

CELE I WYNIKI KSZTAŁCENIA W UNIWERSYTECIE XXI WIEKU

Krajewska A. Цілі і результати університетського навчання у XXI столітті. Об'єктом наукового аналізу в даній роботі є результати змін цілей та завдань університетської освіти в сучасних умовах, розвиток у випускників нових компетенцій, навиків і здатності отримати достойну роботу, яка дозволяє досягти вищої їх продуктивності на ринку праці у швидко змінюваному суспільстві. Метою роботи є демонстрація необхідності покращення якості університетської освіти.

Ключові слова: цілі і результати освіти, університет, компетенція, навик, здатність працевлаштування.

Krajewska A. Goals and results of teaching in the university of XXI century. The object of analyses in this study is description of desirable changes in the range of aims and the results of teaching in university, developed at the graduates many new competences, skill, employability. They enable better functioning graduates on difficult market of the work and in the changing dynamically society. The aim of the study is to proof the meaningfulness of these results in improving teaching quality in university.

Key words: aims and results of teaching, university, competences, skills, employability.

Krajewska A. Цели и результаты университетского обучения в XXI веке. Объектом научного анализа в данной работе являются результаты изменений цели и задач университетского образования в современных условиях, развитие у выпускников новых компетенций, навыков и способности получить достойную работу, что позволяет добиться более высокой их производительности на рынке труда в быстро изменяющемся обществе. Целью работы является демонстрация необходимости улучшения качества университетского образования.

Ключевые слова: цели и результаты образования, университет, компетенции, навыки, способность трудоустройства.

Określenie problemu. Przemiany polityczne, społeczne i ekonomiczne postępujące w ostatnich dekadach na świecie, w Europie i w Polsce wyznaczają szereg następstw dla edukacji. Wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych, przemiany w gospodarce, nowy rynek pracy, problemy z zatrudnieniem, powodują, że edukacja, wiedza i umiejętności stają się podstawowymi czynnikami określającymi jakość standardu życia jednostek i społeczeństw. Jesteśmy na początku wieku wiedzy, zauważa J. J. Duderstadt [6, 39–40], w którym kapitał intelektualny – potęga umysłu – zastępuje kapitał finansowy i fizyczny, staje się kluczem do naszej mocy, prosperity i dobrobytu. W rezultacie następuje wzrost wymagań społecznych wobec jakości pracy i uzyskiwanych wyników w szkolnictwie wyższym, w tym w uniwersytetach. Jednocześnie w sytuacji rozwijającego się rynku edukacyjnego, uzyskiwana jakość kształcenia, przy radykalnym wzroście liczby studentów, stałym ograniczaniu środków finansowych przeznaczanych na funkcjonowanie uczelni państwowych staje się przedmiotem licznych krytycznych opinii [12, 118–119; 18, 44–45; 5, 36], obszarem troski różnych gremiów międzynarodowych i krajowych [20], wywołuje niepokój i obawy.

Równoległe coraz większego znaczenia nabiera problem odpowiedzialności państwowych instytucji szkolnictwa wyższego wobec społeczeństwa i podatników za jakość realizacji celów i funkcji [14, 79–88]. W wielu państwach [9, 484], a także i w Polsce zwiększające się koszty kształcenia przenoszone są na studiujących i ich rodziny. Powoduje to wśród nich wzrost ocze-

kiwań i gwarancji, że otrzymają wartość równoważącą wkład finansowy, czasem jednak postrzegane jest jako szansa na zakup nie wiedzy lecz dyplomu.

Szczególne miejsce w systemie szkolnictwa wyższego zajmuje uniwersytet, ze względu na swe wielowiekowe tradycje i misję. Właśnie od uniwersytetu, wielokrotnie określanego świątynią nauki, wiedzy i mądrości społeczeństwo oczekuje wzrostu odpowiedzialności za wypełnianie funkcje, efektywniejszego wykorzystywania posiadanych zasobów i większej reaktywności na dynamicznie zmieniające się warunki zewnętrzne [20, 1 – 28].

Analiza badań. Wzrasta zaniepokojenie o zdolność uniwersytetu do sprostania zmieniającym się potrzebom społecznym w obliczu szybko postępujących przemian w środowisku, w którym funkcjonuje. Oto profesor L. E. Weber, ekonomista, członek Rady Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, ekspert m.in. Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich i Rady Europy podczas konferencji *Wyzwania wobec szkolnictwa wyższego na przełomie Millennium w Glion*, w Szwajcarii stwierdził, że chociaż w swej wieloletniej historii, szczególnie w Europie, uniwersytety musiały stawać wobec trudnych problemów, to teraz po raz pierwszy od dawna, sposób wypełniania ich misji lub nawet ich istnienie jest kwestionowane; chociaż dzisiaj uniwersytety kształcą wielokrotnie więcej studentów, niż wiek temu, ich reputacja maleje. Są coraz bardziej krytykowane i zachęcane do zmian. W porównaniu ze zmianami w przemyśle, a nawet w państwie uniwersytety pozostają nadzwyczajnie konserwatywnymi instytucjami [21, 4–5].

Zauważyć jednak należy, że od kilku już lat w wielu społecznościach uniwersyteckich podejmuje się dyskusje dotyczące potrzeby i kierunków przemian w funkcjonowaniu uniwersytetu w XXI wieku. Swą krytyczną opinię prof. L. E. Weber przedstawił właśnie podczas seminarium, którego uczestnicy – członkowie Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, oprócz głębokiej analizy wyzwań wobec uniwersytetu, zaproponowali nowe inicjatywy odpowiadające tym wyzwaniom [15, 79–88; 16, 83–84]. Nowe potrzeby i oczekiwania społeczne wyznaczają kierunki przemian w zakresie celów i wyników kształcenia w uniwersytetach, są przejawem postępującej reaktywności na aktualne potrzeby, skutkiem badań i szczegółowej analizy opinii pracodawców o zatrudnianych absolwentach, ich mocnych i słabych stronach, a także efektem badania opinii absolwentów o posiadanych umiejętnościach, kompetencjach, ich wykorzystaniu na rynku pracy, jak również takich, których nie posiadają, a okazują się niezbędne.

Celem opracowania jest charakterystyka pożądaných aktualnie zmian w zakresie celów i wyników kształcenia uniwersyteckiego, rozwijania u absolwentów wielu nowych kompetencji, umiejętności, zdolności do uzyskiwania zatrudnienia, które umożliwiają lepsze funkcjonowanie absolwentów na trudnym rynku pracy i w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie, a także wykazanie ich znaczenia dla podnoszenia jakości kształcenia w uniwersytecie.

Główne zagadnienia. Potrzeby środowiska, w którym będą funkcjonowali absolwenci uniwersytetów wyznaczają im różnorodne i złożone wymagania. W celu ich określania stosuje się różne terminy: kompetencje (*competence*), umiejętności (*skills*), zdolność do uzyskiwania zatrudnienia (*employability*), a także inne. Poszczególne pojęcia, chociaż ogólnie określają właściwości, którymi powinni charakteryzować się absolwenci, w różnych kontekstach przypisuje się odmienny zakres, czasem zaś stosowane są jako synonimy, często występują wraz z dodatkowym określeniem, które je precyzuje.

W pedagogice, pojęcie kompetencja często stosowane jest do określenia właściwości człowieka uzyskiwanych w rezultacie uczenia się i kształcenia. K. Denek [4, 17] wskazuje, że zadaniem edukacji uniwersyteckiej jest zapewnienie jej uczestnikom kompetencji akcentujących uniwersalne wartości i takie priorytety edukacyjne, jak: samodzielność, przygotowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie opartym na gospodarce rynkowej, skoncentrowanie uwagi i wysiłku młodego pokolenia na własnej przyszłości, poprawie jakości życia i indywidualnego

rozwoju. Wśród kluczowych kompetencji wymienia następujące: studiowanie, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca, działanie.

Interesujący układ kompetencji (zdolności), które ułatwiałyby przejście absolwenta z uczelni do pracy opracował Sekretariat Komisji d/s Osiągania Koniecznych Umiejętności w USA [13, 139]: kompetencje w zakresie zasobów – do ich rozpoznawania, organizowania, planowania i alokacji; kompetencje interpersonalne – do pracy z innymi w zespole, uczenia innych, służenia klientom, kompetencje przywódcze, negocjacyjne; kompetencje informacyjne – nabywania, porządkowania, interpretacji, ewaluacji i komunikacji informacji; kompetencje systemowe – w zakresie rozumienia złożoności relacji, prognozowania, monitorowania i poprawy osiągnięć; kompetencje technologiczne.

Można też wskazać wykazy oczekiwanych wyników kształcenia akademickiego, w których ich autorzy oprócz precyzowanych kompetencji wymieniają również umiejętności, zdolności, a także inne właściwości absolwentów. Pożądane wyniki kształcenia w szkole wyższej P. T. Ewell [7, 151–152] zawiera w następującym zestawie: kompetencje poznawcze; kompetencje profesjonalne; umiejętność rozwiązywania problemów na wysokim poziomie (myślenie krytyczne o wymiarze praktycznym, kreatywność); entuzjazm do ciągłego uczenia się wynikający z wewnętrznych potrzeb; umiejętności komunikacyjne (szczególnie ustne, wykorzystywane w rzeczywistych sytuacjach) i współpracy; poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania (w wymiarze indywidualnym jako konsekwencja własnych działań i zbiorowym – wspieranie i współpraca swojej społeczności lub organizacji); zdolność do budowania mostów między barierami kulturowymi i lingwistycznymi; poczucie «profesjonalizmu» (jako motywacja do profesjonalnej praktyki, akceptacja jej standardów, także odpowiednie zachowania interpersonalne – kultura osobista).

W ujęciu A. W. Astina [1, 156–169] pożądane wyniki kształcenia w szkole wyższej to «wartość dodana» do wiedzy, umiejętności i charakteru studenta ponad właściwości posiadane w momencie rozpoczęcia studiów. Przejawem «wartości dodanej» są szczególnie eksponowane wyniki afektywne i emocjonalne, a także poznawcze. Wyniki afektywne A. W. Astin określa jako «wewnętrzne właściwości», wśród których wymienia: kompetencje interpersonalne, umiejętność przewodzenia, uczciwość, empatia, charakter, dbałość o dobrą opinię, przejawianie zachowań obywatelskich, demokratycznych, odpowiedzialność społeczna.

Oczekiwane wyniki kształcenia uniwersyteckiego określa się także jako umiejętności. W relacji do kompetencji charakteryzuje je węższy zakres. Pojęcie to najczęściej występuje z przymiotnikiem określającym jego bliższe znaczenie:

- «umiejętności przenośne (*transferable*)» – to takie, które rozwijane w jednej sytuacji (np., edukacyjnej) są także przydatne wówczas, gdy dokonuje się ich transferu do innej sytuacji (np., zatrudnienia). Określane są również jako ogólne (*generic*), a także wspólne (*common*), co oznacza uniwersalną naturę tych umiejętności: są odpowiednie dla każdego i wszystkich studentów, niezależnie od studiowanej dyscypliny i ich kształtowanie może być ujęte we wszystkich programach kształcenia [3, 43];

- «umiejętności kluczowe (*key*)» – przymiotnik «kluczowe» oznacza w tym kontekście ich znaczenie, ważność, rangę. Wyposażają absolwentów w umiejętność pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie i w pracy [10, 21]. Oznaczają także umiejętności, które są «kluczem», «otwierają drzwi» do zatrudnienia [8, 8];

- «umiejętności istotne / zasadnicze (*core*)» – oznaczają te, które muszą być wiodące w aktualnym procesie kształcenia studentów. Ich kształtowanie wymaga przyswajania raczej «wiedzy typu jak», niż «wiedzy typu, że» [19, 135];

- «umiejętności pomocnicze (*auxiliary*)» – wykraczające poza umiejętności akademickie, których absolwenci winni nabyć, aby uzyskać powodzenie w wybranym przez siebie zawodzie [2, 30].

Z przedstawionego przeglądu umiejętności, jako pożądaných aktualnie rezultatów kształcenia wynika, że chociaż nieco różnią się w stosowanej terminologii, to wszystkie eksponują użyteczność i przydatność ich dla funkcjonowania absolwentów w środowisku pracy i w społeczeństwie. Pomimo takiej różnorodności w słownictwie, zwraca się uwagę [8, 11], że te terminy są w swym zasadniczym znaczeniu jednak synonimami.

W ostatnich latach w odpowiedzi na problemy na rynku pracy dla absolwentów uniwersytetów i szkół wyższych przedmiotem dyskusji staje się coraz częściej potrzeba kształtowania i rozwijania wśród studentów zdolności do uzyskiwania zatrudnienia (*employability*) jako zamierzonego wyniku i wymiaru jakości kształcenia uniwersyteckiego [14; 11; 8]. Wzrastającego znaczenia nabiera także kształtowanie zdolności do samozatrudnienia się. Przyczyną wzrostu znaczenia takich właściwości są szybko postępujące zmiany w wielu sektorach gospodarki dotyczące natury i charakteru występujących w nich prac i zajęć, z których pewne zanikają, a jednocześnie powstają nowe. W konsekwencji, absolwenci powinni nie tylko być zdolni do wykonywania określonej, aktualnie uzyskanej pracy, ale muszą także posiadać personalne zdolności do inteligentnego postępowania w sytuacjach zmiany, np., zatrudnienia, stanowiska pracy, kiedy powstaje potrzeba uzyskania nowego zajęcia lub też w sytuacji potrzeby samodzielnego stworzenia sobie miejsca pracy. Powinni więc potrafić radzić sobie ze zmieniającym się zatrudnieniem i potrzebą uczenia się przez wszystkie etapy życia.

Znawca problematyki jakości kształcenia, L. Harvey [11, 100–103] definiuje następująco analizowaną właściwość: zdolność do uzyskiwania zatrudnienia jest skłonnością absolwentów do okazywania atrybutów, które w przewidywaniach pracodawców będą konieczne do przyszłego efektywnego funkcjonowania ich organizacji. Jednocześnie, jak słusznie akcentuje B. Little [17, 128] zdolność do uzyskiwania zatrudnienia należy postrzegać wielowymiarowo i dostrzegać różnice między czynnikami posiadającymi znaczenie przy uzyskiwaniu pracy i czynnikami znaczącymi w przygotowaniu do pracy.

Przyjmowanie różnych stanowisk w definiowaniu zdolności do uzyskiwania zatrudnienia powoduje, że właściwość ta jest ujmowana niejednoznacznie. L. Harvey [11, 98] zauważa, że chociaż we wszystkich ujęciach istota dotyczy skłonności studentów do uzyskiwania pracy, to jednak uwzględniane są różne punkty odniesienia lub konteksty, np.:

- ujęcia eksponujące rodzaj pracy wskazują, że nie jest już możliwe ustalenie zakresu pracy, którą może uzyskać absolwent i eksponują: zdolność do uzyskania jakiegokolwiek pracy; odpowiadającej poziomowi absolwenta; wymagającej umiejętności i zdolności absolwenta; zgodnej z oczekiwaniami lub pracy ukierunkowanej na karierę;
- ujęcia eksponujące czas, w których zdolność do uzyskiwania zatrudnienia jest sygnalizowana przez uzyskanie pracy w określonym czasie po ukończeniu studiów i /lub zanim wystąpi jakakolwiek potrzeba re kwalifikacji;
- ujęcia eksponujące dalszą naukę. Istnieją poglądy, których zwolennicy utrzymują, że ukończenie studiów nie jest zakończeniem nauki i cenią absolwentów gotowych do dalszego uczenia się. Występują także inne opinie, w których większe znaczenie przywiązuje się do osiągnięć absolwentów w chwili ukończenia studiów, chociaż uznają także znaczenie «chęci uczenia się i kontynuowania dalszej nauki»;
- ujęcia eksponujące właściwości istotne podczas rekrutacji, w których zdolność do uzyskania zatrudnienia oznacza zdolność do demonstrowania pożądaných właściwości w chwili rekrutacji i /lub wykazania zdolności do szybkiego ich rozwijania;
- ujęcia eksponujące «umiejętności w zakresie zdolności do uzyskania zatrudnienia». Zdolność do uzyskania zatrudnienia jest tu rozumiana jako posiadanie istotnych / zasadniczych (core) umiejętności lub poszerzonego zestawu atrybutów ogólnych albo określonych przez pracodawcę (związanych z dyscypliną, z sektorem, rodzajem spółki).

A zatem zdolność do uzyskiwania zatrudnienia może być określana z różnych punktów widzenia: rodzaju uzyskiwanej pracy, czasu jej pozyskania, gotowości do dalszej nauki, właściwości wymaganych podczas rekrutacji i umiejętności w zakresie zdolności do uzyskania danego zatrudnienia.

Szczególnie interesujące, w kontekście zwiększania skuteczności procesu kształcenia i wzmaganie skłonności absolwentów do uzyskiwania zatrudnienia wydają się dwa ostatnie ujęcia. Ekspozują one zdolność do demonstrowania przez absolwentów pożądanymi właściwościami w chwili rekrutacji i /lub wykazania zdolności do szybkiego ich rozwijania, posiadanie umiejętności istotnych lub poszerzonego zestawu atrybutów ogólnych albo określonych przez pracodawcę. Dla praktyki kształcenia uniwersyteckiego wynika z nich konieczność stałego badania potrzeb i oczekiwań pracodawców posiadających sprecyzowane poglądy dotyczące właściwości niezbędnych dla efektywnego funkcjonowania ich organizacji teraz i w przyszłości, a także mechanizmy selekcji absolwentów charakteryzujących się pożądanymi właściwościami. Uwzględnianie w programach kształcenia uniwersyteckiego rezultatów takich badań zwiększa szanse absolwentów na pozyskiwanie zatrudnienia, co potwierdza już praktyka w niektórych uniwersytetach [8, 18].

Warto jednak podkreślić, że występuje również wiele innych czynników pośredniczących w procesie zatrudniania, niezależnych od możliwości zapewnianych studentom w programach kształcenia podczas studiów: rodzaj instytucji szkolnictwa wyższego (ich reputacja), tryb studiów, sytuacja studentów i ich mobilność, kierunek studiów, posiadanie wcześniejszych doświadczeń z pracy, wiek, płeć, a także inne.

Wnioski. Z dokonanego przeglądu i analizy poświadczonych aktualnie wyników kształcenia uniwersyteckiego wynika, że są próbą odpowiedzi na aktualne potrzeby i oczekiwania społeczne, a ich osiągnięcie w praktyce umożliwi podnoszenie jakości kształcenia. Niezależnie od przyjętej terminologii, tak określone wyniki kształcenia wskazują, że od absolwentów wymaga się w równym stopniu: wiedzy, umiejętności, ale także odpowiednich postaw okazywanych w działaniu, a nie w teorii, a jednocześnie znaczące miejsce zajmuje rozwijanie potrzeby uczenia się przez całe życie jako wynik kształcenia. W zestawach poświadczonych kompetencji lub umiejętności oprócz poznawczych eksponuje się dotychczas marginalizowane wyniki ze sfery afektywnej – m. in., emocjonalnej, moralnej, społecznej, a także i inne wewnętrzne właściwości jednostki. Zdolność do uzyskania zatrudnienia jako wynik kształcenia zyskuje nie spotykaną dotychczas rangę. Osiągnięcie w praktyce analizowanych tu wyników kształcenia uniwersyteckiego jest wielkim wyzwaniem dla nauczycieli akademickich i studentów, ale w aktualnych uwarunkowaniach zewnętrznych staje się nie tylko potrzebą, ale koniecznością.

Podsumowując należy jednak zauważyć, że chociaż postępujące przemiany w zakresie celów i wyników kształcenia uniwersyteckiego będą umożliwiały lepszy transfer ze świata edukacji do świata pracy i są niewątpliwie przejawem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa, to jednak odpowiedzialność ta ma jeszcze inny, jakże znaczący aktualnie wymiar. To właśnie na uniwersytecie ciąży odpowiedzialność za ochronę, rozwijanie i transmisję do całego społeczeństwa tych rodzajów wiedzy, których z różnych powodów nie wymaga rynek i zatrudnienie. Wiele z tych «nierynkowych» obszarów wysiłku intelektualnego ściśle łączy się z kulturowym i politycznym określeniem tożsamości narodu – z kulturą duchową. Czy traci swe znaczenie w wieku globalizacji? Czy może właśnie przeciwnie – nabiera szczególnego znaczenia, staje się nadzieją i szansą sanacji wartości moralnych w czasie, gdy kultura masowa, konsumpcja, egoizm, rozchwianie systemu wartości oferują redukcję zbiorowej tożsamości historycznej do stanu anormalności. Takie obszary dorobku ludzkości powinny być szczególnie pielęgnowane, a ich ochrona jest także wymiarem nowej odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa i jednocześnie w jego imieniu.

BIBLIOGRAFIA

1. Astin A. Assessment, Student Development and Public Policy / A. Astin // Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy; [ed. by S. J. Messick]. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 157–175.
2. Blasi P. The Task of Institutions of Higher Education in the New Europe / P. Blasi // Challenges Facing Higher Education at the Millennium; [ed. by W. Z. Hirsch, L. E. Weber]. – Oxford, New York, Tokyo : Pergamon, 1999. – P. 26–33.
3. Brown S. How Can Threshold Standards Assure and Enhance Quality? / S. Brown // Benchmarking and Threshold Standards in Higher education; [ed. by H. Smith, M. Armstrong, S. Brown]. – London: Kogan Page, 1999. – P. 35–52.
4. Denek K. Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej / K. Denek // Toruńskie Studia Dydaktyczne. – 2000. – Nr 16. – S. 8–27.
5. Denek K. Dydaktyka w szkole wyższej przełomu drugiego i trzeciego milenium / K. Denek // Pedagogika Szkoły Wyższej. – 2001. – Nr 18. – S. 24–38.
6. Duderstad J. J. The twenty-first century University. A tale of Two Futures / J. J. Duderstad // Challenges Facing Higher Education at the Millennium; [ed. by W. Z. Hirsch, L. E. Weber]. – Oxford, New York, Tokyo : Pergamon, 1999. – P. 37–55.
7. Ewell P. T. Assessment of Higher Education Quality: Promise and Politics / P. T. Ewell // Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy; [ed. by S. J. Messick]. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 147–156.
8. Fallows S. The skills agenda / S. Fallows, Ch. Steven // Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life; [ed. by S. Fallows, Ch. Steven]. – London : Kogan Page, 2000. – P. 3–12.
9. Harding J. Financial circumstances, financial difficulties and academic achievement among first-year undergraduates / J. Harding // Journal of Further and Higher Education. – 2011. – Vol. 35 (4). – P. 483–499.
10. Harvey L. The End of Quality? / L. Harvey // Quality in Higher Education. – 2002. – Vol. 8 (1). – P. 5–22.
11. Harvey L. Defining and Measuring Employability / L. Harvey // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7 (2). – P. 97–110.
12. Hemsley-Brown J. Market healthy self: the challenges of a free market in higher education / J. Hemsley-Brown // Journal of Marketing For Higher Education. – 2011. – Vol. 21 (2). – P. 115–132.
13. Holford J. The school in the age of learning / J. Holford, G. Nicholls // The Age of Learning. Education and the Knowledge Society; [ed. by P. Jarvis]. – London : Kogan Page, 2001. – P. 134–146.
14. Knight P. T. Employability and Good Learning in Higher education / P. T. Knight, M. Yorke // Teaching in Higher Education. – 2003. – Vol. 8 (1). – P. 3–16.
15. Krajewska A. Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne / A. Krajewska. – Białystok : Trans Humana, 2004. – 385 s.
16. Krajewska A. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa – interpretacje i inicjatywy / A. Krajewska // Teraźniejszość – Przyszłość – Edukacja. – 2003. – Nr 2. – S. 79–86.
17. Little B. Reading Between the Lines of Graduate Employment / B. Little // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7 (2). – P. 121–130.
18. Malewski M. Edukacja spieniężona. O komercjalizacji edukacji uniwersyteckiej / M. Malewski // Pedagogika Szkoły Wyższej. – 2003. – Nr 20. – S. 39–47.
19. Morley L. Producing New Workers: quality, equity and employability in higher education / L. Morley // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7 (2). – P. 131–138.
20. Neave G. Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue / G. Neave // The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives; [ed. by G. Neave]. – Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science, 2000. – P. 1–28.
21. Weber L. E. Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium / L. E. Weber // Challenges Facing Higher Education at the Millennium; [ed. by W. Z. Hirsch, L. E. Weber]. – Oxford, New York, Tokyo : Pergamon, 1999. – P. 3–17.

Статтю подано до редакції 12.06.2014 р.