

Podsumowanie sesji III pt. Jakość kształcenia ekonomicznego”

Pierwsze refleksje i próba podsumowania dyskusji

- M. Rocki z udziałem prof. M. Ratajczaka i dra A. Muszyńskiego

Sesja została zaprojektowana tak, aby jakość kształcenia mogła być poddana analizom i ocenom z różnych punktów widzenia, doświadczeń zawodowych i dyscyplin naukowych. Przed rozpoczęciem obrad przyjęto, że najważniejsze jest odkrycie nowych możliwości rozwoju systemu kształcenia, kreowania przedsiębiorczości intelektualnej oraz tworzenie warunków pracy organicznej z młodzieżą utalentowaną – być może także rozpoczęcie procesu modelowania ekonomisty przyszłości. Wystąpienia wprowadzające o jakości i systemach kształcenia przedstawili dr B. Radomski (SGH) i prof. M. Ratajczak (AE w Poznaniu), o dylematach i kształceniu ustawicznym prof. J. Szambelańczyk (AE w Poznaniu), natomiast o oczekiwaniach gospodarki - K. Pietraszkiewicz, prezes Związku Banków Polskich. Problematyka roli mediów w upowszechnianiu wiedzy ekonomicznej, w tym elektronicznych została wyeksponowana w czasie dyskusji.

Przebieg dyskusji o jakości kształcenia ekonomicznego w ramach samodzielnej sesji VIII Kongresu Ekonomistów Polskich świadczy o randze problemu oraz oczekiwaniach, dotyczących roli edukacji ekonomicznej społeczeństwa w planowaniu i racjonalnym gospodarowaniu. W kontekście hasła Kongresu „Polska w gospodarce światowej – szanse i zagrożenia rozwoju” jakość kształcenia jest warunkiem koniecznym skuteczności polityki gospodarczej, a być może także wyższej jakości koncepcji długofalowej strategii rozwoju kraju.

W głównym nurcie dyskusji zauważono, że mimo ogromnego wzrostu liczby uczelni wyższych kształcących na kierunkach ekonomicznych nie dokonano istotnych zmian w całokształcie kształcenia – zwłaszcza w zakresie szeroko pojętych zagadnień ekonomicznych. Zapewne z tego powodu sesja ta zgromadziła teoretyków i praktyków, profesorów i rektorów – w sumie ponad 50 osób zainteresowanych tą problematyką, z czego ponad połowa ze zgromadzonych zabierała głos w dyskusji.

Uczestnicy dyskusji byli zgodni, że punktem wyjścia do dyskusji o jakości kształcenia powinny być konkretnie i ściśle zdefiniowane pojęcia. Niestety nie ma do dziś w Polsce jasnych, powszechnie przyjętych definicji pojęć podstawowych. Poczynając od tego, czym jest kierunek studiów lub specjalizacja, a kończąc na tym, czym jest dziedzina nauk (w interesującym zgromadzonych na sesji osób była to: ekonomia i dyscypliny - odpowiednio: ekonomia i nauki o zarządzaniu). O ile w danym obszarze wiedzy definicje mogą być i z reguły są domyślne, o tyle najczęściej nie odpowiadają domysłom tworzonym przez przedstawicieli innych obszarów wiedzy.

Przykładowo - istnieją trzy dyscypliny nauk w dziedzinie ekonomia (ekonomia, zarządzanie, towaroznawstwo), podczas gdy w innych dziedzinach bywa ich od zera po kilkanaście. Podobnie jest z kierunkami studiów.

Najlepszym przykładem braku dobrej definicji jest kierunek ekonomia, na którym – w pewnych uczelniach – uczy się studentów w ramach specjalności zarządzanie. Bezpośrednim, formalnym, powodem takiego stanu rzeczy jest to, że uczelnia ma uprawnienia do prowadzenia kierunku „ekonomia”, ale popyt jest na nauczanie w zakresie zarządzania. Brak ogólnie przyjętych definicji nie zwalnia z myślenia o jakości, a jedynie utrudnia dyskusję.

Podstawowym problemem strategicznym staje się odpowiedź na pytanie, jak mierzyć jakość. W tym pytaniu zawarte są podejścia, konteksty, kryteria, czynniki, miary, metody i ograniczenia. Z nim stykają się zarówno zespoły wizytujące Polskiej Komisji Akredytacyjnej, jak też środowiskowych komisji akredytacyjnych. Pytano m.in. czy można przyjąć, że odpowiednią jakość zapewnia x – profesorów, a $x-1$ oznacza brak jakości? Z drugiej strony - czy $2x$ profesorów oznacza jakość dwukrotnie lepszą?

Kolejny, ważny problem polega na tym, co mierzyć? Na przykład - czy np. liczbę publikacji, których autorami są osoby prowadzące zajęcia lub dostępnych w bibliotece uczelnianej? Aktualność poruszanej problematyki (zarzuca się, że podręczniki są stare, a jednocześnie, ogranicza się możliwość studiowania przez Internet), proporcje studentów i nauczycieli (różne dla różnych kierunków, różne na różnych typach zajęć), liczbę podejmujących prace absolwentów, przyrost płacy po ukończeniu studiów (jak na MBA)? Które z tych miar dają rzeczywiście obiektywny obraz „jakości” procesów nauczania? Czy można rozpatrywać model jakości systemu w oderwaniu do modelu jakości absolwenta? Czy uczelnie w pełni wykorzystują sygnały z innych rynków, niż europejski ?

Z tym, co i jak mierzyć, aby określić jakość, związany jest problem, komu przypisać właściwości i kompetencje – czyli kto i jak ma mierzyć jakość kształcenia? Czy – na przykład - pomiarem jakości powinny się zajmować władze publiczne i agendy rządowe (ministerstwo, PKA, NIK), czy też organizacje środowiskowe (tak jak kiedyś izby rzemieślnicze, które gwarantowały jakość usług)? Niewątpliwie, odróżnić trzeba rankingi od różnego rodzaju ewaluacji, certyfikacji, ratingów i akredytacji. Powstaje pytanie czy instytucjami oceniającymi jakość mają być też media, gdyż o one publikują rankingi), czy na przykład konsumenci (a więc pracobiorcy i pracodawcy). Wspomniane propozycje mają naturę egzogeniczną, a przecież można oceniać jakość endogenicznie - mogą ją wykonywać pełnomocnicy rektorów, działły audytu, kierownicy jednostek podstawowych.

Następny problem, to jak dbać o jakość. Endo czy egzogenicznie? Endo – to hospitacje, recenzje ofert dydaktycznych, ankiety studenckie, arkusze samooceny. Czy też egzo – poprzez powtarzalne kontrole, a może poprzez rynek?

W pragmatycznej odsłonie systemu kształcenia istotne są problemy:

- 1) partykularyzmów środowiskowych, które utrudniają przygotowanie sensownych standardów nauczania oraz dają o sobie znać w ramach przygotowywanych w oparciu o standardy planów studiów w poszczególnych uczelniach.
- 2) Słabości absolwentów w obszarach związanych z samodzielnym rozwiązywaniem problemów, czy projektowaniem, a szerzej w obszarze pewnych umiejętności i postaw wykraczających poza wąsko rozumiane kwalifikacje zawodowe.
- 3) Stosunkowo słabe rozpoznanie rzeczywistych potrzeb rynków pracy, ale zarazem problemy z tym związane wynikające ze zmienności oczekiwań pracodawców dotyczących kwalifikacji absolwentów.
- 4) dylematy związane z troską o jakość edukacji, a presją utrzymania, czy wręcz zwiększenia liczby studentów.

W trakcie dyskusji uczestnicy Sesji sformułowali kilka istotnych opinii. Za zasadnicze uznać należy następujące:

- 1) **jakość edukacji i kształcenia powinien mierzyć rynek**, czyli szeroko rozumiani pracodawcy, w konsekwencji rynek subiektywnie dobierze miary, które mogą (powinny?) być przedmiotem badań instytucji oferujących kształcenie - Instytucje mogą bowiem tylko pomagać rynkowi w formułowaniu oceny, a uczelniom w konfrontowaniu się z subiektywnie konstruowanymi miernikami.
- 2) **rynek to mechanizm alokacji, który ma większy wpływ na jakość, gdy lepiej prognozujemy popyt na specjalistów** (tymczasem nadal brak dostatecznej współpracy uczelni z pracodawcami oraz instytucjami rynku pracy i przedsiębiorczości)
- 3) **o jakości świadczy także dyplom uczelni** – wskazano na prawdopodobną, z powodu masowości deprecjację dyplomu magistra,
- 4) **dyplom uczelni publicznych jako świadectwo kwalifikacji nie musi mieć wymuszanego ustawowo dyplomu firmowanego przez Państwo** – wskazywano na przejście do formy dyplomu sygnowanego przez uczelnie.

W środowisku reprezentowanym na Kongresie nie dało się zauważyć samozadowolenia. Z pewnością taki stan sprzyja podnoszeniu jakości nauczania. Powszechnie akceptowany był wniosek o konieczności zagwarantowania autentycznej, a nie deklaratywnej autonomii programowej uczelni wyższych.

Uczelnie nie potrzebują nadmiernych regulacji utrudniających autonomiczne, bieżące dostosowywanie kwalifikacji absolwentów do oczekiwań gospodarki. Obserwacja, analiza i pomiar parametrów „jakości” wskazują, że „system” wymaga w warunkach zmienności otoczenia coraz wszechstronniejszego przygotowania zawodowego środowisk uczelni i

szkół. Wymaga też umiejętności w tworzeniu warunków normalności, autonomii i innowacji. To uczelnie powinny określać, czego uczyć i jak, a społeczności – jak „móc i chcieć się uczyć”. Tylko w tych warunkach można skutecznie budować jakościowy wizerunek uczelni, zwiększać jej potencjał rozwojowy i pozycję społeczną.

W tym celu szkoły i uczelnie potrzebują współpracy ze stowarzyszeniami, partnerami i sponsorami - a wspomniane instytucje deklarują chęć takiej współpracy. Społeczności uczące się mogą tworzyć różne organizacje i programy specjalizacji zawodowej. Nie potrzebują regulacji, utrudniających inwestowanie w kapitał ludzki oraz dostosowanie kwalifikacji absolwentów do oczekiwań gospodarki. Potrzebują laureatów olimpiad i konkursów, a Polska – dobrego systemu olimpiad dla młodzieży, konkursów dla studentów oraz rankingów opartych na mechanizmie nagradzania szkoły i nauczyciela za sukces ucznia lub studenta.