

## **Zmierzyć i zrozumieć. O mierzeniu jakości kształcenia w szkołach wyższych**

Marek Rocki

### **Uwagi wstępne**

Celem niniejszych rozważań jest przedstawienie możliwości analiz jakości kształcenia w szkołach wyższych na podstawie danych dotyczących absolwentów, a w szczególności informacji o czasie poszukiwania pierwszej pracy, wynagrodzeniach i doświadczeniach z bezrobociem. Są to dane, jakie gromadzi i udostępnia ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów. Zdaniem autora dane te wskazują na jakość kształcenia i mogą posłużyć do analiz wewnątrz uczelni oraz rynku edukacji wyższej, ale także pozwalają na wyciąganie wniosków dla systemu szkolnictwa wyższego

Po wprowadzeniu, wskazującym na problemy związane z pomiarem jakości kształcenia, przedstawię uwarunkowania wnioskowania na podstawie danych gromadzonych we wspomnianym systemie, a następnie omówię przykładową analizę takich danych dotyczącą nowych kierunków studiów.

### **Wprowadzenie**

Problem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym pojawił się w Polsce wraz z upowszechnieniem wykształcenia wyższego z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku. W związku ze wzrostem liczby osób aspirujących do jego posiadania, w konsekwencji wzrostem liczby studentów, a jednocześnie wzrostem liczby instytucji oferujących kształcenie, pojawiła się potrzeba stworzenia narzędzi do porównywania tych instytucji. Kandydaci na studia i ich rodziny finansujące kształcenie poszukiwali bezpośrednio lub w mediach informacji pozwalających na ocenę i wybór uczelni. Studenci poszukiwali potwierdzenia co do słuszności wyboru, ale także – bardziej świadomie niż jako kandydaci – miejsc na dalsze studia. Ze strony pracodawców pojawiła się z kolei potrzeba wstępnej oceny (preselekcji) kandydatów do pracy. Z kolei władze uczelni potrzebowały potwierdzenia słuszności swych działań i porównania z wynikami działań konkurentów na rynku edukacji wyższej. Taki mniej lub bardziej sformalizowany popyt na opinie o uczelniach stworzył podaż w postaci rankingów, ale także powstanie instytucji oceniających jakość kształcenia i wiarygodność nowych ofert. Oczywiście

istnieją także uczelnie, które poszukują informacji o zewnętrznej (obiektywnej) ocenie swoich działań, bo wykorzystanie takich informacji w celu doskonalenia oferty dydaktycznej dla potrzeb rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa mają zapisane w swich misji i strategii.

To jednak nie jedyne powody gromadzenia, porządkowania i analizowania informacji o szkołach wyższych. W krajach, w których uczelnie korzystają ze środków publicznych – zawsze z natury rzeczy ograniczonych przez zasoby budżetu państwa, który musi finansować wiele innych aktywności – istotnym powodem porównywania szkół wyższych jest konieczność podjęcia racjonalnych decyzji o podziale tych środków. To z tego powodu w 1992 r. powstał pierwszy algorytm podziału dotacji budżetowej, wielokrotnie potem zmieniany i modyfikowany. Jak pisał ówczesny minister edukacji narodowej: „Obecna sytuacja ekonomiczna kraju wyrażająca się w ograniczonych możliwościach finansowania budżetowego działalności szkół wyższych, że podziału środków pomiędzy uczelnie dokonano przede wszystkim pod uwagę potrzebę utrzymania substancji i struktur szkolnictwa wyższego oraz zapewnienie niezbędnych warunków ich funkcjonowania i przetrwania”<sup>1</sup>. Należy jednak odnotować, że w formule wykorzystanej w algorytmie<sup>2</sup> znalazł się parametr dotyczący „efektywności kształcenia” zdefiniowany jako iloraz kwadratu liczby studentów przeliczeniowych i liczby nauczycieli<sup>3</sup>. W ten sposób pomimo znaczących ówczesnie ograniczeń budżetowych starano się poprzez ten składnik wskazać na istotną dla jakości nauczania rolę proporcji pomiędzy liczbą nauczycieli akademickich a liczbą studentów<sup>4</sup>. Proporcja taka, a ściślej rzecz biorąc różne funkcje wykorzystujące liczbę studentów i liczbę nauczycieli akademickich, są stałym elementem wszystkich kolejnych formuł stanowiących podstawę podziału środków budżetowych pomiędzy uczelnie. Historia kolejnych propozycji i zmian prawa w tym zakresie warta jest odrębnego opracowania. Należy jednak podkreślić, że zawsze uzasadnieniem zmian była dbałość o – niedefiniowaną wprost – jakość kształcenia.

Powstawanie instytucji i przedsięwzięć oceniających jakość kształcenia spowodowało z kolei potrzebę oceny ich wiarygodności. Medialna siła oddziaływania rankingów – szczególnie z powodu równoległego funkcjonowania i publikowania wielu – spowodowała organizowanie konferencji i seminariów poświęconych temu zagadnieniu, a nawet powołanie IREG

---

<sup>1</sup> A. Stelmachowski, list do rektorów z 26 czerwca 1992 r.

<sup>2</sup> Formalnie rzecz biorąc, nazwa „algorytm” (słownikowo: ciąg czynności) jest niepoprawna, bo był to po prostu wzór na określenie udziału danej uczelni w kwocie przeznaczony przez budżet państwa dla szkolnictwa wyższego. W latach późniejszych nazwano ten dokument „Zasadami podziału dla uczelni resortu edukacji narodowej dotacji na działalność dydaktyczną”.

<sup>3</sup> Ta nieliniowość budziła wątpliwości, co spowodowało, że w kolejnych latach algorytm w tym zakresie skorygowano, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu.

<sup>4</sup> W szczególnie restrykcyjny sposób, wskazując wzorcową proporcję liczby nauczycieli akademickich i studentów, ministerstwo podeszło do sprawy w „algorytmie” w 2017 r.

Observatory on Academic Ranking and Excellence<sup>5</sup>. Podobnie, dla uwiarygodnienia i obiektywizacji działań w zakresie akredytacji w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego powstała ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education oraz (w konsekwencji) EQAR – European Quality Assurance Register for Higher Education – rejestr instytucji, które uzyskały „akredytację”, czyli były pozytywnie ocenione przez ENQA co do stosowanych procedur i kryteriów. Dzięki aktywności ENQA, jeśli nie stosowane, to przynajmniej znane są w Europie standardy i wskazówki dotyczące dbałości o jakość kształcenia w poszczególnych uczelniach, zasady zewnętrznej oceny jakości kształcenia przez wyspecjalizowane agencje, a także zasady działania tychże agencji.

Jak pisała Maria Wójcicka, problem jakości kształcenia w uczelniach polega na tym, że „próby zdefiniowania jakości kształcenia kończą się zwykle niepowodzeniem”<sup>6</sup>, choć można odnotować kilka podejść do mierzenia jakości:

– podejście pierwsze to „jakość jako doskonałość”. Podejście to związane jest z systemem peer review, w którym odniesieniem dla ocen są standardy przyjęte przez grupę anonimowych i – przez to – niezależnych ekspertów. Takie podejście wydaje się najbardziej holistyczne, ale przez to najmniej mierzalne,

– podejście drugie związane jest z oceną (audytem) procedur stosowanych na uczelniach w celu zapewnienia i utrzymania jakości, a przez to w mniejszym stopniu z dążeniem do potencjalnej doskonałości,

– podejście, w którym jakość rozważana jest w odniesieniu do wyników kształcenia. W tym przypadku istotne są takie informacje, jak zatrudnialność absolwentów, ich wynagrodzenia czy terminowość kończenia studiów,

– kolejne podejście związane jest z realizacją własnej (sformułowanej przez uczelnię) misji: uczelnia formułuje własne cele i kryteria oceny ich realizacji. Oczywiście uzyskanie sukcesu tak definiowanej jakości nie musi w ogólnym przypadku oznaczać sukcesu absolwentów na rynku pracy,

– ostatnie ze wskazywanych podejść związane jest z jakością jako stałym nastawieniem na traktowanie oceny jakości kształcenia jako immanentnego elementu funkcjonowania uczelni.

---

<sup>5</sup> Pierwotnie IREG oznaczało International Rankings Expert Group. Instytucję tę powołano w 2002 r.

<sup>6</sup> M. Wójcicka, *Zapewnianie jakości kształcenia w polskich uczelniach – założenia i wyniki badań ankietowych*, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.), *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski 1995, s. 11–13.

Każde z tych podejść do rozumienia jakości wymaga jednak zdefiniowania i uwiarygodnienia narzędzi pomiaru jakości.

Pomiar jakości prowadzić może z kolei do tworzenia rankingów i ratingów, informujących szerokie grono interesariuszy o wynikach zestawienia informacji dotyczących różnych instytucji szkolnictwa wyższego. Rating lub ewaluacja może być także podstawą do dzielenia środków finansowych pomiędzy uczelnie lub ich jednostki, co ma wpływ na działania zarządcze w uczelni lub jej jednostkach. Z pomiarem jakości związana jest także akredytacja rozumiana zarówno jako nadawanie uprawnień do kształcenia (nazywana akredytacją *ex ante*) jak i ocena jakości kształcenia (nazywana akredytacją *ex post*). W systemach, gdzie akredytacja nie służy jedynie celom marketingowym, ale wpływa na decyzje podejmowane przez „dysponenta” (np.: odebranie uprawnień do kształcenia po negatywnej ocenie jakości lub nienadanie uprawnień w przypadku negatywnej opinii odpowiedniego organu) akredytacja – a ściślej jej kryteria – ma istotny wpływ na zarządzanie uczelniami.

Jak się jednak okazuje, w praktyce sama definicja jakości traci znaczenie, a istotne stają się kryteria stosowane przez instytucje powołane do oceny jakości. Z tego powodu w wielu dokumentach<sup>7</sup> mówi się o zapewnianiu jakości, nie definiując jej, bo domyślnie dbałość o spełnienie kryteriów wskazywanych jako kluczowe dla jakości zapewni, że poziom kształcenia będzie odpowiednio wysoki i odpowiadający oczekiwaniom nie tylko „dysponenta”, ale także rynku pracy i podatników.

Nie definiując jakości kształcenia, można także wskazać mierniki, które opisują czynniki kształtujące jakość, a co najmniej mające na nią wpływ. Przykładem są statystyki aktywności w pozyskiwaniu grantów Narodowego Centrum Nauki. Można także wskazać mierniki opisujące wyniki kształcenia, a w konsekwencji jego jakość. Znaczącym przykładem w tym zakresie jest ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych. I temu systemowi, a raczej potencjalnym wnioskom, jakie można wyciągnąć z zawartych w nim danych, jest poświęcone to opracowanie.

### **Ekonomiczne losy absolwentów jako źródło danych**

Jednym ze źródeł informacji, które może być wykorzystane w analizach programów studiów (zakładanych efektów kształcenia) jest „Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych” (dalej ELA). Dane zawarte w raportach generowanych przez ELA dotyczą obecnie (lato 2018) studentów, którzy ukończyli studia w latach 2014–2016, przy czym dla rocznika 2014 informacje obejmują trzy lata po uzyskania

---

<sup>7</sup> Por. ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015.

dyplomu, dla rocznika 2015 dwa lata od uzyskania dyplomu, a dla rocznika 2016 pierwszy rok po uzyskaniu dyplomu. Głównym źródłem informacji systemowych są dane administracyjne pochodzące z systemu Zakładu Ubezpieczeń Społecznych oraz systemu POL-on<sup>8</sup>. Ze względu na egzogeniczny wobec uczelni charakter danych wnioski wyciągane z analiz mogą być interpretowane inaczej niż jest to możliwe w przypadku badań ankietowych przeprowadzanych przez uczelnie.

Podmiotem analiz, które można przeprowadzać na podstawie danych zgromadzonych w systemie ELA, są grupy absolwentów konkretnego kierunku studiów, którzy ukończyli studia na wybranym wydziale danej uczelni. Ze względu na konieczność zapewnienia ochrony danych osobowych nie są prezentowane dane dotyczące grup absolwentów liczących mniej niż 10 osób.

W interpretacji wyników analiz należy mieć jednak na uwadze niejednoznaczność ofert dydaktycznych określanych taką samą (zbliżoną) nazwą. Niejednoznaczność ta jest skutkiem zmian legislacyjnych dokonanych w Prawie o Szkolnictwie Wyższym z 2011 r., a także wynikiem postulatów zawartych w „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020” opracowanej przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową w 2010 r. Proponowano w niej „odejście od odgórnie ustalanych kierunków studiów i zastąpienie ich programami dyplomowymi, które będą samodzielnie projektowane przez uczelnie”<sup>9</sup>, a w szczególności: „Uczelnie posiadają szeroką autonomię. Tworzone przez nie programy nauczania i badań uwzględniają potrzeby rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego kraju”<sup>10</sup>. Skutkiem tych zmian jest to, że różne oferty dydaktyczne (zawierające zróżnicowane efekty kształcenia) mogą nosić identyczną nazwę, a jednocześnie oferty o identycznych lub zbliżonych efektach kształcenia mogą nosić różne nazwy. Obowiązkiem uczelni jest jedynie wskazanie obszaru kształcenia<sup>11</sup>.

Z drugiej strony swoboda tworzenia kierunków studiów spowodowała, że w ofercie uczelni pojawiły się kierunki międzyobszarowe (np. społeczno-humanistyczne). W przypadku takiego programu studiów uczelnia musi określić dla każdego ze wskazanych obszarów

---

<sup>8</sup> POL-on to zintegrowany system (repozytorium) danych o polskim szkolnictwie wyższym, który gromadzi dane o uczelniach, w tym o studentach i pracownikach.

<sup>9</sup> Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 – drugi wariant. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 5.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów. Dz.U. z 2016 r. poz. 1596 z późn. zm., §4, ust. 3. Zgodnie z Rozporządzeniem w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji są to obszary kształcenia w zakresie: 1) nauk humanistycznych, 2) nauk społecznych, 3) nauk ścisłych, 4) nauk przyrodniczych, 5) nauk technicznych, 6) nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, 7) nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, 8) sztuki.

procentowy udział liczby punktów ECTS. Ponieważ w bazie danych, na podstawie której tworzone są raporty ELA, kierunki międzyobszarowe oznaczane są jednakowym kodem (brak także wskazania obszaru dominującego), to w analizach prezentowanych w niniejszym artykule kierunki te zostały pominięte (jest to np. turystyka i rekreacja, która wskazywana jest jako kierunek międzyobszarowy o różnym udziale dla obszaru nauk społecznych, w których umieszczone są nauki ekonomiczne).

Należy odnotować dodatkowo, że w zbiorach ZUS nie są rejestrowane umowy o dzieło, umowy zlecenia, umowy zawierane za granicą Polski, praca bez umowy, dane mogą także nie obejmować ubezpieczonych w KRUS.

Ważnym ograniczeniem wnioskowania na podstawie ELA jest to, że dane zgromadzone w ELA nie zawierają informacji o ewentualnej pracy absolwentów studiów I stopnia przed studiami oraz podczas studiów<sup>12</sup>. Z tego powodu na przykład w analizach wynagrodzeń lepiej jest wykorzystać informacje o absolwentach studiów stacjonarnych, gdyż można założyć, że studenci studiów niestacjonarnych pracowali podczas studiów, a więc ich wynagrodzenia po uzyskaniu dyplomu są uzależnione od wcześniejszego stażu pracy.

Należy też podkreślić, że dane ZUS nie zawierają informacji o wykonywanym zawodzie. Tak więc o ile ELA zawiera dane o bezrobociu, czasie poszukiwania pracy czy wynagrodzeniach, o tyle nie wiadomo, czy podjęta praca jest zgodna z ukończonymi studiami. Jak się jednak wydaje, w przypadku kierunków studiów charakteryzujących się najkrótszym czasem poszukiwania pracy czy najwyższymi wynagrodzeniami można przyjąć, że praca wykonywana przez absolwentów jest zgodna z ich wykształceniem. Jednocześnie można zakładać, że w przypadku kierunków, których absolwentów charakteryzują najniższe wynagrodzenia i najdłuższy czas poszukiwania pracy, występuje niska zgodność wykształcenia z wykonywaną pracą<sup>13</sup>.

Wiarygodność danych związana jest z rzetelnością i terminowością danych przekazywanych do systemu POL-on przez uczelnie. Ze względu na zdarzające się opóźnienia<sup>14</sup> i wynikające z nich uzupełnianie danych najlepiej analizować dane po okresie dłuższym niż rok od uzyskania dyplomu.

---

<sup>12</sup> Uwaga ta nie dotyczy studiów II stopnia.

<sup>13</sup> Niskie wynagrodzenia i długi czas poszukiwania pracy oznacza jednocześnie niską ocenę jakości kształcenia.

<sup>14</sup> W pierwszej edycji raportów z systemu ELA (2016) okazało się, że Uniwersytet Łódzki nie przekazał w terminie danych umożliwiających ujęcie go w wynikach badań ekonomicznych losów absolwentów. Dane dotyczące tej uczelni i absolwentów prowadzonych w niej kierunków ekonomicznych opublikowane zostały dopiero w drugiej edycji w momencie ogłoszenia wyników kolejnej edycji w 2017 r.

Istotnym czynnikiem uwiarygadniającym wnioskowanie jest zawarta w raportach z systemu ELA informacja o udziale wśród absolwentów osób zarejestrowanych w ZUS. Przy małej liczbie zarejestrowanych w ZUS trudno wyciągać wiarogodne wnioski.

Informacje o liczbie zarejestrowanych w ZUS, a więc bezpośrednio dane o zarobkach, czasie poszukiwania pracy po uzyskaniu dyplomu, zagrożeniu bezrobociem, powinny mieć wpływ na wybór grup absolwentów poszczególnych kierunków do porównań. Przykładowo w pierwszej edycji tylko 8,5% absolwentów studiów stacjonarnych I stopnia było z kierunków, których absolwenci byli zarejestrowani w ZUS w ponad 75%. Oznacza to, że większość absolwentów studiów I stopnia podejmowało (podejmuje) dalsze studia, ale wobec tego do analiz jakości studiów bardziej wiarogodne wnioski można wyciągać na podstawie danych o absolwentach studiów II stopnia.

Można więc stwierdzić, że na przykład do analiz:

- dopasowania zakładanych efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy (na podstawie czasu poszukiwania pierwszej pracy lub wynagrodzeń trzy lata po uzyskaniu dyplomu),
- potencjalnych zmian w efektach kształcenia,
- porównania zapotrzebowania na absolwentów poszczególnych kierunków studiów danej uczelni,
- porównania losów absolwentów danego kierunku z różnych uczelni na rynku pracy, należy wykorzystywać dane o absolwentach studiów stacjonarnych II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich.

Tak więc dane o ekonomicznych losach absolwentów wskazują na jakość kształcenia i mogą posłużyć zarówno do analiz wewnątrz uczelni, do analiz rynku edukacji wyższej, ale także pozwalają na wyciąganie wniosków dla systemu szkolnictwa wyższego. Przykład takiej analizy zaprezentuję w następnej części opracowania.

### **Analiza „nowych” kierunków studiów**

Rozważania dotyczące nowych kierunków studiów wypada rozpocząć od wskazania na problemy definiowania i klasyfikowania nauki i wynikające z tego problemy powiązania kierunków studiów z prowadzonymi badaniami naukowymi. O skali problemu mogą świadczyć choćby dyskusje nad klasyfikacją stosowaną przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD<sup>15</sup> w kontekście potencjalnych zmian wynikających z nowej ustawy

---

<sup>15</sup> Frascati Manual, Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, OECD, 2015, <http://www.oecd-library.org/science-and-technology/frascati-manual>. Według wykazu dziedzin nauki i technik w klasyfikacji OECD stosuje się sześć obszarów: nauki przyrodnicze, nauki inżynierskie i techniczne, nauki medyczne i nauki o zdrowiu, nauki rolnicze, nauki społeczne, nauki humanistyczne.

regulującej działanie szkół wyższych i w zestawieniu z klasyfikacją wynikająca z praktyki Polskiej Akademii Nauk<sup>16</sup>. Pośrednio jednak klasyfikacja ta ma wpływ na kreowanie nowych kierunków studiów przez uczelnie. Konstatacja ta wynika z formalnej (wynikającej z obowiązującego prawa) definicji kierunku studiów: jest to wyodrębniona część jednego lub kilku obszarów kształcenia, a obszarami kształcenia są nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki przyrodnicze, nauki techniczne, nauki rolnicze, leśne i weterynaryjne, łącznie: nauki medyczne, nauki o zdrowiu oraz nauki o kulturze fizycznej oraz sztuki<sup>17</sup>. Uczelnia musi przy tym przyporządkować prowadzony (proponowany do uruchomienia) kierunek studiów do co najmniej jednego obszaru nauki<sup>18</sup>.

W praktyce wspomniane wyżej „kilka obszarów” dotyczy wielu prowadzonych kierunków studiów, bo przykładowo kierunki takie jak ekonomia czy demografia muszą (powinny) być realizowane na pograniczu nauk ścisłych i nauk społecznych. Rolą uczelni jest określenie proporcji udziału poszczególnych obszarów kształcenia (obszarów nauk, a w konsekwencji: dziedzin nauki). Określenie takich udziałów ma skutki finansowe dla uczelni ze względu na tak zwane wskaźniki kosztochłonności studiów przyporządkowywane poszczególnym obszarom. Należy tu podkreślić, że określenie takich udziałów powinno mieć podstawy merytoryczne, związane z zakładanymi efektami kształcenia, a nie z oczekiwanymi skutkami finansowymi.

W świetle przepisów obowiązujących do 2011 r. kierunek studiów definiowany był poprzez podanie nazw i liczby godzin zajęć z poszczególnych przedmiotów. Po nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. przyjmuje się opis w postaci zakładanych efektów kształcenia, co wynika z założenia, że wiedza, umiejętności i postawy charakteryzujące absolwenta mogą być w różnych uczelniach (jednostkach prowadzących kształcenie) uzyskiwane w różny sposób<sup>19</sup>. Oznacza to, że uczelnie podobnym efektem kształcenia mogą

---

<sup>16</sup> Przykładowo w Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk powołano między innymi komitety: Nauk Demograficznych, Nauk Ekonomicznych, Nauk o Finansach, Nauk Organizacji i Zarządzania, a także Komitet Socjologii oraz Statystyki i Ekonometrii, podczas gdy w klasyfikacji OECD w dziedzinie ekonomia i biznes występują jako dyscypliny: ekonomia i ekonometria, stosunki przemysłowe, biznes i zarządzanie, a w dziedzinie socjologia: demografia. W klasyfikacji OECD nie ma finansów, a statystyka występuje w dziedzinie matematyki.

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

<sup>18</sup> Rozporządzenie MNiSzW w sprawie obszarów..., 2011. Należy przy tym odnotować, że obszary nauk są de facto tożsame z obszarami kształcenia. W dyplomie ukończenia studiów umieszcza się nazwę kierunku, specjalności, obszaru kształcenia oraz profilu kształcenia.

<sup>19</sup> Najdalej idącą konsekwencją tego rozwiązania jest odejście od „państwowego” dyplomu ukończenia studiów i nadanie uczelniom faktycznej autonomii programowej: to uczelnia odpowiada za oferowane i realizowane programy studiów. Z tego wynika jednocześnie powstawanie nowych kierunków studiów.



nadać różne nazwy, a jednocześnie, że jednakowa nazwa kierunku może w różnych uczelniach oznaczać zróżnicowane efekty kształcenia.

Z tych uwag wynika nieformalna, ale użyteczna definicja kierunku studiów: jest to (powinien być) kompleksowy, spójny opis efektów kształcenia sformułowany przez uczelnię, a opisujących wiedzę, umiejętności i postawy charakteryzujące absolwenta. Wiedza i umiejętności wskazywane w efektach kształcenia oczywiście muszą (powinny) nawiązywać do konkretnych obszarów badań naukowych.

Nowelizację prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. uczelnie wykorzystały do tworzenia nowej, autorskiej oferty dydaktycznej. Powoływanie przez uczelnie (ich jednostki) kierunków można wiązać z:

– tworzeniem oferty „popytowej”, o której tak piszą autorzy raportu Uniwersyteckiej Komisji Nauki: „Unikatowe kierunki studiów [...] to odpowiedź na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy, ale także na zupełnie nowe wyzwania cywilizacyjne współczesnego świata”<sup>20</sup>. Oznacza to kształcenie kadr dla nowych, czasami wąskich dziedzin gospodarki w odpowiedzi na zapotrzebowanie pracodawców i jest (może być) przejawem innowacyjności uczelni i jej jednostek. Może być także skutkiem mniej lub bardziej intensywnej współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, współpracy uczelni z przedsiębiorcami w doskonaleniu lub kreowaniu nowej oferty dydaktycznej, albo wynikiem badań naukowych podjętych w związku z taką współpracą.

– zamiarem pełnego wykorzystania kompetencji kadr akademickich, a więc stworzenia oferty „podażowej”. W takim przypadku proponowane efekty kształcenia odpowiadają posiadanym zasobom kadrowym i infrastrukturze uczelni, ale niekoniecznie potrzebom rynku pracy;

– względami marketingowymi, to jest pozyskaniem kandydatów na studia dzięki nowej, innowacyjnie lub atrakcyjnie brzmiącej nazwie kierunku, który wcześniej z tymi samymi efektami kształcenia był oferowany w różnych uczelniach z nazwą określoną przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego lub ministra,

W uczelniach publicznych dodatkowym motywem tworzenia nowych kierunków mogło być dążenie do tego, by prowadzone kierunki studiów miały relatywnie lepsze (wyższe od wcześniej prowadzonych) wskaźniki kosztochłonności wpływające na kwotę dotacji dydaktycznej otrzymywanej z budżetu państwa.

---

<sup>20</sup> Uniwersytecka Komisja Nauki, *Tradycja akademicka i „postępowa zachowawczość”*, raport, „Forum Akademickie” 2017, nr 7–8.

Oczywiście, oficjalnie (publicznie) deklarowane przez uczelnie powody tworzenia nowych kierunków studiów najczęściej związane są z wyjątkowym charakterem zasobów kadrowych, unikalnymi badaniami naukowymi i powiązaną z tymi badaniami infrastrukturą badawczą oraz z oczekiwaniami pracodawców. We wnioskach o nadanie uprawnień do kształcenia przedstawianych ministrowi i opiniowanymi przez PKA często pojawiały się także motywacje związane z tworzeniem oferty międzyobszarowej lub międzydziedzinowej, wykorzystującej nowe kierunki badań naukowych.

Należy tu wskazać, że odrębnym zagadnieniem jest tworzenie nowych specjalizacji (specjalności) w istniejących kierunkach studiów. Formalnie jest to łatwiejsze (szybsze) ze względu na procedury wynikające z przepisów o warunkach prowadzenia studiów.

Należy dodać, że jak wskazują analizy<sup>21</sup>, nowe oferty nie zawsze spotykają się z pozytywnym odbiorem pracodawców. Może to świadczyć zarówno o nierzetelności analiz zapotrzebowania rynku pracy, jak i o wadliwej realizacji założonych efektów kształcenia.

Warto odnotować, że w 1994 r. funkcjonowały w Polsce jedynie 74 kierunki studiów<sup>22</sup>, ale już w 1997 r. twórcy koncepcji Akademickiej Komisji Akredytacyjnej przewidywali (w kontekście struktury i kompetencji zespołów AKA) istnienie 93 kierunków<sup>23</sup>. W kolejnych latach zmiany w zasadach funkcjonowania szkół wyższych spowodowały, że – szczególnie po uchwaleniu w 2005 r. prawa o szkolnictwie wyższym – nowe kierunki powstawały coraz liczniej. Poszukiwanie nowych ofert wobec sztywnej, bo wynikającej wprost z uprawnień ministra do tworzenia kierunków studiów, struktury oferty dydaktycznej spowodowało tworzenie makrokierunków i studiów międzykierunkowych, a w okresie późniejszym także kierunków unikatowych<sup>24</sup>. O ile „klasycznych” kierunków studiów było 118 (od 2005 r.), to liczba makrokierunków w latach 2007–2011 wzrosła z 12 do 45, liczba studiów międzykierunkowych z 3 do 19.

Rewolucyjne zmiany w tym zakresie spowodowała nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym wprowadzona w 2011 r.: zniósła ona kompetencje ministra do tworzenia kierunków studiów (a w konsekwencji do prowadzenia „listy kierunków”)<sup>25</sup>. W ostatnim roku przed

---

<sup>21</sup> M. Rocki, *Kierunki atypowe: szansa czy ślepa ścieżka?*, „Humanities and Social Sciences” 2018, t. 23, nr 25.

<sup>22</sup> J.S. Olędzki, list podsekretarza stanu Ministerstwa Edukacji Narodowej do rektorów z 29 lipca 1993 r.

<sup>23</sup> *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1997, s. 29–32.

<sup>24</sup> Makrokierunek to studia prowadzone w danej jednostce organizacyjnej, które w swoim programie łączą co najmniej dwie dyscypliny naukowe. Studia międzykierunkowe to z kolei studia prowadzone wspólnie na różnych kierunkach przez uprawnione jednostki organizacyjne uczelni (jednej lub kilku). Faktyczne rozróżnienie makrokierunków od studiów międzykierunkowych związane jest ze wskazaniem podstaw prawnych do ich powoływania i podmiotu (jednostki organizacyjnej uczelni) prowadzącego takie studia

<sup>25</sup> Najdalej idącą konsekwencją było odstąpienie od państwowego dyplomu ukończenia studiów. Do 2011 r. uczelnie miały bowiem prawo do wydawania „państwowego dyplomu ukończenia studiów”, a po nowelizacji do

nowelizacją znosząca „ministerialną” listę kierunków było 118 kierunków „typowych”, 45 makrokierunków, 70 kierunków unikatowych, a ponadto 19 uczelni prowadziło studia międzykierunkowe.

Kolejne Komunikaty Ministra nauki i Szkolnictwa Wyższego<sup>26</sup> wskazują, że pojawiają się obecnie kierunki wcześniej nieistniejące, ale także nowe wersje kierunków „klasycznych”<sup>27</sup>. Przykładowo w Komunikacie z 2018 r. kierunek inżynieria zarządzania występuje z trzema różnymi kosztochłonnościami<sup>28</sup>, natomiast kosmetologia w latach 2016–2018 uzyskała decyzje o sześciu różnych wskaźnikach<sup>29</sup>, a pielęgniarstwo pięciu różnych wskaźnikach<sup>30</sup>. Oznacza to, że uczelnie zaproponowały różne udziały dziedzin, do których odniesione są efekty kształcenia, a więc że mimo jednakowej nazwy są to merytorycznie (programowo) różne kierunki. Oznacza to innowacyjność polegającą na poszukiwaniu nowej, lepiej dopasowanej do potrzeb rynku pracy koncepcji kształcenia. Może jednak także oznaczać, że uczelnie dopasowały efekty kształcenia do kompetencji naukowych zatrudnionej kadry, a stąd wtórnie pojawiły się w poszczególnych uczelniach różne proporcje efektów kształcenia związanych z dziedzinami nauki.

W przedstawianej analizie przedmiotem rozważań będą absolwenci studiów II stopnia rocznika 2014, którzy uzyskali dyplom na:

– kierunkach unikatowych, to jest tworzonych do 2011 r.<sup>31</sup> przez uczelnie za zgodą ministra (na podstawie opinii Polskiej Komisji Akredytacyjnej, a wcześniej Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego), najczęściej umieszczanych w konkretnym obszarze i dziedzinie nauki, ale także „standardowych” kierunkach z listy kierunków kreowanych przez ministra zgodnie z upoważnieniem ustawowym (do nowelizacji z 2011 r.), lecz noszących inne nazwy w związku

---

wydawania „dyplomu ukończenia studiów”. Symbolicznym wyrazem tej zmiany było to, że wzory dyplomów nie muszą zawierać godła państwowego, co zresztą odpowiada standardom dyplomów wydawanych przez praktycznie wszystkie uczelnie na świecie.

<sup>26</sup> Por. Komunikat Ministra nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 lutego 2018 o wskaźnikach kosztochłonności dla poszczególnych kierunków stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich ([www.nauka.gov.pl/komunikaty](http://www.nauka.gov.pl/komunikaty)) i wcześniejsze.

<sup>27</sup> Przykładowo w Komunikacie z 2018 umieszczono 166 kierunków nowych, nowo powołanych i/lub przekształconych.

<sup>28</sup> Politechnika Poznańska 1,8, Politechnika Łódzka 1,9, Politechnika Wrocławska 2,3.

<sup>29</sup> Uniwersytet Jana Kochanowskiego 2,0, Podhalańska PWSZ i Akademia J. Długosza 2,4, PWSZ w Koninie 2,6, PWSZ w Koszalinie 2,8, Akademia Pomorska w Słupsku 2,9, PWSZ w Pile 3.

<sup>30</sup> PWSZ w Chełmie i PWSZ we Włocławku 2,0, PWSZ w Skierniewicach 2,7, PWSZ w Koninie i Akademia J. Długosza 2,8, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach 2,9, PWSZ w Wałbrzychu i PWSZ w Zamościu 3,0.

<sup>31</sup> Zgodnie z ustawą z 12 września 1990 r. (Dz.U. nr 65 poz. 385, z późn. zm.) art. 4a ust. 3 „Senat uczelni, o której mowa w art. 12 ust. 1, po uzyskaniu zgody Państwowej Komisji Akredytacyjnej, może podjąć uchwałę o utworzeniu i prowadzeniu kierunku studiów innego niż określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 2”. W przepisie tym chodziło o uczelnie „autonomiczne” i o kierunki niewystępujące na liście kierunków tworzonych przez ministra.

z rozszerzoną ofertą dydaktyczną<sup>32</sup>. Uwzględniono także grupy absolwentów innych kierunków noszących takie same nazwy jak kierunki unikatowe<sup>33</sup>.

– makrokierunkach tworzonych przez uczelnie na podstawie ustawy z 2005 r. pozwalającej na kreowanie oferty dydaktycznej wykraczającej poza klasyczne kierunki studiów, które ówczesnie były tworzone przez ministra<sup>34</sup>. Makrokierunki miały z założenia łączyć efekty kształcenia z różnych kierunków, ale tworzono je także poprzez wyodrębnienie specjalności z istniejącego kierunku,

– kierunkach prowadzonych przez jedną tylko jednostkę (uczelnia), tworzonych po nowelizacji ustawy z 2011 r.

Warto odnotować, że w pewnych przypadkach starania o przyznanie statusu kierunku unikatowego mogły wynikać z motywacji innych niż omówiłem wcześniej<sup>35</sup>, oraz to, że wśród uczelni prowadzących takie kierunki nie ma uczelni niepublicznych. To ostatnie może świadczyć o tym, że innowacje programowe wprowadzane są przez uczelnie publiczne. Pośrednim dowodem takiego stwierdzenia jest to, że około 25% analizowanych grup absolwentów stanowią grupy z Uniwersytetu Warszawskiego. Co więcej, na liście instytucji

---

<sup>32</sup> Przykładem są „Metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne” (dalej: MIESI), które powstały w Szkole Głównej Handlowej (dalej: SGH) w początku lat dziewięćdziesiątych, a zalegalizowane w 2004 r. odpowiadają kierunkowi „Informatyka i ekonometria”. Podstawą decyzji Senatu SGH z lat dziewięćdziesiątych była ówczesna Ustawa o Szkolnictwie Wyższym z 12 września 1990 r. Artykuł 42. ust. 1 ustawy stwierdzał, że: „Rada Główna na wniosek Ministra Edukacji Narodowej lub z własnej inicjatywy: określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków [...]”. Przepis ten przez uczelnię został zinterpretowany jako uprawnienie uczelni do tworzenia programu studiów z nazwą nadawaną przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Rada przyjęła jednak inną interpretację i podobnym kierunkom oferowanym w innych uczelniach nadała nazwę „informatyka i ekonometria”. Władze SGH argumentowały, że określenie „metody ilościowe” jest szersze niż „ekonometria”, gdyż obejmuje dodatkowo takie dyscypliny, jak badania operacyjne, demografia, statystyka. Podobnie argumentowano w sprawie różnic pomiędzy „informatyką” a „systemami informacyjnymi”. Uzyskanie statusu kierunku unikatowego na podstawie decyzji ministra po pozytywnej opinii PKA w 2004 r. „zalegalizowało” istnienie tego kierunku w SGH. Merytorycznie kierunek ten nie jest „unikatowy”, a losy jego absolwentów powinny być porównywane z losami absolwentów „informatyki i ekonometrii”.

<sup>33</sup> Dotyczy to: fizyki medycznej, która jest sklasyfikowana jako kierunek unikatowy w Uniwersytecie Śląskim, a występuje także w Akademii Górniczo-Hutniczej (AGH), informatyki stosowanej prowadzonej w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika (UMK) jako kierunek unikatowy oraz w AGH (odrębnie przez dwa wydziały), kognitywistyki prowadzonej jako unikatowa w UAM w formie jednolitych studiów magisterskich oraz w UMK jako studia I i II stopnia, lingwistyki stosowanej unikatowej w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS), ale prowadzonej także na Uniwersytecie Warszawskim (UW). Nie uwzględniono natomiast absolwentów „informatyki i ekonometrii” ze względu na relatywnie – w porównaniu z wymienionymi wcześniej kierunkami – dużą liczbę jednostek prowadzących ten kierunek.

<sup>34</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunku.

<sup>35</sup> Przykładowo filologia angielska na UAM, która jest unikatowa ze względu na prowadzone specjalności (m.in. celtycką i południowoafrykańską). Filologia angielska na II stopniu studiów prowadzona jest w kilku uniwersytetach, ale tylko w UAM jako unikatowa. Faktyczną unikatowość tego kierunku w UAM wskazano w raporcie z wizytacji dokonanej na tym kierunku przez PKA w 2013 r. (źródło: [www.pka.edu.pl](http://www.pka.edu.pl), baza ocen).

prowadzących analizowane kierunki dominują duże, klasyczne, wielowydziałowe uniwersytety, a uniwersytety „przymiotnikowe” pojawiają się wyjątkowo.

Łącznie analiza obejmuje 106 kierunków atypowych, których absolwentami w roku 2014 były 2893 osoby (stanowi to 1,88% absolwentów studiów II stopnia oraz studiów jednolitych). Należy odnotować, że liczebności poszczególnych grup absolwentów wskazują na elitarny charakter tych kierunków. Rozkład częstości występowania grup o typowych liczebnościach w całej populacji studiów II stopnia i studiów jednolitych w zestawieniu z liczebnościami w badanej grupie ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Rozkład częstości liczebności grup absolwentów w populacji i dla kierunków atypowych

Liczba absolwentów	Liczba grup w populacji	Udział w łącznej liczbie grup w populacji	Liczba grup dla kierunków atypowych	Udział w łącznej liczbie grup dla kierunków atypowych
do 25	994	37,91%	63	59,43%
od 26 do 50	705	26,89%	33	31,13%
od 51 do 100	508	19,37%	8	7,55%
powyżej 100	415	15,83%	2	1,89%

Źródło: obliczenia własne na podstawie [www.ela.nauka.gov.pl](http://www.ela.nauka.gov.pl).

Przeanalizujemy czas poszukiwania pracy, średnie wynagrodzenia i doświadczenie bezrobocia absolwentów nowych kierunków.

W tabeli 2 prezentowane są dane grup absolwentów według obszarów i dziedzin nauki w zestawieniu z informacją o danych dla całego rocznika 2014. Tabela ta zawiera także informacje o liczbie absolwentów w poszczególnych grupach.

Tabela 2. Kierunki atypowe według obszarów i dziedzin nauki

Obszar nauk	Dziedzina nauk	Liczba	Średni czas	Udział absolwentów,	Średni e
-------------	----------------	--------	-------------	---------------------	----------

		absolwentów	poszukiwania pracy na umowę o pracę (msc)	którzy doświadczyli bezrobocia (%)	wynagrodzenie (zł)
Humanistycznych	Humanistycznych	498	3,23	18,27%	2442,16
Medycznych	Medycznych	33	5,8	55,54%	2151,72
Medycznych	O zdrowiu	53	2,76	22,64%	2021,82
Przyrodniczych	Biologicznych	55	4,84	14,55%	2394,93
Przyrodniczych	Międzydziedzinowe	83	3,62	28,92%	2154,47
Rolniczych	Rolniczych	230	3,92	37,83%	1905,94
Społecznych	Ekonomicznych	320	2,48	18,75%	2701,12
Społecznych	Społecznych	111	2,61	29,73%	2734,94
Społecznych	Międzydziedzinowe	88	3,59	19,32%	2543,82
Ścisłych	Fizycznych	81	3,35	12,35%	2454,04
Technicznych	Technicznych	421	2,19	14,25%	3780,40
Sztuki	Plastyczne	89	4,39	46,07%	1399,91
Międzyobszarowe	Międzydziedzinowe	831	2,80	15,64%	3115,35
Badana grupa ogółem		2893	3,02	20,22%	2789,13

Absolwenci 2014		1 54036	2,80	25,38%	2460, 99
-----------------	--	------------	------	--------	-------------

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych [www.ela.nauka.gov.pl](http://www.ela.nauka.gov.pl)

Tabela 2 wskazuje, że największą grupę wśród osób kończących studia atypowe stanowią absolwenci studiów prowadzonych jako międzyobszarowe, a w konsekwencji także jako międzydziedzinowe. Relatywnie liczne są także grupy absolwentów kierunków humanistycznych i technicznych.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że analizowane kierunki nie dają szczególnych szans na rynku pracy: co prawda przeciętne wynagrodzenia absolwentów nowych kierunków są wyższe niż dla całego rocznika 2014, ale czas poszukiwania pierwszej pracy na umowę o pracę był dłuższy. Należy przy tym wskazać, że występuje znaczące zróżnicowanie przeciętnych wynagrodzeń wśród analizowanych kierunków, a najwyższe mają przeciętnie absolwenci studiów międzyobszarowych, co może potwierdzać słuszość motywacji ich tworzenia.

Bardziej szczegółowe analizy wskazują, że choć absolwenci części analizowanych kierunków uzyskali przeciętne wynagrodzenia wskazujące na korzyści studiowania nowych kierunków, to dotyczy to jednak tylko 28,97% ogółu absolwentów analizowanych kierunków. Ogólnie w 1/3 przypadków przeciętne wynagrodzenie absolwentów analizowanych nowych kierunków jest niższe niż średnia dla rocznika 2014. Ale jednocześnie 24 grupy absolwentów 22 kierunków uzyskały przeciętne wynagrodzenia wyższe niż 150% średniej dla całego rocznika 2014.

Zróżnicowany jest także czas poszukiwania pierwszej pracy od uzyskania dyplomu w roku 2014 do 30 września 2015 r. Punktem odniesienia są informacje o przeciętnym czasie poszukiwania pracy przez ogół absolwentów studiów II stopnia. W analizie nieuwzględniającej trybu studiów czas ten wynosi 2,44 miesiąca, a w przypadku studiów stacjonarnych było to 3,64 miesiąca. Jak się okazuje, liczebność grup absolwentów nowych kierunków, których absolwenci poszukiwali pracy krócej niż 2,44 miesiąca, to 1245 osób, a więc 43% ogółu absolwentów kierunków atypowych. Tak więc większość grup absolwentów kierunków atypowych charakteryzuje przeciętny czas poszukiwania pierwszej pracy dłuższy niż przeciętny dla całej populacji analizowanej w ELA.

Dalsze analizy wskazują, że dla rocznika 2014 frakcja absolwentów, którym zdarzyło się przynajmniej raz być zarejestrowanym bezrobotnym w okresie od uzyskania dyplomu do 30 września 2015 r. wynosi 26,7%. W przypadku kierunków nowych grupy absolwentów, dla których przeciętne doświadczenie bezrobocia przekracza średnią dla rocznika 2014, stanowią

29,90% absolwentów tych kierunków. Oznacza to, że ogólnie kierunki atypowe sprzyjają unikaniu bezrobocia w skali przeciętnej dla ogółu absolwentów. Jednak jest jedynie 10 grup absolwentów kierunków atypowych, w których doświadczenie bezrobocia jest niższe niż 5%.

Należy jednocześnie wskazać, że dla pewnych kierunków doświadczenie bezrobocia dotknęło znaczącą część absolwentów. Dotyczy to absolwentów Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie (hipologia i jeździectwo – 73,68%, behawiorystyka zwierząt – 72,73%, ochrona roślin i kontrola fitosanitarna – 52,78%), a także: etnologii z Uniwersytetu Szczecińskiego (69,23%), sztuk wizualnych z Uniwersytetu Rzeszowskiego (63,64%), zarządzania dziedzictwem kulturowym i ochrony zabytków z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (58,33%), biotechnologii medycznej ze Śląskiego Uniwersytetu Medycznego (54,55%), komunikacji europejskiej z UAM (54,55%), etnologii i antropologii kulturowej z Uniwersytetu Wrocławskiego (50%). Oznacza to, że wśród nowych kierunków są takie, które w znaczącym stopniu nie sprzyjają unikaniu bezrobocia.

Podsumowując, można stwierdzić, że w większości przypadków nowe kierunki są elitarne w sensie liczby absolwentów, ale nie gwarantują elitarniej pozycji na rynku pracy. Analizy wskazują bowiem, że kierunki te tylko w części przypadków oferują program studiów (efekty kształcenia) dający wysokie wynagrodzenia i krótki czas poszukiwania pierwszej pracy. Jednocześnie absolwenci części analizowanych kierunków rocznika 2014 uzyskali przeciętne wynagrodzenia niższe niż dla całego rocznika, dłużej szukali pracy, w dużej części doświadczyli bezrobocia. Można jedynie stwierdzić, że znacząca część nowych kierunków charakteryzuje się ryzykiem bezrobocia niższym niż dla ogółu rocznika 2014.

### **Podsumowanie**

Oczywiście wnioski wynikające z raportów ELA nie są i nie mogą być jedyną podstawą do ostatecznego formułowania opinii o jakości kształcenia. Warto je na przykład skonfrontować z raportami z wizytacji i ocenami jakości kształcenia dokonywanej przez PKA, gdyż raporty te zawierają bogate informacje o kadrze nauczającej, infrastrukturze, współpracy międzynarodowej. W większości analizowanych przypadków wnioski z raportów są adekwatne do wniosków wynikających z ocen ekonomicznych losów absolwentów, ale mogą też wzbogacić informacje i wnioski. Przykładowo w przypadku hipologii i jeździectwa wskazane wyżej mało pozytywne wyniki związane są z tym, że był to pierwszy rocznik absolwentów tego kierunku, a co więcej kończący go studenci nie spełniali założeń rekrutacyjnych twórców oferty programowej. Analiza raportów z wizytacji PKA, skonfrontowanie ich z raportami samooceny sporządzanymi przez uczelnię na potrzeby przygotowania do oceny dokonywanej przez PKA, a także ewentualnie z założeniami twórców kierunków może dostarczyć informacji o



powodach, dla których absolwenci danego kierunku nie są cenieni na rynku pracy<sup>36</sup>. A w konsekwencji analiza taka może być podstawą do korekt, doskonalenia albo do likwidacji kierunku, który nie znalazł pozytywnego odbioru wśród pracodawców. We wspomnianych analizach szczególnie interesujące może być zestawienie losów absolwentów z deklaracjami uczelni dotyczących współpracy z pracodawcami w trakcie tworzenia i realizacji programu studiów kierunku atypowego.

Tak więc analiza ekonomicznych losów absolwentów daje wskazówki co do oceny jakości procesów kształcenia, a także pozwala zweryfikować słuszność założeń dotyczących efektów kształcenia. Analizy takie stanowią także podstawy do korekt w regulacjach prawnych związanych ze szkolnictwem wyższym.

---

<sup>36</sup> M. Rocki, *Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów. Analiza przypadków*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2018, nr 1.