

Aldona Andrzejczak

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii,
Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr
aldona.andrzejczak@ue.poznan.pl

**TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI
AKADEMICKICH A OCZEKIWANIA
STUDENTÓW ZWIĄZANE ZE STUDIAMI
EKONOMICZNYMI**

Streszczenie: Na tle krótkiego zarysu najistotniejszych zmian, jakie zaszły w polskim szkolnictwie wyższym, które w znaczący sposób wpłynęły na pozycję nauczycieli akademickich, podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy wyobrażenia i preferencje nauczycieli akademickich związane z wykonywaniem zawodu są zbieżne z oczekiwaniami studentów. Wykorzystano wybrane wyniki badania tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich z 2013 roku oraz badania motywów studiowania i oceny zajęć przez studentów z 2007 i 2010 roku. Porównano przekonania nauczycieli akademickich dotyczące głównej misji szkoły wyższej oraz deklarowane preferencje związane ze swoją rolą zawodową z oczekiwaniami studentów reprezentowanymi przez motywy podjęcia studiów i opinie na temat uczestniczenia w zajęciach na uczelni. Wyniki badań ujawniły oznaki kryzysu tożsamości zawodowej nauczycieli, który rzutuje na możliwość spełnienia oczekiwań studentów podejmujących studia ekonomiczne.

Słowa kluczowe: zadania szkolnictwa wyższego, tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich, role zawodowe nauczycieli, motywy studiowania, oczekiwania studentów.

Klasyfikacja JEL: A23, A13.

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF ACADEMIC TEACHERS AND STUDENTS' EXPECTATIONS RELATED TO ECONOMIC STUDIES

Abstract: Based on the background of a brief overview of the most important changes in higher education in Poland, which has significantly influenced the position of academic teachers, an attempt was made to answer the question of whether the ideas and preferences of academic teachers associated with their profession are in line with the expectations of students. The research was based on selected results of a survey of the professional identity of academic teachers (2013) and a survey of study the motives and the evaluation of classes (2007 and 2010). The teachers' beliefs on the main goals of a university and declared preferences associated with their professional roles were compared with students' expectations represented by reasons to study and their opinions concerning participation in university classes. The results reveal signs of a crisis of academic's teachers professional identity which affects the ability to meet the expectations of students taking a degree in economics.

Keywords: tasks of higher education, professional identity of academic teachers, teachers roles, motives to study, students' expectations.

Wstęp

W badaniach zaufania społecznego do różnych grup zawodowych zawodów nauczyciela akademickiego cieszy się sporym szacunkiem społecznym. Profesorowie uniwersytetu znaleźli się na drugim miejscu rankingu, a zaufanie do nich zadeklarowało 82% badanych [*Ranking najbardziej szanowanych zawodów* 2014]. Jednak w odczuciu samych nauczycieli akademickich prestiż zawodu na przestrzeni ostatnich lat obniżył się, co jest związane z niskimi zarobkami na uczelni, potrzebą poszukiwania dodatkowych źródeł dochodu oraz z umasowieniem kształcenia, w praktyce oznaczającym potrzebę nauczania studentów nie zawsze posiadających wysokie uzdolnienia i często niską motywację do studiowania.

Celem rozważań jest odpowiedź na pytanie, czy tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich, ich wyobrażenia i preferencje związane z wykonywaniem zawodu są zbieżne z oczekiwaniami studentów. Aby ten cel osiągnąć, wybiórczo porównano wyniki badań motywów studiowania i oczekiwań studentów (z lat 2007 i 2010) z wynikami badania nauczycieli akademickich (z 2013 roku). Oba badania zostały przeprowadzone na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu (UEP). W wypadku nauczycieli akademickich uwzględ-

niono przekonania dotyczące głównej misji edukacji ekonomicznej i szkoły wyższej oraz deklarowane preferencje związane ze swoją rolą zawodową. Za wskaźnik oczekiwań studentów przyjęto motyw podjęcia studiów i opinie na temat korzyści z uczestniczenia w zajęciach na uczelni.

1. Zmiany w szkolnictwie wyższym implikujące pozycję nauczycieli akademickich

Szkolnictwo wyższe w Polsce od początku lat 90. podlega intensywnym procesom przemian. Są one związane z wprowadzaniem nowych regulacji prawnych funkcjonowania szkół wyższych i zawodu nauczyciela akademickiego (konkurencja szkół publicznych i prywatnych, zasady awansu zawodowego, zasady finansowania działalności), wynikają z procesów integracyjnych w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (studia trzystopniowe, KRR, internacjonalizacja) oraz są konsekwencją przemian społeczno-gospodarczych w kraju (masowość studiów, problem zatrudnialności absolwentów, oczekiwania pracodawców). Zaistniałe okoliczności wzajemnie się splatają i wpływają na siebie, tworząc środowisko pracy nauczyciela akademickiego zdecydowanie różniące się od tego, jaki pamięta nadal spora liczba obecnych pracowników.

Odpowiedź na pytanie, które z wprowadzonych zmian w największym stopniu zmieniły sytuację zawodową nauczycieli akademickich, nie jest prosta. Z jednej strony bowiem w gospodarce opartej na wiedzy i innowacyjności rola szkolnictwa wyższego jest ważna jak nigdy dotąd, ale z drugiej strony nie jest już ono traktowane jak sektor wyjątkowy. Postępują procesy parametryzacji i uzależnienia finansowania działalności szkół wyższych od wyników działania; zatem uczelnie i pracownicy konkurują o środki publiczne [Carnoy 1999; Kwiek 2003, Wissema 2005; Gordon i Whitchurch 2007]. Zakres konkurowania istotnie się rozszerza, gdyż obecnie konkurencja obejmuje także kandydatów na studia i pracowników naukowo-dydaktycznych [Popławski, Markowski i Florkiewicz 2013]. Przestał też obowiązywać jeden model uniwersytetu badawczego, którego miejsce zajmuje stopniowo uniwersytet przedsiębiorczy, z różnorodnością instytucji, misji i programów. Działalność uczelni coraz bardziej zaczyna przypominać korporację [Clark 1998; Gordon i Whitchurch 2007; Józwiak i Morawski 2009].

Wywodząca się ze Stanów Zjednoczonych koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego najdobitniej została scharakteryzowana przez B. Clarka, który akcentował powstanie silnego centrum sterującego, rozwój jednostek pery-

feryjnych, dywersyfikację źródeł finansowania oraz budowanie specyficznej kultury przedsiębiorczości przy poszanowaniu tradycyjnych wartości akademickich jako najważniejsze cechy uniwersytetu przedsiębiorczego [Clark 1998]. Współcześnie mówi się o potrzebie budowania uniwersytetu trzeciej generacji, w którym oprócz prowadzenia badań naukowych i kształcenia pojawia się trzecia funkcja – komercjalizacji badań i technologii [Wissema 2005]. Już obecnie zaczynają występować w niektórych szkołach wyższych w Polsce zjawiska charakteryzujące uniwersytet trzeciej generacji, to jest prowadzenie badań podstawowych opartych na sieci współpracy pomiędzy różnymi uczelniami, przedsiębiorstwami, jednostkami B+R oraz instytucjami finansowymi [Wissema 2005].

Zmiana modelu uniwersytetu i w konsekwencji nowy sposób pozyskiwania środków na badania naukowe wraz z jednoczesnym wprowadzeniem dość restrykcyjnych rozwiązań dotyczących zasad zatrudnienia nauczycieli akademickich na uczelniach oraz wysokie wymagania związane z pozyskiwaniem stopni i tytułów naukowych w bardzo dużym stopniu osłabiły pozycję zawodową nauczycieli akademickich. Nie mogą oni czuć się pewni swego zatrudnienia, a ich status na uczelni jest uzależniony od wymiernych efektów pracy. Muszą się stawać coraz bardziej przedsiębiorczymi, bo nawet bardzo dobry artykuł opublikowany w nisko punktowanym wydawnictwie niewiele wnosi do ich dorobku naukowego, który stanowi podstawę ubiegania się o kolejne stopnie i tytuły zawodowe oraz stanowiska na uczelni. Podobne skutki wywołuje słaba aktywność w pozyskiwaniu grantów czy brak umiędzynarodowienia działalności. Rosnąca presja wymiernych efektów pracy naukowej zmniejszyła zatem pewność zatrudnienia i zwiększyła konkurencję pomiędzy kadrami, gdyż pula środków na działalność naukową nie zwiększyła się znacząco.

Równie ważne są zmiany, które się dokonały w obrębie kształcenia. W pewnej mierze są one związane z jego umasowieniem; w obecnej sytuacji demograficznej oznacza ono nie tyle wzrost liczby studentów, ile obniżenie się prognozy wymagań wejściowych dla kandydatów do studiowania. W efekcie na uczelni występuje bardzo duże zróżnicowanie poziomu uzdolnień, wiedzy i umiejętności oraz motywacji do studiowania. Znaczna część studentów nie wykazuje większych ambicji akademickich, a jedynie jest nastawiona pragmatycznie na uzyskanie kwalifikacji, które umożliwią im znalezienie przyzwoitego zatrudnienia [Andrzejczak 2012]. Dodatkowo sytuację komplikuje możliwość kontynuowania kształcenia magisterskiego na innym kierunku studiów niż ukończony na studiach pierwszego stopnia. W praktyce oznacza to bardzo duży wzrost wymagań wobec dydaktycznych kompetencji nauczycieli akademickich, którzy muszą zmienić podejście i metodykę pracy z tak róż-

nicowanymi grupami studenckimi. Dotychczasowe metody nauczania, które sprawdzały się w odniesieniu do ambitnych i uzdolnionych studentów, okazują się nieodpowiednie dla studentów nastawionych bardziej konsumpcyjnie. Rosną także wymagania wobec nauczycieli związane z umiędzynarodowieniem studiów i prowadzeniem części zajęć w grupach międzynarodowych. Wszystko to dzieje się w sytuacji, kiedy na uczelniach ograniczana jest liczba godzin zajęć, dominują formy wykładowe i uczelnie nie są skłonne płacić za dodatkowy wysiłek nauczycieli. Ponadto prawdziwą plagą jest permanentna nieobecność niektórych studentów na nieobowiązkowych zajęciach ze względu na wykonywaną pracę zarobkową. W praktyce oznacza to, że nauczyciel akademicki musi przeznaczyć dodatkowy czas na stworzenie tym studentom warunków do zaliczenia przedmiotu.

Zarysowane powyżej najistotniejsze zmiany w szkołach wyższych w znaczący sposób wpłynęły na pozycję nauczycieli akademickich. Jest ona na uczelni uzależniona od ich przedsiębiorczej postawy w ubieganiu się o środki na badania naukowe, postępów w tych badaniach, a jednocześnie umiejętnego „sprzedania” uzyskanych wyników. Ponadto podstawą każdego etatu jest tzw. pensum dydaktyczne, czyli możliwość przeprowadzenia określonej liczby godzin zajęć. W praktyce dla nauczycieli akademickich oznacza to dylemat dotyczący proporcji podziału czasu i priorytetowych celów.

2. Tożsamość zawodowa nauczycieli uniwersytetu ekonomicznego

Zasadnicze role zawodowe nauczycieli akademickich są związane z istotą i historią uniwersytetu. Powszechnie wymienia się role zawodowe badacza, nauczyciela i wychowawcy [Jaskot i Jazukiewicz 2006]. Zmiany warunków funkcjonowania szkół wyższych oraz wymagań wobec nauczycieli akademickich wywołały potrzebę przystosowania się do nowej sytuacji i zdefiniowania własnego sposobu funkcjonowania w tej rzeczywistości. Dlatego warto zadać pytanie o to, jak w nowej sytuacji akademicy postrzegają swoje zadania, oraz spróbować wyjaśnić ich postawy wobec pracy na podstawie poczucia tożsamości zawodowej.

W literaturze pojęcie tożsamości zawodowej nie jest jednoznaczne; w szczególności spór dotyczy tego, czy tożsamość należy odnosić do zbiorowości, czy do jednostki. Według Z. Bokszańskiego tożsamość zbiorowa to przejaw świadomości zbiorowości uznający określone wartości kulturowe grupy za odróżniające ją od obcych [Bokszański 2006]. Kształtowanie tożsa-

mości współcześnie jest definiowane jako proces, który wymaga interpretacji i reinterpretacji przeżytych doświadczeń. Oznacza to, że pod wpływem samooceny człowiek stale formuje swoją tożsamość w czasie [Beijaard, Verloop i Vermunt 2000].

Tożsamość zawodowa wywołuje określone stany emocjonalne i determinuje sposób podejścia do swoich ról zawodowych. Dlatego jedną z kluczowych kwestii dla każdego nauczyciela akademickiego jest rozumienie swojej roli zawodowej, które determinuje jego postawę w pracy i stosunek do wykonywanych zadań. W istotę zawodu nauczyciela akademickiego wpisana jest co najmniej dwoistość ról; z jednej strony badacza, koncentrującego się na pracy naukowej, z drugiej strony nauczyciela, czyli osoby, która dzieli się swoją wiedzą ze studentami. Jak zauważa C. Whitchurch [2008], jednym udaje się łączyć harmonijnie oba obszary, ale inni koncentrują się bardziej na jednym z nich. Do tych podstawowych ról we współczesnej szkole wyższej można byłoby dopisać wiele innych (choćby przedsiębiorcy naukowego, eksperta funkcjonującego w sferze publicznej itp.). Dlatego C. Whitchurch dowodzi, że w szkolnictwie wyższym postępuje proces kształtowania ról zawodowych w sposób projektowy, to jest budowania własnego profesjonalizmu oparte go nie tylko na walorach osobistych, ale także na wykorzystywaniu relacji z innymi kolegami zarówno wewnątrz, jak i poza uniwersytetem. W istocie powstają różne typy specjalistów mieszanych (*blended professionals*), którzy przekraczają wyznaczone granice i nadają nowe treści tożsamości nauczycieli akademickich [Whitchurch 2008].

Podjęto wyzwanie przynajmniej częściowego rozpoznania, jak w nowych warunkach funkcjonowania szkół wyższych w Polsce kształtuje się tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich na uczelni ekonomicznej. Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety dla nauczycieli akademickich i doktorantów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Ich celem było rozpoznanie tożsamości zawodowej w kontekście równowagi pomiędzy pracą naukową, dydaktyczną i organizacyjną¹. W niniejszym artykule uwagę zwrócono przede wszystkim na spójność deklaracji w odniesieniu do roli związanej z kształceniem studentów.

¹ Badania prowadzono wśród kadry akademickiej uczelni (na wszystkich wydziałach i wśród wszystkich grup pracowników naukowo-dydaktycznych, a także wśród doktorantów). Zaliczenie doktorantów studiów dziennych do grona nauczycieli wynikało z faktu prowadzenia przez nich zajęć, często w znacznym wymiarze. Łącznie ankiety wypełniło 235 osób. Badania zrealizowano w roku 2013. Szerzej cel, zakres i metodę badań przeprowadzonych przez Katedrę Edukacji i Rozwoju Kadr (KEiRK UEP) przedstawiono we Wprowadzeniu do niniejszego numeru SOEP.

Postawa nauczyciela wobec swoich ról zawodowych wynika między innymi z percepcji roli edukacji ekonomicznej, misji szkoły wyższej oraz podstawowych zadań nauczycieli akademickich (tabela 1). Badani musieli dokonać wyboru pomiędzy skrajnie sformułowanymi opcjami. Opinie na temat najważniejszego zadania edukacji ekonomicznej są podzielone. Przeważa pogląd, że podstawowym zadaniem jest kształcenie kadr dla gospodarki (55%), za uznaniem zaś za najważniejsze rozwijanie elity intelektualnej opowiedziało się 45% badanych.

Tabela 1. Priorytetowe role i zadania edukacji ekonomicznej, studiów oraz nauczycieli akademickich

Misja edukacji ekonomicznej, szkoły wyższej i nauczycieli akademickich	Zadania	Odsetek wyborów
Podstawowe zadania edukacji ekonomicznej	rozwijanie elity intelektualnej kraju	45
	kształcenie kadr dla gospodarki zgodne z aktualnymi i przyszłymi potrzebami rynku pracy	55
Rola studiów ekonomicznych	rozwój intelektualny i poszerzanie horyzontów studentów	66
	przygotowanie studentów zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku pracy	34
Podstawowe zadanie nauczyciela akademickiego	inspirowanie studentów do rozwoju	49
	kształcenie umiejętności i kompetencji zawodowych studentów	51

Źródło: opracowano na podstawie wyników badań przeprowadzonych w KEiRK UEP.

Bardziej zróżnicowane są opinie w kwestii, co jest zasadniczą rolą szkoły wyższej. Na rozwój intelektualny studentów i poszerzanie ich horyzontów jako priorytet wskazało 66%, a na przygotowanie zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku pracy tylko 34% badanych. Ta pozorna rozbieżność opinii w obu badanych kwestiach wynika, jak można przypuszczać, z braku zgody na ograniczenie studiowania do aktualnych potrzeb rynku pracy. Ponadto edukację ekonomiczną można rozumieć szerzej, jako pozaszkolne i nieformalne formy edukacji. Jednak z punktu widzenia sprostania oczekiwaniom studentów najbardziej istotne było ustalenie, jak postrzegane jest podstawowe zadanie nauczyciela akademickiego. Wśród ogółu badanych nieznacznie przeważał wybór kształcenia i rozwijania kompetencji zawodowych (51%) nad inspirowaniem studentów do rozwoju (49%). Uzyskane wyniki sygnalizują występowanie niezgodności w odniesieniu do postrzegania własnej roli

zawodowej na tle misji uniwersytetu. Z jednej bowiem strony nadal aktualne są tradycyjne wartości kulturotwórczej i elitotwórczej roli uniwersytetu, a z drugiej strony pojawia się presja rynku pracy. Oczywiście jest, że obie te role są ważne dla współczesnego uniwersytetu, ale w deklaracjach badanych nauczycieli brak jest konsekwencji i zgody co do tego, które z tych zadań jest ważniejsze.

Stopień przekonania o wadze użyteczności studiów zależy istotnie od zajmowanego stanowiska (tabela 2). Stosunkowo wysoka zgodność występuje w odniesieniu do zadań edukacji ekonomicznej. Większość nauczycieli akademickich w równym stopniu opowiedziała się za kształceniem kadr dla gospodarki i rozwijaniem elity kraju. Jedynie wśród profesorów, a także doktorantów, więcej osób wskazało na przygotowanie kadr dla gospodarki jako główne zadanie edukacji ekonomicznej. Profesorowie odmienne stanowisko zajęli jednak w kwestii głównych zadań szkoły wyższej i nauczyciela. Tutaj elitotwórcza rola uczelni oraz inspirująca studentów do rozwoju rola nauczyciela zostały wyraźnie wyeksponowane. Pogląd ten, choć w różnym stopniu, podzielają wszystkie grupy nauczycieli. Natomiast zwraca uwagę to, że najliczniejsze grupy nauczycieli i doktorantów prezentują odmienne od profesorów stanowisko dotyczące głównej roli nauczyciela akademickiego. Młodszy pracownicy postrzegają swoją rolę w większości jako tych, którzy wyposażą studentów w wiedzę i kompetencje zawodowe. Na podstawie danych tabeli 2 stwierdzić można, że opinie poszczególnych grup nie tylko się różnią, ale momentami nie są zbyt spójne. Wyjaśnia to istotę stwierdzonych wyżej oznak kryzysu. Młodszy pracownicy, jakkolwiek też niezbyt konsekwentnie, jednak bardziej nastawieni są na kształcenie zorientowane na rynek pracy. Natomiast w grupie profesorów przeważa przywiązanie do tradycyjnych, rozwojowych ról nauczyciela akademickiego i uniwersytetu. Zwraca uwagę rozdźwięk pomiędzy tym, jak najliczniejsza grupa asystentów, adiunktów i wykładowców postrzega rolę studiów ekonomicznych, a tym, jak własne zadania. Wśród nich 71% przyznało priorytet rozwojowi intelektualnemu studentów podczas studiów, ale tylko 48% uznało to za własne najważniejsze zadanie. Bardziej konsekwentne w tym kontekście są wybory dokonywane w najmłodszej grupie doktorantów.

Kolejnym krokiem było poznanie samoświadomości nauczycieli akademickich w odniesieniu do własnych ról zawodowych. W badaniach wykorzystano koncepcję trzech sfer aktywności nauczyciela: eksperta merytorycznego, dydaktycznego i pedagogicznego [Beijaard, Verloop i Vermunt 2000]. Badani musieli rozdzielić 100 punktów pomiędzy wskazane wyżej sfery, krótko zdefiniowane (tabela 3). Zdecydowanie największe znaczenie przypisano

Tabela 2. Priorytetowe role i zadania uczelni ekonomicznej według opinii nauczycieli akademickich z uwzględnieniem pozycji na uczelni (% odpowiedzi)

Rola edukacji ekonomicznej, szkoły wyższej i nauczycieli	Zadania	Doktoranci	Asystenci, adiunkci i starsi wykładowcy	Profesorowie UEP	Profesorowie zwyczajni
Podstawowe zadanie edukacji ekonomicznej	Rozwijanie elity intelektualnej kraju	39	50	50	33
	Kształcenie kadr dla gospodarki, zgodne z aktualnymi i przyszłymi potrzebami rynku pracy	61	50	50	67
Rola studiów ekonomicznych	Rozwój intelektualny i poszerzanie horyzontów studentów	50	71	79	92
	Przygotowanie studentów zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku pracy	50	29	21	8
Podstawowe zadanie nauczyciela akademickiego	Inspirowanie studentów do rozwoju	39	48	64	82
	Kształcenie umiejętności i kompetencji zawodowych studentów	61	52	36	18

Źródło: jak do tabeli 1.

Tabela 3. Średnia liczba punktów przyznana roloom zawodowym nauczyciela akademickiego ze względu na zajmowane stanowisko

Kategoria nauczycieli akademickich	Ekspert merytoryczny	Ekspert dydaktyczny	Ekspert pedagogiczny
Ogółem	47	31	22
Doktoranci	44	33	22
Asystenci, adiunkci, starsi wykładowcy	46	32	22
Profesorowie UEP	50	27	22
Profesorowie zwyczajni	51	26	23

Źródło: jak do tabeli 1.

takiemu sposobowi pracy ze studentami, w którym nauczyciel bazuje na własnej wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniach związanych z dziedziną nauki, jaką reprezentuje (średnio 47 punktów). W drugiej kolejności badani postrzegali siebie jako nauczycieli, którzy podczas zajęć opierają się na swoich kompetencjach dydaktycznych, związanych ze znajomością metod planowania, realizacji i oceny procesu kształcenia (średnio 31 punktów). Najmniej punktów, średnio 22, przydzielono roli wychowawcy, to jest takiemu postrzeganiu siebie, w którym nauczyciel wspiera rozwój społeczny, emocjonalny i moralny studentów. Oznacza to, że badani nauczyciele akademicki przede wszystkim uważają się za ekspertów merytorycznych (naukowców), w drugiej kolejności za ekspertów dydaktycznych (dydaktyków), a w najmniejszym stopniu za ekspertów pedagogicznych (wychowawców).

Rozkład odpowiedzi na powyższe pytania różni się jedynie nieznacznie w poszczególnych grupach nauczycieli. W największym stopniu za ekspertów merytorycznych uważają się profesorowie, natomiast doktoranci w mniejszym, choć i tak tej roli przyznali najwięcej punktów. Odwrotnie przedstawia się samoocena roli dydaktycznej. Pod względem umiejętności planowania oraz prowadzenia i oceny efektów zajęć doktoranci czują się pewniej niż profesorowie. Brak zróżnicowania dotyczy postrzegania się w roli pedagoga, który posiada wiedzę i umiejętności wspierania studenta w jego rozwoju społecznym, emocjonalnym i moralnym. Ten aspekt pracy nauczyciela akademickiego doceniany jest najmniej we wszystkich grupach nauczycieli akademickich.

3. Oczekiwania studentów ekonomii

Istotnym wskaźnikiem oczekiwań studentów wobec uczelni są motywy wyboru studiów. Jest wiele możliwych sposobów ich ujmowania, ale w omawianym badaniu wykorzystano koncepcję D. Rowntree, który rozróżnia cztery kategorie motywów: akademickie, zawodowe, towarzyskie i osobiste, uwzględniając w każdej kategorii zarówno motywy zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Postawy studentów w trakcie studiów różnią się w zależności od tego, czy kierują nimi motywy wewnętrzne, czy zewnętrzne. Studenci motywowani wewnętrznie podejmują działania bez wysiłku i cechuje ich duże zaangażowanie poznawcze i emocjonalne. Z kolei studenci z przewagą motywacji zewnętrznej wymagają dodatkowych bodźców i dlatego często unikają angażowania się w pracę i kierują się jedynie chęcią uzyskania zaliczenia [Rowntree 1998].

Badani studenci², spośród ośmiu, mogli zaznaczyć dowolną liczbę motywów, którymi kierowali się przy wyborze studiów. W tabeli 4 podano odsetek studentów, którzy wybrali dany motyw na pierwszym roku, a w następnej kolumnie odsetek wyborów pod koniec trzeciego roku studiów. Różnica ujawnia zmianę, jaka dokonała się w motywach po blisko trzech latach studiowania.

Tabela 4. Motywy studiowania studentów ekonomii

Kategoria motywów		Motywy	Wybór studentów I rok (w %)	Wybór studentów III rok (w %)
Zawodowe	w	Studiuję na tym kierunku, gdyż jest on bezpośrednio związany z pracą, którą zamierzam podjąć	76	26
	z	Jeśli skończę te studia, nie będę miał żadnych kłopotów ze zdobyciem pracy	56	72
Akademickie	w	Zawsze pasjonowały mnie zagadnienia związane z gospodarką i chciałam(chciałem) zajmować się tą problematyką	25	73
	z	Najlepsze wyniki osiągałam(osiagałem) z przedmiotów egzaminacyjnych, naturalnie było studiowanie tych samych problemów	22	77
Osobiste	w	Chcę poszerzyć horyzonty i zyskać lepszą perspektywę oceny wydarzeń, rozwinąć się intelektualnie	60	35
	z	Chcę sprawdzić własne możliwości; dotąd moi nauczyciele i rodzice nie poznali się na mnie	9	91
Towarzyskie	w	Przede wszystkim interesuje mnie życie towarzyskie; jeśli ktoś chce się zabawić, powinien trafić na studia	12	89
	z	Mam nadzieję nawiązać wiele znajomości przydatnych w późniejszym życiu	49	59

Objaśnienia: w – motywy wewnętrzne; z – motywy zewnętrzne.

Źródło: opracowano na podstawie: Andrzejczak 2012.

² Badanie zostało przeprowadzone na UEP przez pracowników KEiRK za pomocą tego samego kwestionariusza – najpierw w roku 2007 na początku studiów ($N = 554$), a następnie powtórzone w roku 2010 pod koniec trzeciego roku studiów na tej samej populacji studentów ($N = 291$).

Wśród rozpoczynających studia studentów dominowały motywy wewnętrzne zawodowe (*Studiuję na tym kierunku, gdyż jest on bezpośrednio związany z pracą, którą zamierzam podjąć* – 76%) i osobiste (*Chcę poszerzyć horyzonty i zyskać lepszą perspektywę oceny wydarzeń, rozwinąć się intelektualnie* – 60%) oraz zewnętrzne zawodowe (*Jeśli skończę te studia, nie będę miał żadnych kłopotów ze zdobyciem pracy* – 56%). To wyraźnie zawodowe zorientowanie motywacji pod wpływem studiowania uległo radykalnej zmianie. Na plan pierwszy w sposób wyraźny wysunęły się motywy zewnętrzne osobiste (*Chcę sprawdzić własne możliwości; dotąd moi nauczyciele i rodzice nie poznali się na mnie* – 91%) oraz wewnętrzne towarzyskie (*Przede wszystkim interesuje mnie życie towarzyskie; jeśli ktoś chce się zabawić, powinien trafić na studia* – 89%). Warto dodać, że zyskały też na znaczeniu motywy akademickie, związane z rozwojem zainteresowań, a straciły motywy zawodowe. Nasuwa się konstatacja, że zmiana motywów studiowania wskazuje na proces socjalizacji i dojrzewania studentów, którzy zaczęli doceniać znaczenie własnych zainteresowań, odkrywają swoje ambicje i potrzeby, lepiej rozumieją mechanizmy rynku pracy i stają się bardziej pragmatyczni. Te zmiany można traktować jako swoisty „sukces” uczelni. Mniej budujące jest zmniejszenie się potrzeby rozwoju intelektualnego w trakcie studiów, co może oznaczać, że podczas studiów ta sfera kształcenia nie była odpowiednio realizowana i stała się mniej atrakcyjna [Andrzejczak 2012]. Podobne wyniki uzyskano w badaniach z 2012 roku na 109-osobowej próbie studentów UEP uczestniczących w stażach zawodowych. Stwierdzono wyraźną dominację wewnętrznych motywów zawodowych (85%) i osobistych (71%) oraz zewnętrznych towarzyskich (62%), co upoważnia do stwierdzenia, że studenci postrzegają uczelnię jako instytucję pośredniczącą pomiędzy sferą edukacji formalnej a rynkiem pracy [Sławecki i Wach-Kąkolewicz 2012]. Jeśli spojrzeć na motywy studiowania bardziej ogólnie, to w momencie rozpoczynania studiów u studentów wyraźniejsze są motywy wewnętrzne, natomiast pod wpływem studiowania zewnętrzne motywy zyskują na znaczeniu, co znajduje odzwierciedlenie, zgodnie z koncepcją Rowntree, we wzroście biernego podejścia do zajęć [Rowntree 1998].

Drugim przyjętym wskaźnikiem oczekiwań studentów wobec uczelni są ich opinie o przydatności zajęć na uczelni i sposobie ich prowadzenia, które pokazują nastawienie studentów do poszczególnych aspektów pracy nauczyciela. W tabeli 5 zamieszczono odsetki liczby studentów aprobujących dane stwierdzenia dotyczące oczekiwań wobec nauczycieli akademickich. Zestawiono je w taki sposób, aby odzwierciedlały preferowanie aktywnej

Tabela 5. Odsetek studentów aprobujących stwierdzenia odnoszące się do sposobu prowadzenia zajęć na studiach

Stwierdzenie	I rok	III rok	Stwierdzenie	I rok	III rok
Wykładowcy powinni pozo- stawać ze studentami w stałym kontakcie drogą elektroniczną	91	96	Wykładowca nie musi utrzymy- wać stałego kontaktu ze studen- tami drogą mailową	13	3
Jeżeli czegoś nie wiem na zajęciach, czuję się swobodnie w zadawaniu pytań	34	37	W trakcie zajęć wolę się nie odzywać, nawet wtedy, gdy mam sporo wątpliwości	32	34
Lubię sposób prowadzenia zajęć, który zostawia studentowi duży stopień niezależności	60	62	Najbardziej lubię, gdy prowadzą- cy na zajęciach dokładnie mówi, co i jak mamy robić	72	92
Ważne jest, żeby z prowadzącymi zajęcia można było otwarcie dys- kutować i wymieniać się swoimi poglądami, zamiast otrzymywać gotową wiedzę	81	71	Nauczyciel ma przede wszyst- kim przekazywać wiedzę na dany temat, zamiast wdawać się w dyskusje	18	14
Najważniejszą cechą nauczyciela jest przystępny i interesujący sposób prowadzenia zajęć, bez względu na zasób posiadanej wiedzy	63	50	Najważniejszą cechą dobrego nauczyciela akademickiego jest przede wszystkim rozległa wie- dza, bez względu na sposób jej przekazania	16	12
Warto uczęszczać na większość zajęć, bo jest to przydatna pomoc w studiowaniu	86	69	Nie warto uczęszczać na większość zajęć, bo jest to tylko formalność	10	20

Źródło: Andrzejczak [2012].

i biernej postawy w trakcie zajęć³. Uzyskane wyniki można interpretować na wiele sposobów; w tym wypadku istotne jest zwrócenie uwagi na korektę oczekiwań studentów pod wpływem rzeczywistych doświadczeń na uczelni. Na plan pierwszy wysuwa się spadek oceny przydatności zajęć; odsetek studentów, którzy uważają, że warto uczęszczać na zajęcia, zmniejszył się (z 86 do 69%), a podwoił się odsetek studentów negujących sens udziału w zajęciach, uznających je za formalność (z 10 do 20%). Dokładniejsza analiza wyników zawartych w tabeli prowadzi do wniosku o narastaniu roszczeniowej postawy studentów wobec uczelni, dla których przydatna staje się wyłącznie wiedza instrumentalna. Oczekują oni, że wykładowca będzie z nimi w stałym kontakcie, a podczas zajęć przekaże bardzo konkretne i przydatne „recepty” skutecznego

³ Patrz przypis 2.

działania. Chcą na zajęciach dyskutować, ale często nie czują się swobodnie. Dlatego liczy się dla nich przystępny sposób prowadzenia zajęć.

Pomijając opinie, które niezależnie od momentu badań były podzielane przez mniejszość badanych studentów, można uzyskać obraz oczekiwań dotyczących sposobu prowadzenia zajęć prezentowanych przez większość studentów. Blisko 80% studentów (licząc średnią) docenia przydatność zajęć; w tym 86% studentów rozpoczynających i 69% kończących naukę. Szeregując oczekiwania wobec nauczycieli akademickich, można ustalić, że najważniejsze dla studentów są: stały kontakt mailowy z wykładowcami (93,5%), uzyskanie konkretnej wiedzy, co i jak należy robić (82%), możliwość otwartej dyskusji i wymiany poglądów zamiast otrzymywania gotowej wiedzy (76%), sposób prowadzenia zajęć pozostawiający studentowi duży stopień niezależności (61%) i przystępny sposób prowadzenia zajęć (56,5%). Interpretując powyższe opinie i oczekiwania studentów, należy zauważyć, że w większości odnoszą się one do dydaktycznych kompetencji nauczycieli, w znacznym stopniu także do ich pedagogicznego przygotowania. Zdecydowanie najmniej ważne z punktu widzenia studenta jest merytoryczne przygotowanie, co dobitnie znalazło wyraz w niskim stopniu akceptacji opinii, że najważniejszą cechą dobrego nauczyciela jest rozległa wiedza, bez względu na sposób jej przekazania (14%).

4. Rozbieżności pomiędzy wizją studiów według nauczycieli i studentów

Odpowiedź na pytanie, czy i jakie rozbieżności występują pomiędzy postrzeganiem swojej roli przez nauczycieli a oczekiwaniami studentów, nie jest prosta, ponieważ ta kwestia nie była badana wprost. Dlatego konieczne było zestawienie wyników odrębnych badań, aby móc sformułować i zweryfikować hipotezy dotyczące tej kwestii.

Porównując opinie nauczycieli akademickich dotyczące najważniejszych zadań edukacji ekonomicznej, studiów i nauczyciela akademickiego z motywami kierującymi wyborem określonej uczelni na miejsce studiowania, przyjęto upraszczająco, że zadaniom o charakterze ekonomicznym, związanym z kształceniem kadr dla gospodarki, odpowiadać będą zawodowe i częściowo akademickie motywy studiowania, natomiast zadania dotyczące rozwoju intelektualnego wpisują się w zaspokojenie motywów osobistych, akademickich i towarzyskich. W tabeli 6 zestawiono średnie wartości opisujące wybory nauczycieli akademickich i znaczenie motywów zawodowych i osobistych dla studentów, w nawiasach informując o wielkościach skrajnych, jakie wystąpiły

Tabela 6. Opinie nauczycieli akademickich dotyczące najważniejszych zadań edukacji ekonomicznej, studiów i nauczyciela akademickiego a motywów studiowania

Kryterium	Opinie nauczycieli akademickich	Motywy studiowania
Podstawowe zadanie edukacji ekonomicznej	– kształcenie kadr dla gospodarki – 55% (50–67%) – rozwijanie elity intelektualnej – 45% (33–50%)	– zawodowe motywów studiowania – 64% (26–76%) – akademickie motywów studiowania – 49,5% (22–77%)
Rola studiów ekonomicznych	– rozwój intelektualny studentów – 66% (50–92%) – przygotowanie studentów zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku pracy – 34% (8–50%)	– osobiste motywów studiowania – 50% (9–91%) – zawodowe motywów studiowania – 64% (26–76%)
Podstawowe zadanie nauczyciela akademickiego	– kształcenie i rozwijanie kompetencji zawodowych – 51% (39–82%) – inspirowanie studentów do rozwoju – 49% (18–61%)	– zawodowe motywów studiowania – 64% (26–76%) – osobiste motywów studiowania – 50% (9–91%)

Źródło: opracowano na podstawie omawianych badań (patrz przypisy 1 i 2).

w badanych grupach. W zestawieniu zawartym w tabeli 6 można zauważyć, że oczekiwania studentów i deklaracje nauczycieli akademickich dotyczące zawodowej orientacji studiowania są najbardziej zbieżne. Studenci podejmują studia ekonomiczne ze względu na przyszłe plany zawodowe i dotychczasowe zainteresowania, a świadomość roli edukacji ekonomicznej wśród nauczycieli jest wysoka, zwłaszcza wśród młodszych, w tym doktorantów. Pod wpływem studiowania zawodowe motywów studentów nieco słabną, natomiast w sposób bardzo znaczący wzrastają motywów osobiste. Wzrastają także pozostałe motywów mające charakter rozwojowy: akademickie powiązane z rozwojem zainteresowań oraz towarzyskie. Docenianie roli studiów ekonomicznych jako czynnika rozwoju intelektualnego cechuje wszystkie grupy nauczycieli akademickich, ale potrzeby przygotowania zawodowego nie traktują jako najważniejszego zadania nauczyciela przede wszystkim profesorowie. Na poziomie wartości średnich można stwierdzić, że zasadniczo nie występuje rozbieżność pomiędzy deklaracjami nauczycieli akademickich i studentów. Jeśli jednak uwzględni się wartości skrajne reprezentowane w różnych momentach studiowania przez studentów (początek czy koniec studiów) oraz zróżnicowanie opinii nauczycieli akademickich według grup stanowisk na uczelni, ujawniają się istotne rozbieżności. O ile zmiany w świadomości stu-

dentów są rzeczą naturalną, o tyle brak wspólnie podzielanej wizji studiów ekonomicznych i roli nauczyciela akademickiego świadczą o kryzysie tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich, co wpływa na jakość kształcenia.

W tabeli 7 zestawiono postrzeganie swoich ról zawodowych przez nauczycieli z oczekiwaniami studentów dotyczącymi zachowania prowadzących zajęcia. Konsekwencją tego, że nauczyciele akademicy jednoznacznie określają siebie jako ekspertów merytorycznych, którzy podczas zajęć wykorzystują swoją wiedzę z danej dziedziny, jest postrzeganie przez studentów zajęć na uczelni jako nadmiernie teoretycznych, co znajduje odzwierciedlenie w obniżonej ocenie przydatności uczestniczenia w zajęciach. Dodatkowo studenci wyraźnie deklarują, że nie cenią sobie rozległej wiedzy prowadzącego, jeśli nie potrafi jej dobrze przekazać. Dlatego można zakładać, że studenci oczekują od nauczycieli akademickich, że będą oni raczej ekspertami dydaktycznymi, a nie merytorycznymi. Analiza oczekiwań studentów związanych z prowadzeniem zajęć pokazuje też, że niedoceniana przez nauczycieli wiedza pedagogiczna, polegająca na umiejętności wsparcia rozwoju społecznego, emocjonalnego i moralnego studentów, wymagałaby przyznania jej większego znaczenia.

Tabela 7. Zestawienie samooceny ról zawodowych nauczycieli akademickich i wybranych oczekiwań studentów w odniesieniu do prowadzenia zajęć

Samoocena roli nauczycieli*	Oczekiwania studentów*
Ekspert merytoryczny – nauczyciel, który w pracy ze studentami bazuje na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu związanym z dziedziną nauki, którą reprezentuje (47 pkt)	<ul style="list-style-type: none"> – uzyskanie konkretnej wiedzy, co i jak należy robić (82%) – najważniejszą cechą dobrego nauczyciela akademickiego jest rozległa wiedza (14%)
Ekspert dydaktyczny – nauczyciel, który w pracy ze studentami bazuje na kompetencjach dydaktycznych, związanych z planowaniem, realizacją i oceną procesu nauczania – uczenia się (31 pkt)	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość otwartej dyskusji i wymiany poglądów zamiast otrzymywania gotowej wiedzy (76%) – sposób prowadzenia zajęć pozostawiający studentowi duży stopień niezależności (61%)
Ekspert pedagogiczny – nauczyciel, który w pracy ze studentami bazuje na wiedzy i umiejętnościach związanych ze wspieraniem rozwoju społecznego, emocjonalnego i moralnego studentów (22 pkt)	<ul style="list-style-type: none"> – stały kontakt mailowy z wykładowcami (93,5%) – sposób prowadzenia zajęć pozostawiający studentowi duży stopień niezależności (61%) – przystępny sposób prowadzenia zajęć (57%)

* Podano wielkości średnie aprobaty poszczególnych stwierdzeń.

Źródło: opracowano na podstawie omawianych badań (patrz przypisy 1 i 2).

Jest ona przecież niezbędna, aby inicjować studentów do rozwoju, co zostało uznane przez dużą część nauczycieli akademickich za ich najważniejsze zadanie. Umożliwiłaby też ona nauczycielom akademickim bardziej zindywidualizowane podejście do coraz bardziej zróżnicowanych grup studentów, o czym była mowa w pierwszej części artykułu. Warto zauważyć, że zróżnicowanie samooceny w poszczególnych grupach nauczycieli w odniesieniu do postrzegania się jako ekspertów merytorycznych znajduje odzwierciedlenie w ankiecie oceniającej zajęcia w każdym semestrze. Najwyżej oceniająca się w odniesieniu do roli eksperta merytorycznego grupa profesorów w skali uczelni uzyskuje najniższe oceny.

Zakończenie

Celem podjętych rozważań była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy wyobrażenia i preferencje nauczycieli akademickich związane z wykonywaniem zawodu są zbieżne z oczekiwaniami studentów dotyczącymi zajęć na uczelni. Poszukując relacji pomiędzy tożsamością zawodową nauczycieli akademickich a oczekiwaniami studentów dotyczącymi studiowania, wykorzystano wybrane fragmenty wyników badań motywów studiowania i oczekiwań studentów na początku i na końcu studiów pierwszego stopnia (2007 i 2010) oraz wyniki badania tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich (2013) przeprowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Z tego też względu nie można uogólniać zebranych obserwacji na całe szkolnictwo ekonomiczne, jakkolwiek wielkość prób badawczych uzasadnia potraktowanie uzyskanych wyników jako ważnych sygnałów.

Jak można było przypuszczać, zgodnie z trendami sygnalizowanymi w literaturze, zmiany w obrębie szkolnictwa wyższego w Polsce doprowadziły do oznak kryzysu tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich. Ujawnia się on w postaci sprzeczności postrzegania własnej roli zawodowej na tle misji uniwersytetu. Wartości średnie reprezentujące opinie ogółu badanych nauczycieli wskazują, że najważniejszym zadaniem studiów ekonomicznych jest rozwój intelektualny studentów i poszerzenie ich horyzontów, ale najważniejszym zadaniem nauczyciela akademickiego jest kształtowanie kompetencji zawodowych. Ten brak konsekwencji wynika ze ścierania się różnych wizji uniwersytetu, a ściślej rzecz biorąc, ze stopniowego redukowania elitotwórczej misji uniwersytetu. Powyższa sprzeczność deklaracji jest bardziej dobitna, kiedy uwzględni się rozkład opinii w poszczególnych grupach nauczycieli akademickich. Profesorowie są grupą najbardziej przywiązaną do tradycyj-

nych wartości akademickich i wśród zadań preferują rozwój intelektualny studentów, ale w ich opiniach także brak konsekwencji i pewności co do własnej roli, co przejawia się różnicą rozkładu odpowiedzi profesorów nadzwyczajnych i zwyczajnych. Generalnie im niższa pozycja w hierarchii stanowisk na uczelni, tym większe znaczenie przypisywane jest przygotowaniu zawodowemu studentów do startu na rynku pracy.

Ważnym wskaźnikiem tożsamości zawodowej było znaczenie przypisywane rolem zawodowym, definiowanym na podstawie wiodącego wykorzystywania własnych kompetencji. Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdziły, że nauczyciele akademicy czują się przede wszystkim ekspertami merytorycznymi, to znaczy naukowcami wykorzystującymi na zajęciach wiedzę z określonej dziedziny. Poczucie to rośnie wraz ze stanowiskiem zajmowanym w hierarchii uczelni. W mniejszym stopniu badani nauczyciele postrzegali siebie jako ekspertów dydaktycznych. Warto podkreślić, że znaczenie przypisywane umiejętności zaprojektowania i przeprowadzenia zajęć w interesujący sposób było wyższe wśród młodszych grup nauczycieli. Najmniej istotna, w dodatku w tym samym stopniu dla wszystkich badanych grup nauczycieli, była rola eksperta pedagogicznego, zorientowanego na rozwój studentów. Można przypuszczać, że ta ostatnia prawidłowość jest najważniejszą przyczyną rozbieżności pomiędzy postrzeganiem własnej roli zawodowej przez nauczycieli akademickich a oczekiwaniami studentów. Z jednej strony dobitnie ujawnia ona sprzeczność między deklaracjami nauczycieli odnośnie do roli uczelni i nauczyciela akademickiego a własnym sposobem postępowania. Nie można rozwijać intelektualnie studenta i poszerzać jego horyzontów, co deklarowano jako najważniejsze zadanie studiów ekonomicznych i nauczyciela, przy tak widocznej deprecjacji wiedzy pedagogicznej. Powyższa niekonsekwencja ujawnia symptomy kryzysu tożsamości zawodowej. Z drugiej strony niedocenywanie wiedzy związanej ze wspieraniem rozwoju studentów i nadmierne eksponowanie podczas zajęć wiedzy teoretycznej z reprezentowanej dziedziny prowadzi do niedostatków w prowadzeniu zajęć i braku spełnienia oczekiwań studentów.

Przytoczone tutaj wyniki badań studentów wskazują, że pod wpływem wiedzy i doświadczeń nabytych w trakcie studiowania zmieniają się ich motywy studiowania. Początkowe silne zawodowe zorientowanie motywacji zostaje osłabione przez bardzo silne ujawnienie się motywów osobistych oraz towarzyskich. Co więcej, na początku studiów przeważają motywy o charakterze wewnętrznym, ale pod koniec studiów dominują motywy o charakterze zewnętrznym. Warto odnotować, że wiele motywów zyskuje na znaczeniu pod koniec studiów. Tej transformacji towarzyszy także zmiana oczekiwań dotyczących zajęć na uczelni. Narasta bierna postawa studentów, którzy oczekują na zajęciach wiedzy

instrumentalnej oraz interesującego i przystępnego sposobu jej przekazania. Oznacza to, że studenci doceniają przede wszystkim dydaktyczne kompetencje nauczycieli akademickich, a wiedza merytoryczna jest dla nich mniej istotna. Pojawia się zatem wyraźna sprzeczność pomiędzy postrzeganiem swojej roli przez nauczycieli akademickich a oczekiwaniami studentów.

Podjęty problem jest zdecydowanie bardziej złożony, niż udało się go naświetlić w niniejszym artykule. Oczywiście jest, że zarówno kształcenie kadr dla rynku pracy, jak i rozwój intelektualny studentów są ważne dla współczesnego uniwersytetu ekonomicznego. Stwierdzony problem tożsamości zawodowej ujawnił się tym, że w deklaracjach badanych nauczycieli brak jest konsekwencji co do tego, które z tych zadań jest ważniejsze, i zaangażowania właściwych środków do ich realizacji. W badaniach ujawniła się wyraźna odrębność najmłodszej grupy nauczycieli, to jest doktorantów. Ich deklaracje dotyczące misji uczelni ekonomicznej i nauczyciela akademickiego były najbardziej spójne i na plan pierwszy wysuwało się kształcenie na potrzeby rynku pracy. Wysoka była też w tej grupie samoocena własnej roli jako eksperta dydaktycznego, co może wynikać z dostępności kursu pedagogicznego, w którym uczestniczyli. Generacja młodych nauczycieli akademickich, kreując własną tożsamość zawodową, przedkłada walor praktyczności studiów ekonomicznych nad walor akademickości programów tych studiów.

Zaobserwowane w niniejszym artykule tendencje i prawidłowości powinny się stać przedmiotem głębszej refleksji i dyskusji w środowisku nauczycieli akademickich. Większość pracowników sama zmaga się z obserwowanym konfliktem wizji i oczekiwań wobec uniwersytetu, może nawet marginalizując problem. Tymczasem tylko poważna wymiana poglądów może służyć wypracowaniu wspólnej dla środowiska uczelnianego wizji roli nauczyciela akademickiego i kształcenia uniwersyteckiego, z uwzględnieniem akademickiego i praktycznego profilu programu studiów, zwłaszcza że nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2014 roku stwarza takie możliwości.

Bibliografia

- Andrzejczak, A., 2012, „Sukcesy” i „porażki” w kształceniu studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe nr 240, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 32–51.

- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J.D., 2000, *Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective*, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, no. 7, s. 749–764.
- Bokszański, Z., 2006, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Carnoy, M., 1999, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, UNESCO, Paris.
- Clark, B.R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways to Transformation*, IAU Press, Oxford–New York.
- Clarke, M., Hyde, A., Drennan, J., 2013, *Professional Identity in Higher Education*, w: Kehl, B.M., Teichler, U. (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, Springer Science and Business Media, Dordrecht.
- Gordon, G., Whitchurch, C., 2007, *Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce*, *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, no. 2, s. 135–155.
- Jaskot, K., Jazukiewicz, J., 2006, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, w: Jaskot, J. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna INplus, Szczecin.
- Jóźwiak, J., Morawski, R., 2009, *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 45–77.
- Kwiek, M., 2003, *The Social Functions of the University in the Context of Changing State/ Market Relations*, w: De Groof, J., Lauwers, G. (eds.), *Globalisation and Competition in Education*, Wolf Legal Publisher, Antwerpen.
- Popławski, W., Markowski, M., Florkiewicz, M., 2013, *Przedsiębiorczość polskich szkół wyższych. Diagnoza, uwarunkowania, perspektywy. Raport z badań*, Wydawnictwo WSB, Toruń.
- Ranking najbardziej szanowanych zawodów*, 2014, *Wiadomości z Lublina i regionu*, 26 stycznia, <http://www.lublin112.pl/ranking-najbardziej-szanowanych-zawodow-strazak-gorze-polityk-ksiadz-dole/> [dostęp: 21.04.2016].
- Rowntree, D., 1998, *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Sławecki, B., Wach-Kąkolewicz, A., 2012, „Chcemy pracy!” – motywacja i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych, *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, nr 3(25), s. 149–165.
- Wissema, J.G., 2005, *Technostarterzy – dlaczego i jak*, PARP, Warszawa.
- Whitchurch, C., 2008, *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professional in UK Higher Education*, *Higher Education Quarterly*, vol. 62, iss. 4, s. 377–396.