.



Wykres 39. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w konferencjach naukowych do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

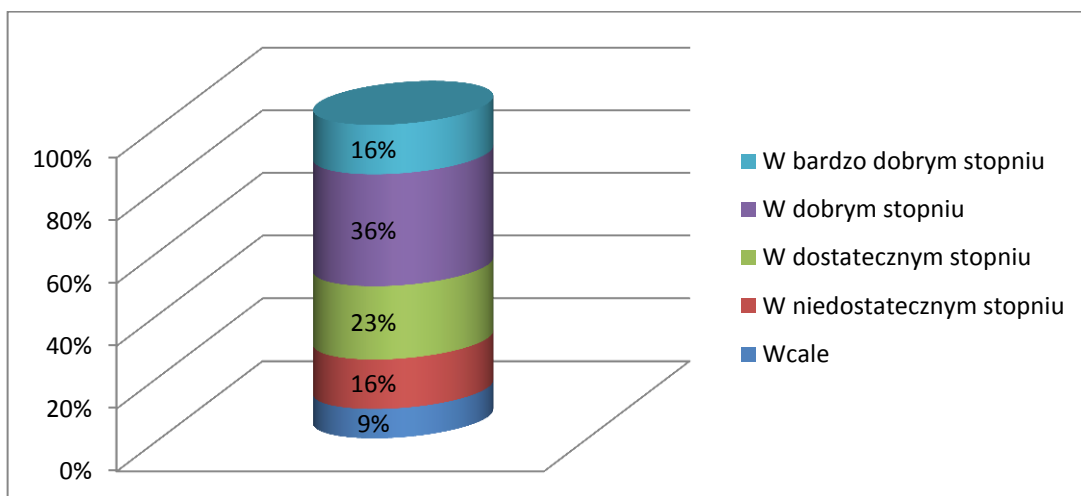
Przeprowadzając analizę szczegółową ocen respondentów, należy podkreślić, że niedostateczny stopień wzrostu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych podkreślają jedynie studenci UJ oraz UŚ. Poniżej zamieszczona zostaje tabela, ze szczegółową liczbą ocen studentów biorących udział w badaniu, którzy czynnie uczestniczyli w konferencjach naukowych.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcale	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
W niedostatecznym stopniu	0	0,0%	4	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%
W dostatecznym stopniu	2	28,6%	0	0,0%	1	20,0%	0	0,0%	8	40,0%	0	0,0%
W dobrym stopniu	0	0,0%	4	33,3%	2	40,0%	2	40,0%	4	20,0%	2	100,0%
W bardzo dobrym stopniu	5	71,4%	4	33,3%	2	40,0%	3	60,0%	7	35,0%	0	0,0%

Tabela 27. Stopień, w jakim czynne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

Zdecydowanie gorzej studenci oceniali swój przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez bierne uczestnictwo w konferencjach naukowych. Z omawianych badań jednoznacznie wynika, że 16% studentów ocenia wzrost swoich efektów kształcenia jako bardzo dobry a 36% jako dobry. Jednak co czwarty respondent,

który brał bierny udział w konferencji, ocenia swój przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poziomie niedostatecznym lub w ogóle go nie dostrzega.



Wykres 40. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu bierne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

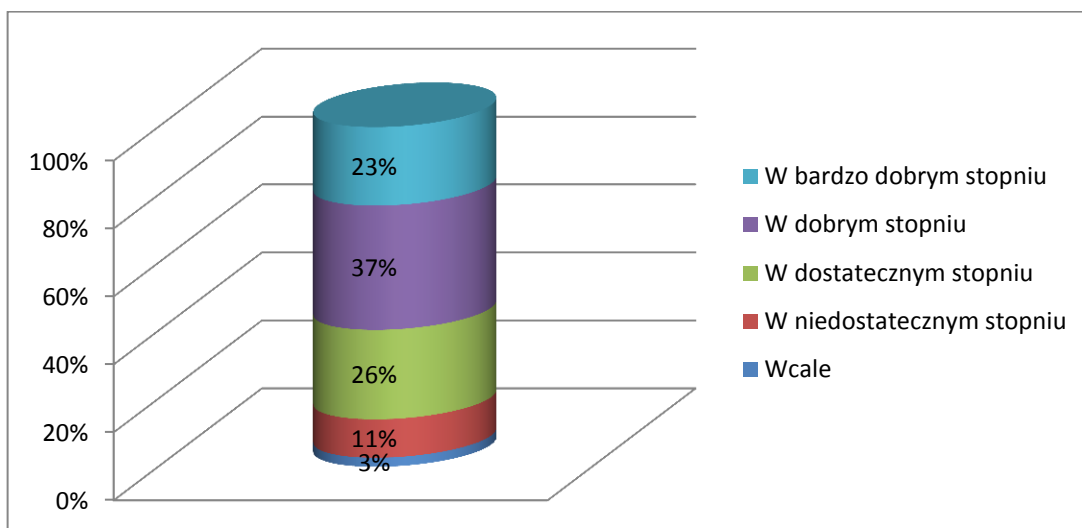
Przeprowadzając analizę szczegółową ocen respondentów, należy podkreślić, że najlepiej oceniają swój przyrost wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych studenci UW, najgorzej natomiast studenci UŁ. Poniżej zamieszczona zostaje tabela, ze szczegółową liczbą ocen studentów biorących udział w badaniu, którzy uczestniczyli w konferencjach naukowych w sposób bierny.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcałe	8	25,8%	2	5,6%	1	5,3%	2	7,7%	2	4,7%	1	6,3%
W niedostatecznym stopniu	7	22,6%	4	11,1%	4	21,1%	0	0,0%	5	11,6%	7	43,8%
W dostatecznym stopniu	9	29,0%	3	8,3%	4	21,1%	6	23,1%	16	37,2%	2	12,5%
W dobrym stopniu	6	19,4%	12	33,3%	9	47,4%	12	46,2%	18	41,9%	4	25,0%
W bardzo dobrym stopniu	1	3,2%	15	41,7%	1	5,3%	6	23,1%	2	4,7%	2	12,5%

Tabela 28. Stopień w jakim bierne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów socjologii z badanych uczelni

Uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe, zdaniem 23% uczestników tych grup, w stopniu bardzo dobrym przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Z przeprowadzonych badań wynika, że 37% studentów, którzy wzięli udział w badaniu, ocenia wzrost swoich efektów kształcenia poprzez uczestnictwo w tej grupie jako dobry a 26% jako dostateczny. Co siódmy uczestnik

nieformalnej grupy, kontaktującej się ze sobą poprzez portale społecznościowe, dostrzega niedostateczny stopień lub brak wzrostu opisywanych efektów.



Wykres 41. Opinie ogółu badanych studentów o stopniu w jakim uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

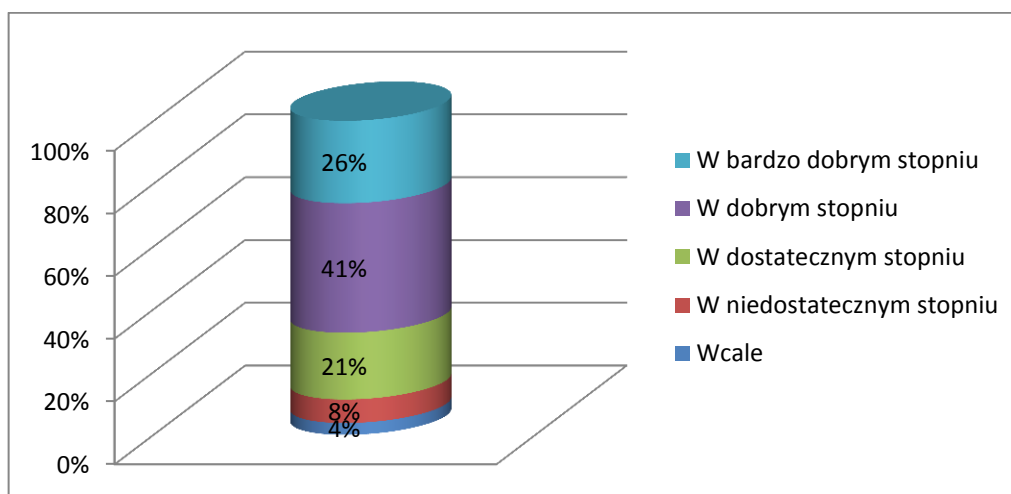
Przeprowadzając analizę szczegółową z podziałem na uczelnie należy podkreślić, że niedostateczny stopień wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe lub jego brak, podkreślają przede wszystkim respondenci z UJ i UW. Poniżej została przedstawiona dokładna charakterystyka wszystkich ocen studentów biorących udział w badaniu, uczestniczących w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcale	0	0,0%	0	0,0%	1	4,5%	2	5,1%	0	0,0%	2	8,7%
W niedostatecznym stopniu	0	0,0%	8	18,2%	3	13,6%	6	15,4%	4	13,8%	0	0,0%
W dostatecznym stopniu	10	34,5%	13	29,5%	6	27,3%	9	23,1%	4	13,8%	7	30,4%
W dobrym stopniu	4	13,8%	17	38,6%	8	36,4%	16	41,0%	15	51,7%	8	34,8%
W bardzo dobrym stopniu	15	51,7%	6	13,6%	4	18,2%	6	15,4%	6	20,7%	6	26,1%

Tabela 29. Stopień w jakim uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

Choć większa liczba studentów, którzy brali udział w badaniu, uczestniczy w grupach wirtualnych niż bezpośrednich, ocena wzrostu efektów nauczania jest wyższa poprzez

partycypację w tych drugich zespołach. 67% respondentów, którzy uczestniczą w nieformalnych, bezpośrednich grupach studenckich, ocenia swój przyrost wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych na poziomie dobrym i bardzo dobrym.



Wykres 42. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

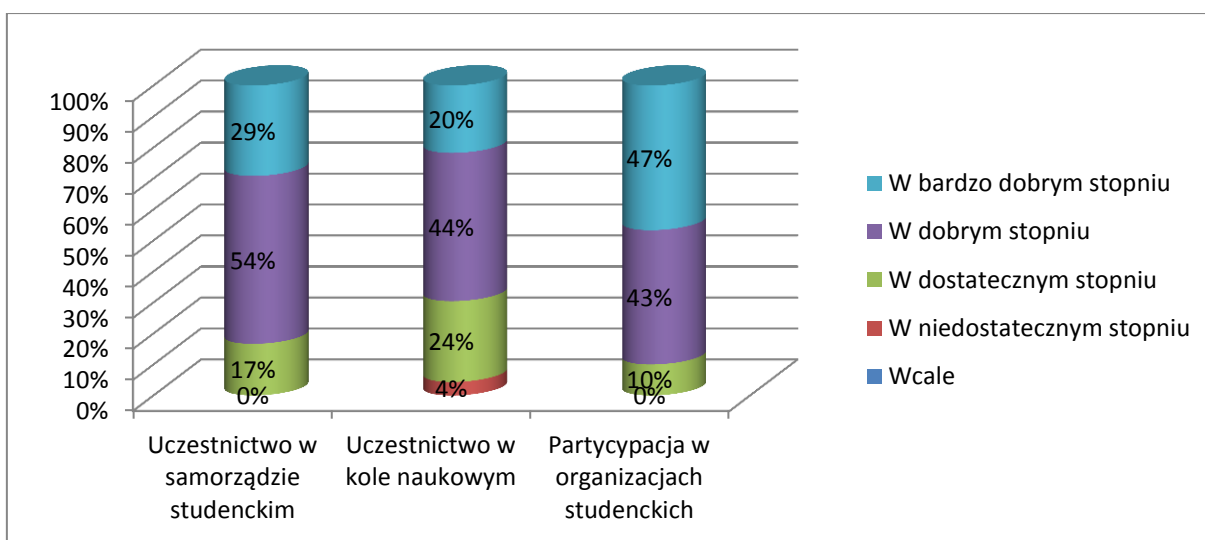
Niedostateczne oceny dotyczące wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej, podkreślają przede wszystkim respondenci z UJ. Studenci z pozostałych uczelni wskazują przede wszystkim przyrost efektów nauczania w stopniu dobrym i bardzo dobrym. Poniżej została przedstawiona dokładna charakterystyka wszystkich ocen studentów biorących udział w badaniu, uczestniczących w nieformalnej grupie studenckiej.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcale	0	0,0%	2	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%
W niedostatecznym stopniu	0	0,0%	4	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%
W dostatecznym stopniu	2	22,2%	4	22,2%	8	40,0%	0	0,0%	2	14,3%	1	9,1%
W dobrym stopniu	4	44,4%	6	33,3%	6	30,0%	8	100,0%	5	35,7%	4	36,4%
W bardzo dobrym stopniu	3	33,3%	2	11,1%	6	30,0%	0	0,0%	6	42,9%	4	36,4%

Tabela 30. Stopień w jakim stopniu uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

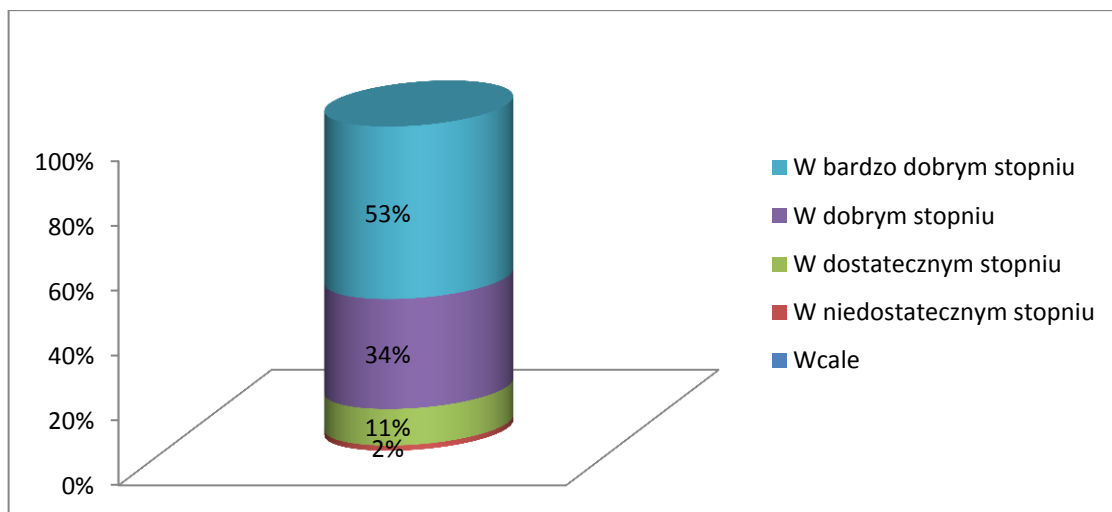
Najmniejsze zróżnicowanie w zakresie ocen między studentami poszczególnych uczelni, którzy wzięli udział w badaniu, występowało w opiniach dotyczących uczestnictwa

w organizacjach studenckich, kołach naukowych i samorządzie studenckim. Większość respondentów, uczestnicząca w tych grupach, ocenia swój przyrost wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Dokonując analizy porównawczej partycypacji w tych trzech formach, należy stwierdzić, że uczestnictwo w organizacjach studenckich oceniane jest najlepiej. 90% respondentów określa stopień wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Poniżej został zamieszczony wykres nr 43 zawierający szczegółowe oceny przydatności uczestnictwa w samorządzie studenckim, kole naukowym oraz organizacjach studenckich w podnoszeniu efektów nauczania.



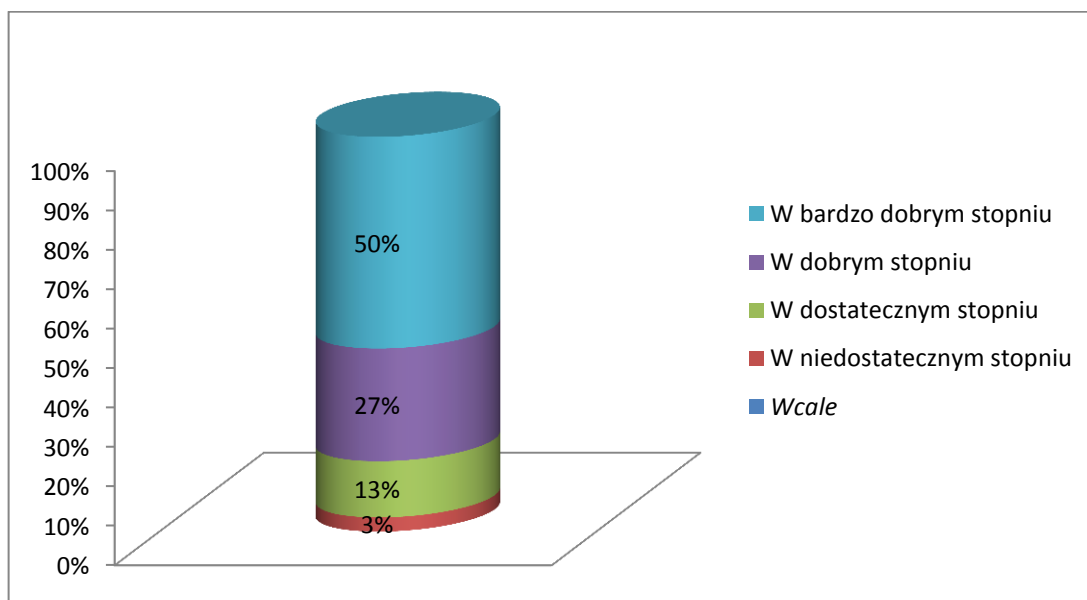
Wykres 43. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w samorządzie studenckim, kole naukowym oraz organizacjach studenckich przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Co piąty respondent przyznaje, iż udziela się w stowarzyszeniach i organizacjach non profit poza uczelnią. Partycypacja w tych zespołach, zdaniem 53% uczestników takich grup, w stopniu bardzo dobrym, a zdaniem 34% w stopniu dobrym, przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Z przeprowadzonych badań wynika brak różnicowania tych opinii między studentami poszczególnych uczelni. Poniżej został zamieszczony wykres nr 44, ukazujący oceny zbiorcze wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu.



Wykres 44. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu udzielanie się w stowarzyszeniach i organizacjach non profit poza uczelnią przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

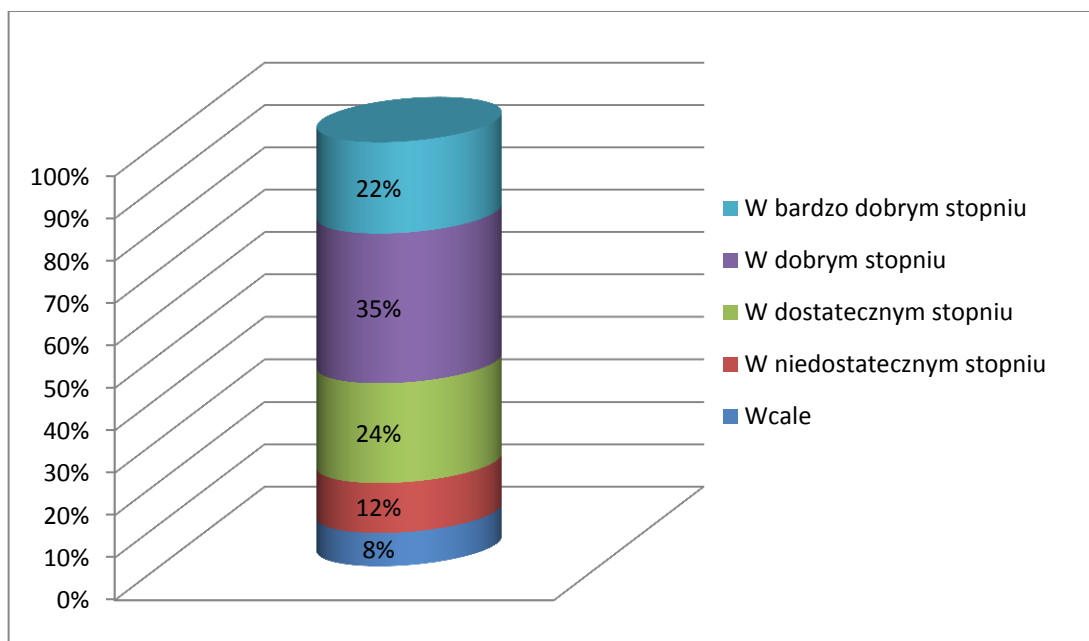
Stworzenie publikacji naukowej, zdaniem 50% respondentów, którzy ją wykonali, w bardzo dobrym stopniu przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. 27% tych studentów ocenia przyrost efektów nauczania na poziomie dobrym. Brak specyficznego zróżnicowania ocen w podziale na poszczególne uczelnie wynika z faktu, że większość studentów, którzy potwierdzili stworzenie publikacji naukowej, jest studentami UJ.



Wykres 45. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu udział w przygotowaniu publikacji naukowej przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Bardzo zróżnicowane oceny studentów dotyczą ich opinii na temat zależności między uczestnictwem w Targach Pracy a wzrostem ich wiedzy, umiejętności i kompetencji

społecznych. 22% respondentów, którzy uczestniczyli w tych nieobowiązkowych wydarzeniach, ocenia stopień przyrostu efektów nauczania jako bardzo dobry. 20% studentów wskazuje natomiast stopień niedostateczny lub całkowity brak wzrostu jakiegokolwiek wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych.



Wykres 46. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w Targach Pracy przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Niedostateczny stopień podwyższania efektów nauczania oraz brak tego wzrostu podkreślają przede wszystkim respondenci z UJ. Studenci z UAM oraz UŁ oceniają uczestnictwo w Targach Pracy najlepiej, wskazując przede wszystkim oceny dobre i bardzo dobre. Poniżej została przedstawiona dokładna charakterystyka wszystkich ocen studentów biorących udział w badaniu, uczestniczących w Targach Pracy.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcale	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%
W niedostatecznym stopniu	0	0,0%	4	30,8%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
W dostatecznym stopniu	2	14,3%	4	30,8%	3	37,5%	0	0,0%	3	60,0%	0	0,0%
W dobrym stopniu	7	50,0%	3	23,1%	3	37,5%	0	0,0%	2	40,0%	3	27,3%
W bardzo dobrym stopniu	5	35,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	54,5%

Tabela 31. Stopień w jakim uczestnictwo w Targach Pracy przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

Najmniejsza liczba studentów, która wzięła udział w badaniu, deklaruje swoją współpracę z Akademickim Inkubatorem Przedsiębiorczości. Jedynie 15 spośród 300 respondentów kooperuje z tymi jednostkami. 7 z 15 z nich to studenci UŚ, oceniający przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dzięki tej współpracy na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Poniżej została zamieszczona szczegółowa tabela, ukazująca oceny studentów w podziale na poszczególne uczelnie.

	UŁ		UJ		UWr		UW		UŚ		UAM	
	Liczba wskazań / wartość procentowa											
Wcale	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
W niedostatecznym stopniu	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
W dostatecznym stopniu	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
W dobrym stopniu	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	0	0,0%
W bardzo dobrym stopniu	0	0,0%	2	100%	0	0,0%	0	0,0%	4	57,1%	2	100,0%

Tabela 32. Stopień w jakim stopniu współpraca z Akademickim Inkubatorem Przedsiębiorczości przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni

6.4.7 Deficyty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przekazywanych podczas studiów określone przez studentów

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, określali również to, jakiej przekazywanej na studiach wiedzy im brakuje. Z analizy wynika, że ponad 1/3 respondentów uważa, że brakuje im wiedzy praktycznej. 1/7 osób, z którymi zostało przeprowadzone badanie, podkreślało również, że przekazywana wiedza powinna w umiejętny sposób łączyć teorię z praktyką. Poniżej zamieszczam kilka wypowiedzi studentów, którzy podkreślają rolę praktycznego zastosowania wiedzy:

- *Sucha teoria nic nie mówi, nie ma poparcia z rzeczywistością, oparcia na realnych przykładach, brakuje praktycznych zastosowań wiedzy (ankieta nr 203),*
- *Brakuje wiedzy praktycznej, nastawionej na analizę i rozwiązywanie konkretnych problemów wziętych z życia, takiej której znajduje realne zastosowanie (ankieta nr 96),*

- *Brak mi wiedzy praktycznej przydatnej typowo w życiu codziennym* (ankieta nr 22),
- *Brakuje wiedzy praktycznej - jak coś konkretnie zrobić* (ankieta nr 292),
- *Brakuje wiedzy praktycznej, nie samego teoretyzowania, ale empirycznej praktyki* (ankieta nr 67).

Respondenci wskazywali również, że brakuje im wiedzy, która byłaby potrzebna im bezpośrednio w pracy lub która odnosiła by się do rynku pracy. Studenci w swoich wypowiedziach podkreślali:

- *Brakuje mi wiedzy, która da się przełożyć na umiejętności potrzebne na rynku pracy* (ankieta nr 146)
- *Brakuje wiedzy niezbędnej w pracy zawodowej socjologa* (ankieta nr 19).

Deficyt w zakresie wiedzy specjalizacyjnej podkreśla niecałe 8% respondentów. W wypowiedziach studentów, dotyczących deficytów w zakresie tej wiedzy, znalazły się takie dziedziny jak: prawo, ekonomia oraz psychologia. Respondenci podkreślali również, że brakuje im przekazywania wiedzy ponadpodstawowej, również z zakresu współczesnych teorii socjologicznych. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali również brak wiedzy z zakresu przeprowadzania badań rynku (8%) oraz brak wiedzy z zakresu badań terenowych (6%). Taka sama liczba respondentów wskazuje na deficyt w zakresie wiedzy biznesowej oraz przedsiębiorczości. Studenci w swoich wypowiedziach wskazywali na deficyt w zakresie wiedzy współczesnej, aktualnych poglądów socjologów dot. bieżących problemów oraz odniesień do otaczającej rzeczywistości społecznej. Oto kilka wypowiedzi respondentów:

- *Brakuje mi komentarzy codziennych wydarzeń w oparciu o fachową wiedzę i teorie socjologiczne* (ankieta nr 74),
- *Brakuje mi wiedzy dotyczącej współczesnych problemów na świecie i w Polsce, współczesnych koncepcji socjologicznych* (ankieta nr 97),
- *Nie ma odniesień do zachodnich, nowoczesnych teorii psychologii i socjologii* (ankieta nr 162).

Poniżej zamieszczam tabelę zawierającą skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu na temat deficytów w zakresie wiedzy przekazywanej na studiach.

JAKIEJ PRZEKAZYWANEJ NA STUDIACH WIEDZY PANU/I BRAKUJE?		
SKATEGORYZOWANE ODPOWIEDZI STUDENTÓW	WARTOŚĆ PROCENTOWA I LICZBA WSKAZAŃ	
wiedzy praktycznej	26,4%	112
wiedzy, która umiejętnie łączyłaby praktykę z teorią	10,1%	43
wiedzy, która byłaby potrzebna bezpośrednio w pracy	8,0%	34
wiedzy odnoszącej się do rynku pracy	7,5%	32
informacji jak wcielić wiedzę w życie	6,4%	27
wiedzy specjalizacyjnej	5,4%	23
wiedzy z zakresu przeprowadzania badań rynku	5,4%	23
wiedzy z zakresu badań terenowych	4,5%	19
wiedzy biznesowej/przedsiębiorczej	4,5%	19
wiedzy z nowych dziedzin socjologii	3,1%	13
wiedzy przekazywanej przez praktyków	3,1%	13
wiedzy z dziedzin pokrewnych socjologii (m.in. ZZL, HR)	2,8%	12
komentarzy codziennych wydarzeń w oparciu o fachową wiedzę i teorie socjologiczne	2,8%	12
nauki języków obcych na wysokim poziomie	0,0%	12
wiedzy z zakresu metodologii	2,8%	9
wiedzy o współczesnych poglądach socjologów	2,1%	9
przekazywania wiedzy w bardziej przystępnym języku	2,1%	6
wiedzy teoretycznej	1,4%	2
wiedzy dotyczącej pisania tekstów naukowych, ćwiczeń językowych, budowy własnego zdania (zostało to ograniczone w liceum - klucz).	0,5%	1
wiedzy wykorzystującej zmianę technologiczną (np. społeczne uwarunkowania biznesu, społeczna odpowiedzialność biznesu)	0,2%	1
wiedzy o technikach działania współczesnego sektora usług	0,2%	1
wiedzy o ideologiach i systemach politycznych	0,2%	1

Tabela 33. Deficyty w zakresie wiedzy określone przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu opinii o efektach nauczania na studiach licencjata socjologii

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, określali również zakres umiejętności, których im brakuje w trakcie odbywania zajęć na uczelni. Odpowiedzi respondentów z łatwością można było podzielić na kilka głównych kategorii. Pierwszą z nich są umiejętności praktyczne i przydatne na rynku pracy. 30% studentów podkreśla brak przekazywanych umiejętności użytecznych, zarówno w życiu osobistym jak i zawodowym. Oto wypowiedzi kilku respondentów:

- *Brakuje mi praktycznego zastosowania bieżącego materiału przekazywanego podczas zajęć (ankieta nr 141),*

- *Brakuje mi praktycznego podejścia do problemu, bazowanie głównie na suchej teorii jest nużące i bezproduktywne (ankieta nr 59),*
- *Nie uczy się nas odnalezienia się na rynku pracy (ankieta nr 15),*
- *Przydatne byłyby umiejętności niezbędne na rynku pracy, w tym przygotowania się do rozmów kwalifikacyjnych (ankieta nr 220),*
- *Znaczną większość umiejętności zdobywam poza uczelnią, ponieważ nie uczy się nas umiejętności przydatnych w późniejszej pracy, którą chcemy podjąć (ankieta nr 96).*

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali również braki dotyczące umiejętności projektowania, przeprowadzania oraz analizy projektów badawczych. Deficyt ten podkreślało 27% respondentów. Studenci socjologii podkreślali, że brakuje im praktycznych umiejętności tworzenia metodologii, umiejętności przeprowadzania badań (w tym wywiadów indywidualnych i grupowych) oraz dokonywania rzetelnej analizy danych (zarówno tych zebranych podczas badań terenowych jak i desk research oraz analizy treści). Oto kilka z wypowiedzi respondentów:

- *Nie potrafię stworzyć narzędzia badawczego, bo nigdy tego nie robiłam (ankieta nr 203),*
- *Brakuje mi umiejętność tworzenia projektów badawczych oraz analizy zebranych informacji (ankieta nr 134),*
- *Na zajęciach nie uczy się nas ani analizy tekstów ani analizy treści (ankieta nr 53),*
- *Brakuje mi umiejętności przeprowadzania wywiadów indywidualnych (ankieta nr 111),*
- *Nie uczą nas, w jaki sposób rozmawiać z respondentem czy przeprowadzać wywiad (ankieta nr 216)*
- *Brakuje mi zajęć, podczas których moglibyśmy sami na żywo obserwować, przeprowadzać badania (ankieta nr 126),*
- *Brakuje umiejętności związanych z prowadzenie wywiadu grupowego (ankieta nr 73).*

Co piąty respondent podkreślał również deficyt w zakresie umiejętności związanych z obsługą programów IT. Przede wszystkim studenci zwracali uwagę na umiejętność korzystania z programów pomocnych w trakcie realizacji badań (typu SPSS, MS Excel czy Statistica), realizacji zajęć poprzez wykorzystanie oraz użytkowanie nowoczesnych rozwiązań technologicznych oraz obsługi programów wykorzystywanych przez korporacje (niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej). Studenci wypowiedzieli się w ten oto sposób:

- *Brakuje mi ćwiczeń na programach komputerowych typu Statistica (ankieta nr 21),*
- *...Jestem na II roku a nigdy nie korzystałam z SPSS-a... (ankieta nr 206),*
- *Brakuje mi umiejętności prezentowania swoich kompetencji poprzez prezentacje multimedialne oraz dobrej umiejętności korzystania z MS Excel (ankieta nr 221),*
- *Nie uczy się nas (studentów) umiejętności pracy przed komputerem w programach typu MS Excel czy SPSS (ankieta nr 292),*
- *Czasem mam wrażenie, że wiem więcej o nowoczesnych technologiach niż wykładowca (ankieta nr 202),*
- *Brakuje praktycznej nauki programów wykorzystywanych w miejscu pracy, w tym najważniejszych programów, z których korzystają w korporacji (ankieta nr 20).*

W części teoretycznej rozprawy został opisany fakt, że kompetencje społeczne w języku polskim są nieprecyzyjnym pojęciem stworzonym dla potrzeb ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Dlatego też część studentów, która wzięła w badaniu, w zakresie umiejętności opisała również deficyty z zakresu kompetencji społecznych. Studenci przede wszystkim podkreślali braki w zakresie umiejętności samodzielnego myślenia, wyrażania własnego zdania oraz profesjonalnego wystąpienia przed publicznością, zapanowania nad stresem. Zaznaczali również deficyty w zakresie stosowania nowoczesnych metod nauczania (w tym case study), efektywnej pracy w grupach, umiejętności komunikacyjnych oraz zarządzania czasem.

Należy podkreślić, że studenci w swoich wypowiedziach podkreślali dużą chęć nauczenia się brakujących im na uczelni umiejętności. Poniżej została umieszczona tabela ze skategoryzowanymi wypowiedziami respondentów na temat deficytów w zakresie umiejętności przekazywanych na studiach.

JAKICH PRZEKAZYWANYCH NA STUDIACH UMIEJĘTNOŚCI PANU/I BRAKUJE?		
SKATEGORYZOWANE ODPOWIEDZI STUDENTÓW	WARTOŚĆ PROCENTOWA I LICZBA WSKAZAŃ	
Umiejętności praktycznych i przydatnych na rynku	30,7%	
Umiejętności praktycznych	16,6%	49
Zastosowania wiedzy w praktyce	7,8%	23
Umiejętności przydatnych na rynku pracy	6,4%	19

Umiejętności projektowania, przeprowadzania oraz analizy projektów badawczych	27,4%	
Przeprowadzania badań terenowych	9,5%	28
Tworzenia metodologii badań (projektów badawczych)	6,4%	19
Analizy badań i tworzenia raportów badawczych	5,7%	17
Tworzenia prac naukowych	5,7%	17
Umiejętności związane z obsługą programów IT	21,3%	
Obsługi programów komputerowych typu SPSS, Statistica, MS Excel	11,5%	34
Umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii	5,1%	15
Umiejętności obsługi specjalistycznych programów potrzebnych w korporacjach	4,7%	14
Umiejętności miękkich	20,6%	
Umiejętności samodzielnego myślenia i wyrażania własnego zdania	5,7%	17
Umiejętności wystąpień publicznych	3,7%	11
Umiejętności rozwiązywania studium przypadku	3,0%	9
Pracy w grupie	2,4%	7
Umiejętności komunikacyjnych	2,4%	7
Umiejętności radzenia sobie ze stresem	2,4%	7
Zarządzania czasem	1,0%	3
Inne wypowiedzi	4,7%	
Umiejętności nie wartościowania w dyskusji	0,3%	1
Umiejętności tworzenia własnych tekstów/prac - wg mnie na przedmiotach obligatoryjnych pisze się za mało tekstów	0,3%	1
Umiejętności budowania złożonych wypowiedzi ustnych i pisemnych	0,3%	1
Umiejętności poruszania się po rynku pracy poza zawodami takimi jak badacz	0,3%	1
Brak swobody wypowiedzi i wymiany myśli	0,3%	1
Umiejętności panowania nad grupą przez wykładowcę	0,3%	1
Wykładowcy w większości nie umieją wyklądać, zajęcia są nieinteresujące, odbywają się na zasadzie przeczytaj tekst i potem go opowiedz	0,3%	1
Umiejętności związanych z administracją np. tworzenie umów, rozliczanie PIT-u	0,3%	1
Prowadzenia praktyk	0,3%	1
Umiejętności dotyczące poruszania się po sektorze prywatnym	0,3%	1
Umiejętności prowadzenia dyskusji w tym bronięcia własnego zdania	0,3%	1
Prowadzenia debat, retoryki	0,3%	1
Wyrzucenia leniwych studentów za drzwi uczelni.	0,3%	1
Umiejętności przedsiębiorczego rozwijania się np. start-up	0,3%	1

Tabela 34. Deficyty w zakresie umiejętności określone przez ankietowanych studentów socjologii

W zakresie deficytowych kompetencji społecznych najczęściej wymienianych przez studentów, znalazły się te, które pomagają odnaleźć się na współczesnym rynku pracy oraz

w bezpośredni sposób pomóc w wykonywaniu pracy zawodowej. Na ten fakt zwracało uwagę łącznie 10% respondentów. Podkreślali oni, że brakuje im:

- *chęci ze strony prowadzących związanych z zapoznaniem studentów z rynkiem pracy* (ankieta nr 129),
- *kompetencji społecznych niezbędnych w pracy zawodowej socjologa* (ankieta nr 119),
- *kompetencji usprawniających odnalezienie się na rynku pracy* (ankieta nr 143).

Z przeprowadzonych badań wynika, że studentom brakuje również odpowiednich postaw w zakresie autoprezentacji oraz związanych z tym kompetencji w zakresie wystąpień publicznych. Analizując wypowiedzi respondentów, można stwierdzić, że brakuje im przede wszystkim warsztatów w tym zakresie, nauki śmiałości - potrzebnej do wystąpień publicznych - oraz twórczej prezentacji własnej osoby. Deficyt w zakresie budowania pewności siebie podkreślany jest również w wypowiedziach dotyczących kompetencji rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach (w szczególności zawodowych).

Część respondentów podkreśla również deficyty postaw, które mogłyby być kształcone poprzez praktyki w jednostkach badawczych oraz kontakty ze specjalistami spoza uczelni. Studentom brakuje przede wszystkim praktyk w instytucjach badawczych, w celu bezpośredniego zetknięcia się z występującymi w pracy problemami, wymiany doświadczeń i poglądów z badaczami/ praktykami spoza uczelni oraz współpracy ze specjalistami zewnętrznymi, zajmującymi się konkretnymi dziedzinami socjologii (np. tworzeniem metodologii badań sondażowych, analitykami danych itp.).

Studenci, określając deficyty w zakresie kompetencji społecznych, podkreślali również braki w zakresie efektywnej pracy w grupie, ponieważ *pomimo, że jest dużo zajęć w grupach, ich jakość jest słaba* (ankieta nr 280). Niezbędna wydaje się zatem *potrzeba zastosowania nowoczesnych metod pracy grupowej* (ankieta nr 280). Respondenci zaznaczali również deficyty w zakresie poprawnej oraz skutecznej nauki komunikacji podczas zajęć. Zdaniem części studentów na uczelni brakuje:

- *uświadomionej komunikacji* (ankieta nr 131),
- *pobudzenia do rozmowy* (ankieta nr 113),
- *efektywnego komunikowania* (ankieta nr 4).

Jak zaznacza jeden z respondentów *uczenie się komunikacji powinno odbywać się na podstawie praktyki, np. wywiad bez jego przeprowadzania jest bez sensu, należy zatem przeprowadzić to na zajęciach, by wspólnie to poczuć* (ankieta nr 111). W zakresie

efektywnego komunikowania się podkreślana jest również rola prowadzenia debat nowoczesnymi metodami. Podczas badania, część studentów wyraziła chęć przeprowadzania debat oksfordzkich, polegających na kulturalnym wyrażaniu własnej opinii na dany temat.

Podsumowując, należy stwierdzić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniu, zdają sobie sprawę z roli kompetencji społecznych na współczesnym rynku pracy. Dostrzegają deficyty w zakresie kształtowania postaw podczas przeprowadzanych na uczelni zajęć oraz propagują jak najszersze nauczanie kompetencji społecznych poprzez wykorzystywanie nowoczesnych metod nauczania.

JAKICH PRZEKAZYWANYCH NA STUDIACH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH PANU/I BRAKUJE?		
SKATEGORYZOWANE ODPOWIEDZI STUDENTÓW	WARTOŚĆ PROCENTOWA I LICZBA WSKAZAŃ	
Kompetencji społecznych pomagających odnaleźć się na rynku pracy oraz przydatnych w pracy socjologa	11,8%	32
Wystąpień publicznych/autoprezentacji	8,5%	23
Rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach	7,0%	19
Bezpośredniej praktyki w jednostkach badawczych oraz kontaktów ze specjalistami spoza uczelni	7,0%	19
Efektywnej pracy w grupie	7,0%	19
Poprawnej oraz skutecznej komunikacji	7,0%	19
Formalnych oraz nieformalnych spotkań poza uczelnianych powiększających wiedzę	7,0%	19
Zachowywania się podczas przeprowadzania badań	6,3%	17
Asertywności	5,5%	15
Pracy nad sobą	5,5%	15
Kompetencji międzykulturowych	5,1%	14
Prowadzenia debat nowoczesnymi metodami	4,0%	11
Technik zachowania obiektywności	4,0%	11
Technik współpracy z drugim człowiekiem	4,0%	11
Otwartości	3,3%	9
Odpowiedzialności za swoją pracę	3,3%	9
Zaangażowania w działania społeczne	2,9%	8
Aktywnego udziału w życiu uczelni (propozycje uczelni nie są zadowalające)	0,4%	1
Wypracowania odpowiedniej diagnozy społecznej	0,4%	1

Tabela 35. Deficyty w zakresie kompetencji społecznych określone przez ankietowanych studentów socjologii

Dokonując podsumowania w zakresie przedstawionych deficytów w zakresie poszczególnych efektów kształcenia, jednoznacznie można stwierdzić, iż studentom, którzy wzięli udział w badaniu, przede wszystkim brakuje wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych praktycznych, przydatnych w pracy zawodowej socjologa. Studenci zdają sobie sprawę z wagi kwalifikacji uzyskanych w trakcie studiów. Zdecydowana większość studentów, która wzięła udział w badaniu odnosi efekty kształcenia bezpośrednio do sytuacji na rynku pracy. Studia, dla większości respondentów, powinny być praktyczne i kształtować wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne w pracy socjologa.

Należy stwierdzić, że oczekiwania w zakresie efektów kształcenia są zależne od grupy badanej. Oczekiwania w zakresie kompetencji społecznych wśród pracowników naukowych oraz pracodawców są sprzeczne. Przedsiębiorcy wskazują na duże braki studentów/absolwentów socjologii w zakresie kompetencji społecznych, natomiast eksperci wskazują na niemożność pełnego kształtowania postaw poprzez zajęcia na uczelni. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, zdecydowanie lepiej w podwyższaniu efektów kształcenia oceniają formy ich aktywizujące, przede wszystkim ćwiczenia oraz warsztaty/laboratoria. Uczestnictwo w ćwiczeniach okazało się dla respondentów najbardziej efektywne w zakresie podwyższania ich wiedzy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, zdecydowanie niżej oceniają podwyższanie umiejętności i kompetencji społecznych (od 20 do 50 punktów procentowych). W zakresie oceny dotyczącej szczegółowych efektów kształcenia, studenci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali przede wszystkim brak przyrostu wiedzy i kompetencji społecznych w dziedzinie przedsiębiorczości oraz umiejętności posługiwania się językiem obcym w socjologii. Z przeprowadzonej analizy przyrostu szczegółowych efektów kształcenia wynika, że studenci oceniają swoje kompetencje społeczne na dostatecznym poziomie, a największym deficytem są posiadane umiejętności.

Braki w zakresie efektów kształcenia dotyczących rozwoju przedsiębiorczości podkreśla szczegółowa analiza uczestnictwa zarówno w formalnych, jak i nieformalnych zajęciach na uczelni, wskazująca na bardzo mały odsetek współpracy respondentów z Akademickimi Inkubatorami Przedsiębiorczości. W zakresie formalnych studentom brakuje praktyk oraz wizytacji w jednostkach badawczych.

Porównując wyniki badań w zakresie deficytów efektów kształcenia, określonych przez studentów, z opiniami pracowników naukowych w zakresie kształtowania poszczególnych kwalifikacji, należy wykazać sprzeczność poglądów. Większość pracowników naukowych podkreśla ogólnoakademicki charakter studiów socjologicznych, które ich zdaniem powinny wyposażać studentów w ogólną wiedzę. Studenci natomiast

podkreślają deficyty w zakresie umiejętności oraz kompetencji społecznych. Dodatkowym problemem jest fakt, że połowa pracowników naukowych, która wzięła udział w badaniu, nie jest przekonana o tym, że powinna kształtować w studentach kompetencje społeczne. Niski poziom nauczania kompetencji społecznych na uczelniach, podkreślany przez ekspertów oraz duży stopień przekazywania wiedzy w porównaniu z innymi efektami kształcenia stoi w sprzeczności zarówno z wymogami pracodawców, jak i studentów, którzy wzięli udział w badaniu.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że w grupie respondentów oczekiwania studentów odnośnie kształcenia różnią się z postrzeganiem charakteru studiów przez większość pracowników naukowych. Większość studentów postuluje, by studia miały charakter praktyczny, wskazując na deficyty związane z przydatnością przekazywanej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych w zakresie zadań zawodowych oraz rynku pracy. Natomiast większość pracowników naukowych nie chce, by studia socjologiczne były studiami zawodowymi. Szerzej problematyka ta zostanie poruszona w podrozdziale dotyczącym dostosowania programów nauczania do potrzeb rynku pracy.

6.5 Badania jakości pracy dydaktycznej z perspektywy studentów oraz pracowników uczelni

Badanie jakości pracy dydaktycznej może odbywać się na wiele sposobów: wywiady indywidualne, hospitacje, ankiety przeprowadzane wśród studentów oraz samych pracowników naukowych. Jaki sposób wybierają Uniwersytety? Wyniki badań wywiadów eksperckich z pracownikami naukowymi wykazały, że podstawą badania jakości pracy dydaktycznej stanowią ankiety ze studentami. W związku z powyższym w ramach swoich badań przeprowadziłam analizę dostępnych danych zastanych dotyczących zasad oceniania zajęć dydaktycznych tj.:

1. Opracowania Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia dotyczącego zintegrowanego systemu studenckich ankiet oceny zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie Warszawskim 2012,
2. Uchwały nr 11/JK/2012 Rady Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 10.09.2012 w sprawie: zasad oceny zajęć dydaktycznych na Wydziale Zarządzania UŁ dokonywanej przez studentów,

3. Wewnętrznego systemu zapewniania jakości procesu kształcenia na studiach prowadzonych na IS Uniwersytetu Wrocławskiego (z kartą oceny zajęć dydaktycznych),
4. Załącznika nr 1 do zarządzenia nr 44 Rektora z dnia 4 czerwca 2009 r. (US) dotyczącego ankiety oceny zajęć dydaktycznych,
5. Opracowania dotyczące Ogólnej oceny jakości kształcenia na UAM wydane przez Radę ds. jakości kształcenia, VI 2012 oraz raport z badania jakości kształcenia na UAM przeprowadzony wśród studentów studiów stacjonarnych w roku akademickim 2011/2012,
6. Zarządzenia nr 18 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 12 marca 2013 roku w sprawie: wprowadzenia Regulaminu ankietowego systemu oceny zajęć dydaktycznych oraz Informator o akcjach ankietowych realizowanych w ramach Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia Uniwersytetu Jagiellońskiego, VI 2013.

Po przeprowadzonej analizie wyszczególniłam kryteria ocen zawarte w dokumentacji akademickiej oraz dokonałam ich kategoryzacji. We wszystkich uczelniach, w których przeprowadzane było badanie, oceniane przez studentów zostaje stosowanie określonych warunków zaliczeń przez osobę prowadzącą zajęcia. Istotnymi kryteriami, które występują w dokumentach uczelnianych i poddawane zostają ocenie w 4 do 5 badanych jednostkach kształcenia są również: organizacja zajęć, kompetencje społeczne prowadzącego, dobór metod i narzędzi dydaktycznych oraz poziom przekazywanych efektów kształcenia. Szczegółową analizę ocenianych przez studentów kryteriów ukazuje tabela nr 36.

Należy w tym miejscu również wspomnieć, że studium porównawcze ankiet dotyczących jakości pracy dydaktycznej w niniejszej rozprawie było niemożliwe, bowiem kwestionariusze stanowią wewnętrzny dokument uniwersytetu i żadna z uczelni, która wzięła udział w badaniu nie zgodziła się na udostępnienie jej wzoru.

NAZWA SKATEGORYZOWANA	Nazwa kryterium w dokumentacji uczelnianej					
	US	UW	UŁ	UAM	UWr	UJ
PUNKTUALNOŚĆ I TERMINOWOŚĆ PROWADZĄCEGO	Terminowość	punktualność				
ORGANIZACJA ZAJĘĆ	organizacja zajęć	organizacja zajęć	organizacja zajęć	organizacja zajęć	sprawność organizacji pracy	
KOMPETENCJE SPOŁECZNE PROWADZĄCEGO	komunikatywność postawa wobec studentów	Komunikacja sposób traktowania studentów	komunikatywność	kultura osobista	poprawność językowa postawa prowadzącego	
STOSOWANIE KRYTERIÓW ZALICZEŃ PRZEZ PROWADZĄCEGO	kryteria oceny	znajomość kryteriów zaliczeń zgodność z sylabusem	sprecyzowanie wymagań wobec studentów	(harmonogram dzienny i tygodniowy, itp.)	zgodność tematu zajęć z sylabusem i rozkładem zajęć w semestrze stopień zrealizowania efektów kształcenia (wymienionych w sylabusie przedmiotu)	Stosowanie kryteriów zaliczeń
DOBÓR METOD I NARZĘDZI DYDAKTYCZNYCH	interaktywność	wykorzystanie sprzętu przez prowadzącego			trafność doboru metod nauczania dobór i wykorzystanie środków dydaktycznych	umiejętność przekazywania wiedzy przez prowadzącego
MOŻLIWOŚĆ KONSULTACJI	Dostępność	dostępność na dyżurach i możliwość konsultacji				dostępność prowadzącego podczas konsultacji

WARUNKI LOKALOWE / WYPOSAŻENIE UCZELNI		wyposażenie sali		warunki lokalowe odbywania zajęć wyposażenie laboratoriów i sal dydaktycznych		
POZIOM PRZYGOTOWANIA PROWADZĄCEGO		poziom zaangażowania poziom przygotowania do zajęć				przygotowanie do zajęć
POZIOM WYMAGAŃ WOBEC STUDENTÓW			wymagany od studentów nakład pracy			poziom wymagań wykładowcy w stosunku do studenta
POZIOM PRZEKAZYWANYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA			przekazywany zasób wiedzy i umiejętności	poziom wiedzy i umiejętności studentów	Poprawność merytoryczna	przyrost wiedzy
DOSTĘPNOŚĆ POMOCY NAUKOWYCH I DYDAKTYCZNYCH				dostępność pomocy naukowych i dydaktycznych		dostępność literatury wskazanej do zajęć
ZAINTERESOWANIE STUDENTÓW PRZEDMIOTEM			zainteresowani e studenta przedmiotem	zainteresowani e studentów zajęciami		udział w zajęciach stopień uczestnictwa w zajęciach

INNE	X	liczba odwołanych zajęć	X	liczebność grup	poprawność toku zajęć	adekwatność punktów ECTS do czasu poświęconego na przygotowanie
------	---	-------------------------------	---	-----------------	--------------------------	--

Tabela 36 Kryteria oceny jakości pracy dydaktycznej wyszczególnione na podstawie analizy desk research

W 4 z 6 placówek biorących udział w badaniu ankiety dotyczące oceny jakości pracy dydaktycznej są przeprowadzane ze studentami drogą elektroniczną. Pracownicy naukowci tych jednostek, podkreślają, że wprowadzenie ankiety internetowej zmniejszyło drastycznie zwrotność ankiet. Jeden z ekspertów podkreśla, że działania w zakresie badania jakości pracy dydaktycznej sprowadzają się do zamieszczenia w Uczelnianym Systemie Obsługi Studenta ankiety i czekaniu na kilka odpowiedzi od studentów- *Jest w USOSie zawieszona ankieta ewaluacyjna – mówi ekspert. Studenci nie mają obowiązku wypełniania ankiet. Kiedyś była spora wiedza, bo wszyscy wypełniali, ale teraz nie ma – dodaje (wywiad nr 11).*

3 z 6 szkół wyższych biorących udział w badaniu przeprowadza ankiety bezpośrednio, papierowe⁴⁶³. Jak podkreślają pracownicy naukowci, z którymi został przeprowadzony wywiad, jest to celowy zabieg, ponieważ zwrotność tych kwestionariuszy jest o wiele większa, niż ankiet przeprowadzanych drogą on-line.

Pracownicy 2 z 6 uczelni, które wzięły udział w badaniu, podkreślają, że oprócz ankiety oceniającej jakość pracy dydaktycznej wykonywanej wśród studentów, przeprowadzane są również hospitacje. Jeden z ekspertów w swojej wypowiedzi podkreśla rolę hospitacji oraz brak zastosowania jej w praktyce jako formy doszkalającej - *jesteśmy zobligowani do tego, by hospitacje miały miejsce, zwracamy uwagę na jakość pracy doktorantów. Jeżeli docierają do nas informacje o tym, że coś jest nie tak, że jakość pracowników nie jest oceniana dobrze to wtedy reagujemy i idziemy na hospitacje. Kończy się to sprawozdaniem. Nie ma hospitacji doskonalących, nie słyszałam o takich hospitacjach. Wiem tylko, że doktoranci przychodzili na nie. Chodzi o relację mistrz - uczeń. Jako pracownicy naukowci mało wiemy o sobie nawzajem, jak prowadzimy zajęcia... można to potraktować jako słabość tego systemu (wywiad nr 1).*

Z przeprowadzonych badań wynika, że hospitacje są przeprowadzane głównie w grupie doktorantów. W myśl wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia,

⁴⁶³ Jeden z Uniwersytetów przeprowadza badania jakości pracy dydaktycznej zarówno w formie papierowej jak i w formie elektronicznej.

hospitowani mają być wszyscy pracownicy jedynie wtedy, jeżeli wyniki ankiety studenckiej okażą się bardzo słabe.

Tylko 4 z 12 pracowników naukowych, która wzięła udział w badaniu, ocenia badanie jakości pracy dydaktycznej za rzetelne i ważne źródło wiedzy. *Nikt nie jest zmuszony do wypełniania ankiet – podkreśla jeden z ekspertów, ok. 20 - 40% studentów je wypełnia, tyle, że pracownik wie na co ma zwrócić uwagę, gdyż zna tą ankietę, pracownicy według moich zestawień są co roku lepsi, przy czym są też wątpliwości, że to nie jest 100%...* (wywiad nr 2).

Większość ekspertów (8 z 12) podkreśla, że wprowadzenie ankiety internetowej obniżyło rzetelność i przydatność badania jakości pracy dydaktycznej. Jeden z pracowników naukowych w swojej wypowiedzi wskazywał na wyższość ankiety papierowej nad internetową - *papierową ankietę oceny pracowników wprowadzono 20 kilka lat temu i była dobra. Ankieta internetowa różni od papierowej. Ja cenię papierową, gdyż mamy kamerę skanującą i mamy od razu bazę danych (...)* *A jeśli chodzi o ankietę internetową, to z 80 osób z II roku socjologii ankietę wypełniło 9. Trudno więc traktować te narzędzie poważnie* (wywiad nr 3). Zdaniem 5 z 12 ekspertów w badaniu jakości pracy dydaktycznej uczestniczą jedynie osoby o skrajnych dla wykładowcy poglądach, czyli tacy, którzy darzą go dużą sympatią (np. seminarzyści) lub osoby, które mają problem z zaliczeniem przedmiotu. Jest to oczywiście niebezpieczne zjawisko, które na dłuższą metę może, zdaniem respondentów, obniżyć jakość kształcenia. Poniżej zamieszczam wypowiedź jednego z pracowników naukowych, biorących udział w badaniu: *Na pewno ankiety te stanowią dla nas informację zwrotną, lecz nie wiem na ile jest to reprezentatywne. Nie wiadomo ilu studentów to wypełniło, a jest to dosyć istotne, tylko studenci o skrajnych poglądach wypisują te ankiety. Ja nie neguję faktu, że studenci muszą mieć możliwość wypowiedzenia się, natomiast nie wiem, bo nie jestem w stanie sprawdzić, na ile badania te są wypełniane rzetelnie* (wywiad nr 5). Jeden z ekspertów podczas wywiadu podzielił się bardzo osobistymi spostrzeżeniami - *Osobiście - przeprowadzana ankietą nie ma żadnej wartości, wypełnia ją kilka osób i te ankiety są pojedyncze - wypisują ci, którym się podoba lub nie, seminarzyści wypełniają ankiety systematycznie. Kiedyś mnie spotkało, że oceniono mnie wulgarnie osobiście, bo student nie otrzymał zaliczenia* (wywiad nr 10).

Część z pracowników naukowych zaznacza, że pytania ankiety dot. jakości pracy dydaktycznej, przeprowadzane wśród studentów są źle skonstruowane (takiego zdania jest 4 z 12 ekspertów biorących udział w badaniu). Taka sama liczba respondentów wyrażała w trakcie wywiadu obawę przed upublicznianiem wyników tych ankiet, ze względu na małą rzetelność, w szczególności wypełniania jej drogą elektroniczną. Na dzień dzisiejszy, wyniki

badania jakości pracy dydaktycznej są traktowane jako dane wrażliwe. Wyniki dystrybuowane są pracownikom naukowym w dwojaki sposób. W tradycyjnym systemie wykorzystującym ankiety papierowe kierownicy instytutów dostają wyniki wszystkich, a później w kopertach rozdają pracownikom naukowym. W drugim systemie, wykorzystującym ankietę internetową, każdy pracownik ma wirtualny indywidualny dostęp do swoich ankiet a kierownik posiada go również w stosunku do swoich podwładnych. Jeden z pracowników naukowych krytycznie puentuje badania dotyczące jakości pracy dydaktycznej: *Kierownik ma dostęp do wyników wszystkich ankiet, ale nic z tym nie robi. Nie ma to w ogóle wpływu na jakość pracy. Ktoś może być bardzo krytycznie oceniany przez studentów, ale być bardzo dobrym naukowcem. I tak się nic z tym nie robi - coś kosztem czegoś* (wywiad nr 11). Ekspert ds. zapewniania jakości kształcenia oprócz problemu rzetelności wyników ankiet dot. pracy dydaktycznej, podkreśla również inny problem – brak specjalizacji typowo dydaktycznych lub typowo naukowych na polskich uczelniach.

Większość pracowników naukowych zaznacza, że na etapie wdrażania badań ewaluacyjnych, dotyczących jakości pracy dydaktycznej, nie było żadnych trudności. Tego zdania jest 10 z 14 ekspertów. Jeden z respondentów podkreśla – *Nie było żadnych trudności, wszyscy to zaakceptowali. Kiedyś było anonimowe badanie – dodaje, prowadzący nawet wychodził na czas badania z sali, student zbierał ankiety i dawał do dużej koperty i zanosił do sekretariatu. Badanie jakości dydaktycznej odbywa się tylko dlatego, że jest taki nakaz. Wcześniej myślałam, że coś z tego będzie wynikać. W niewielkim stopniu było to brane pod uwagę przez pracowników dydaktycznych - jest to sztuka dla sztuki. Nie ma to punktu przełożenia - jeśli na kilkadziesiąt osób wypełnia 3, to nie ma to zupełnie znaczenia* (wywiad nr 12).

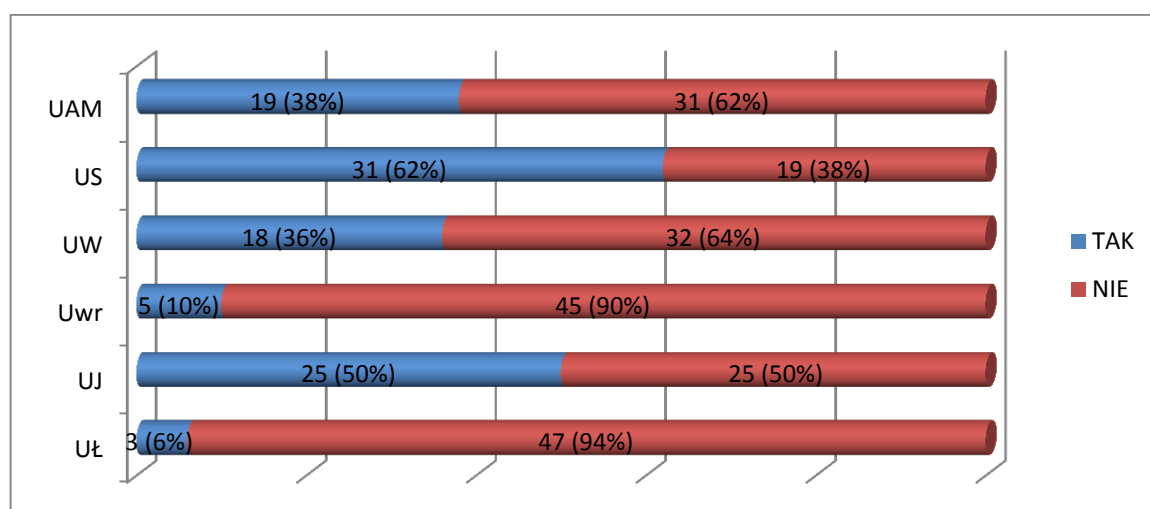
Inny pracownik naukowy, który wziął udział w badaniu, zaznacza, że ankiety nie obejmują swoim zakresem wszystkich aspektów związanych z nauczaniem - *są sytuacje gdy dyrekcja wie od studentów że jakiś aspekt jest negatywny ale ankieta tego nie obejmuje i oceny są doskonałe* – mówi w wywiadzie jeden z pracowników naukowych, biorący udział w badaniu. *Oceny wykładowców funkcjonują na uczelni od lat, myślę że część pracowników w ogóle nie zdaje sobie sprawy ze znaczenia tych ankiet na poziomie uniwersyteckim i wydziałowym* (wywiad nr 2).

Zdaniem 4 z 10 ekspertów, biorących udział w badaniu, podstawową trudnością, związaną z wdrażaniem badań ewaluacyjnych, była niechęć kadry, która do dziś dzień jest zwalczana. Jeden z respondentów w swojej wypowiedzi podejmuje również problematykę związaną z poufnością danych - *Pierwszy test był w roku akademickim 2007/2008. Pierwszą*

trudnością była kwestia poufności, zajęło to 2 lata by przekazać do społeczności akademickiej informację o poufności tych danych. Jest to kwestia przejścia do porządku dziennego pracowników z systemem ocen. Gdy pracownik postrzega ocenę jako ocenę samego siebie to wiemy że mija się to z prawdą. W sensie technicznym system się rozwija i poprawia. Główne problemy były po stronie odbiorców i zaufania studentów. Przyjęliśmy zasadę, by wiedza o systemie była wiedzą otwartą (wywiad nr 14).

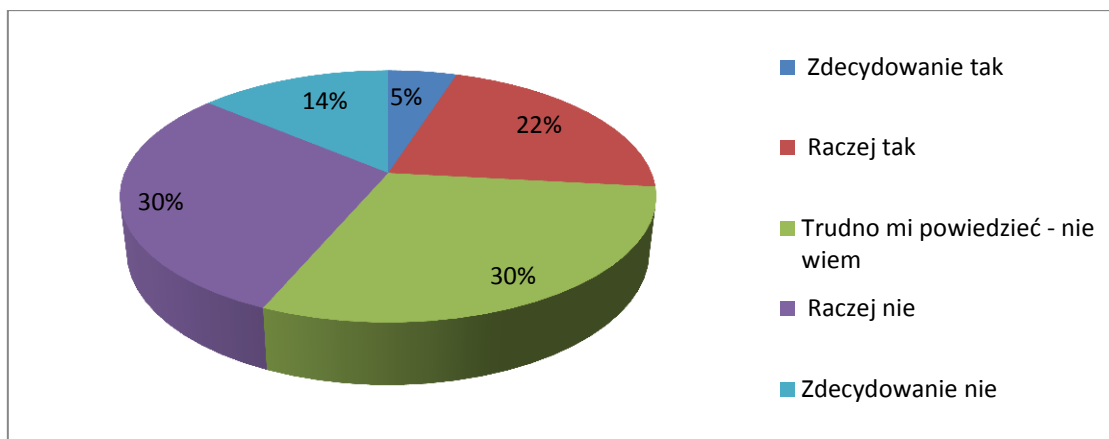
Podsumowując wyniki badań jakościowych, należy stwierdzić, że większość pracowników naukowych uważa, że prace badawcze dot. jakości pracy dydaktycznej są mało rzetelne i mało praktyczne. Choć zdaniem większości respondentów nie było wiele trudności związanych z wdrożeniem tego systemu, sam system nie działa, jest mało reprezentatywny, a pracownicy, w szczególności ci, którzy otrzymują informacje drogą elektroniczną spoglądają na wyniki z przymrużeniem oka.

Powyższe opinie pracowników naukowych potwierdzają wypowiedzi studentów na temat ocen jakości pracy dydaktycznej. Z przeprowadzonych badań wynika, że 30% studentów uczestniczyło w tym badaniu. Liczba odpowiedzi bardzo różni się w zależności od uczelni. Poniżej zamieszczam wykres nr 47 ukazujący szczegółowy podział odpowiedzi w podziale na poszczególne placówki kształcenia.



Wykres 47. Uczestnictwo studentów w badaniach jakości pracy dydaktycznej kadry naukowej. Procentowe i liczbowe odpowiedzi studentów z badanych uczelni wyższych

44% studentów, którzy uczestniczyli w badaniu jakości pracy dydaktycznej jest zdania, że nie ma ono wpływu na jakość pracy dydaktycznej, natomiast 30% respondentów nie ma posiada określonego zdania na temat wpływu tego badania na jakość kształcenia. Jedynie 22% uważa, że badanie raczej przekłada się ono na jakość nauczania, 5% jest tego pewne.



Wykres 48. Ocena wpływu przeprowadzonych badań jakości pracy dydaktycznej na podnoszenie jakości kształcenia. Procentowy udział odpowiedzi studentów licencjata socjologii, którzy brali udział w badaniach jakości pracy dydaktycznej (N= 101)

Poniżej zostały zamieszczone pojedyncze uzasadnienia ocen studentów w zakresie wpływu badania jakości pracy dydaktycznej na podnoszenie jakości kształcenia.

Wypowiedzi negatywne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Z tego co wiem, na przestrzeni lat studenci nie wypowiadali się dobrze na temat prowadzących pewne kursy, jednak nic w tym kierunku i nie zrobiono. Niektórzy prowadzący nie przywiązują się do tego, żeby kogoś czegoś nauczyć (ankieta nr 89).</i> • <i>Wyniki z przeprowadzonych ankiet są zbierane, ale nic się z nimi nie dzieje (ankieta nr 60).</i> • <i>Brak zauważalnych zmian, ankiety dot. jakości pracy dydaktycznej to jedna wielka prowizorka (ankieta nr 8).</i> • <i>Nie widzę zmian w nauczaniu osób krytykowanych za jakość kształcenia (ankieta nr 67).</i> • <i>Wypełniamy ankietę odnośnie prowadzących wykładowców, zaznaczamy co nam się nie podoba, w następnym roku nie dostrzegamy żadnych zmian (ankieta nr 101).</i> • <i>Badania te to tylko statystyka, nie zmienia się kadra ani sposób prowadzenia zajęć (ankieta nr 131).</i> • <i>Nie zauważyłam zmian w sposobie prowadzenia zajęć przez wykładowców i podejściu do studentów (ankieta nr 111).</i> • <i>Nie zauważam polepszenia jakości kształcenia - wykładowcy nie nie zmieniają nauczają tak jak 5, 10, 15lat temu, badanie to czysta formalność (ankieta nr 253).</i> • <i>...Wykładowcy sami wyśmiewają te ankiety...(ankieta nr 140).</i> • <i>Wykładowcy, którzy byli krytykowani, nadal prowadzą te same zajęcia takimi samymi metodami (ankieta nr 298).</i>
----------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mając kolejny rok możliwość oceny tych samych pracowników nie zauważyłam poprawy wskazywanych braków (ankieta nr 256).</i> • <i>Ponieważ mimo dokonanej oceny, mało się zmienia na wydziale, to myślę, że te całe badania to tak naprawdę sztuka dla sztuki. Respondenci otrzymują złudzenie, że mają coś do powiedzenia (ankieta nr 282).</i>
Wypowiedzi neutralne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nie wiem, na ile wyniki z przeprowadzanych ankiet są brane pod uwagę i czy rzeczywiście mają wpływ na poziom nauczania i zmianę podejścia kadry nauczycielskiej (ankieta nr 66).</i> • <i>Nie mam żadnych informacji na temat tego, w jaki sposób informacje zebrane w takich badaniach są potem analizowane, interpretowane i czy mają wpływ na pracę pracowników naukowych (ankieta nr 110).</i> • <i>Trudno powiedzieć, czy cokolwiek się zmieniło (ankieta nr 122).</i> • <i>Z tego co wiem, wyniki są szczegółowo przekazywane prowadzącym, zostaje kwestia co oni z tym robią (ankieta nr 99).</i>
Wypowiedzi pozytywne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prowadzący zajęcia biorą pod uwagę nasze opinie (ankieta nr 90).</i> • <i>Z tego co wiem, kadra musi się do nich (badań) ustosunkować (ankieta nr 124).</i> • <i>Nie widzę wyraźnych różnic, choć odczuwam czasem poprawę (ankieta nr 264).</i> • <i>Uczelnia bardzo poważnie traktuje sygnały o niezadowoleniu studentów zasygnalizowane w ww. ankietach i rozwiązuje te kwestie (ankieta nr 296).</i>

Tabela 37. Uzasadnienia ocen studentów w zakresie wpływu badania jakości pracy dydaktycznej na podnoszenie jakości kształcenia

Podsumowując kwestię badania jakości pracy dydaktycznej, należy stwierdzić, że negatywna ocena pracowników naukowych na temat tego badania ma bezpośredni wpływ na postrzeganie jego rzetelności wśród studentów. Niestety, zarówno większość pracowników naukowych jak i studentów uważa te badanie za mało przydatne narzędzie ewaluacji jakości kształcenia. Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że system związany z przeprowadzaniem projektów badawczych dotyczących ewaluacji jakości pracy dydaktycznej wymaga nie tylko reformy, ale również zmiany mentalnej wewnętrznych interesariuszy uczelni.

6.6 Badanie karier zawodowych czy startu na rynku pracy?

Badaniem karier zawodowych, zdaniem ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, zajmują się biura karier. Połowa specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia zaznaczała

podczas wywiadu, że jest to *pięta achillesowa uczelni*, ponieważ *nie dysponuje ona narzędziami do ich badania* (wywiad nr 5). Większość ekspertów (8 z 14) wskazuje, że badania przeprowadzane są poza Instytutem Socjologii. Akademickie Biura Karier korzystają z posiadanej bazy absolwentów i przeprowadzają badania losów absolwentów, które przede wszystkim polegają na wypełnieniu ankiety on-line. Jeden z respondentów w wywiadzie podkreśla, że *dobrym pomysłem było by, wzmocnienie formą jakościowych metod badania losów absolwentów* (wywiad nr 3). Sama istota badania jest w opinii ekspertów bardzo dobra.

Problemem przeprowadzania ankiety internetowej jest reprezentatywność badań. Wyniki badań są jawne. Narzędzie sprawdza wiele elementów jakości kształcenia, ale jest to badanie prowadzone na zbyt dużą skalę, by miało być wiarygodne. Nie da się wyabstrahować z całego badania tylko studentów Instytutu (Socjologii). Dużo skuteczniejsze byłoby zbadanie absolwentów konkretnego kierunku, ale trudno jest wymagać to od Biura Karier, w którym zatrudnione osoby mają po pół etatu, żeby to robiły. Kto by im zapłacił? – wypowiedział się w wywiadzie jeden z ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia (wywiad nr 1).

Ponad połowa ekspertów zaznaczyła, że badanie nie jest reprezentatywne, z powodu małego doboru próby oraz stosowania narzędzia internetowego (tego zdania jest 8 z 14 respondentów). 3 respondentów nie wie, w jaki sposób zostają przeprowadzane te badania, dlatego też nie wypowiedało się na ten temat. 3 specjalistów wskazuje na dużą reprezentatywność badania, z powodu przeprowadzania pilotażu badania karier studenckich, bazującego na współpracy z ZUS.

Powyższe badanie, zdaniem większości ekspertów jest *przeprowadzane panelowo, więc jest badaniem ciągłym, bada losy absolwentów* (wywiad nr 2). Tego zdania jest 10 z 14 specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia, którzy wzięli udział w badaniu. Pracownicy naukowcy, którzy byli odpowiedzialni za wprowadzenie KRK na uczelniach wyższych podkreślali, że bada się jedynie początek kariery zawodowej studentów. *Bada się tylko start na rynku pracy. Możemy to badać tylko w perspektywie-5 letniej, bo to ma sens* – zaznaczał w swojej wypowiedzi jeden z respondentów (wywiad nr 9). Inny natomiast podkreślał, że *jest badany status, ponieważ nie jesteśmy w stanie zbadać, co jest przyczyną zajmowania danego stanowiska, czy jest to zasługa studiów czy wielu innych czynników. Jeżeli (studenci) pracują w dobrych firmach, to są stosowane standardy, do których muszą się dostosować pracownicy* (wywiad nr 6). Część ekspertów, która na swojej uczelni posiada wprowadzony program pilotażowy współpracy z ZUS-em lub specjalne programy lojalnościowe dla studentów, jest zdania, że badanie skupia się na przebiegu kariery zawodowej. Narzędzia w specjalnych programach pilotażowych zajmujących się tym badaniem, zdaniem 4 z 14 specjalistów ds.

zapewniania jakości kształcenia są dobrze zbudowane. Jeden z respondentów wypowiada się w taki oto sposób: *Ankiety są dobrze zbudowane. Status jest elementem wyjściowym, jest badana biografia zawodowa, czyli co się dzieje w poszczególnych fazach życia zawodowego i jak się zmieniają te fazy. Wprowadzamy teraz programy lojalnościowe dla studentów. Przygotowaliśmy ekspertyzy. Uważam, że uczyć się powinno być studentów, że identyfikacja absolwentów z uczelnią jest ważna, udział, wspieranie. W tym kontekście każda metoda badania będzie dobra, a informacja o losach kariery, pomoże w konstrukcji ścieżek dydaktycznych* (wywiad nr 14).

Z przeprowadzonych wywiadów indywidualnych wynika, że 8 z 14 ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia uważa, że badanie karier zawodowych absolwentów nie ma wpływu na przeformułowywanie programów kształcenia i podnoszenie jakości nauczania. Jak podkreśla jeden z pracowników naukowych, z którym został przeprowadzony wywiad, *badanie losów absolwentów było wprowadzone w wyniku reformy, z punktu widzenia formalnego wszystko działa, ale z punktu widzenia praktycznego wedle mojej wiedzy nie działa badanie losów absolwentów*. Inny ekspert zaznacza, że *wyniki badań na temat karier studenckich traktujemy tylko jako informacje. W oparciu o badania wydaje się nam że wszystko jest ok. Jest takie wrażenie że studenci sobie bardzo dobrze radzą, bo mamy bardzo duży wskaźnik pracowników* (wywiad nr 4). Przeprowadzone wywiady eksperckie wskazują, że 4 z 14 respondentów zajmujących się jakością kształcenia nie posiada wiedzy na temat wpływu badania karier zawodowych absolwentów na przeformułowywanie programów kształcenia i podnoszenie jakości nauczania. Jedynie 2 specjalistów uważa, że badanie losów absolwentów ma wpływ na te zmiany.

Podsumowując, można stwierdzić, że badanie karier zawodowych absolwentów jest postrzegane przez większość specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia, którzy udzielili wywiadów, jako badanie ich początkowych losów/ startu na rynku pracy. Duża część ekspertów podkreślała małą reprezentatywność badania ze względu na narzędzie ankiety on-line. Niestety, zdaniem specjalistów, w większości badanie karier zawodowych absolwentów nie ma wpływu na przeformułowywanie programów kształcenia i podnoszenie jakości nauczania, jest prowadzone poza instytucjami. Akademickie Biura Karier posiadają jedynie zestawienia zbiorcze, z których nie można wyabstrahować wyników dla poszczególnych jednostek kształcenia. Pozytywnie oceniają te badanie jedynie pracownicy naukowcy, wykorzystujący innowacyjne metody współpracy, polegające na współpracy z ZUS-em oraz wprowadzeniu programów lojalnościowych. Eksperci ds. zapewniania jakości kształcenia, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają, że badanie karier absolwentów,

a raczej startu na rynku pracy jest bardzo potrzebne, wymaga jednak udoskonalenia metod oraz narzędzi badawczych.

6.7 Poziom dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy

Przeprowadzona analiza danych zastanych w postaci programów kształcenia socjologicznych stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wyraźnie wskazuje, że w nauczaniu socjologii wraz z rokiem akademickim 2012/2013 zmniejszyła się liczba przedmiotów kanonicznych. Potwierdzają to badania przeprowadzone wśród pracowników naukowych zajmujących się jakością kształcenia oraz wśród studentów tychże uczelni. Największa liczba wybieralnych przedmiotów, występuje na UJ oraz UAM. Z listy przedmiotów obowiązkowych zniknęły nie tylko *Logika* czy *Filozofia*, ale również *Historia myśli socjologicznej/społecznej*. Przedmiot *Mikro i Makrostruktury społeczne* na niektórych uczelniach został zastąpiony przedmiotem *Instytucje, procesy, systemy*. Przedmiotów wspólnych, występujących na wszystkich uczelniach, które wzięły udział w badaniu jest tylko pięć i należą do nich: *Wstęp do socjologii/ Podstawy socjologii*, *Metody badań społecznych*, *Statystyka*, *Antropologia*, oraz *Etyka zawodu socjologa*.

A oto szczegółowa lista porównawcza najczęściej występujących przedmiotów na kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych uczelni.

Przedmioty:	UŁ	UJ	UWr	UW	UŚ	UAM
Wstęp do socjologii / Podstawy socjologii	x	x	x	x	x	x
Elementy ekonomii / ekonomia	x		x	x	x	x
Historia myśli socjologicznej/społecznej	x	x	x		x	
Współczesne teorie socjologiczne	x	x	x	x		x
Metody badań społecznych	x	x	x	x	x	x
Logika			x	x	x	
Demografia			x	x	x	
Elementy filozofii / filozofia / filozofia społeczna	x		x	x	x	
Historia socjologii / społeczna				x	x	
Psychologia społeczna	x		x	x	x	x
Mikrostruktury społeczne		x	x		x	x
Makrostruktury społeczne		x	x		x	x
Statystyka	x	x	x	x	x	x
Antropologia	x	x	x	x	x	x
Etyka zawodu socjologa	x	x	x	x	x	x
Metodologia badań społecznych	x		x	x		
Instytucje, procesy, systemy	x			X		

Tabela 38. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce

Analizując dostępne dane należy wskazać, że występuje również duża dysproporcja w kolejności kształcenia przedmiotów. Jedynie *Wstęp do socjologii/Podstawy socjologii* naucza się na I semestrze we wszystkich uczelniach. Pozostałe przedmioty mają bardzo zróżnicowany czas kształcenia. Przykładowo, *Metody badań społecznych* naucza się zazwyczaj na III i IV semestrze, natomiast w nowym programie kształcenia występują na niektórych uczelniach w semestrach I i II a nawet V i VI. *Antropologia* oraz *Statystyka* naucza się na semestrach od I do IV, w zależności od uczelni, która została poddana analizie. Największe zróżnicowanie występuje w czasie kształcenia przedmiotu *Etyka zawodu socjologa*. Z przeprowadzonego desk research okazuje się, że jest on nauczany w semestrach I, III i VI w zależności od uczelni.

Przedmioty:	Semestry nauczania przedmiotów					
	UŁ	UJ	UWr	UW	UŚ	UAM
Wstęp do socjologii / Podstawy socjologii	I	I	I,II	I,II	I	I,II
Elementy ekonomii / ekonomia	I		I	III,IV	I	I
Historia myśli socjologicznej/społecznej	II	II	III,IV		I	
Współczesne teorie socjologiczne	IV,V	V	V,VI	III,IV		V,VI
Metody badań społecznych	II,III	III,IV,V	I,II	IV,V	III, IV	III,IV
Logika			I	I	II	
Demografia			II	III	I	
Elementy filozofii / filozofia / filozofia społeczna	III		II	I	I	
Historia socjologii / społeczna				I,II	II	
Psychologia społeczna	II		I	III	II	I
Mikrostruktury społeczne		II	III		II	II
Makrostruktury społeczne		IV	IV		III	ii
Statystyka	II, IV	II	I, II	I,II	III	II
Antropologia	I	III	III	III	IV	I
Etyka zawodu socjologa	I	VI	III	VI	VI	I
Metodologia badań społecznych	III		III	II		
Institucje, procesy, systemy	III			IV		

Tabela 39. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem semestrów nauczania tych przedmiotów

Powyżej w tabeli porównawczej ukazano semestry nauczania najczęściej występujących przedmiotów na kierunku socjologia wybranych uczelni państwowych w Polsce.

Znaczące zróżnicowanie występuje również podczas dokonania szczegółowej analizy przedmiotów pod kątem liczby godzin. Podczas gdy *Mikro i makrostruktury społeczne* przeważnie miały łącznie 120 godzin dydaktycznych, to od roku akademickiego 2012/2013 zmniejszyła się liczba do 60 lub 75 (jako przedmiot *Instytucje, procesy, systemy*). Największa liczba godzin we wszystkich uczelniach, w których została przeprowadzona analiza danych zastanych, jest przeznaczona na przedmiot *Metody badań społecznych* (od 90 do 180 godzin dydaktycznych). Duże dysproporcje w ilości godzin, przeznaczonych na poszczególne przedmioty, widać również podczas dokonywania analizy porównawczej kursów takich jak *Statystyka* (od 60 do 120 godzin dydaktycznych), *Antropologia* (od 30 do 60 godzin dydaktycznych) czy *Etyka zawodu socjologa* (od 15 do 45 godzin dydaktycznych). Poniżej została tabela ze wskazaniem ilości godzin najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów I stopnia wybranych uczelni w Polsce.

Przedmioty:	Liczba godzin przedmiotów					
	UŁ	UJ	UWr	UW	UŚ	UAM
Wstęp do socjologii / Podstawy socjologii	60	90	120	120	60	120
Elementy ekonomii / ekonomia	30		60	60	30	
Historia myśli socjologicznej/społecznej	60	60	120		60	
Współczesne teorie socjologiczne	60	60	120	120		120
Metody badań społecznych	90	180	120	120	120	120
Logika			60	60	30	
Demografia			30	30	60	
Elementy filozofii / filozofia / filozofia społeczna	15		30	30	30	
Historia socjologii / społeczna				60	60	
Psychologia społeczna	30		60	60	60	30
Mikrostruktury społeczne		30	60		60	60
Makrostruktury społeczne		30	60		60	60
Statystyka	90	60	120	120	60	60
Antropologia	30	60	60	60	60	30
Etyka zawodu socjologa	15	30	30	30	45	15
Metodologia badań społecznych	30		60	60		
Instytucje, procesy, systemy	75			60		

Tabela 40. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem ilości godzin tych przedmiotów

Zróżnicowana ilość godzin ma swoje odzwierciedlenie również w ilości punktów ECTS, przeznaczonych dla poszczególnych przedmiotów. Przykładowo dla *Antropologii* liczba ta waha się od 2 do 7 pkt. Największa ilość punktów we wszystkich uczelniach

przeznaczona jest na przedmiot *Metody badań społecznych*, najmniejsza zaś na *Etykę zawodu socjologa*. Poniżej została zamieszczona tabela z najczęściej występującymi przedmiotami kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem punktów ECTS poszczególnych przedmiotów.

Przedmioty:	UŁ	UJ	UWr	UW	UŚ	UAM
Wstęp do socjologii / Podstawy socjologii	8	8	3+4	9	5	5+5
Elementy ekonomii / ekonomia	5		4	5	2	2
Historia myśli socjologicznej/społecznej	6	6	3+4		5	
Współczesne teorie socjologiczne	3+3	6	3+4	9		5+5
Metody badań społecznych	4+4	6+6+6	3 + 4	14	5+5	6+6
Logika			3	6	3	
Demografia			2	3	5	
Elementy filozofii / filozofia / filozofia społeczna	1		2	3	3	
Historia socjologii / społeczna				3+3	5	
Psychologia społeczna	4		4	5	5	3
Mikrostruktury społeczne		5	4		5	5
Makrostruktury społeczne		5	4		5	5
Statystyka	4+3	6	4+4	9	5	5
Antropologia	7	5	3	5	4	2
Etyka zawodu socjologa	2	3	2	2	3	1
Metodologia badań społecznych	2		4	6		
Instytucje, procesy, systemy	4			4		

Tabela 41. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem punktów ECTS poszczególnych przedmiotów

Podsumowując przeprowadzoną analizę programów kształcenia można stwierdzić, że wraz z wprowadzeniem nowych planów nauczania, zmniejszyła się liczba kanonicznych oraz zwiększyła się liczba wybieralnych przedmiotów. Dokonując szczegółowej analizy porównawczej, należy stwierdzić, że liczba punktów ECTS oraz liczba godzin przedmiotów jest bardzo zróżnicowana w zależności od uczelni. Miary European Credit Transfer System w wybranych placówkach kształcenia są nieporównywalne nie tylko między sobą, lecz również poza granicami kraju. Należy zaznaczyć, że nie ma jednoznacznej zależności między ilością godzin przeznaczoną na dany przedmiot a uzyskaną liczbą punktów ECTS.

Eksperti ds. zapewniania jakości kształcenia, uczestniczący w badaniu, podczas wywiadów indywidualnych wypowiedzieli się na tematy związane ze zmianami programów kształcenia na uczelniach wyższych w trakcie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Specjaliści podkreślali, że w gronach pracowników naukowych trwają żywe dyskusje czy

pozostać przy kanonie socjologii, czy skręcać w kierunku preferencji studentów. Pracownicy naukowcy z jednej strony zdają sobie sprawę z kwestii zapotrzebowania na umiejętności i kompetencje społeczne, a z drugiej zaznaczają, że szkoła wyższa nie powinna dostosowywać się do wymogów rynku. Jeden z ekspertów zaznacza, że *nastąpiło pewne uporządkowanie systemu kształcenia oraz nastąpił fakt przeglądu oferty dydaktycznej pod kątem świadczonej usługi. Nie chodzi o dostosowanie do rynku, wyznajemy zasadę, że uczelnia nie jest szkołą zawodową ale dostarcza pewnych umiejętności i kompetencji. Myślę, że obecnie programy kształcenia będą w stanie wydobyć pewną wartość z studentów, pewne cechy ważne dla danej specjalizacji (...)* Z pewnością uporządkowano system oceny zajęć, formalizacja wymaga większego nakładu pracy studenta w czasie całego semestru, zmusza również pracowników do weryfikacji prowadzonych przez siebie zajęć (wywiad nr 14).

Większość ekspertów uważa, że studia socjologiczne nie powinny być studiami zawodowymi. Respondenci podkreślają, że *nie ma zawodu socjologa a pracownicy naukowcy jedynie kształtują pewną zdolność myślenia, ale nie dają zawodu* (wywiad nr 1). Zdaniem większości osób zajmujących się jakością kształcenia, które uczestniczyły w badaniu *nie powinniśmy iść w tę stronę, bo to ograniczałoby kierunek działania uczelni* (wywiad nr 2).

Wymogi KRK są utopijne, dlatego, że uczelnie nie są szkołą zawodową, żadna szkoła nie przygotowuje gotowego pracownika – podkreśla w wypowiedzi jeden z ekspertów. *Socjologia jest kierunkiem niezawodowym, nie daje konkretnej pozycji w strukturze rynku, nie określa dziedziny, w której da się pracować* (wywiad nr 5). Z powyższych wypowiedzi wynika, że pracownicy naukowcy nie chcą by studia licencjackie były studiami zawodowymi. Podważają przy tym założenia systemu bolońskiego, w którym funkcjonują.

W trakcie wywiadów eksperckich, specjaliści ds. zapewniania jakości kształcenia określali stopień, w jakim uległy zmianie programy nauczania w związku z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Wprowadzone zmiany, zdaniem połowy respondentów musiały zostać przeprowadzone [respondenci wypowiedzieli się, że *.. zmiany które zostały wprowadzone były wymuszone...*(wywiad nr 1) oraz że było to *...dostosowanie do wymogów Krajowych Ram Kalifikacji, do których musieliśmy się dopasować...*(wywiad nr 12)]. Ponad połowa ekspertów podkreśla, że *były to zmiany kosmetyczne, które polegały tylko na przepisaniu programów. Wraz z przygotowaniem nowych kierunków i nowych standardów według ustawy, przygotowaliśmy programy* – mówi w wywiadzie jeden z ekspertów. *Ale nie jest to coś nowego* – dodaje. *Programy zostały rozbudowane o nowe kategorie. Było to po prostu dopisanie - w oparciu o tabele - rzeczy dotyczących kompetencji i umiejętności* (wywiad nr 9).

Specjaliści ds. zapewniania jakości kształcenia zaznaczali, że *zmiany zostały zainicjowane przez adiunktów, doktorantów, głównie młodych ludzi* (wywiad nr 1). 4 z 12 ekspertów zaznacza, że polegały one na zredukowaniu wykładów i zwiększeniu liczby konwersatoriów. Większość pracowników naukowych, którzy uczestniczyli w wywiadach, podkreślała, że napisanie nowych programów było trudnym zadaniem. Jeden z ekspertów wypowiada się w ten sposób: *programy należało dostosować do nowych wymogów, np. trudnym zadaniem było zmniejszenie ilości godzin na studiach licencjackich, to było problematyczne gdyż należało godzić wymogi jakie trzeba wprowadzić i możliwości, zwłaszcza interesy kadry*(wywiad nr 8).. Inny z ekspertów podkreśla, że choć *programy nauczania zmieniły się, to stare programy ramowe zostały* (wywiad nr 5). Problem wynika z małej ilości czasu pozostawionej pracownikom naukowym na stworzenie programów. Ten sam ekspert podkreśla, że *nie jest to takie łatwe, (ponieważ) nigdy nie ma wystraczająco czasu na takie zmiany, zwłaszcza rewolucyjne. Czasami by to powodowało, że wycina się przedmiot wykładowcy a innego dla niego nie ma, więc ustalając program trzeba też myśleć, by każdy miał pracę. Nasz program jest trochę obieraniem starego...*(wywiad nr 5). Eksperci zaznaczali problematyczność zmian programu kształcenia nie tylko z perspektywy pracowników. Jeden ze specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia zaznacza, że *zmiany są nieustające oraz że panuje efekt zapętlenia się w gąszczu kierunków które zostały stworzone, w pogoni za studentem* (wywiad nr 10). Ekspert zaznacza, że *odbija się to na studencie - są ciągle zmiany. Każdy rok idzie innym trybem, jeśli ktoś wcześniej wziął urlop dziekański, to ma problem. Z perspektywy studenta jest to bardziej uciążliwe, choć z perspektywy pracownika również* (wywiad nr 10).

Zmiany, zdaniem pracowników naukowych zajmujących się jakością kształcenia dotyczyły również ograniczenia maksymalnej liczby godzin oraz wzrostu wybieralności przedmiotów. Jeden z ekspertów podczas wywiadu podkreślał, że *wzrost możliwości wyborów przedmiotów przez studentów powinien działać jako motywator dla kadry dydaktycznej do poprawy jakości kształcenia* (wywiad nr 4).

4 spośród 14 ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia zaznaczało, że postrzegало zmiany jako *okazję do wprowadzenia w życie pewnych pomysłów* oraz że *był to impuls do działania, chociaż wiązał się dla nas (pracowników naukowych) z ciężką pracą* (wywiad nr 3).

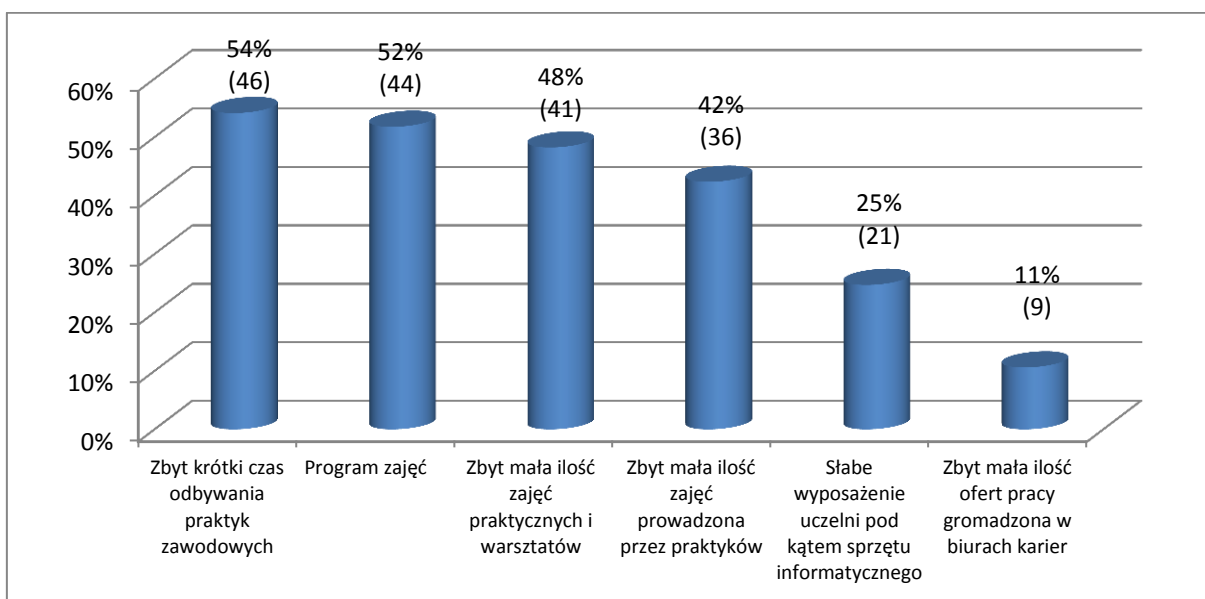
Podczas uczestnictwa w wywiadzie eksperci określali również, jakie zmiany wprowadzono w programach kształcenia, by dostosować je do rynku pracy i oczekiwań pracodawców. Niestety zdaniem 11 specjalistów, z którymi został przeprowadzony wywiad,

nie było żadnych zmian, a te podkreślane przez pozostałych 3 ekspertów dotyczyły jedynie wprowadzenia ścieżek tematycznych, modułów oraz hospitacji organizacji.

Nowo wprowadzone ścieżki tematyczne, były tak obmyślane, by osoby po ich ukończeniu mogły się znaleźć w konkretnej niszy, np. mass media, samorzady – podkreśla jeden ze specjalistów ds. jakości kształcenia (wywiad nr 2). Po nieformalnych konsultacjach z pracodawcami, stworzyliśmy koncepcję modułów, jednak na ile to jest efektywne oraz na ile absolwenci odnajdą się na rynku pracy, to będzie to widoczne dopiero za jakiś czas – zaznacza w swojej wypowiedzi inny ekspert (wywiad nr 3). Trzeci z pracowników naukowych podkreśla, że na jego uczelni zostały wprowadzone "hospitacje organizacji", które polegają na pobytach studentów w organizacjach. Nie są to praktyki, ale współpraca z organizacją np. pozarządową lub urzędem, firmą. Przeprowadzane są również badania dla określonych instytucji, przygotowanie programu lojalnościowego, np. na specjalności komunikacja utrzymuje się kontakt z firmami i studenci biorą udział w projektach. Koło naukowe jest w formie stowarzyszenia i może świadczyć pewne usługi na zewnątrz. Część zajęć wymaga przygotowania projektu, który wymusza aktywny udział w pracach jakiejś organizacji. Staramy się, by zajęcia w ramach ścieżek były oparte na aktywnym udziale w rozwiązywaniu problemów usługowych w ramach organizacji (wywiad nr 14).

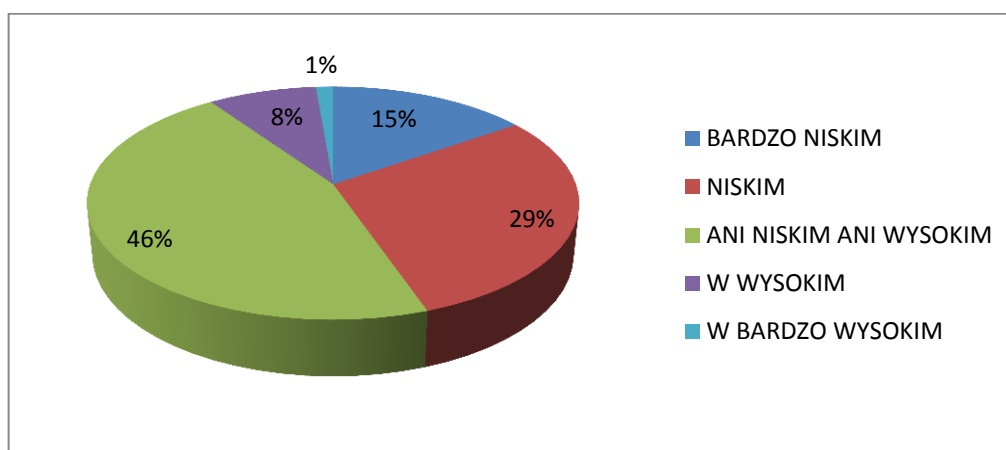
Podsumowując, można stwierdzić, że wszystkie programy kształcenia uległy zmianie. Były to natomiast w większości zmiany kosmetyczne, polegające na wpisaniu starych przedmiotów do nowych ram przedmiotowych. Zmian w większości dokonywała młoda kadra naukowa. Połowa ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia podkreślała, że zmiany zostały wymuszone przez wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Jedynie 4 z 14 specjalistów postrzegało zmianę jako okazję do wprowadzenia nowych pomysłów dotyczących prowadzenia zajęć, eliminację wykładów oraz zwiększenie liczby konwersatoriów. Niestety, zdaniem większości ekspertów, którzy uczestniczyli w badaniu, na uczelniach wyższych nie zrobiono nic, by dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy. Wymogi natomiast są i to całkiem spore. Z przeprowadzonych wśród pracodawców badań, jednoznacznie wynika, że podstawową barierą aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżącą po stronie uczelni był przede wszystkim zbyt krótki czas odbywania praktyk zawodowych oraz program zajęć. W dużym stopniu przedsiębiorcy, którzy zatrudniali studentów lub absolwentów socjologii, podkreślali również zbyt małą ilość zajęć praktycznych /warsztatów oraz zbyt małą ilość zajęć prowadzonych przez praktyków.

Poniżej został zamieszczony wykres nr 49 ukazujący wszystkie bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie uczelni, wskazywane przez przedsiębiorstwa, które wzięły udział w badaniu.



Wykres 49. Bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie uczelni perspektywy pracodawcy podane w % oraz liczbach odpowiedzi (N = 85)

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu dokonywali również oceny dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy. Zdaniem 46% respondentów program ten nie jest dostosowany ani w stopniu niskim ani wysokim. 44% studentów, którzy wzięli udział w badaniu określiło stopień jako niski lub bardzo niski. Poniżej procentowy rozkład ocen respondentów wszystkich uczelni.



Wykres 50. Stopień dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy w opinii ankietowanych studentów socjologii (N=300)

Poniżej zamieszczone zostały wybrane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu, uzasadniające określone wcześniej oceny stopnia dostosowania programu

kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy. Poszczególne opinie zostały podzielone na wypowiedzi pozytywne, neutralne oraz negatywne.

<p>Wypowiedzi pozytywne</p>	<p><i>Uważam, że przedmioty kanoniczne oraz te dodatkowe poszerzają naszą wiedzę w dużym stopniu uczą nas kompetencji społecznych, specjalistycznych zwrotów (...) dzięki nim dostrzegam więcej zjawisk społecznych (ankieta nr 53).</i></p> <p><i>Żadne studia społeczne nie przygotowują do sytuacji na rynku pracy, mają dać bazę wiedzy i kompetencji (ankieta nr 239).</i></p> <p><i>Studia socjologiczne nie mają za zadanie przygotować mnie w pełni do wymogów panujących na rynku pracy. Nigdy tak nie było i nie będzie. Student sam musi się zaangażować i doksztalać w tym celu (ankieta nr 121).</i></p> <p><i>Kształcenie humanistyczne stawia na rozwój osobisty, nie jest dostosowane do rynku pracy (ankieta nr 144).</i></p> <p><i>Program nie powinien być dostosowany do wymogów rynku pracy (ankieta nr 140).</i></p> <p><i>Nie jest konieczne dostosowanie programu nauczania do wymogów rynku pracy, socjologia ma na celu rozszerzenie świadomości świata (ankieta nr 202).</i></p>
<p>Wypowiedzi neutralne</p>	<p><i>Uważam, że rynek pracy rządzi się własnymi prawami i ciężko stwierdzić czego mógłby wymagać potencjalny pracodawca (ankieta nr 7).</i></p> <p><i>Niektóre zajęcia są bardzo potrzebne a inne w ogóle nieistotne, powinno być więcej wiedzy praktycznej (ankieta nr 13).</i></p> <p><i>Mamy bardzo dużo teorii, rozumiem, że ważne jest abyśmy znali pojęcia, twórców, procesy zachodzące w społeczeństwie, ale to pracodawców nie interesuje, za mało jest zajęć praktycznych i warsztatów (ankieta nr 59).</i></p> <p><i>Zakres wiedzy socjologa musi być skonkretyzowany, jest dużo miejsc pracy dla socjologów ale są to stanowiska dla specjalistów w danej dziedzinie (ankieta nr 142).</i></p> <p><i>Wydaje mi się że dyplom z socjologii nie daje dużych możliwości na rynku pracy. Studia socjologiczne mają być za to bazą do dalszego rozwoju, który zdecyduje o naszym miejscu na rynku pracy (ankieta nr 299).</i></p>
<p>Wypowiedzi negatywne</p>	<p><i>Studentom nie jest udzielana pomoc w poznaniu rynku pracy (ankieta nr 24).</i></p> <p><i>Przesyt teorii, za mało zajęć praktycznych, za mało pracy przed komputerem, brak prac w terenie (ankieta nr 29).</i></p>

	<p><i>Jeśli 50% przedmiotów na socjologii (ciekawych oczywiście) dotyczy sztuki czy filozofii, to nie ma to przełożenia na rynek pracy (ankieta nr 31).</i></p> <p><i>Całkowity brak wiedzy praktycznej czyni wiedzę zdobytą na studiach czysto teoretyczną i nieprzydatną (ankieta nr 115).</i></p> <p><i>Bardzo mało praktyki, którą niestety pracodawcy wymagają również od ludzi, którzy po raz pierwszy szukają pracy (ankieta nr 39).</i></p> <p><i>Dużo wiedzy teoretycznej która ma się nijak do zastosowania na rynku pracy (ankieta nr 90).</i></p> <p><i>Niektórzy absolwenci znajdują pracę związaną z wykształceniem, lecz większość jej nie znajduje (ankieta nr 71).</i></p> <p><i>Zero praktycznych umiejętności potrzebnych na rynku pracy. Pełno definicji, teorii, nazwisk, koncepcji - bez sensu - to jest zbędne, by podjąć pracę (ankieta nr 116).</i></p> <p><i>Co może robić absolwent socjologii na rynku pracy? Na pewno nie znajdzie jej w branży, jest skazany na marne bytowanie na śmieciówkach i bezpłatnych stażach (ankieta nr 147).</i></p> <p><i>Brak wiedzy najnowszej wymaganej przez pracodawców skupienie się na wiedzy niepotrzebnej, nauka zalicz – zapomnij (ankieta nr 205).</i></p> <p><i>Uważam, że teorie, typologie, definicje nie przekładane są na praktykę co sprawia, że studenci uczą się tego na pamięć bez przeanalizowania przełożenia na życie codzienne (ankieta nr 206).</i></p> <p><i>Większy nacisk powinien być kładziony na to, by było więcej praktyki studiowania, projektów badawczych, by można było wiedzę przełożyć na praktykę, bo żaden pracodawca nie przyjmie osoby, która ma wiedzę, ale nie potrafi jej wykonywać (ankieta nr 271).</i></p> <p><i>Gdybym chciał studiować, aby dostać pracę w swojej dziedzinie, to nie wybrałbym socjologii (ankieta nr 282).</i></p>
--	--

Tabela 42. Uzasadnienia dotyczące oceny dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy (wybrane wypowiedzi studentów)

Z przeprowadzonej analizy wszystkich uzasadnień studentów, którzy wzięli udział w badaniu, wynika, że negatywne oceny respondentów dotyczące dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy wynikają z przesycenia teorią treści kształcenia oraz braku nauczania umiejętności praktycznych. Uzasadnienia pozytywnych ocen studentów, którzy wzięli udział w badaniu wynikają z faktu, iż osoby te nie uważają, że program powinien być dostosowany do wymogów rynku pracy, a socjologia powinna

kształtować ogólną wiedzę i kompetencje społeczne oraz stanowić impuls do ciągłego rozwoju (jest to pogląd zbieżny z opinią większości pracowników naukowych, zajmujących się jakością kształcenia, którzy udzielili wywiadu).

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, wypowiedzieli się również, co należałoby zrobić, by dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy. Z przeprowadzonej analizy badań wynika, że respondenci w dużej mierze zwracali uwagę na zmianę form i metod kształcenia. Przede wszystkim wskazywali na zwiększenie zajęć praktycznych. Studenci podkreślali, że niezbędne jest:

- przeprowadzanie większej ilości ćwiczeń,
- wprowadzenie większej ilości warsztatów zamiast wykładów,
- zwiększenie liczby zajęć praktycznych.

Respondenci zaznaczali, że ważne jest również rozszerzenie zastosowania metod aktywizujących (metod problemowych, w tym studiów przypadków). Część studentów, która wzięła udział w badaniu, podkreślała, że warto by było wprowadzić warsztaty z aktywnego poszukiwania pracy - *przedmiotu, który uczy zachowań na rynku pracy i zaradności, reklamowania samego siebie, znajdowanie ofert dla socjologa na rynku* (ankieta nr 293). Zajęcia, zdaniem części studentów, powinny być dostosowane do ich preferencji. Inni podkreślali, że dobrą metodą dostosowania programu kształcenia do wymogów rynku pracy byłoby wprowadzenie hospitacji terenowych wśród instytucji. Niektórzy studenci podkreślali słuszność zmian w metodach prowadzenia zajęć, uzasadniając, iż powinny być one bardziej interaktywne. Jeden z respondentów zaznacza, że *należy zmienić przedmioty oraz sposób ich prowadzenia na bardziej angażujący nas jako studentów. np. poprzez zajęcia praktyczne* (ankieta nr 299). Część studentów, która wzięła udział w badaniu podkreślała, iż większa ilość zajęć powinna być pozostawiona do wyboru studentom.

Oto wypowiedzi niektórych z nich:

- *Należy wprowadzić więcej przedmiotów opcyjnych, kursów dla studentów* (ankieta nr 112),
- *Powinno się nam umożliwić wybór przedmiotów, na przykład zredukowalibyśmy wtedy niepotrzebne przedmioty typu socjologii religii* (ankieta nr 106),
- *Zwiększenie możliwości wyboru przedmiotów i fakultetów umożliwiłoby nam naukę tego czego chcemy* (ankieta nr 114).

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu zaznaczali również, że należałoby zwiększyć kompetencje kadry dydaktycznej oraz skonkretyzować przedmioty i specjalizacje.

Podsumowując, należy stwierdzić, że ponad połowa respondentów (163 spośród 300 studentów) w swoich wypowiedziach zaznaczała konieczność zmiany form i metod kształcenia.

Ponad 1/3 respondentów (111 spośród 300) podkreślało również, że uczelnia powinna świadczyć pomoc w odnalezieniu się na rynku pracy, uczyć zawodu, zawęzić współpracę z firmami oraz opracowywać program kształcenia w oparciu o współpracę z pracodawcami. Poniżej wypowiedzi niektórych studentów, wskazujących te rozwiązania jako istotne dla dostosowania programów nauczania do wymogów rynku:

- *Uczelnia powinna pomagać studentom w przeglądzie rynku pracy (ankieta nr 24),*
- *Uczelnia powinna uczyć zawodu i pokazywać możliwości na rynku pracy (ankieta nr 55),*
- *Współpraca z podmiotami wymagającymi konkretnego doświadczenia zawodowego według określonych potrzeb byłaby dobrym pomysłem dostosowania programu nauczania do wymogów rynku (ankieta nr 212),*
- *Powinno się pozwolić specjalistom od rynku pracy zaangażować w program nauczania i zintegrować uczelnię z organizacjami, firmami, tak, aby po stażu było łatwo o pracę (ankieta nr 60),*
- *Należy zbadać wymogi rynku pracy i ułożyć plan, w którym przedmioty pomagałyby w zdobyciu zawodu i wiedzy potrzebnej do pracy (ankieta nr 143),*
- *(Powinno się) Kontaktować się z pracodawcami oraz przebadać zadowolenie dot. osób zatrudnionych w danym obszarze (ankieta nr 223).*

1/3 studentów, która wzięła udział w badaniu stwierdziła, że należałoby zwiększyć ilość praktyki, w tym: nastawić program na wiedzę, która ma praktyczne zastosowania, powiększyć liczbę praktyk studenckich, poświęcić więcej uwagi na zajęcia w terenie i analizę wyników oraz wprowadzić obowiązkowe obozy terenowe. Studenci, którzy byli tego zdania wypowiadali się w ten oto sposób:

- *Należy uczyć więcej praktyki, wiedzy, ale tej, która ma praktyczne zastosowania, czyli również umiejętności (ankieta nr 56),*
- *Praktyki powinny być zwiększone i prowadzone tylko w instytucjach i zakładach ściśle socjologicznych (CBOS, OBOP) (ankieta nr 147),*
- *Należy zwiększyć ilość godzin praktyk, które poruszają każdy rodzaj technik badawczych (ankieta nr 224),*

- Powinno się organizować ćwiczenia terenowe w ciągu roku akademickiego, a nie tylko w okresie wakacyjnym (ankieta nr 295),
- Niezbędne jest wprowadzenie więcej zajęć praktycznych obowiązkowe zaliczenie co najmniej 2 obozów (ankieta nr 88).

Podsumowując, można stwierdzić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniu w większości podkreślali, iż należałoby dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy. Przeciwnego zdania było jedynie 23 spośród 300 respondentów. Zdaniem studentów, należałoby przede wszystkim zmienić formy i metody kształcenia, współpracować z pracodawcami oraz zwiększyć ilość praktyki. Tabela nr 42 zawiera skategoryzowane odpowiedzi studentów na temat rozwiązań w sprawie dostosowania programu kształcenia do wymogów rynku pracy, wraz ze szczegółową liczbą wskazań⁴⁶⁴.

Co należałoby zrobić by dostosować program nauczania do wymogów rynku pracy?	
SKATEGORYZOWANE ODPOWIEDZI STUDENTÓW	WARTOŚĆ PROCENTOWA I LICZBA WSKAZAŃ
Zmiana form i metod kształcenia	43,8%
Prowadzić więcej zajęć praktycznych (ćwiczeń, szkoleń i warsztatów zamiast wykładów)	46
Zwiększyć zastosowanie metod aktywizujących	23
Wprowadzić warsztaty z aktywnego poszukiwania pracy	17
Wprowadzić hospitacje terenowe	13
Wprowadzić zajęcia dostosowane do studenta, nie do zainteresowań wykładowcy	12
Zmienić sposób prowadzenia zajęć na bardziej interaktywny	12
Pozostawić więcej zajęć do wyboru studentom	11
Zmniejszyć ilość teoretycznych przedmiotów	11
Zwiększyć kompetencje kadry dydaktycznej	11
Konkretyzacja przedmiotów i specjalizacji	9
Urynkowienie studiów	29,4%
Świadczyć pomoc w odnalezieniu się na rynku pracy	30
Uczyć zawodu	27
Zawęzić współpracę z firmami	27
Opracowywać program kształcenia w oparciu o współpracę z pracodawcami i wymogi rynku pracy	27

⁴⁶⁴ Liczba wskazań w tabeli nie sumuje się do 300, ponieważ część respondentów wskazywała dwie zmienne.

Zwiększenie ilości praktyki	26,8%
Nastawić program na wiedzę, która ma praktyczne zastosowania	37
Zwiększyć ilość praktyk studenckich	24
Poświęcić więcej uwagi na zajęcia w terenie i analizę wyników	23
Wprowadzić obowiązkowe obozy terenowe	17

Tabela 43. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu na temat tego, co należałoby zrobić by dostosować program nauczania do wymogów rynku pracy

Według studentów, którzy wzięli udział w badaniu, najbardziej przydatnym na rynku pracy przedmiotem dla absolwenta socjologii są *Metody badań społecznych* (143 wskazania). Na drugim miejscu uplasowała się *Statystyka* (z 78 punktami), natomiast na trzecim znalazła się *Analiza danych* (75 wskazań). Jak wynika z przeprowadzonych badań, respondenci wymieniali przede wszystkim te przedmioty, które wyposażają ich w specjalistyczną wiedzę, konkretne umiejętności oraz zwiększają kompetencje społeczne, niezbędne do przeprowadzania badań.

Przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najbardziej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy		
Przedmiot	Wartość procentowa	Liczba wskazań
Przedmioty wymieniane jako pierwsze		
Metody badań społecznych	62,4%	143
Projekt badawczy	14,8%	34
Obsługa programu SPSS	22,7%	52
Przedmioty wymieniane jako drugie		
Statystyka	35,6%	78
Metodologia	19,6%	43
Badania terenowe	18,7%	41
Psychologia społeczna	16,0%	35
Projekt o dofinansowanie z UE	10,0%	22
Przedmioty wymieniane jako trzecie		
Analiza danych	37,1%	75
Komunikacja społeczna	24,3%	49
Praktyki	21,3%	43
Obóz badawczy	17,3%	35

Tabela 44. Najczęściej wymieniane przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najbardziej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy

Przedmioty o najmniejszym stopniu przydatności na rynku, zdaniem studentów, którzy wzięli udział w badaniu, to te, które kształcą przede wszystkim ogólną wiedzę. Jednym

z kanonicznych przedmiotów, wymienianych przez respondentów jako najmniej przydatny była *Historia myśli socjologicznej* (89 wskazań) oraz *Współczesne teorie socjologiczne* (39 wskazań). Na miejscu drugim studenci, którzy wzięli udział w badaniu najczęściej wymieniali *Filozofię* (47 wskazań) oraz *Antropologię* (39 wskazań). Respondenci na drugiej pozycji często wymieniali również socjologie szczegółowe (*Socjologię polityki, religii i ciała*). Jako trzeci najmniej przydatny przedmiot na rynku pracy studenci wskazywali *Etykę i Logikę* (po 37 wskazań).

Przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najmniej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy		
Przedmiot	Wartość procentowa	Liczba wskazań
Przedmioty wymieniane jako pierwsze		
Historia myśli socjologicznej	56,7%	89
Współczesne teorie socjologiczne	24,8%	39
Gender	18,5%	29
Przedmioty wymieniane jako drugie		
Filozofia	29,0%	47
Antropologia	24,1%	39
Socjologia polityki	21,0%	34
Socjologia religii	14,2%	23
Socjologia ciała	11,7%	19
Przedmioty wymieniane jako trzecie		
Etyka	27,2%	37
Logika	27,2%	37
Procesy i struktury społeczne	25,0%	34
Socjologia problemów społecznych	20,6%	28

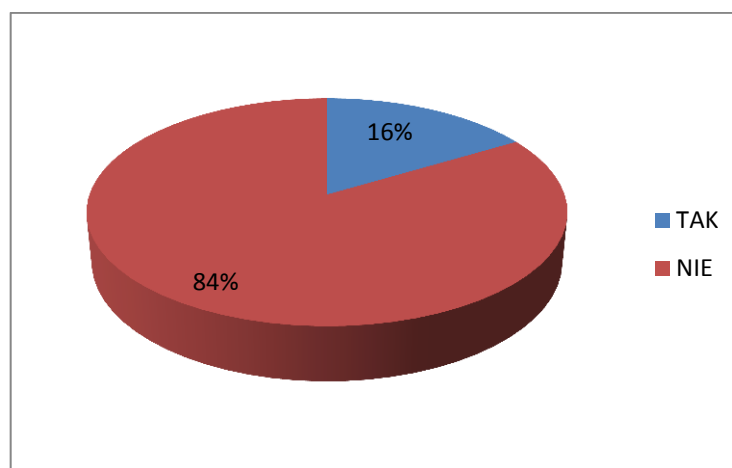
Tabela 45. Najczęściej wymieniane przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najmniej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy

Dokonując analizy porównawczej przedstawionych wyników badań należy stwierdzić, że interesy pracodawców oraz studentów stoją w przeciwieństwie z interesami pracowników naukowych. Większość ekspertów ds. jakości kształcenia, którzy uczestniczyli w badaniu uważa, że nie ma zawodu socjologa, a pracownicy naukowci jedynie mogą kształtować pewną zdolność myślenia, ale nie dają zawodu. Natomiast zdaniem większości studentów program kształcenia powinien być dostosowany do wymogów rynku pracy. Niestety, po wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji, zdaniem większości ekspertów, którzy uczestniczyli w badaniu, na uczelniach wyższych nie zrobiono nic, by dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy. Większość zmian w programach kształcenia polegała na wpisaniu

starych przedmiotów do nowych ram przedmiotowych. Stoi to w sprzeczności z opinią pracodawców, którzy wzięli udział w badaniu, mówiącą o tym, że jedną z podstawowych barier aktywności zawodowych studentów/absolwentów socjologii leżącą po stronie uczelni jest program zajęć. By dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy należy, zdaniem studentów, którzy wzięli udział w badaniu, przede wszystkim zmienić formy i metody kształcenia, współpracować z pracodawcami oraz zwiększyć ilość szeroko rozumianej praktyki.

Charakter współpracy uczelni z pracodawcami

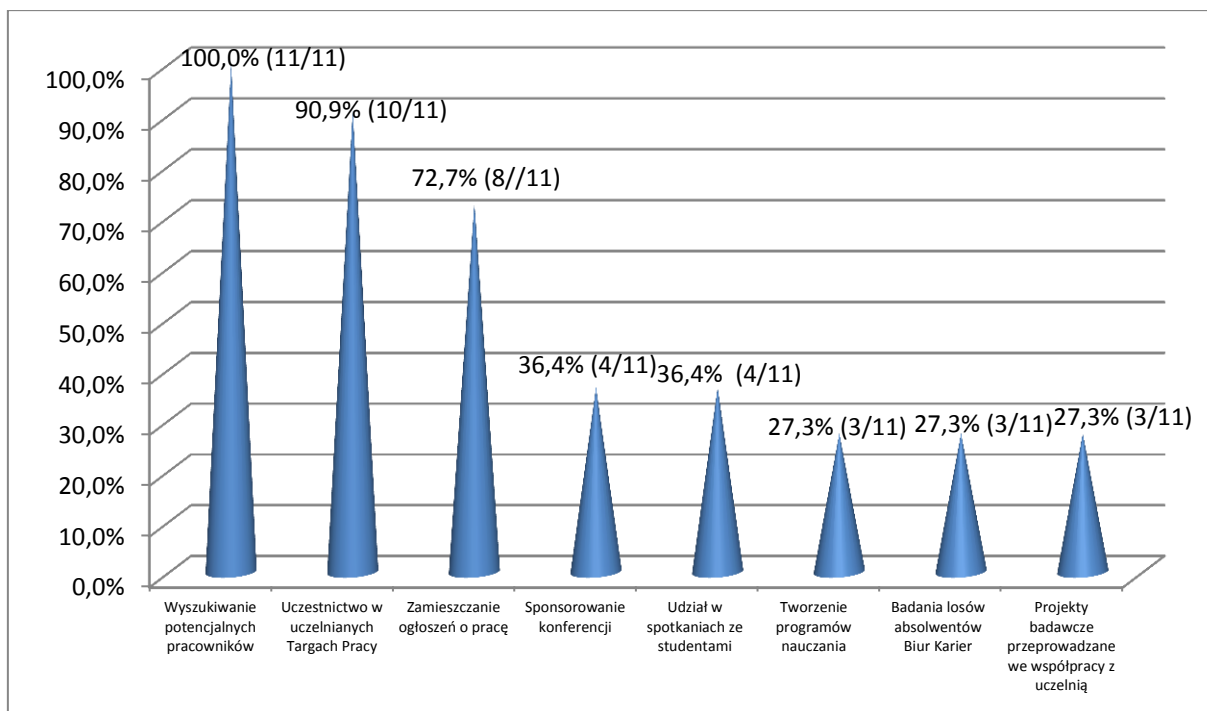
Większość przedsiębiorców, zatrudniających studentów/absolwentów socjologii, która wzięła udział w badaniu, zadeklarowała brak współpracy z uczelniami wyższymi w Polsce. Uważa tak 71 spośród 85 przedstawicieli firm, biorących udział w projekcie badawczym. Jedynie 14 na 85 przedsiębiorstw współpracuje z krajowymi szkołami wyższymi.



Wykres 51. Stopień współpracy firm, które wzięły udział w badaniu z publicznymi uczelniami wyższymi w Polsce

Charakter współpracy przedsiębiorstw z uczelniami wyższymi, zdaniem przedstawicieli firm, które brały udział w badaniu, polega przede wszystkim na wyszukiwaniu potencjalnych pracowników, uczestnictwie w Targach Pracy oraz zamieszczaniu ogłoszeń o pracę. 3 spośród 11 firm współpracujących ze szkołami wyższymi deklaruje, że uczestniczyło w tworzeniu programów nauczania.

Poniżej zamieszczony został wykres nr 52 ukazujący wszystkie formy współpracy pracodawców z uczelniami, zaznaczone przez przedsiębiorstwa, które wzięły udział w badaniu i utrzymują kontakty ze szkołami wyższymi.



Wykres 52. Charakter współpracy pracodawców z uczelniami wyższymi
Opinia pracodawców podana w liczbie odpowiedzi i w %

W opinii pracowników naukowych zajmujących się zapewnianiem jakości kształcenia w szkole wyższej, będących respondentami tego badania, charakter współpracy z pracodawcami jest znikomy. Zdecydowana większość ekspertów podkreśla, że przedsiębiorcy nie uczestniczą w tworzeniu programów nauczania. Tego zdania jest 12 spośród 14 pracowników naukowych, uczestniczących w badaniu. Zdaniem połowy ekspertów wymogi Krajowych Ram Kwalifikacji odnoszące się do współpracy uczelni z pracodawcami są utopijne, ponieważ uczelnia wyższa nie jest i nie powinna być szkołą zawodową. Zdaniem 2 z 14 specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia rola pracodawców ogranicza się do recenzowania programu oraz konsultacji. Jak podkreśla jeden z ekspertów *Na razie współpraca jest bardzo mała, tylko na zasadzie opinii. Udział pracodawców z pewnością jest większy w przygotowaniu programu dla studiów podyplomowych. Jednak sprawa włączenia pracodawców w tworzenie programu to trudniejsza sprawa, to wykracza poza Instytut Socjologii na ile Uniwersytet jest autonomiczny, na ile powinno się rozmawiać z pracodawcami a na ile jest do dyktat rynku* (wywiad nr 6). Drugi z ekspertów, podkreślający rolę pracodawców w tworzeniu programów kształcenia zaznaczał, że *współpraca polegała na tym, że pracodawcy podawali nazwy przedmiotów, które by chcieli by były, a po opiniowaniu były one zamieszczane w programie. Z jednej strony była wola wzmocnienia praktyki ze strony przedsiębiorców a z drugiej opór kadry* (wywiad nr 8).

Zdaniem jednego ze specjalistów, którzy w swoich wypowiedziach zaznaczają brak współpracy z przedsiębiorcami, socjologia nie powinna przygotowywać studentów do wykonywania określonych zadań – *teoretycznie powinniśmy współpracować z pracodawcami, praktycznie tego nie robimy. To naprawdę jest bzdura. Jeśli ktoś jest inżynierem i musi budować most, to jest dobre (...)* Studia socjologiczne nie przygotowują studentów do wykonywania konkretnych zadań (...) czasem jest tak, że liczą się konkretne kompetencje.

W ogóle mówienie, że studia nie przygotowują studentów do rynku, to jest prawda (oprócz oczywiście twardych kierunków - medycyna, budownictwo, prawo). Socjologia powinna kształcić w ludziach wyobraźnię społeczną, umiejętność analizy zjawisk społecznych i gotowość do podejmowania różnych zadań w podwyższeniu kwalifikacji i odnajdywaniu się na rynku pracy. Nasza specjalizacja socjologiczna miała aurę właśnie bardzo naukowej, jeśli ktoś chciał praktyczne zastosowania to siedł obok na ekonomie. Teraz te osoby które kończyły socjologie pracują jako Anioły Biznesu w CSR lub na uczelni (wywiad nr 10).

Z przeprowadzonych badań wynika, że współpraca uczelni z pracodawcami jest bardzo mała. Potwierdzają to zarówno badania przeprowadzone wśród przedsiębiorców jak i wśród pracowników naukowych. Eksperti ds. zapewniania jakości kształcenia na uczelniach wiedzą, na jakie aspekty kształcenia zwracają uwagę pracodawcy. Jak podkreślają w wywiadach, przedsiębiorcy zwracają uwagę na konkretne umiejętności oraz kompetencje społeczne. Jeden z pracowników naukowych współpracujący z pracodawcami podkreśla, że *są to z jednej strony szczegółowe oczekiwania, więc powinniśmy kształcić według tej wizji dla poszczególnej korporacji, gdyż oczekiwania są związane z sferą w jakiej pracodawca działa, nie są w stanie oderwać się od szczegółowości. Z drugiej strony natomiast, wskazują na miękkie kompetencje które powinni posiadać absolwenci, umiejętność adaptowania się, działania kreatywnego, tylko pytanie brzmi jak kształcić do kreatywnego funkcjonowania w społeczeństwie, można komuś wyostrzyć cechy, ale nie wierzę, że można w ciągu trzech lat tej umiejętności wykształcić* (wywiad nr 3). Drugi ekspert, który współpracował z przedsiębiorcami podczas tworzenia programów nauczania podkreśla, że firmy zwracają dużą uwagę na umiejętności miękkie, czyli na kompetencje społeczne - *przedsiębiorcy wskazują, by w programach zwracać uwagę na pracę zespołową, umiejętność radzenia sobie z problemami w uczeniu się oraz systematyczność* (wywiad nr 14).

Sposobami komunikacji uczelni z pracodawcami, były zdaniem pracowników naukowych, którzy wzięli udział w badaniu przede wszystkim kontakty e-mailowe oraz telefoniczne, tylko w jednym przypadku był to panel ekspercki.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kontakty przedsiębiorców z uczelniami z perspektywy pracodawców w większości związane są z poszukiwaniem nowych pracowników oraz prezentacją swojej firmy na Targach Pracy. Z punktu widzenia większości specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia na uczelniach wyższych, z którymi został przeprowadzony wywiad współpraca z pracodawcami jest znikoma. Jeśli już występuje, to bardzo często ma charakter pośredni, głównie polegając na przesyłaniu zapytań poprzez korespondencje e-mailową.

6.8 Problem wykorzystania nowoczesnych technologii na uczelniach wyższych

21 spośród 85 przedsiębiorców zatrudniających socjologów, którzy wzięli udział w badaniu, stwierdziło, że jedną z barier aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii, leżącą po stronie uczelni, jest słabe wyposażenie szkół wyższych pod kątem sprzętu informatycznego.

Z przeprowadzonego wśród studentów badania wynika, że co piąty respondent odczuwa deficyt w zakresie umiejętności związanych z obsługą programów IT. Przede wszystkim podkreślane są braki w zakresie korzystania z programów przydatnych w trakcie realizacji badań oraz tych, które są wykorzystywane przez korporacje.

Zdaniem większości pracowników naukowych zajmujących się jakością kształcenia, z którymi został przeprowadzony wywiad, zastosowanie nowoczesnych technologii na uczelniach wymaga udoskonalenia. Choć *studenci mają dostęp do najnowszych programów, które cały czas zostają poszerzane*, to pracownicy naukowci działają zdaniem jednego z ekspertów *w sytuacji określonej jako beznadziejna, polegającej na tym, że samodzielny gabinet jest luksusem. Są takie gabinety, gdzie ludzie sobie siedzą na głowach, to nie są warunki dobre dla pracy naukowej i realizacji grantów, tak funkcjonujemy. Problem jest również związany z brakiem focusowni na uczelniach oraz programami do obróbki danych jakościowych* (wywiad nr 3). Inny specjalista ds. zapewniania jakości kształcenia również podkreśla, że *zakres technologii cały czas jest rozszerzany. Ostatnio jeden z pracowników powiedział mi, że prowadzi rozmowy z dystrybutorem, najnowszego programu do analizy danych w celu bezpłatnego korzystania przez niego i jego studentów z tego programu na zajęciach. Jeśli to wyjdzie uważam, że absolwenci nie będą mieli problemów z obsługą nowoczesnych technologii, co polepszy ich szanse na rynku pracy* (wywiad nr 13). Pracownik naukowy innej uczelni, podkreśla, że *system IT nie jest doskonały, bo studenci mogą korzystać z tych narzędzi tylko podczas zajęć w pracowni, a mogłoby to się rozszerzyć*.

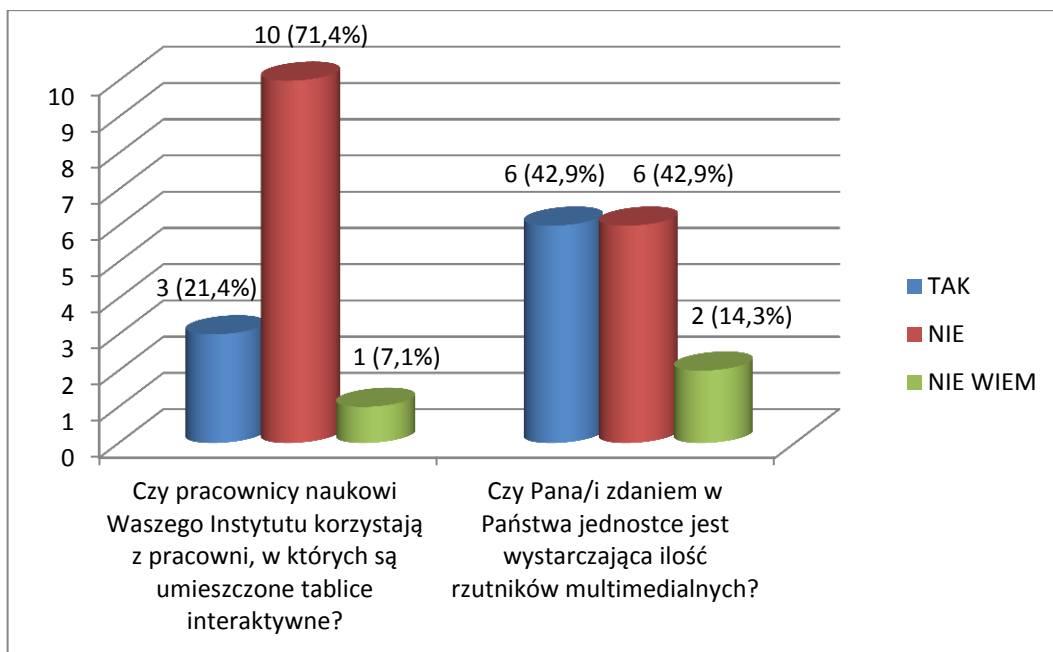
Studenci mogliby mieć dostęp do pracowni poza zajęciami, wtedy znacznie polepszyłyby to ich sytuację na rynku pracy (wywiad nr 12).

Jeden z ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, podkreśla, że problem występuje wtedy, kiedy student nie ma dostępu do komputera prywatnie - *W dzisiejszych czasach, jeśli sami nie mamy dostępu do komputera, to jest źle. Student potem w pracy ma problem, gdy ma kogoś uczyć. Np. można od nich wymagać by robili prezentację w Prezji, a nie w Power Poincie, ale to jest nisza. Niewiele osób tak robi*(wywiad nr 9). Inny respondent uważa, że sytuacja nie jest zła, ale mogłaby być lepsza: *Dobrze sobie radzimy moim zdaniem, od lat utrzymujemy licencję na SPSS, wykorzystujemy też inne programy, nie mamy licencji na programy do badań jakościowych, mamy generalnie problem z siecią komputerową, mimo wszystko myślę, że wiele rzeczy się zmienia* (wywiad nr 4).

Dokonując analizy wszystkich wypowiedzi pracowników naukowych można stwierdzić, że podstawową barierą nauki poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii na uczelniach jest brak środków finansowych oraz nieznanomość wszystkich technologii przez samych prowadzących zajęcia.

Specjaliści potwierdzają to w swoich wypowiedziach dotyczących stopnia wykorzystania tablic interaktywnych przez wykładowców. Choć 12 z 14 ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu podkreśla, że takie tablice są dostępne, to jedynie w 2 z 14 przypadków są one wykorzystywane na zajęciach. Natomiast 10 respondentów zaznacza, że na uczelniach występuje problem z wykorzystywaniem tych tablic. Oto niektóre wypowiedzi wspomnianych respondentów:

- *Są 3 tablice interaktywne, ale nie wykorzystuje się ich bo nie ma podpiętych rzutników do nich* (wywiad nr 1),
- *Jest 1 tablica, ale nie korzystam z niej* (wywiad nr 11),
- *Ja wiem o 2 albo 3 tablicach, jednak wykorzystuje się je jako ekran do rzutników* (wywiad nr 13).



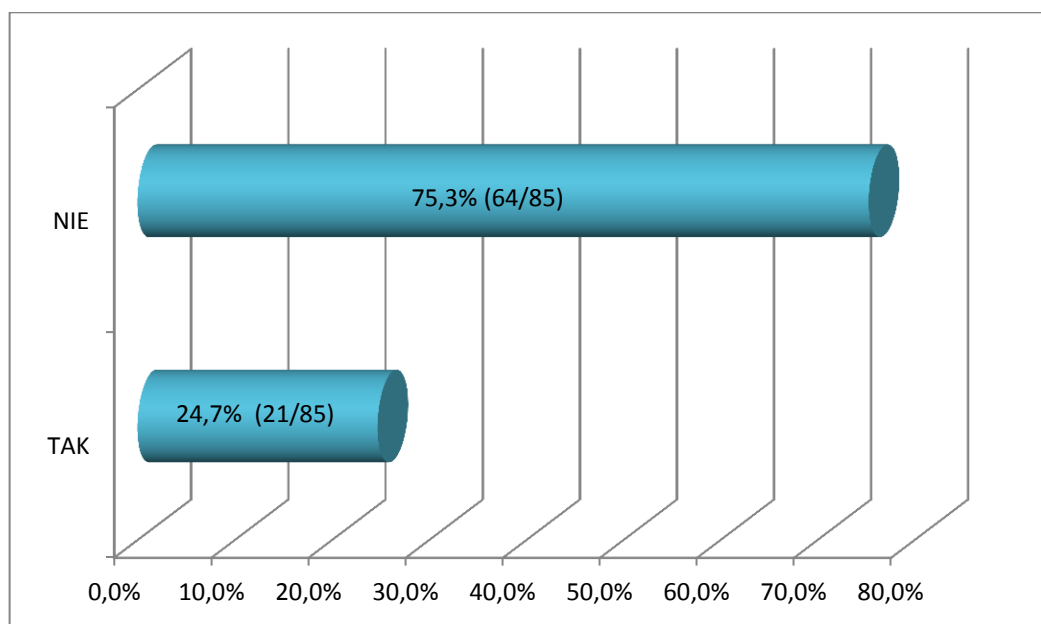
Wykres 53. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii oraz ich dostęp na uczelniach (podana w ilości wypowiedzi ekspertów i w %)

Rzutniki multimedialne są, zdaniem ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia, wykorzystywane zdecydowanie częściej niż tablice interaktywne. Zdania, co do ilości zapotrzebowania na sprzęt IT wśród pracowników naukowych, którzy wzięli udział w badaniu są podzielone. 6 spośród 14 respondentów zaznacza, że w ich jednostkach jest wystarczająca liczba projektorów. *Pracownicy korzystają z rzutników – podkreśla w swojej wypowiedzi jeden ze specjalistów, są dostępne w wielu salach, ale zamówiliśmy sobie lepszą jakość, ja korzystam na wszystkich zajęciach, myślę, że inni młodzi wykładowcy podobnie, rzutniki są w pełni dostępne* (wywiad nr 6). Przeciwnego zdania jest 6 specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia. *Mamy skromne zasoby multimedialne, nie ma wystarczającej ilości rzutników, zupełnie inaczej jest na innych wydziałach* – zaznacza jeden z respondentów (wywiad nr 8). Inny ekspert zaznacza w swojej wypowiedzi problem finansowania IT na uczelniach mówiąc, że *brakuje sprzętu, rzutników na stałe podwieszonych w pomieszczeniach, naszej uczelni udało się dostać 15 tysięcy na modernizację pracowni komputerowej, ale potrzebujemy dużo więcej pieniędzy na infrastrukturę* (wywiad nr 4). Jeden z pracowników naukowych, który wzięł udział w badaniu podkreśla, że *ideałem byłoby, gdyby każda sala była wyposażona (w rzutnik multimedialny), bo jest ogromna liczba sal i ogromna liczba studentów, we wtorek czy w środę, to pani od 8 do 20 nie znajdzie wolnej sali. W skali globalnej jest niedosyt sprzętu. Natomiast jest łatwy dostęp do niego. Jak komuś zależy, to zabiega o to, by mieć salę z rzutnikiem, to będzie ją mieć. Wynika to z faktu, że nie każdy wykorzystuje projektor na zajęciach* (wywiad nr 10).

Podsumowując, należy stwierdzić, że podstawowymi barierami dotyczącymi wykorzystania nowoczesnych technologii na uczelniach wyższych są niedostateczne środki finansowe przeznaczone na sprzęt IT oraz niezajomość technologii przez część pracowników naukowych. Oczywiście jest to dostrzegane zarówno przez przedsiębiorców jak i studentów, którzy określają, że jednym z deficytów kształcenia w zakresie umiejętności na uczelniach wyższych jest słabe wyposażenie szkół wyższych pod kątem sprzętu informatycznego, w tym opisywany przez studentów brak kształcenia w zakresie obsługi programów komputerowych do analizy danych ilościowych i jakościowych oraz specjalistycznych programów niezbędnych do pracy w korporacjach.

6.9 Ocena przydatności kierunku socjologia – nie tylko na rynku pracy

Badania uzupełniające przeprowadzone wśród pracodawców jednoznacznie wskazują, że wśród pracujących studentów/ absolwentów socjologii w zawodzie pracuje jedynie co czwarty.

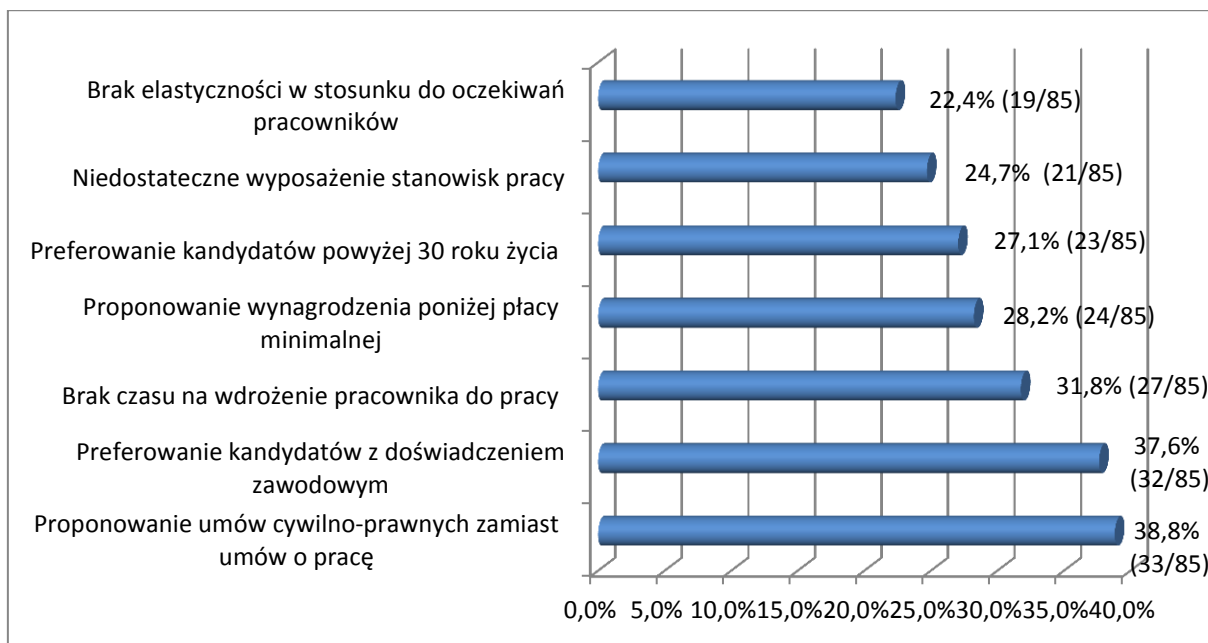


Wykres 54 Związek pracy wykonywanej przez studentów/absolwentów socjologii z kierunkiem kształcenia

Opinie pracodawców, biorących udział w badaniu podane w liczbach odpowiedzi i % (N=85)

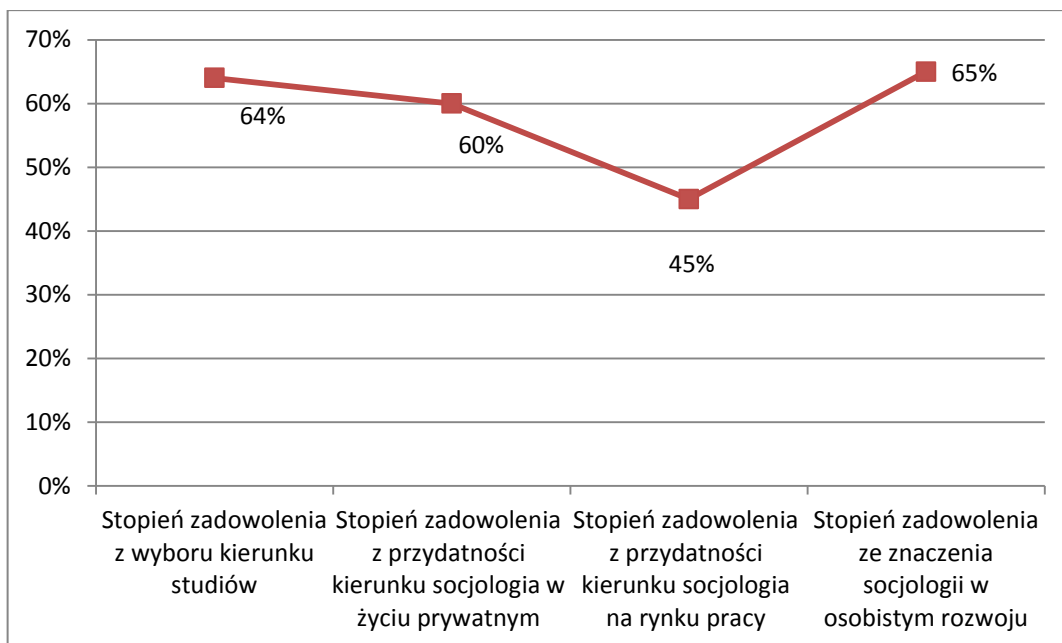
Przedsiębiorcy zdają sobie sprawę z ograniczeń aktywności zawodowej studentów i absolwentów leżących po ich stronie. Podstawową barierą wskazywaną przez firmy, które wzięły udział w badaniu było proponowanie umów cywilno-prawnych zamiast umów o pracę. W dużej mierze pracodawcy podkreślali również swoje preferencje w stosunku do osób z doświadczeniem zawodowym. Istotnym ograniczeniem dla pracodawców okazał się

również brak czasu na wdrożenie pracowników do wykonywanych obowiązków związanych z pracą. Poniżej zamieszczony został wykres nr 55 wskazujący na wskazane przez przedsiębiorców podstawowe bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie pracodawców.



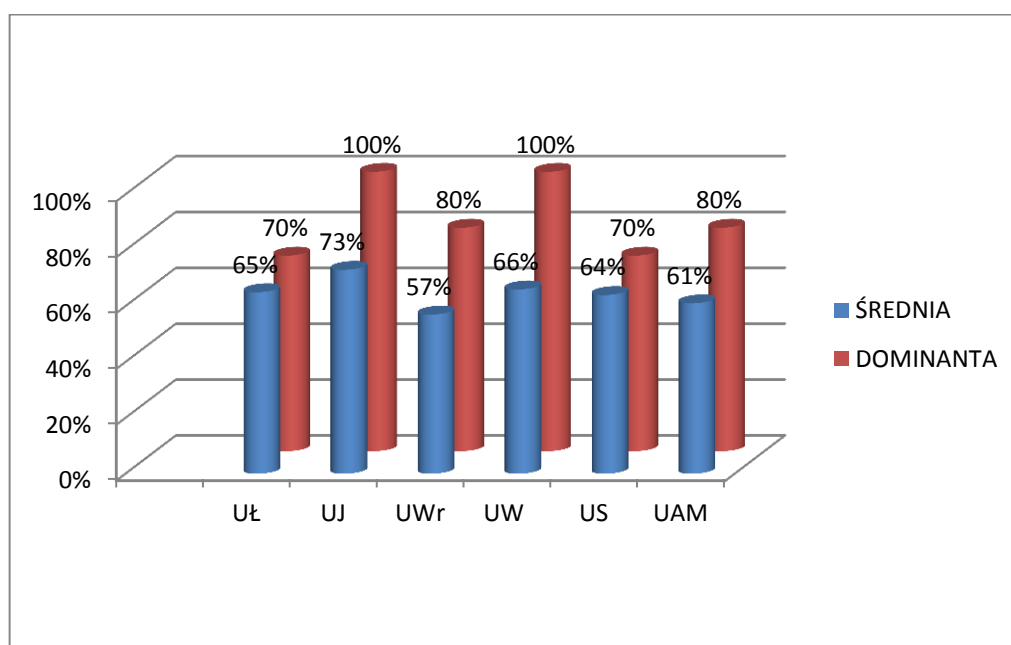
Wykres 55. Bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie pracodawców (podane w liczbach odpowiedzi i w % N=85)

Pomimo ograniczeń związanych z sytuacją na rynku pracy spora liczba studentów jest zadowolona z wyboru kierunku studiów. Średnia ocena stopnia zadowolenia respondentów z wyboru kierunku studiów to 64%. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu dostrzegają również znaczenie wyboru socjologii w osobistym rozwoju. Średnia ocena stopnia zadowolenia wynosi w tym przypadku 65%. Przydatność kierunku kształcenia w życiu prywatnym określana jest przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu średnio na poziomie 60%. Najniżej, niestety, został oceniony stopień przydatności kierunku socjologia na rynku pracy (45%).



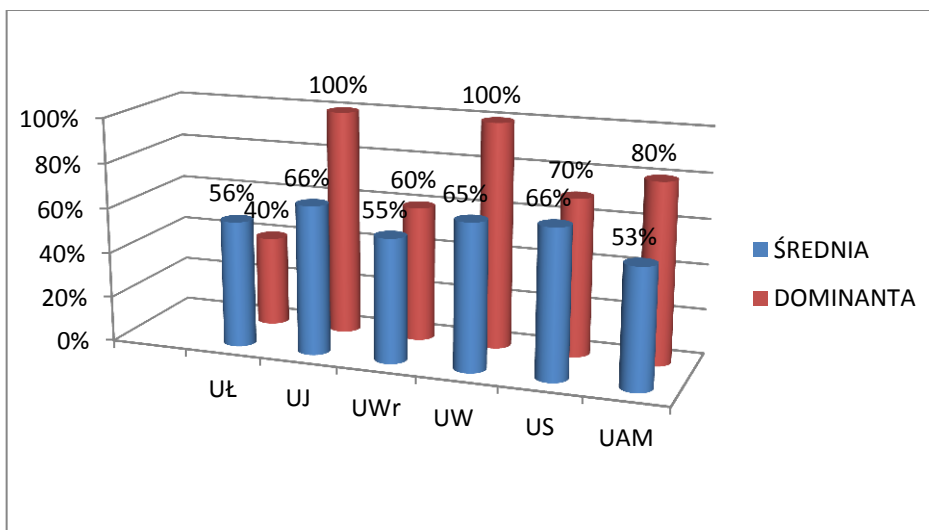
Wykres 56. Średnia ocena stopnia zadowolenia ankietyowanych studentów z wyboru kierunku studiów, przydatności kierunku socjologia w życiu prywatnym, przydatności kierunku socjologia na rynku pracy oraz ze znaczenia socjologii w osobistym rozwoju

Ocena stopnia zadowolenia i przydatności socjologii w wymienionych dziedzinach różni się przede wszystkim ze względu na poszczególne uczelnie. Dominanta odpowiedzi dotyczących oceny wyboru kierunku studiów przez studentów UW i UJ wynosi 100%, na UW r oraz UAM – 80%, a na UŁ oraz UŚ – 70%.



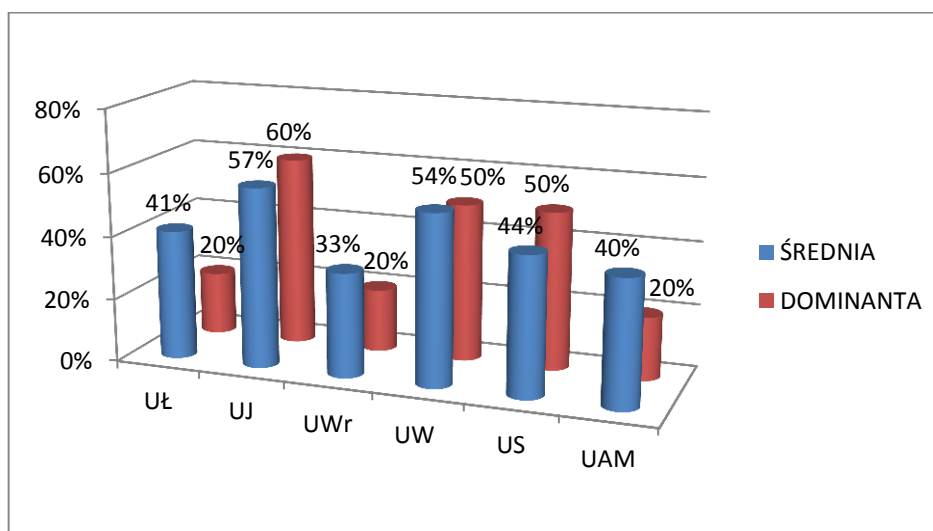
Wykres 57. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietyowanych studentów z wyboru kierunku studiów w podziale na poszczególne uczelnie

Stopień zadowolenia studentów z przydatności kierunku socjologia w życiu prywatnym jest również bardzo zróżnicowany ze względu na poszczególne uczelnie. Dominanta ocen na UŁ wynosi 40%, podczas gdy na UJ oraz UW - 100%.



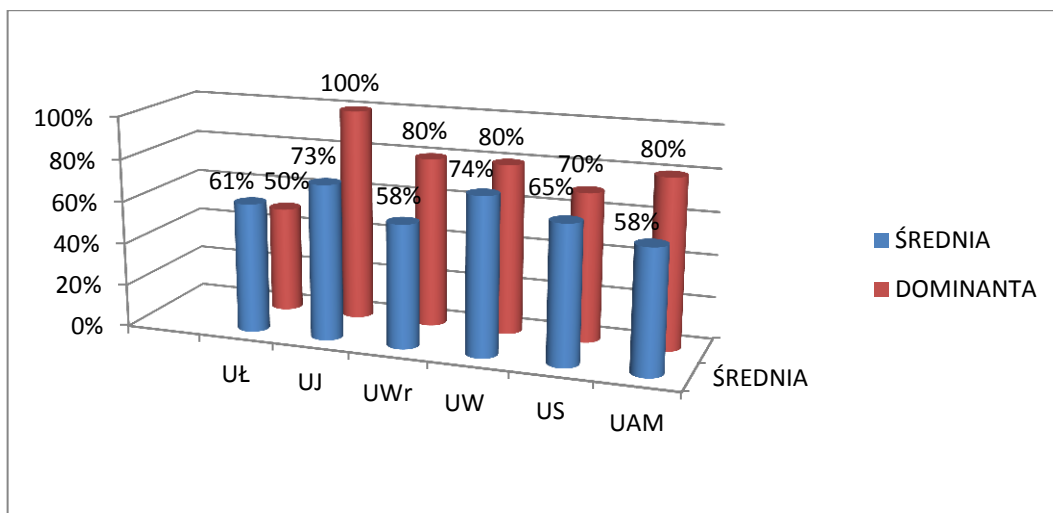
Wykres 58. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietyowanych studentów z przydatności kierunku socjologia w życiu prywatnym w podziale na poszczególne uczelnie

Najmniejszy stopień zadowolenia studentów z przydatności kierunku socjologia na rynku pracy występuje wśród studentów UW (dominanta odpowiedzi to 20%, natomiast średnia 33%). Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci UJ w największym stopniu są zadowoleni z przydatności kierunku socjologia na rynku pracy. Dominanta ocen studentów wynosi 60%, natomiast średnia 57%.



Wykres 59. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietyowanych studentów z przydatności kierunku socjologia na rynku pracy w podziale na poszczególne uczelnie

Równie zróżnicowane oceny dotyczą stopnia zadowolenia studentów ze znaczenia socjologii w osobistym rozwoju. Dominanta ocen wśród studentów UŁ wynosi 50%, natomiast na UJ – 100%. Średnia odpowiedzi jest największa na UW i wynosi 74%.



Wykres 60. Średnia i dominanta stopnia zadowolenia ankietyowanych studentów ze znaczenia socjologii w osobistym rozwoju w podziale na poszczególne uczelnie

Podsumowując wyniki badań można stwierdzić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniu dostrzegają znaczenie wyboru kierunku przede wszystkim w osobistym rozwoju. W dostatecznym stopniu ocenili oni przydatność socjologii w życiu prywatnym. Niestety, najmniejszy stopień dostrzegają w przydatności kierunku kształcenia na rynku pracy. Potwierdzają to badania uzupełniające przeprowadzone wśród pracodawców, które jednoznacznie wskazują, wykonywana praca jedynie w 25% przypadkach ma związek z kierunkiem kształcenia.

PODSUMOWANIE - HIPOTEZY A WNIOSKI BADAWCZE

Podsumowując przeprowadzone badania można stwierdzić, że wiedza na temat Krajowych Ram Kwalifikacji wśród studentów jest bardzo niska. Jednym z powodów tej niewiedzy może być wcześniej już wspomniane bardzo szybkie wprowadzenie tych ram. Niepokojący natomiast jest fakt, iż połowa pracowników naukowych zajmujących się wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji, nie jest do nich przekonana. Ponadto pracownicy naukowcy traktują polskie ramy, dotyczące efektów kształcenia, raczej jako wytyczne do zapisów programów kształcenia oraz sylabusów. Wnioski z badań empirycznych posłużą nam do końcowego zdefiniowania teoretycznej ważności sformułowanych hipotez a następnie w zakończeniu tej pracy zaproponujemy działania aplikacyjne zorientowane na usprawnianie opisywanych tutaj procedur ocen i wykorzystywania ich dla doskonalenia systemu ewaluacji jakości kształcenia.

Weryfikacja hipotez

H1. System oceny/ ewaluacji jakości kształcenia polskiego szkolnictwa wyższego w większym stopniu skupia się na oficjalnej (państwowej) kontroli jakości kształcenia niż na rzeczywistej wartości i jakości kształcenia na uczelni wyższej.

Zdaniem ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, Krajowe Ramy Kwalifikacji w bardzo niskim stopniu mają wpływ na podwyższanie jakości kształcenia (dominanta procentowych ocen to 0%). Dodatkowo, wszyscy eksperci, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają swoje obciążenie obowiązkami organizacyjnymi. Jak okazuje się z przeprowadzonych badań, wykładowcy przede wszystkim skupiają się na obciążeniach dydaktycznych oraz organizacyjnych. Czas poświęcony tym obowiązkom zajmuje 73% całkowitego czasu poświęconego na pracę. Najmniej jest go poświęconego obowiązkom naukowym. Wszyscy eksperci, którzy wzięli udział w badaniu podkreślali, że nie odpowiada im taki stan rzeczy, twierdząc, że obciążenia organizacyjne powinny zajmować najmniejszy odsetek czasu poświęconego na pracę, po to by mogli skupić się na pracy dydaktycznej oraz naukowej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wzrost obowiązków organizacyjnych między innymi w postaci dostosowywania nowych programów nauczania do wymogów KRK

oraz przygotowywania sylabusów według nowych wymogów sprawia, że pracownicy naukowcy są obciążeni obowiązkami organizacyjnymi ponad miarę. Ma to wpływ na zmniejszenie czasu poświęconego na pracę naukową oraz dydaktykę, co w istocie negatywnie wpływa na jakość kształcenia.

Dodatkowo, analizując pracę Polskiej Komisji Akredytacyjnej, szczegółowo weryfikującej całą dokumentację związaną z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym walidację efektów kształcenia, można stwierdzić, że ma ona status ustawy i sprawdza przede wszystkim biurokrację. Powoduje to, że pracownicy naukowcy również skupiają się na prowadzeniu dokumentacji. Ponad połowa ekspertów, która wzięła udział w badaniu podkreśla, że zmiany w programach nauczania były kosmetyczne i polegały jedynie na przepisaniu programów nauczania. Potwierdzona została zatem hipoteza, że *system oceny/ ewaluacji jakości kształcenia polskiego szkolnictwa wyższego w większym stopniu skupia się na oficjalnej (państwowej) kontroli jakości kształcenia niż na rzeczywistej wartości i jakości kształcenia na uczelni wyższej.*

H2. Realizowany na uczelniach program kształcenia studentów (nauk społecznych) w niskim stopniu kształtuje u absolwentów zajęć umiejętności i kompetencje społeczne.

Najsłabiej rozwinięte z trzech efektów kształcenia, zdaniem pracodawców, którzy wzięli udział w badaniu, okazały się kompetencje społeczne. Ponadto, w dużej mierze przedsiębiorcy podkreślali również braki umiejętności studentów/absolwentów socjologii jako najsłabiej rozwiniętego efektu kształcenia. Pracownicy naukowcy zdają sobie sprawę z oczekiwań pracodawców. Niestety, opinie pracowników naukowych oraz pracodawców w zakresie kształtowania kompetencji społecznych wśród studentów są sprzeczne. Przedsiębiorcy jednoznacznie wskazują na duże braki studentów/absolwentów socjologii w zakresie kompetencji społecznych, natomiast połowa pracowników naukowych nie jest nawet przekonana o tym, że powinna kształtować w studentach postawy. Eksperti podkreślają niski poziom uczelnianych form nauczania kompetencji społecznych (wykład, ćwiczenia) oraz problem walidacji tego efektu.

Z przeprowadzonych badań wynika również, że studenci, oceniając podwyższanie poszczególnych efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach, podkreślali przede wszystkim posiadanie wiedzy. Zdecydowanie gorzej ocenione zostały umiejętności. Podstawowe braki dotyczyły posługiwania się językiem obcym w socjologii zarówno

w zakresie przygotowania pracy pisemnej jak i wystąpienia ustnego. W dziedzinie wiedzy, jak i kompetencji społecznych, najgorzej respondenci oceniali swój przyrost z dziedziny szeroko pojętej przedsiębiorczości. Z przeprowadzonej analizy przyrostu szczegółowych efektów kształcenia wynika, że studenci oceniają swoje kompetencje społeczne na dostatecznym poziomie, a największym deficytem są posiadane umiejętności.

Przeprowadzone badania potwierdziły hipotezę, mówiącą o tym, że *realizowany na uczelniach program kształcenia studentów (nauk społecznych) w niskim stopniu kształtuje u absolwentów zajęć umiejętności i kompetencje społeczne.*

H3. Udział pracodawców w określaniu zakładanych efektów kształcenia ma zazwyczaj charakter pośredni i nieformalny.

Większość przedsiębiorców, zatrudniających studentów/absolwentów socjologii, którzy wzięli udział w badaniu, zadeklarowało brak współpracy z uczelniami wyższymi w Polsce. Charakter współpracy przedsiębiorstw z uczelniami wyższymi, zdaniem przedstawicieli firm, które brały udział w badaniu, polegał przede wszystkim na wyszukiwaniu potencjalnych pracowników, uczestnictwie w Targach Pracy oraz zamieszczaniu ogłoszeń o pracę. Z przeprowadzonych badań wynika, że pracodawcy w znikomym stopniu uczestniczą w tworzeniu programów nauczania.

W opinii pracowników naukowych zajmujących się zapewnianiem jakości kształcenia w szkole wyższej, będących respondentami tego badania, charakter współpracy z pracodawcami jest znikomy. Zdecydowana większość ekspertów podkreśla, że przedsiębiorcy nie uczestniczą w tworzeniu programów nauczania. Tego zdania jest większość pracowników naukowych, uczestniczących w badaniu. Zdaniem połowy ekspertów wymogi Krajowych Ram Kwalifikacji, odnoszące się do współpracy uczelni z pracodawcami są utopijne, ponieważ uczelnia wyższa nie jest i nie powinna być szkołą zawodową.

Hipoteza mówiąca, o tym, że *udział pracodawców w określaniu zakładanych efektów kształcenia ma zazwyczaj charakter pośredni i nieformalny* sprawdziła się. Potwierdzają to zarówno badania przeprowadzone wśród przedsiębiorców, jak i wśród pracowników naukowych. Podsumowując przeprowadzone badania należy stwierdzić, że kontakty przedsiębiorców z uczelniami z perspektywy pracodawców w większości związane są z poszukiwaniem nowych pracowników oraz prezentacją swojej firmy na Targach Pracy. Z punktu widzenia większości specjalistów ds. zapewniania jakości

kształcenia na uczelniach wyższych, z którymi został przeprowadzony wywiad, współpraca z pracodawcami jest znikoma. Jeśli już występuje, to bardzo często ma charakter pośredni, głównie polegając na przesyłaniu zapytań poprzez korespondencje e-mailową.

H4. Ewaluacja jakości kształcenia w większości opiera się na studenckiej ocenie działalności kadry dydaktycznej a nie na testach kwalifikacyjnych przeprowadzanych wśród samych studentów.

Zdaniem wszystkich ekspertów do spraw zapewniania jakości kształcenia, którzy wzięli udział w badaniu, na uczelniach wyższych nie przeprowadza się żadnych testów badających poziom wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych wśród studentów. Ewaluacja jakości kształcenia opiera się w większości na studenckiej ocenie jakości pracy kadry dydaktycznej.

Analiza wywiadów eksperckich z pracownikami naukowymi wskazuje, że podstawą badania jakości pracy dydaktycznej stanowią ankiety ze studentami przeprowadzane drogą elektroniczną i tradycyjną. Potwierdza to postawioną hipotezę, mówiącą o tym, że *ewaluacja jakości kształcenia w większości opiera się na studenckiej ocenie działalności kadry dydaktycznej, a nie na testach kwalifikacyjnych przeprowadzanych wśród samych studentów.*

Dodatkowo należy podkreślić, że większość pracowników naukowych uważa, że prace badawcze dot. jakości pracy dydaktycznej są mało rzetelne i mało praktyczne. Choć nie było wiele trudności związanych z wdrożeniem tego systemu, to on sam nie działa w sposób prawidłowy. Podkreślana została mała reprezentatywność badań, w szczególności tych przeprowadzanych drogą elektroniczną. Negatywna ocena pracowników naukowych badania jakości pracy dydaktycznej ma bezpośredni wpływ na postrzeganie jego rzetelności wśród studentów. Niestety, zarówno większość pracowników naukowych jak i studentów uważa te badanie za mało przydatne narzędzie ewaluacji jakości kształcenia.

H5. Badanie losów absolwentów w większym stopniu skupia się na ustaleniu form i statusu zatrudnienia na rynku pracy, niż na badaniu ścieżek ich karier zawodowych.

Badaniem karier zawodowych, zdaniem ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, zajmują się biura karier. Połowa specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia zaznaczała podczas wywiadu, że jest to pięta achillesowa uczelni, ponieważ nie posiadają one narzędzi

do tego badania. Większość specjalistów ds. zapewniania jakości kształcenia wskazywała, że badanie jest przeprowadzane poza Instytutem Socjologii. Akademickie Biura Karier korzystają z posiadanej bazy absolwentów i przeprowadzają je przede wszystkim poprzez wypełnienie ankiety on-line.

Powyższe badanie, zdaniem większości ekspertów bada losy absolwentów w krótkim odcinku czasu. Pracownicy naukowci, którzy byli odpowiedzialni za wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelniach wyższych, podkreślali, że określa się jedynie początek kariery zawodowej studentów, czyli start na rynku pracy.

Ponad połowa ekspertów zaznaczyła, że badanie nie jest reprezentatywne, z powodu małego doboru próby oraz stosowania narzędzia internetowego.

Przeprowadzone badania wskazują, że zostaje potwierdzona hipoteza, że *badanie losów absolwentów w większym stopniu skupia się na ustaleniu form i statusu zatrudnienia na rynku pracy niż na badaniu ścieżek ich karier zawodowych.*

Dodatkowo należy zaznaczyć, że według ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia, którzy wzięli udział w wywiadach indywidualnych, badanie karier zawodowych absolwentów nie ma wpływu na przeformułowywanie programów kształcenia i podnoszenie jakości nauczania. Ponadto jest prowadzone poza instytutami i posiada jedynie zestawienia zbiorcze, z których nie można wyabstrahować wyników dla poszczególnych jednostek kształcenia.

H6. Nowe programy kształcenia nie są w pełni dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji.

Analiza wywiadów eksperckich wskazuje, że wszystkie programy kształcenia na uczelniach, które wzięły udział w badaniu uległy zmianie. Były to natomiast w większości zmiany kosmetyczne, polegające na wpisaniu starych przedmiotów do nowych ram przedmiotowych. Połowa ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia, z którymi został przeprowadzony wywiad podkreślała, że zmiany zostały wymuszone przez wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Niestety, zdaniem większości ekspertów, którzy uczestniczyli w badaniu, na uczelniach wyższych nie zrobiono nic, by dostosować program kształcenia do wymogów rynku pracy.

Analizując dane zastane, należy stwierdzić, że pod względem formalnym nowe programy kształcenia są w pełni dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji. Ustanowiono nowe przedmioty, zmniejszono liczbę kursów obowiązkowych oraz zwiększono liczbę

przedmiotów fakultatywnych. Nie zmienia to faktu, że zdaniem ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, programy kształcenia zostały dostosowane do wymogów KRK przede wszystkim poprzez zmianę biurokratyczną, a nie praktyczne dostosowanie programów kształcenia do wymogów rynku pracy.

Hipoteza mówiąca, o tym, że *nowe programy kształcenia nie są w pełni dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji* sprawdziła się częściowo. Choć teoretycznie w programach kształcenia wszystko jest prawidłowe i zgodne z wymaganiami formalnymi rozporządzeń, to w praktyce przede wszystkim nie działa współpraca uczelni wyższych z pracodawcami oraz dostosowanie programów kształcenia do wymogów rynku pracy.

Ponadto większość ekspertów, która wzięła udział w badaniu uważa, że studia socjologiczne nie powinny być studiami zawodowymi, nie dają one bowiem konkretnej pozycji w strukturze rynku i nie określają dziedzin, w której można pracować. Opinie te podważają założenia systemu bolońskiego o trójstopniowości studiów.

H7. W przekonaniu większości kadry dydaktycznej sposób finansowania uczelni wyższych ma bezpośredni wpływ na obniżanie jakości kształcenia uczelni publicznych w Polsce.

Sytuacja ekonomiczna publicznych uczelni wyższych w Polsce jest bardzo trudna. Studia dzienne, zgodnie z wymogami prawnymi w państwowych uczelniach, są bezpłatne i powinny być ogólnodostępne. Obowiązek finansowania, który przekłada się na jakość kształcenia, spoczywa na funduszach publicznych.

Większość ekspertów, którzy wzięli udział w badaniu, negatywnie oceniało system regulacji prawnych dotyczących jakości kształcenia w Polsce w tym: niekorzystny przelicznik na studenta występujący w profilu ogólnoakademickim (1,0), umasowienie studiów oraz zaniżający się poziom kształcenia. Problematykę zależności finansowania uczelni od ilości studentów oraz wprowadzonego przelicznika profilu ogólnoakademickiego podkreśla większość pracowników naukowych, biorących udział w badaniu. Większość ekspertów negatywnie wypowiada się o systemie finansowania uczelni wyższych, w tym o zbyt dużej liczbie przyjmowanych studentów, zbyt dużych grupach ćwiczeniowych oraz obciążeniach dydaktyczno-organizacyjnych.

Kwestia prawno-finansowa uczelni, która dotyka w bezpośredni sposób pracowników naukowych ma wpływ na obciążenia kadry obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi. Dodatkowo, nadmiar biurokracji negatywnie wpływa na faktyczną jakość kształcenia.

Sytuację pogarszają limity ilościowe związane z finansowaniem, przyjmowanie zbyt dużej ilości studentów na rok oraz zbyt duże grupy ćwiczeniowe. Dodatkowo, kwestia niedostatecznego finansowania była przedstawiana przez ekspertów ds. zapewniania jakości kształcenia jako bariera nienadążania uczelni państwowych za rozwojem nowoczesnych technologii.

Powyższe argumenty potwierdzają hipotezę mówiącą o tym, że *w przekonaniu większości kadry dydaktycznej sposób finansowania uczelni wyższych ma bezpośredni wpływ na obniżanie jakości kształcenia uczelni publicznych w Polsce.*

H8. Nienadążanie form pracy dydaktycznej oferowanych na uczelniach za rozwojem nowoczesnej technologii ma bezpośredni wpływ na sytuację absolwentów na rynku pracy.

Z przeprowadzonego wśród studentów badania wynika, że co piąty respondent odczuwa deficyt w zakresie umiejętności związanych z obsługą programów IT. Przed wszystkim podkreślane są braki w zakresie korzystania z programów przydatnych w trakcie realizacji badań oraz tych, które są wykorzystywane przez korporacje. Co czwarty z przedsiębiorców zatrudniających socjologów, którzy wzięli udział w badaniu uważa, że jedną z barier aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii, leżącą po stronie uczelni, jest słabe wyposażenie szkół wyższych pod kątem sprzętu informatycznego.

Wyniki badań potwierdzają, że *nienadążanie form pracy dydaktycznej oferowanych na uczelniach za rozwojem nowoczesnej technologii ma bezpośredni wpływ na sytuację absolwentów na rynku pracy.* Potwierdzają to pracownicy naukowcy zajmujący się jakością kształcenia, z którymi został przeprowadzony wywiad. Podkreślają oni, że zastosowanie nowoczesnych technologii na uczelniach wymaga udoskonalenia. Dokonując szczegółowej analizy wywiadów eksperckich należy stwierdzić, że podstawową barierą kształcenia akademickiego, poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii w państwowych uczelniach, jest brak środków finansowych oraz nieznanomość wszystkich technologii przez samych wykładowców.

Podsumowując, przekonanie o roli wyższego wykształcenia na rynku pracy, czyli wdrożenie modelu ludzkiego kapitału doprowadza do wzrostu aspiracji edukacyjnych młodych ludzi i podejmowania nauki na wyższym poziomie. O dużej liczbie studentów

dziennych uczelni publicznych świadczy dokonana analiza danych statystycznych oraz same badania terenowe przeprowadzone na uczelniach wyższych.

Teoria ludzkiego kapitału zakłada, że człowiek gromadzi kredencjały po to, by mogły zostać wykorzystane w przyszłości. Jak wynika z przeprowadzonych badań studenci traktują uczelnię czysto użyłtarnie, co potwierdza stosowanie teorii ludzkiego kapitału w praktyce.

Zdaniem studentów Uniwersytet powinien stać się miejscem, który powinien skupić się na kształceniu praktycznym. Końcowym efektem uzyskania kwalifikacji staje się zdobycie dyplomu. Wdrożenie instytucjonalnych ram prawnych na uczelniach w Polsce, między innymi drogą nowelizacji Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (2011, 2014) oraz wprowadzone Rozporządzeniem dotyczącym *Krajowych Ram Kwalifikacji* kładzie nacisk na użyłtarny sposób traktowania studiów. Skończenie określonego kierunku ma wyposażyć klienta uczelni wyższej w daną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Edukacja jest traktowana jako inwestycja w przyszłość, co wpływa na infantyilizację szkolnictwa wyższego. Pracownik naukowy w tej roli ma stać się przede wszystkim nauczycielem, który wyposaża studenta w określone kwalifikacje niezbędne na rynku pracy. Choć niewątpliwie należy dostrzec zalety wprowadzonych rozwiązań instytucjonalnych, to trzeba również zwrócić uwagę na wady wiążące się ze spływaniem roli Uniwersytetu do szkoły kształcącej w trybie zawodowym.

W związku z powyższymi faktami, uczelniom narzucane są określone sposoby ewaluacji jakości kształcenia, które potwierdzają teorię ludzkiego kapitału. Uniwersytety w Polsce zaczynają traktować studentów jak klientów, zatem badanie dotyczące jakości kształcenia spoczywa przede wszystkim na pracownikach uczelni i odbywa się poprzez badanie jakości pracy dydaktycznej. Główna teza tejże rozprawy mówiąca o tym, że stosowanie teorii ludzkiego kapitału narzuca dominujący sposób ewaluacji jakości kształcenia zostaje tym samym potwierdzona.

Rekomendacje

W rozprawie zostały przedstawione i wyjaśnione problemy związane z jakością i efektami kształcenia studentów oraz absolwentów socjologii w kontekście rynku pracy. Poniżej zamieszczam stworzone na podstawie analizy rekomendacje, usprawniające system ewaluacji szkolnictwa wyższego w Polsce oraz wskazówki dotyczące dostosowania kształcenia do wymogów rynku pracy.

Problem 1 : Niedostosowanie rzeczywistych efektów kształcenia do wymogów rynku pracy

Przeprowadzone badania potwierdziły, że poziom efektów kształcenia studentów jest niższy od oczekiwanego w zakresie KRK a uczelnie w bardzo niskim stopniu współpracują z uczelniami wyższymi.

Postawione rekomendacje:

1. Zwiększenie selektywności studentów przyjmowanych na uczelnię.
2. Ulepszenie przygotowania absolwentów do pracy w danej dziedzinie bądź specjalności poprzez zapewnienie równowagi między oczekiwaniami odbiorców a głównymi zadaniami uczelni, takimi jak przekazywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności.
3. Promowanie idei Krajowych Ram Kwalifikacji poprzez akcje informacyjne na uczelniach wyższych, przyczyniające się do powolnej zmiany stosunku pracowników naukowych do współpracy z pracodawcami.
4. Dopuszczenie praktyków do współpracy z uczelniami we wszystkich profilach kształcenia.
5. Przeznaczenie większej ilości godzin na ćwiczenia w małych grupach, wykorzystywanie nowoczesnych, interaktywnych metod nauczania z uprzednim przeszkoleniem kadry naukowej.
6. Wprowadzenie otwartej formuły egzaminowania.
7. Uruchomienie przedmiotu na temat rynku pracy, w którym studenci zapoznają się z wymogami rynku pracy (na wzór APP).
8. Zacieśnienie współpracy z Akademickimi Inkubatorami Przedsiębiorczości (w tym wprowadzenie warsztatów z zakresu zarządzania finansami i prowadzenia firmy).

Problem 2: Problem w przeprowadzaniu badań losów absolwentów oraz badań jakości kształcenia

Przeprowadzone badania potwierdziły, że badanie karier zawodowych absolwentów jest badaniem wycinka ich losów oraz, że charakteryzuje się małym stopniem reprezentatywności. Badania jakości kształcenia skupiają się na analizie pracy dydaktycznej przeprowadzanej przede wszystkim wśród studentów.

Stawia się zatem poniższe rekomendacje:

1. Objęcie procesem ewaluacji jakości pracy dydaktycznej wszystkich studentów oraz pracowników naukowych.
2. Wprowadzenie systemu samooceny uczelni wyższych, w którym nie tylko studenci oceniają wykładowców, lecz również sami pracownicy naukowci dokonują oceny warunków ich pracy (zastosowanie modelu portugalskiego). Zastosowanie tego narzędzia, jako jednej z ocen jakości kształcenia, stanowiłoby dobry początek do holistycznej oceny jakości kształcenia a nie wybiórczego przeprowadzania kwestionariuszy jedynie wśród studentów.
3. Zwrócenie uwagi na klienta wewnętrznego – pracowników uczelni (zastosowanie modelu TQM).
4. Wprowadzenie obowiązkowego systemu poradnictwa zawodowego na uczelniach wyższych.
5. Koncentracja na ewaluacji studentów i efektów ich studiowania a nie ewaluacji wykładowców i kursów.
6. Wprowadzenie holistycznego badania karier zawodowych absolwentów (wyniku ZUS, przeprowadzane badania wśród absolwentów), uwzględniającego podział na kierunki kształcenia.
7. Przeformułowywanie programów kształcenia z uwzględnieniem badania karier zawodowych absolwentów (w tym wymogi rynku pracy).

Problem 3: Niespójność systemu Krajowych Ram Kwalifikacji

Z przeprowadzonego projektu badawczego wynika, że jest wiele problemów dotyczących jakości kształcenia, w tym dostosowania programów kształcenia do punktacji ECTS oraz Krajowych Ram Kwalifikacji.

Założone zostały poniższe rekomendacje:

1. Pełne dostosowanie zapisów rozporządzenia Krajowych Ram Kwalifikacji do systemu ECTS.
2. Zawężenie ilości punktów ECTS, które można uzyskać z przedmiotów na uczelniach np. poprzez wskazanie rangi/wagi przedmiotów, by ujednoczyć miary European Credit Transfer System przedmiotów w Polsce.
3. Wdrożenie efektów kształcenia zapisanych w KRK oraz w sylabusach w praktyce akademickiej.
4. Przeprowadzenie szkoleń dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji wśród pracowników naukowych.
5. Przeprowadzenie kampanii informacyjnej dotyczącej założeń Krajowych Ram Kwalifikacji wśród studentów.

Problem 4: Kłopoty prawno-finansowe publicznych uczelni wyższych w Polsce

Kwestia prawno-finansowa uczelni, która dotyka w bezpośredni sposób pracowników naukowych ma wpływ na obciążenia kadry obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi. Na faktyczną jakość kształcenia w stosunku do studentów ma wpływ nie tylko nadmiar biurokracji, lecz również czynniki wynikające z finansowania (duże grupy studenckie, niedostateczne wyposażenie sal dydaktycznych).

Postawione zatem zostały poniższe rekomendacje:

1. Zwiększenie udziałów finansowych PKB na szkolnictwo wyższe w Polsce.
2. Zmniejszenie finansowań uczelni na zasadach prowadzenia konkursów a rozszerzenie puli środków finansowych trafiających do bezpośredniej dyspozycji w ramach budżetów uczelni.
3. Uelastycznienie całkowitego podziału czasu pracy pracowników naukowych, polegającego na możliwości podzielenia go swobodnie na wykłady, badania naukowe oraz pracę administracyjną (dobra praktyka ze skutkiem wykorzystywana w Finlandii).
4. Ujednoczenie przelicznika na studenta występującego w profilu ogólnoakademickim oraz praktycznym z 1,0 na 1,2 (uniknięcie wprowadzenia praktycznych profili studiów, które z założenia mają mieć charakter ogólnoakademicki).
5. Zniesienie obowiązku nałożonego na publiczne uczelnie w Polsce polegającego na tym, że liczba studentów studiów stacjonarnych musi być większa od liczby studentów niestacjonarnych (umożliwi to konkurencyjność uczelni publicznych w stosunku do niepublicznych placówek kształcących w systemie zaocznym).

Problem 5: Niedostateczne wykorzystanie narzędzi IT w kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego

Państwowe uczelnie wyższe w Polsce nie nadążają za rozwojem nowoczesnych technologii. Przeprowadzone badania potwierdzają, że umiejętności pracy z wykorzystaniem technik IT są cenne zarówno wśród pracodawców jak i wśród studentów. Z punktu widzenia uczelni, podstawowym problemem jest brak środków finansowych przeznaczonych na pracownie.

W związku z powyższym zaleca się:

1. Przeprowadzanie szkoleń dla wykładowców akademickich z zakresu zastosowania nowoczesnych technologii oraz nowoczesnych metod nauczania (oraz punktowanie tych szkoleń).
2. Połączenie zastosowania nowoczesnych metod nauczania z wykorzystaniem narzędzi IT na zajęciach.
3. Zacieśnienie współpracy pomiędzy jednostkami badawczymi a uczelniami publicznymi (wymiana barterowa – studenci przeprowadzają część badań, uczą się i kształcą w zamian np. za licencje bądź doposażenia pracowni)
4. Wprowadzenie pracowni CATI i focusowni do praktycznego nauczania przeprowadzania badań.
5. Poszerzenie oferty przedmiotowej w zakresie kształcenia obsługi programów komputerowych do analizy danych ilościowych i jakościowych oraz specjalistycznych programów niezbędnych do pracy w korporacjach.

Przeprowadzony projekt badawczy dotyczący problemów ewaluacji jakości kształcenia wobec wyzwań rynku pracy jednoznacznie wskazuje również na ogólne rekomendacje w zakresie podwyższania jakości kształcenia, do których można wliczyć: identyfikację determinant każdej uczelni celem opracowania i realizacji programu doskonalenia jakości zarządzania, odbudowę relacji mistrz – uczeń poprzez zwiększenie wymogów w stosunku do studentów, rozwijanie świadomości, osobowości i kompetencji społecznych wśród studentów oraz zwiększenie orientacji na rezultaty (zastosowanie modelu EFQM) na uczelniach wyższych. Z pewnością o poprawie jakości kształcenia szkolnictwa wyższego w Polsce można mówić jedynie po wprowadzeniu zmian regulujących kwestie prawno – finansowe.

Podsumowując wyniki badań empirycznych należy stwierdzić, że problemy ewaluacji w szkolnictwie wyższym wynikają z wdrożenia teorii ludzkiego kapitału. Efekty i jakość

kształcenia studentów socjologii są dostosowywane do zmiennego rynku pracy, na którym poszukują pracy absolwenci wyposażeni w określony kapitał. Rynek sam weryfikuje poziom kwalifikacji – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych żaków.

Z pewnością należy stwierdzić, że kwestia jakości i efektywności kształcenia jest niezwykle istotna i powinna zostać obszarem nie tylko badań ewaluacyjnych, lecz szerszych badań społecznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Anckar O. *System zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie Abo Akademii w Finlandii*, w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. AE, Katowice 2001
2. Andrzejczak A. *Rola pracodawców w szkoleniu i rozwoju pracowników*, w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001
3. Apple M., Ball S.J. *Foucault i edukacja, dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992
4. Arendt Ł., *Uczelnia Przyjazna Pracodawcom 2010*, w: Parlicki M., *Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, Redakcja naukowa prof. dr hab. M. Kapiszewska, Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
5. *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, (pod red.) Chmielecka E., Warszawa 2012
6. Babbie E. *Badania społeczne w praktyce*, rozdz. VII, Wyd. PWN, Warszawa 2003
7. Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago 1964.
8. Barbier J.M. *Les dispositives de formation*, w: *Encyclopedie de la formation*, PUF, Paris 2009
9. Bartmińska A. Raczkowska E. *Standardy kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia a jakość kształcenia*, w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.) ., Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007
10. Bartusiak I. (pod red.) *Ewaluacja w edukacji szkolnej i akademickiej*, WTN, Wrocław 2010
11. Bauman Z. *Globalizacja*, Warszawa 2000
12. Benner D. (tłum. Stępkowski D.) *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie, Moralność Kultura Demokracja Religia*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008
13. Bielawska-Batorowicz E. *Ewaluacja zajęć przez studentów jako współodpowiedzialność za jakość procesu dydaktycznego*, w: Michalski G., *Ewaluacja*

- a jakość edukacji, koncepcje doświadczenie, kierunki praktycznych rozwiązań,
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011
14. Billiet E. Van Hoof L. *Zapewnienie jakości kształcenia w Karel de Grote -Hogeschool Samoocena przy wykorzystaniu narzędzia PROZA opartego na modelu EFQM*, w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2001
 15. Bloom A. *Umysł zamknięty*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań, 1997
 16. Błaszczuk I. *Poglądy pedagogiczne Lucjusza Anneusza Seneki*, w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996
 17. Boczkowski A. *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2011
 18. Bourdieu P. (translated by Peter Collier) *Homo academicus* Stanford University Press, California, 1988
 19. Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009
 20. Bourdieu P., Passeron J. C. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
 21. Bourdieu P., Passeron J. C. *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2011
 22. Buchner-Jeziorska. *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wyższych uczelni*, Wyd. UŁ, Łódź 1996
 23. Bugdol M. *Zarządzanie przez jakość - zagadnienia społeczne*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003
 24. Chodubski A. *Edukacja a wartość cywilizacji współczesnej*, w: Kojs W.(pod red.) *Wartości, edukacja, globalizacja*, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Cieszyn 2002
 25. Cieślarczyk M. *Zjawisko a społeczeństwo wiedzy*, w: *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009
 26. Combs H. *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (red. zbior.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008
 27. Cybał-Michalska A. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Wyd. Impuls, Kraków 2013
 28. Cylkowska-Nowak M. *Edukacja, społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wyd. Wolumin, Poznań 2000

29. Czerepaniak –Walczak M. *Fabryki dyplomów czy universitas?* Wyd. Impuls, Kraków 2013
30. Delors J. (pod red.), Rabczuk w. (tłum.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb, Raport dla Unesco, Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998
31. Delors J. *Cztery filary edukacji w: Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (red. zbior)., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008
32. Denek K. *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*, w: Grzesiak J. (pod red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, PWSZ, Konin 2006
33. Denek K. *Wartości i cele kształcenia*, w: Karpińska A. (pod red.), *Teoria i praktyka kształcenia. W dialogu i perspektywie*, Białystok 2003
34. Doroszewicz S. Miller P. *Metodyka badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, w: *Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec wyzwań współczesności*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011
35. Drogosz-Zabłocka E., Macioł S., Minkiewicz B., Moskalewicz-Ziółkowska E., Romanowska M. *Diagnoza zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych Mazowsza wchodzących na rynek pracy. Raport z badania*, Wyd.: Politechnika Warszawska, Warszawa 2012
36. Drucker P. (tłum. Kranas G.) *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, PWN, Warszawa 1999
37. Drynda D., *Historyczne źródła współczesnych ofert w ocenianiu uczniów w: Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996
38. Dudzikowska M., K. Symela w: Skrzypczak J. *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej jako kategoria celów kształcenia nauczycieli*, w: Cyłkowska-Nowak M., *Edukacja, społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, wyd. Wolumin, Poznań 2000
39. Durkheim E. *O wychowaniu i kulturze pedagogicznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. t. 3 ks. 1, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu* (pod red.) Rutkowska A., Wyd. Strzelec, Kielce, 1998
40. Dziemianowicz-Bąk A., *Edukacja w dyskusji nad „straconym pokoleniem”*, w: Syska M. (pod. red.), *Bez obaw w dorosłość Socjaldemokratyczny program dla*

- młodego pokolenia, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a Wrocław - Warszawa 2011
41. *Edukacyjne tworzenie samego siebie*, w: Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku (red. zbior.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008
 42. Fromm E. w: *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (red. zbior.), wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008
 43. Gelertner D., *O czym ludzie są dobrze poinformowani?*, w: Brockman J., Niebezpieczne idee we współczesnej nauce, z cyklu Świat w oczach wybitnych myślicieli, wyd. SWPS Academica, Warszawa 2008
 44. Giddens A. *Socjologia* wydanie nowe, podrozdział Zmiany w systemie pracy, PWN, Warszawa 2012
 45. Gmerek T. *O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych* w: Cylikowska – Nowak M., Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości, Wyd. Wolumin, Poznań 2000
 46. Gnitecki J. *Szkoła i edukacja wobec wyzwań globalnych współczesnego świata*, W. Kojs (pod red.), Wartości – edukacja – globalizacja, wybrane zagadnienia, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 2002
 47. Gofron A. *Kultura i jednostka jako kategorie wyznaczające kompetencje nauczyciela w pedagogice Bogdana Nawroczyńskiego*, w: Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996
 48. Góras D. *Edukacyjny wymiar zaradności jako kompetencji psychospołecznej*, w: Juraś Krawczyk B. (red. nauk.), Edukacja wobec współczesnego rynku pracy, Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej w Łodzi, nr. 8 2002
 49. Greenwood I. *Brytyjski system zapewnienia i podnoszenia jakości kształcenia*, w: Lisiecka K. (pod red.) Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej, wyd. AE, Katowice 2001
 50. Grudowski P. Lewandowski K. *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, w: Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 3/2012
 51. Grudowski P. Lewandowski P. *Dobre praktyki zarządzania jakością kształcenia* w: Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 12/2011
 52. Grzesiak J. *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, w: Grzesiak J. (pod red.) Ewaluacja i innowacje w edukacji, PWSZ, Konin 2006

53. Holt J. Konowrocka D. (tłum). *Zamiast edukacji, warunki uczenia się przez działanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997
54. Hopper E. w: Gmerek T. *O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych*, w: Cyłkowska – Nowak M., *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wyd. Wolumin, Poznań 2000
55. Illich I., *Spółczesność bez szkoły*, w: Gmerek T., *O wolności konsumpcji i konsumowaniu wolności, kilka uwag pesymistycznych*, w: Cyłkowska – Nowak M., *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wyd. Wolumin, Poznań 2000
56. Janku Z. *Publiczna szkoła wyższa – korporacja czy zakład administracyjny?* Wyd. UW, Wrocław 2009
57. Jamiołkowski A. *Koncepcja działania PKA*, w: *Jakość kształcenia i akredytacja w szkolnictwie wyższym w Polsce*, (pod red.) Dietrich M., Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2002
58. Juszczyk S. *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, tom I, Wyd. UŚ, Katowice 2001
59. Kabaj M. *Projekt nowego systemu koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy* w: Ziomek A. (red. nauk.) *Edukacja a perspektywy rynku pracy absolwentów w regionie Górnego Śląska*, GWSH, Katowice 1998
60. Kalinowski M. *Potrzeba wzrostu zatrudnienia w polskim szkolnictwie wyższym*, w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001
61. Kapiszewska M. Merklinger-Gruchała A. *Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka*, w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, (red. nauk.) M. Kapiszewska, Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
62. Kędzierska B. *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2007
63. Kleszcz R. *Nauczyciel akademicki, neutralność czy aksjologiczne zaangażowanie*, Etyka nr 44, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011
64. Kozłowska A. Medves Z. *Proces boloński: zamierzenia i rzeczywistość szkolnictwa wyższego w Europie*, w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007

65. Kraśniewski A. *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa wyższego?* Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011
66. Krawczyk R. *Program studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne*, w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, M.Kapiszewska (red. nauk.), Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
67. Krzykała F. *Główne problemy socjologii gospodarczej*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Poznaniu, Poznań 1999
68. Kubinowski D. *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010
69. Kucharska A.M. *Protestancka etyka pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego*, "Ogrody Nauki i Sztuki" nr 3, Wrocław 2013
70. Kwiatkowski S. M. *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, w: Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka, Kwiatkowska H. i Stępień R. (red. nauk.), Wydział Pedagogiczny Akademii Humanistycznej, Pułtusk, 2011
71. Lengrand P, *An Introduction to Lifelong Education*, UNESCO, Paryż 1970, streszczenie jego poglądów w: Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku (red. zbior.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008
72. Łozowiecka W. *Osobliwości kształcenia zawodowego we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych*, w: Karpińska A. (red.nauk.) *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008
73. Marshall G. *Słownik socjologii i nauk społecznych* (red. nauk.) Tabin M., PWN, Warszawa 2006
74. Marynowicz-Hetka E. *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej istota i sens*, w: Michalski G., *Ewaluacja a jakość edukacji, koncepcje doświadczenie, kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011
75. Mazurkiewicz G. *Ewaluacja w edukacji, obietnica rozwoju czy biurokratyczne zagrożenie?* Wyd. Edu Trendy, Warszawa 2012
76. Meighan R. *Socjologia edukacji* (pod red.) Kwieciński Z., Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993
77. Melosik Z. *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*, w: Cyłkowska-Nowak M. (pod red.), *Edukacja społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wyd. WOLUMIN, Poznań 2000

78. Melosik Z. *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura-Spółceństwo-Edukacja, nr 1 (3) Poznań 2013
79. Michalak J. Marciniak M. *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi*, w: Michalski G., *Ewaluacja a jakość edukacji, koncepcje doświadczenie, kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011
80. Mikiewicz P. *Kapitał społeczny i edukacja*, PWN, Warszawa 2014
81. Mikiewicz P. *Kapitał społeczny i edukacja, Badania porównawcze między Polską a Islandią, raport podsumowujący*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wrocław 2011
82. Mirecka J. *Bieżące problemy i perspektywy wdrażania Ram Kwalifikacji*, w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?*, (red. nauk.) Kapiszewska M., Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
83. Mizerek H. *Efektywna autoewaluacja w szkole, jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, w: Mazurkiewicz G. *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013
84. Mizerek H. *Dyskretny urok ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, Konteksty* (pod red.) Mazurkiewicz G., wyd. UJ, Kraków 2010
85. Mizerek H. *Twarze i gęby ewaluacji – perspektywa naukowa* w: Tołwińska-Królikowska (pod red.) *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Ewaluacji, Warszawa 2010
86. Nachmias C. F., Nachmias D. (tłum. Hornowska E.) *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001
87. Naisbitt J., *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań 1997
88. Niedźwiecki W. *Słownik Języka Polskiego*, Wyd. Kasy im. Popierania Nauki, Warszawa 1990
89. Nowacki T. *Leksykon pedagogiki pracy*, Wyd. Biblioteka Sejmowa, Radom 2007
90. Nowak–Dziemianowicz M. *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012
91. Nowak S. *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985
92. Oakland J., *TQM text with cases*, Butterworth Heinemann, Oxford 2003
93. Okoń W. *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 2004

94. Olechnicki K., *Załączki Słownik socjologiczny*, Wyd. Graffiti BC, Toruń 2004
95. Parlicki M. *Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom*, w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, (red. nauk.) M. Kapiszewska, Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
96. Pereira L.Z. *Jakość szkolnictwa wyższego w Portugalii*, w: Lisiecka K. (pod red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2001
97. Potopianek N. *Rys historyczny Procesu Bolońskiego*, w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, (red. nauk.) M.Kapiszewska, Wyd.: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013
98. Próchnicka M. *Definiowanie efektów kształcenia dla programów kształcenia i przedmiotów*, Akademia Finansów, Warszawa 2012
99. Ritzer G. (tłum. Magala S.) *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 1997
100. Rodek V. *Cele autoedukacyjne studentów*, w: *Przemiany celów kształcenia* (red. zbior.) Wyd. Akapit, Toruń 2012
101. Schultz T. W. *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. The Free Press, New York 1971.
102. Segiet W. *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość wiedzy, Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Wyd. UAM, Poznań 2012
103. Sitarska B. *Centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej w społeczeństwie wiedzy*, w: *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009
104. Sitarska B. *Studia trzystopniowe w systemie edukacji ustawicznej* w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.) Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007
105. Skulicz D. *Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej*, w: Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?, (red. nauk.) Kapiszewska M., Wyd. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2013

106. Śladek A. *Kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych w procesie kształcenia akademickiego w kontekście projektu Krajowych Ram Kwalifikacji*, w: Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec wyzwań współczesności, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2011
107. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, (red. zbior.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011
108. Standing G. (tłum. Kaczmarek P., Karolak M.) *Prekariat, nowa niebezpieczna klasa* (pod red.) Szlinder M., PWN, Warszawa 2014
109. Strzemińska H. *Przyszłość czasu pracy, formy, modele, wymiary*, w: Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku, IPISS, Warszawa 2000
110. Suchocka A. *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, Zeszyty naukowe akademii marynarki wojennej, nr 4 (187) 2011
111. Szadzińska E. *Niektóre uwarunkowania przemian celów kształcenia w dydaktyce ogólnej*, w: Przemiany celów kształcenia, (red.zbior.), Wyd. Akapit, Toruń 2012
112. Szczepański M. (red. nauk.) *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim*, Katowice – Opole 2010
113. Szczepański J., *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, w: Socjologia zawodów, red. A. Sarapata, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1965
114. Szkudlarek T. *Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, pod. red. A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, T. Szkudlarka, Impuls, Kraków 2005
115. Sztumski J. *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999
116. Szyłko–Skoczny M. *Elastyczne formy zatrudnienia*, w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001.
117. Szwabowski O. *Uniwersytet fabryka maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy "Książka i Prasa", Warszawa 2014
118. Szymonik W. *Prawdziwa informacja i jakość kształcenia*, w: Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009
119. Tapscott D. *Gospodarka cyfrowa. Nadzieje i niepokoje ery świadomości cyfrowej*, Wyd. Businessmen Book, Warszawa 1998

120. *Technologia informacyjna* (pod red.) Z. Wróbel. Wyd. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka, Katowice 2008.
121. Telep J., Telep T., Wojciechowski Z. *Jakość kształcenia w wyższej uczelni*, Wyd. Almamater, Warszawa 2012
122. Tiffin J., I. Rajasingham, *In search of the virtual class, Education in an information society*, Routledge, London 1995
123. Tischner J. *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993
124. Tomaszewska-Lipiec R. *Absolwent na rynku pracy – wybrane zagadnienia*, w: Orczyk J. (red. nauk.) *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z Unią Europejską*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001
125. Walczak M. *Uwarunkowania optymalnych modeli oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym* w: Grzesiak J. (pod red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, PWSZ, Konin 2006
126. Wawak T. *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2000
127. Weber M. (tłum. Skwieciński M.) *Problemy socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1985
128. Weber M. (tłum. Miziński J.) *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Wyd. Test, Warszawa 2010
129. Wiatrowski Z. *Edukacyjne, gospodarcze i społeczne wyznaczniki kariery zawodowej w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, w: Karpińska A. (red.nauk.) *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008
130. Wilkin J. *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, Studia BAS rr 3(35) 2013
131. Witerska K. *Wymagania rynku pracy a zadania edukacyjne szkoły* w: Juraś Krawczyk B. (red.nauk.), *Edukacja wobec współczesnego rynku pracy*, Zeszyty naukowe WSHE, Łódź 2002
132. Wójcicka M. *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik tematyczny, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001
133. Wróblewska W. *Zmiany w kształceniu akademickim*, w: Karpińska A. (red.nauk.) *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, wyd. Trans Humana, Białystok 2008
134. Zając A. *Edukacyjne przygotowanie do życia w dobie globalizacji*, w: Kojs W. (pod red.), *Wartości – edukacja – globalizacja*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 2002

135. Zandecki A. *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrzeganiu wykształcenia jako wartości*, w: Cylkowska Nowak M. (pod red.), *Spoleczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wolumin, Poznań 2000
136. Zemło M. *Nowa socjologia edukacji*, Wyd. Trans Humana, Białystok 1996
137. Zieliński J. *Uwarunkowania i założenia przemian edukacyjnych w XXI wieku*, w: *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, (red. zbior.), WSB, Dąbrowa Górnicza, 2007
138. Ziomba K. Węgrzyn M. *System zapewnienia jakości kształcenia na Politechnice Opolskiej*, w: *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red. zbior.), Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009

Raporty edukacyjne / badawcze

1. Bagińska A. *Analiza popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Politechnika Białostocka, Białystok 2009
2. *Barometr edukacyjny Bayer* Warszawa, badania Millward Brown, 14 czerwca 2012
3. Baszyńska U., Burawski P, *Żaka praca – Badanie aktywności zawodowej śląskich studentów. Raport z badań. Część III. Trendy Rozwojowe i działania rekomendowane*, Wyd.: Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Katowice 2013
4. *Bilans kapitału ludzkiego*, red. zbior. Departament Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011
5. Bugaj J. *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje?*, projekt ministerialny opublikowany na https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/b806803278fa7cf824c3e1cb6d2d09bf.pdf
6. *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim*, (red. nauk.) Szczepański M., Katowice – Opole 2010
7. *Diagnozowanie zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności na lokalnych i regionalnych rynkach pracy. Przegląd rozwiązań w wybranych krajach UE i w Polsce* (pod. red.): E.Strojna, J.Piotrowicz, Wyd.: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa 2010

8. *Diagnoza zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych Mazowsza wchodzących na rynek pracy. Raport z badania*, (red. zbior.), Wyd. Politechnika Warszawska, Warszawa 2012
9. *Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, 1995
10. *Koszty studiowania w Polsce i za granicą 2013/2014*, raport badawczy Aegon, badanie przeprowadzone przez Millward Brown S.A. 2014
11. *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*, Raport Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, styczeń 2014
12. *Monitorowanie plus*, Raport podsumowujący badania zrealizowane na terenie województwa wielkopolskiego, ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Kutno 2008
13. *Pakt dla Edukacji*, Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki, 10.01.2012
http://www.uni.wroc.pl/sites/default/files/Obszar%20IV%20Pakt%20dla%20Edukacji_0.pdf
14. *Badania i analizy kierunków zmian sektora MSP subregionu Zagłębia Dąbrowskiego w kontekście rynku pracy* (pod red.) Jabłoński M., Jabłoński A., Wyd. MARIS, Katowice 2012
15. *Raport Deloitte i katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego SGH Warszawa*, 2011
16. *Raport referencyjny, Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, (red. zbior.), European Qualification Network, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013
17. *Rocznik Statystyczny 2013* (pod red.) Dmochowska H., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014
18. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernst&Young, Instytut badań nad gospodarką rynkową, 2010
19. *Synteza wyników badań mikropodmiotów w Polsce*, Raport V, Kukulak-Dolata I., Sobocka-Szczapa H., IPISS, Warszawa 2013
20. Tarnawa A. *Raport o stanie sektora MSP – główne wnioski*, PARP, Warszawa 2011
21. Tarnawa A. *Statystyczny obraz sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2011–2012*, w: *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2011-2012*, (red. zbior.), PARP, Warszawa 2013
22. *Trudności we wchodzeniu na rynek pracy absolwentów wyższych uczelni*, raport Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Poznaniu, Poznań 2013

23. *Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011 Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, marzec 2012
24. *Żurawska J. Badania potrzeb pracodawców kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2009

Materiały seminaryjne ekspertów bolońskich:

1. Frankowicz M. *Seminarium Bolońskie pn.: Zadania uczelni wynikające z aktualnych uregulowań prawnych dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i systemów zapewniania jakości kształcenia*, Akademia Jana Długosza, Częstochowa, 20.04.2012
2. Saryusz-Wolski T. *Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i Europie wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, materiały seminarium bolońskiego pn. *Rola pracodawców w procesie kształcenia studentów*, Politechnika Łódzka Łódź, 11 grudnia 2013
3. Ziółek M. *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*, prezentacja Ekspertów Bolońskich, UAM, Poznań, 24.04.2012

Akty prawne:

1. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2013 roku w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej*, Dz.U. poz. 1571
2. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej*, Dz.U. 2011 nr 207 poz. 1232
3. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia*, Dz.U. 2011 nr 243 poz. 1445
4. *Ustawa o z dnia 25 lipca 2005r. wraz z późn. zm. Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365

5. *Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniające Rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa uczelni publicznych i niepublicznych*
6. *Załącznik nr 2 do Uchwały nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej*

Strony internetowe:

1. Analiza SWOT systemu edukacji ogólnej, kształcenia zawodowego oraz szkolnictwa wyższego w Polsce, wnioski z badań, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/badania/446-analiza-swot-systemu-edukacji-ogolnej-ksztalcenia-zawodowego-oraz-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce>,
2. CBOS *Wizerunek nauczycieli*,
tekst: http://wyborcza.pl/1,76842,13080223,Polacy_Oby_Twoje_dziecko_nie_bylo_nauczycielem_.html#ixzz38BS6rmgFhttp://wyborcza.pl/1,76842,13080223,Polacy_Oby_Twoje_dziecko_nie_bylo_nauczycielem_.html#ixzz38BRqvaqz
3. Cellary W. *Oświata jako korporacja postawiona na głowie*,
http://wyborcza.biz/biznes/1,100897,15341033,Oswiata_jako_korporacja_postawiona_na_glowie.html
4. *Czy Polacy pracują w wyuczonym zawodzie?* <http://finanse.wp.pl/kat,18453,title,Czy-Polacy-pracuja-w-wyuczonym-zawodzie,wid,15334393,wiadomosc.html?ticaid=113a23>
5. Dane Forum Akademickiego dotyczącego kongresu biur karier
6. Dane PARP <https://www.parp.gov.pl/files/74/81/469/12560.pdf>
7. Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl>
<http://forumakademickie.pl/fa/2013/01/po-kongresie-biur-karier/>
<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/50983>
8. <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2011/11/articles/pl1111019i.htm>
9. Komitety naukowe PAN o edukacji, 24.01.2013, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/01/komitety-naukowe-pan-o-edukacji.html>
10. *Kto najczęściej nie pracuje w wyuczonym zawodzie?*
<http://finanse.wp.pl/kat,18453,strona,2,title,Kto-najczesciej-nie-pracuje-w-wyuczonym-zawodzie,wid,11701102,wiadomosc.html>
11. *Modele ewaluacji*, Opracowanie UAM
http://socjologia.amu.edu.pl/isoc/userfiles/5/BE_modele_ewaluacyjne.pdf

12. *Polski paradoks: Młodzi nie mają szans na pracę w wyuczonym zawodzie*, artykuł Sedlak & Sedlak http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/649054,polski_paradoks_mlodzi_nie_maja_szans_na_prace_w_wyuczonym_zawodzie.html
13. Portal Informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenia/bezrobocie-stopa-bezrobocia/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2014,4,1.html>
14. Słownik Języka Polskiego <http://sjp.pwn.pl/slownik>
15. Sprawozdanie NEETs – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*
www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1254.html
16. Stec P. *Czy mogą być studia praktyczne?* <http://piotr-stec.pl/2013/07/11/czym-moga-byc-studia-praktyczne/> 11.07.2013
17. *Szanse socjologa na rynku pracy* – wywiad Wiesławy Kozek z Adamem Ćwiklińskim Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych Warszawa 2009 http://www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/18_Kozek.pdf
18. Szarfenberg R. *Ewaluacja strategii a polityka społeczna*, materiały UW rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/ewalps.pdf
19. Szwabowski O. *Edukacja jako oszustwo*, <http://www.praktykateoretyczna.pl/oskar-szwabowski-edukacja-jako-oszustwo/>
20. Szwabowski O. *Rynek i edukacja – między przedsiębiorczością a wykluczeniem*
21. Szwabowski O. *Średnio zaangażowana narracja o Uniwersytecie*
<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/48582>
22. Szwabowski O. *Uniwersytet milczących profesorów*
<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/2629>
23. Wady i zalety ankiety, Akademia PARP <https://www.akademiaparp.gov.pl/pigulka-wiedzy/158/ankieta-internetowa-wady-i-zalety>
24. Wnuk M., P. Teiserrye, *Wykształceni – niepotrzebni – młodzi na rynku pracy*,
<http://www.mojaopolis.pl/articles/o-jakosci-zycia/articles/wyksztafceni-niepotrzebni/>
25. Wynagrodzenia w Polsce, przeciętne zarobki
http://forsal.pl/artykuly/704753,wynagrodzenia_w_polsce_przecietne_zarobki_specjalistow_to_4_2_tys_zl.html

ANEKS

Spis wykresów

Wykres 1. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce w relacji do PKB w ujęciu procentowym (oprac. własne)	42
Wykres 2. Liczba studentów w Polsce w latach 1990 – 2012 w podziale na typy uczelni	43
Wykres 3. Model TQM uwzględniający elementy społeczne	49
Wykres 4. Liczba ofert pracy dla socjologów zamieszczona na portalach internetowych w wybranym okresie 15-dniowym	53
Wykres 5. Podział ofert pracy dla socjologów ze względu na rodzaj proponowanej umowy	54
Wykres 6. Przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy	89
Wykres 7. Histogram ukazujący zależność wieku i płci osób badanej grupy studentów	182
Wykres 8. Status na rynku pracy studentów w ujęciu procentowym	183
Wykres 9. Podział aktywności zawodowej respondentów ze względu na uczelnie w ujęciu liczbowym	184
Wykres 10. Rodzaje zatrudnienia wykonywanego przez badanych aktywnych zawodowo studentów socjologii	185
Wykres 11. Liczba zawieranych umów przez studentów socjologii wraz ze wskazaniem ich rodzaju w podziale na poszczególne uczelnie	186
Wykres 12. Charakterystyka respondentów pod względem miejsca zamieszkania w ujęciu procentowym	187
Wykres 13. Charakterystyka respondentów pod względem miejsca zamieszkania w podziale na poszczególne uczelnie	188
Wykres 14. Średnia samoocena studentów dotycząca tego, za jakiego studenta się uważają. Odpowiedzi wszystkich respondentów tej grupy biorących udział w badaniu w ujęciu procentowym	189
Wykres 15. Średnia samoocena studentów dotycząca tego, za jakiego studenta się uważają. Odpowiedzi respondentów z podziałem na poszczególne uczelnie	190
Wykres 16. Podział firm biorących udział w badaniu (zatrudniających socjologów) ze względu na wielkość przedsiębiorstwa	192
Wykres 17. Podział firm biorących udział w badaniu ze względu na rok powstania w ujęciu procentowym	192

Wykres 18. Główny profil działalności gospodarczej firm zatrudniających socjologów, będących uczestnikami badania (wg. ilości firm wraz z ujęciem procentowym)	193
Wykres 19. Średni stopień wpływu KRK na podwyższenie efektów kształcenia studentów w opinii pracowników naukowych, objętych badaniem	199
Wykres 20. Umiejętność rozwinięcia skrótu KRK odnoszącego się do wymagań kształcenia na uczelniach wyższych. Odpowiedzi badanych studentów socjologii w podziale na uczelnie w ujęciu procentowym.....	200
Wykres 21. Deklarowane możliwości zapoznania się z sylabusami do zajęć według studentów socjologii badanych w roku akademickim 2013/2014	202
Wykres 22. Weryfikacja zapoznania się z treściami dostępnych sylabusów. Wypowiedzi studentów socjologii badanych w roku akademickim 2013/2014 dotyczące tego, czy studenci zapoznali się z treściami sylabusów	202
Wykres 23. Średnie rozdzielanie czasu pracy pracowników naukowych na poszczególne obowiązki. Po lewej faktyczne rozdzielanie obowiązków, po prawej życzeniowe	207
Wykres 24. Deficyty cech studentów/absolwentów socjologii według oceny pracodawców biorących udział w badaniu (n = 85)	209
Wykres 25. Bariery aktywności zawodowej leżące po stronie studentów/ absolwentów socjologii z perspektywy ankietowanych pracodawców zatrudniających socjologów (n = 85)	210
Wykres 26. Opinia pracowników naukowych o stopniu uzyskiwania poszczególnych efektów kształcenia przez studentów socjologii	210
Wykres 27. Opinie pracodawców, którzy wzięli udział w badaniu na temat najlepiej i najslabiej rozwiniętych efektów kształcenia wśród pracowników będących studentami/absolwentami socjologii.....	211
Wykres 28. Ocena stopnia w jakim nieformalne życie studenckie przyczynia się do podwyższenia kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni	215
Wykres 29. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności wykładu akademickiego w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii ogółu studentów socjologii	216
Wykres 30. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności ćwiczeń w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii badanych studentów (N= 300).....	217
Wykres 31. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności konwersatoriów w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii studentów	218
Wykres 32. Średnia i dominanta procentowej oceny stopnia przydatności warsztatów / laboratoriów w podwyższaniu efektów kształcenia w opinii studentów.....	219

Wykres 33. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie wiedzy (ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu)	229
Wykres 34. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie umiejętności (ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu).....	230
Wykres 35. Rozkład ocen wzrostu efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych (ocena zbiorcza wszystkich studentów, którzy wzięli udział w badaniu)	231
Wykres 36. Stopień uczestnictwa studentów w poszczególnych formach/metodach/technikach kształcenia podczas zajęć obowiązkowych na uczelni.....	233
Wykres 37. Procentowa ocena przydatności poszczególnych form/metod/technik nauczania w rozwijaniu efektów kształcenia w opinii badanych studentów socjologii.....	235
Wykres 38. Uczestnictwo studentów w nieobowiązkowych zajęciach i aktywności uczelnianej.....	237
Wykres 39. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w konferencjach naukowych do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	238
Wykres 40. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu bierne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	239
Wykres 41. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego w jakim stopniu uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	240
Wykres 42. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	241
Wykres 43. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w samorządzie studenckim, kole naukowym oraz organizacjach studenckich przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.....	242
Wykres 44. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu udzielanie się w stowarzyszeniach i organizacjach non profit poza uczelnią przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	243
Wykres 45. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu udział w przygotowaniu publikacji naukowej przyczynia się do wzrostu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	243

Wykres 46. Zestawienie opinii ogółu badanych studentów dotyczące tego, w jakim stopniu uczestnictwo w Targach Pracy przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.....	244
Wykres 47. Uczestnictwo studentów w badaniach jakości pracy dydaktycznej kadry naukowej. Procentowe i liczbowe odpowiedzi studentów z badanych uczelni wyższych.....	261
Wykres 48. Ocena wpływu przeprowadzonych badań jakości pracy dydaktycznej na podnoszenie jakości kształcenia. Procentowy udział odpowiedzi studentów, którzy brali udział w badaniach jakości pracy dydaktycznej (N= 101).....	262
Wykres 49. Bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie uczelni perspektywy pracodawców podane w % oraz liczbach odpowiedzi (N = 85)	273
Wykres 50. Stopień dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy w opinii ankietowanych studentów socjologii (N=300).....	273
Wykres 51. Stopień współpracy firm, które wzięły udział w badaniu z publicznymi uczelniami wyższymi w Polsce	281
Wykres 52. Charakter współpracy pracodawców z uczelniami wyższymi (opinia pracodawców podana w liczbie odpowiedzi i %)	282
Wykres 53. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii oraz ich dostęp na uczelniach (podana w ilości wypowiedzi ekspertów i %).....	286
Wykres 54 Związek pracy wykonywanej przez studentów/absolwentów socjologii z kierunkiem kształcenia. Opinie pracodawców, biorących udział w badaniu podane w liczbach odpowiedzi i % (N=85)	287
Wykres 55. Bariery aktywności zawodowej studentów/absolwentów socjologii leżące po stronie pracodawców podane w liczbach odpowiedzi i % (N=85)	288
Wykres 56. Średnia ocena stopnia zadowolenia ankietowanych studentów z wyboru kierunku studiów, przydatności kierunku socjologia w życiu prywatnym, przydatności kierunku socjologia na rynku pracy oraz ze znaczenia socjologii w osobistym rozwoju	289
Wykres 57. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietowanych studentów z wyboru kierunku studiów w podziale na poszczególne uczelnie	289
Wykres 58. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietowanych studentów z przydatności kierunku socjologia w życiu prywatnym w podziale na poszczególne uczelnie.....	290
Wykres 59. Średnia oraz dominanta stopnia zadowolenia ankietowanych studentów z przydatności kierunku socjologia na rynku pracy w podziale na poszczególne uczelnie	290

Wykres 60. Średnia i dominanta stopnia zadowolenia ankietowanych studentów ze znaczenia socjologii w osobistym rozwoju w podziale na poszczególne uczelnie 291

Spis tabel

Tabela 1. Założenia modelowe oświaty w trzech wyróżnionych społeczeństwach	20
Tabela 2. Podział ofert pracy dla socjologów ze względu na poszczególne zawody w badanych województwach	55
Tabela 3. Analiza SWOT szkolnictwa wyższego	61
Tabela 4. Bezrobotni zarejestrowani według wieku, poziomu wykształcenia, czasu pozostawania bez pracy oraz stażu pracy	68
Tabela 5. Podział osób bezrobotnych ze względu na poziom wykształcenia	69
Tabela 6. Liczba uczniów i studentów na poszczególnych szczeblach kształcenia	70
Tabela 7. Kwalifikacje możliwe do uzyskania w szkolnictwie wyższym	98
Tabela 8. Komponenty systemu jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym	118
Tabela 9. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji a prawa i obowiązki w poszczególnych sektorach	149
Tabela 10. Struktura poszczególnych celów planowanych badań własnych	166
Tabela 11. Zbiór podstawowych hipotez i pytań badawczych	172
Tabela 12. Zestawienie doboru próby w poszczególnych grupach badawczych	176
Tabela 13. Szczegółowy opis doboru próby na podstawie operatu CEIDG wraz z wyliczeniami zwrotności ankiet	178
Tabela 14. Zakres czasowy przeprowadzonych badań	179
Tabela 15. Liczba firm zatrudniających socjologów na wybranej próbie z podziałem na poszczególne miasta	191
Tabela 16. Podział respondentów reprezentujących firmy (zatrudniające socjologów) ze względu na wiek	191
Tabela 17. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu definiujące jakość kształcenia	195
Tabela 18. Tabela ukazująca liczbę oraz rozkład procentowy studentów, która zapoznała się z treścią sylabusów w podziale na poszczególne uczelnie	203
Tabela 19. Skategoryzowane wypowiedzi dot. oceny zawartości sylabusów studentów biorących udział w badaniu	204
Tabela 20. Skategoryzowane wypowiedzi dot. oceny przydatności sylabusów studentów biorących udział w badaniu	206
Tabela 21. Przedmioty, które zdaniem studentów w największym stopniu przyczyniają się do podwyższania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych	220

Tabela 22. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania struktury społecznej	222
Tabela 23. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania działania społecznego	223
Tabela 24. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania grupy społecznej	224
Tabela 25. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania procesu społecznego	226
Tabela 26. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu dotyczące sposobów definiowania rynku pracy	227
Tabela 27. Stopień, w jakim czynne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	238
Tabela 28. Stopień w jakim bierne uczestnictwo w konferencjach naukowych przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	239
Tabela 29. Stopień w jakim uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej poprzez portale społecznościowe przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	240
Tabela 30. Stopień w jakim stopniu uczestnictwo w nieformalnej grupie studenckiej przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	241
Tabela 31. Stopień w jakim uczestnictwo w Targach Pracy przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	244
Tabela 32. Stopień w jakim stopniu współpraca z Akademickim Inkubatorem Przedsiębiorczości przyczynia się do wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w opinii studentów badanych uczelni.....	245
Tabela 33. Deficyty w zakresie wiedzy określone przez studentów, którzy wzięli udział w badaniu	247
Tabela 34. Deficyty w zakresie umiejętności określone przez ankietowanych studentów socjologii	250
Tabela 35. Deficyty w zakresie kompetencji społecznych określone przez ankietowanych studentów socjologii.....	252

Tabela 36 Kryteria oceny jakości pracy dydaktycznej wyszczególnione na podstawie analizy desk research.....	258
Tabela 37. Uzasadnienia ocen studentów w zakresie wpływu badania jakości pracy dydaktycznej na podnoszenie jakości kształcenia	263
Tabela 38. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce.....	267
Tabela 39. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem semestrów nauczania tych przedmiotów	267
Tabela 40. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem ilości godzin tych przedmiotów	268
Tabela 41. Lista najczęściej występujących przedmiotów kierunku socjologia stacjonarnych studiów licencjackich I stopnia wybranych państwowych uczelni w Polsce wraz ze wskazaniem punktów ECTS poszczególnych przedmiotów.....	269
Tabela 42. Uzasadnienia dotyczące oceny dostosowania programu kształcenia socjologii do wymogów rynku pracy	275
Tabela 43. Skategoryzowane wypowiedzi studentów, którzy wzięli udział w badaniu na temat tego, co należałoby zrobić by dostosować program nauczania do wymogów rynku pracy...	279
Tabela 44. Najczęściej wymieniane przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najbardziej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy.....	279
Tabela 45. Najczęściej wymieniane przedmioty, które zdaniem studentów biorących udział w badaniu są najmniej przydatne absolwentowi socjologii na rynku pracy	280

Spis rysunków

Rysunek 1. Interesariusze procesu edukacji akademickiej różnicujący postrzeżenie oraz wpływający na jakości kształcenia	10
Rysunek 2. Ogólny model systemowego zarządzania jakością w uczelniach	33
Rysunek 3. Struktura systemu instytucjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce.....	40
Rysunek 4. Kryteria PROZY a model EFQM.....	47
Rysunek 5. Ośrodki akademickie w Polsce według liczby studentów	59
Rysunek 6. Struktura celów edukacyjnych	79
Rysunek 7. Cykl uczenia się Kurta Lewina w graficznej formie zaproponowany przez Davida Kolba.....	103
Rysunek 8. Formalno-prawne czynniki warunkujące prawo wydziału do prowadzenia studiów	157
Rysunek 9. Zasięg terytorialny przeprowadzonych badań.....	177

Wzory narzędzi badawczych