



Stenogram

Sesja równoległa III. „Jakość kształcenia ekonomicznego”

Przewodniczący sesji: prof. Marek Rocki

PKiN, 29 listopada 2007 r.

dr hab. Marek Rocki
profesor nadzwyczajny
w Instytucie Ekonometrii
Szkoły Głównej Handlowej

Zarys koncepcji zmian w prawie o szkolnictwie wyższym

Za zasadnicze uważam uwolnienie kreatywności uczelni, a jednocześnie oddanie im odpowiedzialności za prowadzone kierunki studiów. Tak rozumiem autonomię uczelni:

- możliwość kreowania własnych kierunków studiów,
- możliwość wydawania własnego dyplomu,
- możliwość nadawania własnych tytułów zawodowych,
- w dalszym wariantcie także możliwość nadawania stopni i tytułów naukowych.

W sądzie tym opieram się także na opiniach ekspertów OECD (OECD Reviews of Tertiary Education POLAND, str.48 i inne).

W praktyce oznacza to:

- wprowadzenie dyplomu sygnowanego przez uczelnię (obecnie, zgodnie z art. 6 ust 1 pkt. 4 Ustawy uczelnie wydają dyplomy państwowe),
- wprowadzenie elastycznego systemu studiów (por. załącznik 1. zawierający opis systemu studiów w SGH w latach 1992 – 2005, obecnie nie możliwy do stosowania z powodu art.8 ust. 2 Ustawy wymagającego by student najpóźniej po drugim semestrze był przyjęty na określony kierunek studiów). W zasadzie „elastyczny system studiów” wynika wprost z

przyjęcia zasad deklaracji Bolońskiej i systemu ECTS, ale w praktyce Ustawa w obecnym kształcie jest zaprzeczeniem deklaracji Bolońskiej.

- umożliwienie uczelniom kreowania kierunków studiów (obecnie czyni to Minister zgodnie z art.9 pkt 1 Ustawy) zgodnie z ich koncepcją kształcenia. Wymagałbym opublikowania tej koncepcji, której realizacja podlegałaby kontroli PKA lub akredytacji środowiskowej),

- zniesienie ustawowego limitu czasu studiów (art.166 Ustawy), w prowadząc w to miejsce limit czasu finansowania kosztu studiów przez podatników (budżet). W większości krajów Europy (szczegóły w załączniku 2) studia I stopnia trwają 4 lata, ale bywa że 5 lat, podczas gdy Ustawa narzuca 6- 7 semestrów. Czas studiów powinien być taki, jaki jest konieczny do uzyskania kwalifikacji umożliwiających podjęcie pracy. Co więcej system ECTS zakłada określanie postępu w studiach nie liczbą semestrów, lecz liczbą uzyskanych punktów (kredytów),

- uwolnienie zasad rekrutacji, tak by uczelnie mogły, a nie musiały wykorzystywać „nowe matury” jako kryterium rekrutacji,

- zmianę zasad przeprowadzania akredytacji przez PKA. Zgodnie z logiką systemu PKA przeprowadza postępowanie związane z certyfikacją, a nie akredytacją. Należałoby w kompetencjach PKA dodać kontrolowanie wydatkowania środków budżetowych uzyskiwanych przez uczelnię i wprowadzić zasadę kontrolowania tego, czy uczelnia wypełnia zobowiązania podjęte w opublikowanej koncepcji kształcenia. W moim pojęciu nie jest to sprzeczne z deklaracją Bolońską i koncepcją ramowych treści kształcenia.

- zmianę zasad finansowania budżetowego uczelni poprzez wprowadzenie bądź odpłatności proporcjonalnej do kosztu studiów, bądź bonu edukacyjnego i współpłaty studentów. Warto tu odnotować, że w uzasadnieniu wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 5 października 2005 w sprawie skargi konstytucyjnej Jacka Bąbki o zbadanie zgodności „starej” ustawy z Konstytucją możemy znaleźć następujący fragment: „Trybunał zwraca uwagę, że art.70 ust. 2 Konstytucji w sposób generalny wiąże odpłatność za naukę z poziomem kształcenia (szkoły wyższe), a nie z rodzajem studiów. Nie oznacza to, że obecny system pobierania opłat od studentów niestacjonarnych jest sprzeczny z przepisem Konstytucji. Oznacza natomiast, że może być rozważana w ramach istniejących regulacji konstytucyjnych pewna postać opłat o charakterze powszechnym za korzystanie z określonych usług świadczonych przez uczelnie publiczne”.

Załącznik 1.

Przykład elastycznego systemu studiów: Studia według indywidualnego programu studiów w SGH w latach 1993 – 2005

Założenia systemu:

- a. **Rekrutacja.** Wszyscy studenci przyjmowani „do SGH”, a nie „na kierunek” (zgodnie ze Statutem uczelnia ma charakter bezwydziałowy, ustawową rolę Rady Wydziału w sprawach studenckich pełni Senat), gdyż wszystkie oferowane przez SGH kierunki studiów mają pokrewny („ekonomiczny”) charakter.
- b. **Planowy czas studiów określony przez Senat wynosił dla studiów jednolitych magisterskich 10 semestrów.** Oznaczało to, że przekroczenie tego limitu powoduje konieczność wnoszenia opłat za kolejne semestry z powodu niezadowolających wyników w nauce („przekroczenie normy czasu” = niezadowolające wyniki w nauce).
- c. **Program studiów** obejmuje przedmioty zgrupowane w tak zwane „poziomy” różniące się stopniem swobody wyboru:
 - Poziom I – przedmioty obowiązkowe dla wszystkich studentów, realizowane w trzech pierwszych semestrach (wybór dokonywany przez studentów dotyczy tylko wykładowcy, a nie wykładu). W poziomie I zawarte są dwa obowiązkowe lektoraty trwające 8 (tzw. język A) i 6 (tzw. język B) semestrów.
Uwaga: z założenia nie prowadzono lektoratów od poziomu „0”, a jedynie zaawansowane, z tego powodu dwa języki obce były elementem ważącym w rekrutacji.
 - Poziom II – przedmioty obowiązkowe dla wszystkich studentów, realizowane w dowolnym semestrze, chyba, że ich zaliczenie jest warunkiem wpisu na kolejny przedmiot (podobnie jak w przypadku przedmiotów poziomu I studenci dokonują wyboru wykładowcy);
 - Poziom III – przedmioty obowiązkowe dla danego kierunku studiów (studenci dokonują wyboru wykładowcy);
 - Poziom IV – przedmioty do wyboru w ramach minimum programowego danego kierunku studiów (tzw. specjalnościowe, w tym przypadku studenci wybierają zarówno wykład jak i wykładowcę)
 - Poziom V – przedmioty swobodnego wyboru (np. obudowujące seminaria dyplomowe, ale także obejmujące WF, chór, trening asertywności, język japoński, itp., itd., tu także studenci wybierają wykład i wykładowcę).
- d. **Przedmioty I, II, III poziomu wypełniały (z nadwyżką) minima kierunkowe określone przez Ministra (Radę Główną ds. Szkolnictwa Wyższego)** i mieściły się w nich przedmioty wykształcenia ogólnego, podstawowego i kierunkowego.

- e. **Student aż do momentu wyboru seminarium dyplomowego nie precyzował formalnie wybranego kierunku studiów** (tzn. nie zgłaszał swego wyboru do dziekanatu).
- f. **Sekwencja wyboru przedmiotów wynikała z ich następstwa** (o ile takowe istnieją i zostały zdefiniowane w opublikowanych sylabusach).
- g. **Nie ma monopoli w zakresie zgłaszania ofert wykładów:**

Wykład z danego przedmiotu może zgłosić każdy o ile:

- Posiada co najmniej stopień doktora,
- Opublikował co najmniej dwa artykuły związane z wykładem w recenzowanym czasopiśmie .

Brak monopoli oznacza, że zgłoszony wykład nie musi być związany z profilem katedry, w której pracuje zgłaszający, tzn. taki sam wykład dowolnego poziomu mogą zgłaszać pracownicy różnych katedr.

h. Przedmioty I poziomu mają standardowe programy i standardowe egzaminy.

i. **Semestralne programy studiów konstruowane były samodzielnie przez każdego studenta** przy następujących ograniczeniach:

1. wybrane na kolejny semestr wykłady musiały gwarantować uzyskanie liczby punktów co najmniej równej skumulowanej liczbie punktów określonej dla danego semestru studiów,
2. jeśli w poprzednich semestrach student uzyskał odpowiednio wysoką skumulowaną liczbę punktów to na kolejny semestr może zadeklarować mniej wykładów,
3. każdy student musi złożyć deklarację semestralną (dopuszczalne było złożenie deklaracji pustej jeśli skumulowana liczba punktów na to pozwalała),
4. student **MUSIAŁ** zrealizować własną deklarację semestralną (zaliczyć wybrane wykłady), w przeciwnym przypadku wpis na kolejny semestr miał charakter warunkowy,
5. wpis warunkowy oznaczał konieczność powtórzenia w deklaracji semestralnej przedmiotów o odpowiedniej liczbie punktów – i wniesienia opłaty za powtarzanie zajęć. Nie było konieczności powtarzania przedmiotów nie zaliczonych; tak zdefiniowane „powtarzanie” dawało elastyczność w kształtowaniu programu studiów i bezproblemowej ewentualnej zmiany kierunku / specjalności,
6. wybrane przez studenta przedmioty (wykłady) były uruchamiane jeśli wybierało je co najmniej ustalona uchwałą Senatu liczba studentów,
7. nauczyciele akademicki mogli określić górny limit liczby studentów realizujących dany wykład, w takim przypadku na wykład wpisywani byli studenci według kolejności na liście rankingowej (sporządzanej na podstawie średniej lub innych kryteriów zdefiniowanych przez nauczyciela w sylabusie).

j. Wszystkie przedmioty (wykłady) kończyły się wystawieniem oceny końcowej uzyskiwanej na podstawie egzaminu (w dowolnej, ale zdefiniowanej w sylabusie formie – nie dotyczy to przedmiotów I poziomu, gdzie egzamin jest standardowy). W SGH obowiązuje rozliczenie semestralne, co oznacza że wykłady / zajęcia trwające więcej niż jeden semestr są formalnie podzielone na „porcje” jedno semestralne (np. lektoraty, matematyka, statystyka, mikroekonomia, makroekonomia, prawo międzynarodowe, itd.).

Uwaga: pojęcie „ocena końcowa z przedmiotu” jest jednym z istotnych pojęć w tym systemie. Egzamin w różnej postaci, kolokwia, referaty, itp. to formy uzyskiwania oceny końcowej (nie istnieje rozróżnienie na „zaliczenie” i „egzamin”).

- k. Student może zadeklarować realizację przedmiotów w innej uczelni (także zagranicznej).
- l. Uzyskanie dyplomu było możliwe po zgromadzeniu określonej uchwałą Senatu liczby punktów w ramach wybranego przez studenta kierunku studiów w dowolnym czasie.
- m. Uchwała Senatu określała minima programowe odrębnie dla studiów licencjackich i jednolitych magisterskich. Umożliwiało to studentom podejmowanie decyzji o ewentualnym, wcześniejszym zakończeniu studiów na poziomie licencjackim.

Załącznik 2.

Czas trwania studiów I stopnia w krajach, w których system dwu stopniowy ma długoletnią tradycję, a z którymi utrzymujemy wymianę studentów:

kraj	Czas trwania studiów I stopnia	Uwagi
Austria	4 lata	Bakkalaureus, ale 3 lata plus semestr praktyki w Fachhochschule
Dania	3 lata	„do not include any components that could be classified as liberal arts”
Estonia	4 lata	Podają 4 lub 5 lat
Francja	4 lata	“maitrise” jest stopniem uzyskiwanym po 4 letnim baccalaureat
Niemcy	Minimum 3, maximum 4 lata	Dane dla bakalarza, ale „magister” jest po 8-9 semestrach prowadzących do wcześniejszego : „diplom”
Irlandia	3 – 4 lata	Ale 5 lat w architekturze, 6 w medycynie
Kanada	4 lata	Ale niektóre uczelnie 3 lata
Wielka Brytania	3 – 5 lat	
USA	4 – 5 lat	Kończy egzamin, jeśli jest praca dyplomowa to „honours degree”

Źródło: World Higher Education DATABASE, International Association of Universities, Palgrave Macmillan Ltd

Prof. dr hab. Marek Ratajczak
kierownik Katedry Historii Myśli Ekonomicznej
Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce w dobie przemian

Uwagi wstępne

1. W Polsce, w wyniku transformacji ustrojowej, dokonała się swoista rewolucja w zakresie szkolnictwa wyższego, której najdobitniejszym wyrazem stał się radykalny wzrost ilości studiujących i szkół wyższych. Nastąpiła równocześnie istotna zmiana struktury studiujących z punktu widzenia obszarów kształcenia, a także ukształtowała się zupełnie nowa przestrzeń edukacyjna będąca konsekwencją powstania nowych ośrodków szkolnictwa wyższego. Nastąpiła swoista demokratyzacja edukacji wyższej.
2. W Polsce dokonały się także i dokonują nadal zmiany w zakresie organizacji i programowania studiów, które to przekształcenia są znacznie trudniejsze do rejestracji, a równocześnie mają bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia dyskusji o efekcie końcowym procesu kształcenia, czyli absolwencie.
3. Zmienność otoczenia między innymi jako konsekwencja takich zjawisk, jak globalizacja, czy postępująca elektronizacja gospodarki jest źródłem zmian rynku pracy, a to powinno być przesłanką zmian w systemie edukacji wyższej, a w tym w szczególności edukacji ekonomicznej.

Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1989-2006

Wyszczególnienie	Rok akademicki 1988/1989 (1)	Rok akademicki 2005/2006 (2)	2/1 (w %)
Studenci (w tys.)	356,4 (w tym: w trybie dziennym 76,5%; w trybie zaocznym: 22,6%)	1953,8 (w tym: w trybie dziennym 48,6%; w trybie zaocznym: 47,4%)	548,2
w tym: w zakresie ekonomii i zarządzania	34,9 (w tym: w trybie dziennym 71,6%; w trybie zaocznym: 27,5%)	501,8 (w tym: w trybie dziennym 33,4%; w trybie zaocznym: 62,8%)	1437,8
Absolwenci(w tys.)	50,0 (w tym w trybie dziennym 75,1%)	391,5* (w tym w trybie dziennym 40,0%)	783,0
w tym: w zakresie ekonomii i zarządzania	4,4 (w tym w trybie dziennym 70,0%)	122,4* (w tym w trybie dziennym 26,7%)	2781,8

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne przed 1990 rokiem

1. Studia ekonomiczne nie były ani postrzegane ani traktowane jako szczególnie prestiżowe.
2. Ograniczone możliwości kariery zawodowej
3. Wydźwięk ideologiczny
4. Ścisła regulacja ze strony państwa
5. Daleko idąca specjalizacja obszarów kształcenia i bardzo ograniczone możliwości samodzielnego kształtowania ścieżki studiów

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne po 1990 roku

1. Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce stało się jednym z głównych, jeśli nie wręcz największym, beneficjentem zmian jakie dokonały się wraz z transformacją ustrojową. Wyrazem tego jest przede wszystkim radykalna zmiana miejsca edukacji ekonomicznej na mapie szkolnictwa wyższego.
2. Począwszy od 1990 roku popularność, a zarazem prestiż studiów ekonomicznych zaczęły gwałtownie rosnać. Studia ekonomiczne, zwłaszcza w najlepiej postrzeganych na rynku uczelniach publicznych, stały się studiami zdecydowanie pierwszego wyboru dla wielu dobrych i bardzo dobrych absolwentów szkół średnich.
3. Etapy zmian:
 1. Faza rozwoju
 1. Zwiększenie roli rynku i sektora niepublicznego
 2. Wzrost zakresu odpłatnych form kształcenia
 3. Niskie bariery wejścia na rynek edukacyjny
 4. Państwo współuczestniczące w rozwoju sektora niepublicznego i ograniczające ryzyko działania
 5. Słabość regulacji prawnych
 6. Dynamiczny rozwój ilościowy
 2. Faza stabilizacji (dojrzałości)
 1. Stabilizacja ilościowa
 2. Narastająca konkurencja
 3. Konsolidacja i oczyszczanie rynku (?)
 4. Wzmocniona regulacja

Zawodowy wymiar studiów ekonomicznych (1)

- „studia pierwszego stopnia” - studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiające uzyskanie wiedzy i **umiejętności** w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera”
- „studia drugiego stopnia” - studia magisterskie, umożliwiające uzyskanie **specjalistycznej** wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do **twórczej** pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego” (Prawo o szkolnictwie wyższym)

Zawodowy wymiar studiów ekonomicznych (2)

1. Jaki charakter studiów wyższych?

Zawodowy – akademicki

Praktyczny – teoretyczny

1. Kierunki i specjalności i ich zawodowy wymiar
2. Studia wyższe: droga do zawodu, czy droga do zatrudnialności?

Programy studiów

1. Dydaktyka jako podstawa bytu uczelni i jej kadry
2. Przestrzeń dydaktyczna, a przestrzeń naukowo-badawcza
3. Państwo regulujące:
 - Państwowy dyplom,
 - Państwowe standardy nauczania
 - Państwowa lista kierunków studiów
 - Państwowa Komisja Akredytacyjna
4. Skąd wiemy czego oczekuje praktyka i czego ona oczekuje?

Uwagi końcowe

1. Szkolnictwo wyższe w Polsce, a w tym szkolnictwo ekonomiczne, ciągle jeszcze jest na etapie zmian, po części zrozumiałych w szerszym kontekście transformacji ustrojowej. W Polsce współistnieją rozwiązania typowe dla rynkowego, czy też zdecentralizowanego systemu szkolnictwa wyższego (na przykład relatywna łatwość tworzenia nowych szkół wyższych) z rozwiązaniami charakterystycznym dla systemu nierynkowego, scentralizowanego (na przykład jednolity państwowy dyplom, ministerialna lista kierunków studiów, standardy nauczania).
2. Zawodowości i praktyczności studiów wyższych nie wolno przeciwstawiać ich akademickości i teoretyczności. Studia wyższe, jeśli nie mają być w istocie rzeczy realizowanym pod szyldem szkoły wyższej kursem, czy też profesjonalnym szkoleniem pomaturalnym, muszą być i akademickie i teoretyczne. Oczywiście akademickość i teoretyczność nie mogą oznaczać przysłowiowego zamykania się w wieży z kości słoniowej i uprawiania swoistej sztuki dla sztuki. Stopień akademickości i teoretyczności studiów mogą być różne w zależności zwłaszcza od zasobów kadrowych oraz potencjału akademickiego danej uczelni.
3. Uwypuklanie wąsko rozumianego zawodowego wymiaru studiów grozi dalszą presją na tworzenie nowych kierunków studiów uzasadnianych specyfiką, czy też odrębnością wymogów danego zawodu. Priorytet krótkookresowej zawodowości w stosunku do długookresowej zatrudnialności widoczny jest zwłaszcza na poziomie specjalności i specjalizacji.
4. Elementem regulacji państwa są wcześniej minima programowe, a obecnie standardy nauczania. Jedne i drugie są bardziej ukierunkowane na wymuszanie respektowania pewnego minimum treści programowych niż stymulowanie daleko idącej indywidualizacji oferty dydaktycznej. Biorąc pod uwagę zmiany zachodzące w otoczeniu oferentów edukacji zmiany programowe powinny wiązać się ze zmniejszaniem liczby przedmiotów, zwiększaniem roli kształcenia składającego się na pewien kanon, czy też fundament wiedzy w danej dziedzinie oraz zwiększaniem udziału tych form kształcenia, które akcentują własną pracę twórczą i doskonalenie intelektualne studentów. W wypadku edukacji ekonomicznej szczególnie pożądane jest też umacnianie związków z praktyką.

5. Szkoły wyższe realizując kształcenie w zakresie nauk ekonomicznych muszą zwiększać zakres oferty w ramach kształcenia ustawicznego. To właśnie ten etap edukacji, w którym uczestniczą osoby o już często wyraźnie określonych oczekiwaniach związanych ze swą aktywnością zawodową, jest z natury rzeczy najbardziej predestynowany do kształcenia specjalistycznego. Niezbędne jest też szerokie badanie losów absolwentów, co może być przydatne w dokonywaniu zmian oferty dydaktycznej.
6. Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce dzięki przemianom ustrojowym radykalnie zmieniło swoje miejsce na edukacyjnej mapie kraju. Po okresie sukcesów mierzonych zwłaszcza w kategoriach ilościowych (liczba studentów, liczba szkół) nadszedł czas, gdy zwłaszcza ci, którzy aspirują do utrzymania, czy zdobycia miejsca wśród liderów, muszą coraz bardziej kłaść nacisk na szeroko rozumianą jakość swoich działań, przy czym coraz większą rolę w weryfikacji skuteczności tych przedsięwzięć będzie odgrywać praktyka gospodarcza i losy absolwentów.

Krzysztof Pietraszkiewicz
Prezes Związku Banków Polskich

Na wstępie kilka danych statystycznych:

448 szkół wyższych w Polsce (w tym 130 publicznych)

- w roku akademickim 2006/7 studiowało 1 941.400 studentów
- w roku 2005/6 394.000 absolwentów opuściło mury uczelni

95 wyższych szkół ekonomicznych:

- w roku akademickim 2006/7 – studiowało 406.171 osób
- w tym na I roku studiów 105.095 (13.000 w szkołach publicznych)
- na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych było 437.846 studentów
- na studiach wieczorowych w wyższych szkołach ekonomicznych 303.787
- na studiach podyplomowych było łącznie 150.717 osób, w tym na studiach ekonomicznych 34.743 osoby
- w roku 2005/6 studia ukończyło 27.100 absolwentów

Studia w zakresie ekonomii, finansów i rachunkowości

Ekonomia prowadzona jest na większości uniwersytetów (17) szkół rolniczych (7), w części szkół pedagogicznych ,

Finanse i rachunkowość oraz ekonomia prowadzone są we wszystkich akademiach ekonomicznych (5)

Ekonomia prowadzona jest jako kierunek studiów w

- 9 Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych

- 83 uczelniach niepublicznych

Finanse i rachunkowość są prowadzone jako kierunek studiów w

- 3 Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych
- 42 uczelniach niepublicznych

Efekt - wystarczająca podaż absolwentów na rynek pracy

- obniżenie jakości kształcenia ze względu na masowość

Nowe uwarunkowania po przystąpieniu Polski do UE

- Znaczne poszerzenie rynku
- Bezpośrednie kontakty gospodarcze ze strefą euro i perspektywa wejścia Polski do tej strefy
- Tendencja do utworzenia jednolitego rynku m.in. usług finansowych w Unii
- Swobodny przepływ kapitału (blaski i cienie)
- Dostęp do unijnych źródeł informacji i unijnych środków finansowych
- Możliwość kształcenia się Polaków za granicą
- Przyjmowanie zagranicznych studentów na studia w Polsce

Uczelnie starają się dostosowywać programy do zmieniających się warunków

- Powstają nowe kierunki i specjalizacje
- Programy nauczania stają się bardziej elastyczne
- Internet jako narzędzie do nauki i komunikacji ze studentami
- Możliwość studiów w językach obcych w Polsce
- Udział uczelni w międzynarodowych programach badawczych
- Możliwość korzystania ze środków z Europejskiego Funduszu Społecznego

Badania i analizy w zakresie jakości kształcenia

- Granty Komitetu Badań Naukowych:

- ✓ „Systemowe przesłanki jakości kształcenia w instytucji akademickiej”- Politechnika Warszawska
 - ✓ „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”- Szkoła Główna Handlowa
- Analizy i publikacje Instytutu Społeczeństwa Wiedzy Fundacji Rektorów Polskich
 - Badania i analizy prowadzone przez uczelnie
 - Powołanie prorektorów i pełnomocników rektorów ds. jakości kształcenia oraz komisji senackich ds. jakości
 - Systemy oceny pracowników uczelni przez studentów
 - Konferencje wydziałowe, debaty z udziałem przedstawicieli Parlamentu studenckiego

Informatyzacja i nowe technologie na potrzeby edukacji

- Portale edukacyjne
- Gry edukacyjne
- Strony internetowe uczelni
- Nauczanie na odległość, blended learning
- Open university, e-university
- Czy na pewno utrzymana jest jakość kształcenia?

Spojrzenie praktyków na edukację finansową społeczeństwa

- Tylko spójnie prowadzona edukacja począwszy od szkoły podstawowej umożliwia właściwe przygotowanie do funkcjonowania na rynku usług finansowych
- Mapa edukacji finansowej - przegląd programów nauczania podstaw przedsiębiorczości i ekonomii w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, oraz programów pozaszkolnych (olimpiady, konkursy, portale)
- Analiza programów nauczania ekonomii na kierunkach nieekonomicznych i niefinansowych
- Analiza standardów nauczania i programów nauczania na kierunkach ekonomicznych oraz finanse i rachunkowość
- Ocena części organizacyjnej i merytorycznej praktyk dla uczniów i studentów

- Międzyresortowy zespół roboczy ds. edukacji finansowej społeczeństwa (ZBP, PIU, GPW, IZFiA, IGTE, KNF, NBP, FMP, MEN)
- Wyniki analiz będą przedmiotem rozmów z ministerstwami nt. wprowadzenia zmian i stworzenia modelu monitorowania programów przez praktyków

Wnioski z analizy status quo edukacji finansowej w Polsce

- Częściowo nieaktualne podręczniki (podstawy przedsiębiorczości, ekonomia, bankowość, finanse)
- Przeteoretyzowanie matematyki (ćwiczenia i zadania powinny uwzględniać sytuacje przydatne w życiu)
- Brak kompleksowego wieloletniego programu doształcania nauczycieli tych przedmiotów
- Brak odpowiedniej ilości ćwiczeń na zajęciach biznesowych
- Brak przedmiotów ekonomicznych i finansowych na niektórych kierunkach studiów
- Niski poziom praktyk uczniowskich i studenckich
- Brak zorganizowanego wsparcia dla przedsiębiorców i menedżerów potrzebujących aktualizacji wiedzy i ciągłego doształcania
- Zbyt mały udział mediów w edukacji finansowej społeczeństwa
- Brak instytucjonalnej promocji kształcenia ustawicznego w Polsce

Stałe podnoszenie kwalifikacji

Aktualizacja wiedzy jest niezbędna m.in. dla:

- przedsiębiorców (w tym MSP)
- menedżerów wszystkich szczebli zarządzania
- nauczycieli
- członków zarządów firm

Z myślą o przyszłości należy

- Poddawać okresowej ocenie i aktualizować podręczniki, programy komputerowe
- Włączyć media, głównie publiczne, do programu edukacji finansowej
- Wspierać nauczycieli w podnoszeniu kwalifikacji

- Angażować instytucje finansowe do współtworzenia programów edukacyjnych
- Promować systematyczne doksztalcanie m.in. dla takich zawodów jak sędziowie, dziennikarze, itp.

Konieczność stworzenia modelu konsultowania z praktykami zmian niezbędnych w edukacji

- monitorowanie programów edukacyjnych
- badanie potrzeb
- uaktualnianie programów
- sprawdzanie efektów wprowadzanych zmian
- informowanie społeczeństwa o prowadzonych działaniach

Jan K. Solarz
Prorektor Akademii Finansów

Uczciwa konkurencja na krajowym i międzynarodowym rynku usług edukacyjnych warunkiem sukcesu

1. Obecny stan konkurencji na rynku edukacyjnym trudno jest uznać za satysfakcjonujący dla któregośkolwiek z jego uczestników. Zarówno poziom presji na jakość kształcenia jak i formy konkurencji cenowej między szkołami publicznymi i niepublicznymi są przedmiotem zasłużonej krytyki.
2. Para idzie w gwizdek, gdy spieramy się o minima programowe oraz to, kto je powinien ustalać i na czyją odpowiedzialność. Studenci muszą o tym głosować prawdziwymi pieniędzmi. Sprawdzają się, jako profesjonalni konsumenci. Powinni się sprawdzić przy pozyskiwaniu kapitału wiedzy.
3. Weryfikatorem trafności treści kształcenia jest wyłącznie rynek pracy. Próby uznania się za mądrzejszego od rynku kończą się utratą konkurencyjności przez dany kraj.
4. Na pakiet zmian instytucjonalnych tworzący uczciwą konkurencję na rynku usług edukacyjnych na poziomie licencjata, magistra i doktora nauk składa się:
 - a. Zasada wyboru kanału i formy kształcenia przez zainteresowanego, a nie oferującego usługę,

- b. Zasada gwarantowania jakości kształcenia marką uczelni, a nie autorytetem państwa,
 - c. Zasada atestowania uzyskanych w toku nauki kompetencji w centrach państwowych w warunkach jej dobrowolności.
5. Przejście na zasady uczciwej konkurencji powinno polegać na zdjęciu z dyplomów godła państwowego. Za zgodność dyplomu z ustawodawstwem krajowym i międzynarodowym odpowiada jedynie szkoła wyższa.
 6. Popyt i podaż dyplomów reguluje sprawę ich jakości i marki. W zarządzaniu marką istotną rolę odgrywają centra oceny kompetencji absolwenta uczelni, których usługi są subwencionowane przez państwa małym i średnim przedsiębiorstwom.
 7. Aby zgodnie z prawem Kopernika gorsze dyplomy nie wypierały lepsze każdy pracodawca jawnie deklaruje swoją politykę zatrudnienia i uznania dyplomów jakich uczelni. Składanie fałszywych oświadczeń podlega karze porządkowej.

Katarzyna Żukrowska

Kierownik Katedry Bezpieczeństwa Międzynarodowego SGH, dziekan Kolegium Ekonomiczno-Społecznego SGH.

Jakość kształcenia ekonomicznego zależy od wielu czynników, każdy z trzech uczestników panelu, wskazywał na pewne wspólne elementy i na pewne elementy indywidualne. We wszystkich wystąpieniach zwracano uwagę na problem związków między wiedzą teoretyczną, historyczną, usystematyzowaną, a wiedzą praktyczną, która może znaleźć zastosowanie w praktyce. Dochodzenie do wysokiej jakości nauczania jest niezwykle trudne, reformowanie uczelni (jak zresztą każdej jednostki) wymaga pomysłu, wiedzy, determinacji i zastosowania „siły zewnętrznej”, która byłaby siłą sprawczą. W pewnym sensie nurty reformatorskie wynikają z konkurencji, która tworzy się na rynku edukacyjnym. Mamy rankingi uczelni, w których klasyfikacja oparta jest na stosowaniu różnych kryteriów:

- Łatwość uzyskiwania zatrudnienia przez absolwentów;
- Wysokość uzyskiwanych płac;
- Ocena sieci międzynarodowej współpracy danej uczelni, co oznacza wymiany studentów i ciała pedagogicznego, wspólne projekty, konferencje, szkoły;
- Wyposażenie w sprzęt elektroniczny, w tym w komputery.

Jeżeli uczelnia znajduje się na wysokiej pozycji na takiej liście rankingowej, to można domniemywać, że jakość kształcenia ekonomicznego na niej jest wysoka. Czy jednak nasze polskie rankingi uwzględniają poziom w kraju, czy też poziom nauczania międzynarodowy? Czy te rankingi można uznać za miernik miarodajny, a jeśli tak to na ile? Nie jest to próba zmiany rankingów, czy podważenia ich rangi. Dawniej rankingów nie było, obecnie są i z pewnością dostarczają nam pewnych informacji o jakości nauczania. Pytanie, jak takie oceny uściślić, co w nich uwzględnić, jak je poprawić, a właściwie nie je poprawić, a poprawić jakość nauczania na polskich uczelniach. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Możemy jedynie pokazać jakie determinanty powinny być brane pod uwagę przy ferowaniu

opinii na ten temat. Co powinno się wziąć pod uwagę, aby jakość naszego nauczania mogła być jeszcze wyższa niż jest obecnie, jak wyjść na rynek światowy, czy rynek europejski z naszą nauką, jak promować naszych uczonych i wyniki ich badań oraz ich prace? Jak wygrywać w konkurencji o studenta, jak wygrywać w konkurencji o projekty finansowane z funduszy międzynarodowych, jak wreszcie myśleć o przyszłości naszej gospodarki, która może być uznana za gospodarke, która odniosła jeden z największych sukcesów w regionie jeśli chodzi o transformację. My ekonomiści, nie mamy świadomości tego, a jak wiemy, że Polska była jedyną gospodarką, w latach 1989-2007, która osiągnęła wyższą dynamikę wzrostu PKB (średnio rocznie przez cały ten okres) w porównaniu ze średnią roczną państw Wspólnot Europejskich, to nie wiemy jakie tego były przyczyny. Stąd może płynąć kilka bardzo ważnych wniosków, które może dobrze byłoby dla klarowności wyводу przedstawić na tle rozważań o tym jak na jakości nauczania zaważyły zmiany, które zaszły w Polsce i na świecie po 1989 roku. Zmiany te były rewolucyjne a w naukach społecznych tak dużych rewolucyjnych zmian one nie wywołały, jak się wydaje. Mam tu na myśli nie zmiany, jakie zaszły u nas w sposobie i treściach nauczania ekonomii, ale zmiany jakie powinno się obserwować w ekonomii światowej i czy ona znalazły wyraz w zmianach treści nauczania. Na razie wywód robi wrażenie zawiłego, ale zaraz przestanie i wszystko stanie się jasne i klarowne.

Rok 1989 oznacza dla nas wszystkich w Europie Środkowej i Wschodniej koniec gospodarki planowej i koniec systemu mono partyjnego. Mechanizm rynkowy i demokracja wprowadza rewolucyjny przewrót w nauczaniu o ekonomii, szczególnie, że ekonomia jest polityczna, a więc decyzje, jakie można podejmować w jej sferze rzutują na poziom stopy życia, a to z kolei ma znaczenie dla wyników kolejnych wyborów. Mamy pełną świadomość zachodzących u nas zmian. Wzorce do nauczania ekonomii bierzemy z krajów, które od dawna opierają swoje decyzje gospodarcze na działaniu mechanizmu rynkowego. Czyli z pozoru wszystko jest w porządku. Czy jednak jest tak naprawdę? Czy 1989 to tylko zmiany u nas? A może coś się zmieniło w skali całej gospodarki światowej? A może te wzorce przeniesione z podręczników zachodnich nie odzwierciedlają rzeczywistości w pełni? Tak jak u nas jest wiele szkół ekonomii, tak i na zachodzie jest ich wiele. Jedne są lepsze drugie gorsze. Wyrażając tę opinię nie myślę o unifikacji i wprowadzeniu jednego słusznego podręcznika. Jestem zdecydowanie zwolenniczką różnorodności. Mam jednak pewne wskazówki, nad którymi warto się zastanowić w warunkach tak dużej różnorodności. Na ile są słuszne, to każdy powinien osądzić sam. Problem nie jest nowy. W literaturze zwraca się na niego uwagę, choć dość nieśmiało, ekonomiści raczej wyżywają się w polemice, lub przedstawiają swoje koncepcje, nie odnosząc ich do koncepcji innych. Jednak o pewnych nietrafionych tezach, lub przemijaniu pewnych praw i teorii pisze w swej książce Robert Gilpin „Global Political Economy: Understanding the International Order”, wydanej w 2001 roku. Nie jest to nic nowego, ale po latach jakie upłynęły od publikacji tej książki, możemy mnożyć przykłady potwierdzające prawdziwość zawartych tam tez.

Ucząc ekonomii bardzo silnie polegamy na ujęciach teoretycznych, znanych nazwiskach, ekonomistów powszechnie szanowanych uznanych i nagradzanych. Taki status zwalnia nas niejako z pewnej refleksji, czy to co ten ekonomista opisał, zawarł w swojej teorii i dziś się sprawdza? Czy nadal możemy go cytować bez prób skomentowania jego twierdzeń, konfrontując je z rzeczywistością, z tym co nas otacza, z tym co w gospodarce obecnie się dzieje, słowem z bieżącą praktyką. Używamy modeli, posługujemy się modelami, rzeczywistość modelowa to niejako świat wirtualny w jakim się poruszamy, ale rzadko zadajemy sobie pytanie, czy nasz model odzwierciedla praktykę, a jeśli nie to dlaczego? Poszukiwanie odpowiedzi na takie pytania zdecydować może o jakości naszego nauczania. Mamy dużo do powiedzenia, transformacja dostarczyła nam ogromnej wiedzy. Mamy zdolnych ludzi, ale często nad ich wiedzą ekonomiczną zaciążyła zapiekłość polityczna lub

piętno polityczne. I jedno i drugie może okazać się złe w swych skutkach. Pamiętajmy, że model jest narzędziem, które musi znaleźć odniesienie do rzeczywistości. Jeśli przestaje się sprawdzać, trzeba go modyfikować. Sam model wskazuje wyłącznie tylko na pewne związki przyczynowo skutkowe, które występowały w gospodarce na określonym etapie jej rozwoju. A to czy dziś nadal występują powinno być nowym celem badawczym, jeśli nie to trzeba poszukiwać dlaczego i starać się zbudować nowy model teoretyczny, wskazujący na nowe związki i ich skutki. Jeśli będziemy to potrafili zrobić to będziemy umieli przekazać wiedzę na najwyższym poziomie. To co mówię nie jest czymś nowym. Już Einstein powiedział, „Jeśli teoria nie pasuje do praktyki, zmień teorię”. Einstein nie był ekonomistą, ale zasada ta może znaleźć zastosowanie i w naszej dziedzinie.

To wiemy, twierdzenie Einsteina powtarzamy, ale nie odnosimy do prawd przez siebie głoszonych, a więc nie wystarczy pewne rzeczy wiedzieć, aby skutecznie zagwarantować wysoki poziom przekazywanej przez nas wiedzy innym. Mamy dodatkowe dylematy:

- Na ile wiedza nasza powinna być akademicka, a na ile praktyczna?
- Jakie powinny być właściwe proporcje między akademicznością i praktyką?
- Na ile musimy znać teorię aby móc zrozumieć rzeczywistość?

Oraz

- Na ile podejmując się przeprowadzenia badań, starając się przekazać swoją wiedzę innym, oceniając prace innych powinno się być wyspecjalizowanym w swoim przedmiocie, a na ile nasza wiedza powinna być ogólna?
- Jakie proporcje powinny tu być uznane z właściwe?
- Czy zbyt wąska specjalizacja nie stanowi w pewnym momencie czynnika hamującego nasz ogólny rozwój, co dotyczy również samej dziedziny specjalizacji?

Doświadczenie polskiej transformacji dostarcza bardzo wielu informacji, które jak w karykaturze, a więc bardzo wyraziście, w sposób przerysowany, uwypuklają co we współczesnej ekonomii zyskuje na znaczeniu, a co traci. To właśnie polscy ekonomiści, korzystając z tego faktu, doszkalając się z zakresu transformacji systemowej są w stanie dostarczać wiedzę najwyższej jakości. Aby jednak stać się arbitrem skutecznie mogącym odrzucać teorie, które się już nie sprawdzają (wiedząc dlaczego) i opierać swoje koncepcje na teoriach, które się nie tylko sprawdzają, ale będą aktywnie wykorzystywane dla podnoszenia dobrobytu kolejnych narodów i państw, należy spojrzeć na swoją dziedzinę przez pryzmat transformacji i znaczenie dla niej otoczenia międzynarodowego. Międzynarodowe warunki to poziom instytucjonalizacji stosunków międzynarodowych, to organizacje międzynarodowe, prawo międzynarodowe, intensywność kontaktów zagranicznych, a w tym handel towarami i usługami, ich zakres i skala, to także osiągnięty stopień mobilności (liberalizacji) czynników produkcji. Jeśli nie spojrzymy na transformację przez pryzmat międzynarodowych stosunków gospodarczych (MSG), jeśli nie spojrzymy na nie przez pryzmat teorii międzynarodowych stosunków (TSM), to nadal będziemy opierać się na niewłaściwych teoriach, nadal będziemy kopiować innych, polecając ich podręczniki i ich wiedzę. Będzie tak mimo że to nasza wiedza powinna nadawać ton i kierunek nowym teoriom, pomagać zgłębiać arkany ekonomii i nadawać kierunek zmianom postępującym w innych szerokościach geograficznych i na innych kontynentach. Przekazywanie wiedzy ekonomicznej wysokiej jakości wymaga prostej jednej rzeczy odróżnienia tego co dziś jest już myślą historyczną od tego co nadal tworzy nasza rzeczywistość.

Myślą historyczną stały się wszystkie teorie, które odnosiły się do gospodarki narodowej, nastawionej wobec swoich podmiotów gospodarczych protekcyjnie. Naszą rzeczywistość tworzy pogłębiająca się intensyfikacja konkurencji, nowe wymagania, nowa struktura gospodarki, oddalające się geograficznie rynki importowe i eksportowe. Naszą rzeczywistość tworzy import zaawansowanych technologii rozwijający produkcję towarów i usług oraz sieci dystrybucji zorganizowane przez TNK¹. Jeśli nie zrozumiemy naszej rzeczywistości właściwie, jeśli najnowszą historię myśli przyjmiemy za naszą rzeczywistość, to zaczniemy żyć w świecie wirtualnym. Taki świat również można udoskonalać, nie może to jednak przynieść nikomu wymiernych korzyści.

Wystarczy podać kilka przykładów, żeby zrozumieć na czym rzecz polega. Poniższe zestawienie dostarcza takich porównań.

Tabela 1. Teorie które straciły na znaczeniu we współczesnej gospodarce światowej

Teoria	Autor	Jak sprawdza się w obecnych warunkach „globalizującej” gospodarki światowej
Integracją mogą być objęte tylko kraje o podobnym poziomie rozwoju	Maurice Allais, Nobel 1988	Zróznicowanie rozwojowe jest czynnikiem dostarczającym ciągłych impulsów rozwojowych, jeśli oparte kontakty między gospodarkami są liberalizowane (<i>vide</i> poszerzenie 2004+2007)
O rozwoju decydują inwestycje (powinna być odpowiednia proporcja między konsumpcją a inwestycjami). Model długo sprawdzał się w Japonii.	Robert Solow Nobel 1987	Inwestycje nie stanowią wystarczającego warunku, decydującego o rozwoju. Ważna jest dziedzina, w którą te inwestycje są ponoszone (nauka, rynek zagraniczny). Zanim zaczną się inwestować na własnym rynku należy podnieść wykorzystanie prostych rezerw pracy i ustabilizować gospodarkę.
Choroba holenderska – postępująca des industrializacja w efekcie eksploatacji odkrytych złóż bogactw naturalnych i ich eksploatacji	The Economist 1977, Max Corden, J. Peter Neary 1982	Brak jednoznacznego potwierdzenia tej teorii, decyduje wiele dodatkowych czynników. Przykładem wskazującym na odstępstwo od opisanej w teorii zależności jest gospodarka Azerbejdżanu i Rosji.
Efekt aprecjacji waluty wynikający z podnoszenia się wydajności	Efekt aprecjacji waluty sformułowany przez Balassę-Samuelsona (Ricardo-Viener-Harrod-Balassa-Samuelsona-Bghawati) 1983	Efekt ten występuje w ograniczonej skali w przypadku niskiego poziomu liberalizacji w sektorze usług. Pewnym ograniczeniem tendencji aprecjacji jest też sekwencyjność stosunków międzynarodowych (K. Żukrowska, Methods available to overcome the Balassa-Samuelson effect in a catching-up economy, Economic Paper, No.: 40, 2006, s. 201-208) Zjawisko aprecjacji mogłoby wystąpić np. w ChRL, ale jest sztucznie hamowane. Można spodziewać się jak ten problem będzie rozwiązany w praktyce, aby zaobserwowana prawidłowość mogła

¹ TNK – Transnarodowe korporacje.

		przynosić korzyść gospodarce światowej i wszystkim jej uczestnikom.
Deprecjacja waluty krajów wysoko rozwiniętych w miarę zaawansowania procesu dezindustrializacji	Cletuis C. Caughlin, Michael Pakko, William Poole (2005)	Proces może być powstrzymany w efekcie nowego porozumienia podobnego do Plaza Agreement z 1985 roku (William R. Cline, The Case for a New Plaza Agreement, Policy Briefs, In International Economy. December 2005 No PBO5-4, s.1-10).
Nożyce cen w terms of trade rozwierają się	Raul Prebisch-Hans Singer (1950)	Nożyce cen w terms of trade zawierają się wyniku zwiększonej produkcji i konsumpcji w nowych wznoszących się gospodarkach, w tym przede wszystkich w Chinach. (K. Żukrowska China starts to produce and consume, w: A. Kukliński, B. Skuza (red.), Turning points In the transformation of the global scene, Oficyna Wydawnicza REWASZ, The Polish Association for the Club of Rome, Warsaw 2006, s. 307-312)
Gospodarce kraju zagraża niebezpieczeństwo szoku asymetrycznego (popytowego lub podażowego)	Demertiz, Hallet, Rummel (1997); Cechetti (1999)	Szok zagraża małym, płytkim gospodarkom. Integracja międzynarodowa tworzy duże stabilne rynki, w których możliwość wystąpienia szoku może być równoważona przez liberalizacją przepływu czynników produkcji
Asymetria cyklu stanowi przeszkodę integracji	Michael P. Clements, Artis Krolzig (1999), Jorge Belaire-Franch (1997)	Razzak (2001) wskazuje, że w praktyce asymetria może być spowodowana do dwóch wymiarów: stromości i głębokości, co dowodzi po pierwszej synchronizacji cyklu, po drugiej różnej dynamiki wzrostu, a nie asymetrii cyklu jako takiego. Dzieje się tak w wyniku liberalizacji wymiany handlowej, liberalizacji przepływu czynników produkcji. Ważnym czynnikiem jest też specjalizacja wewnątrzgałęziowa, stabilizująca wymianę handlową, nawet w okresach spowolnienia dynamiki wzrostu gospodarczego.

Źródło: zestawienie własne.

Większość procesów, zaobserwowanych przez cytowanych ekonomistów, została wykorzystana dla tworzenia dobrobytu w regionach państw reprezentujących niższy poziom rozwoju. Możliwości w tym zakresie jeszcze nie zostały w pełni wykorzystane.

Starano się przedstawić w zarysie, króciutko pewne zjawiska, które decydują o jakości nauczania. Jaki wniosek z tych uwag będzie wyciągnięty, to zależy tylko i wyłącznie od nas samych. Czy zastanowimy się nad tym problemem, czy przejdziemy nad nim do porządku...

Tak czy inaczej refleksja jest tu potrzebna.