

Motywacje przy podejmowaniu studiów wyższych ekonomicznych

Autor: Wojciech Jarecki

Artykuł opublikowany w „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2015, vol. 18, nr 3, s. 133-141

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Stable URL: http://www.annaesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2015/2015_3_jarecki_133_141.pdf

Motivations for Undertaking Economic Studies at University Level

Author: Wojciech Jarecki

Source: 'Annales. Ethics in Economic Life' 2015, vol. 18, no. 3, pp. 133-141

Published by Lodz University Press

Stable URL: http://www.annaesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2015/2015_3_jarecki_133_141.pdf

Wojciech Jarecki

Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania

Katedra Zarządzania Kapitałem Ludzkim

e-mail: wojciech.jarecki@wneiz.pl

Motywacje przy podejmowaniu studiów wyższych ekonomicznych

Motivations for undertaking economic studies at university level

Higher education should enable students to raise their qualifications, and particularly acquire new knowledge, develop their interests, or learn to think critically. As for economics students, tertiary education should provide them with opportunity to find and follow their career path. Having this in mind, the author of the present paper discusses factors contributing to economics students' involvement in raising their qualifications. The main aim is to state why they have become less involved in doing so, and particularly in acquiring new knowledge.

Keywords: qualifications, knowledge, studying

JEL Classification: I23, I26, M54

1. Wprowadzenie

Podstawowymi celami studiowania powinno być podnoszenie kompetencji, w tym w szczególności zdobywanie wiedzy, rozwój zainteresowań, nauka krytycznego myślenia i nabywanie doświadczeń zawodowych w czasie wolnym od nauki, a także kształtowania cech osobowościowych potrzebnych w pracy zawodowej¹. Dla studentów studia powinny być świadomą i celową drogą do kariery zawodowej.

¹ Szerzej na temat celów, motywów studiowania i zadań stojących przed studentami w: A. Polańska, *Uczenie studentów krytycznego (konceptyjnego) myślenia priorytetowym zadaniem dydaktyki szkoły wyższej*, WSAiB, artykuł na stronach: http://www.wsaib.pl/files/dziekanat/Uczenie%20_krytycznego_myslenia.doc (2008 r.).

Można jednak odnieść wrażenie, że dla wielu są one celem samym w sobie. Ważne jest dla nich uzyskanie dyplomu, bycie studentem, a często mniej ważne zdobycie odpowiedniej wiedzy, zarówno ogólnej jak i ukierunkowanej na przyszłą pracę zawodową.

Mając powyższe na uwadze, celem artykułu będzie odpowiedź na pytania: czy studia są dla studentów drogą do podnoszenia kompetencji zawodowych? Jakimi motywami kierują się studenci podejmując studia wyższe? Jakie są główne przyczyny wyboru kierunku studiów? Jakim ryzykiem obarczone jest podjęcie studiów wyższych? W analizie większe odniesienia będą do studentów kierunków ekonomicznych. Zostaną wykorzystane dane głównie z badań GUS i własne.

Jednym z istotnych motywów podjęcia problemu wykorzystania okresu studiów do kształtowania kompetencji były rozmowy ze studentami kierunków o profilu ekonomicznym i humanistycznym, przeprowadzone w roku akademickim 2014/2015, dotyczące ich poglądów na ten temat zdobywania wiedzy podczas studiów i jej wagi w przyszłej pracy zawodowej. W opinii kilkunastu studentów, niezależnie od siebie wypowiadających się, przy w zasadzie braku głosów o przeciwnych opiniach, można stwierdzić, że dla studentów wiedza straciła znaczenie. To znaczy, ich zdaniem, że zdobywanie wiedzy podczas studiów nie wpływa istotnie na poprawę sytuacji studentów, a później absolwentów, na rynku pracy (wynagrodzenie, rodzaje umów). Według nich, wiedza potrzebna zarówno do zaliczenia przedmiotów, jak i niezbędna w przyszłej pracy zawodowej jest dostępna w Internecie, a zarówno wiedzę jak i umiejętności praktyczne można nabyć i rozwinąć poprzez wykonywanie pracy. Z wypowiedzi wynikało jednak, że wiedzę utożsamiają właśnie z informacjami dostępnymi w Internecie. Innym motywem niniejszej analizy jest pewna troska, odczuwana zapewne przez wielu wykładowców, o rozwój kompetencji studentów.

Przeprowadzona analiza będzie najpierw obejmowała wprowadzenie w istotę studiowania, szczególnie na kierunkach ekonomicznych, następnie będzie dotyczyła motywów podejmowania studiów, rozwoju kompetencji poprzez nabywanie dodatkowej wiedzy oraz doświadczeń w okresie studiów, a na koniec zostanie uwzględnione w analizie ryzyko związane ze studiowaniem.

2. Studia jako możliwa droga do wzrostu kompetencji zawodowych

Analizując kwestię kompetencji należy najpierw określić, co oznacza to pojęcie. Definicji w literaturze przedmiotu jest wiele. Warto nadmienić, że zdarza się utożsamianie kompetencji z kwalifikacjami. W niniejszym artykule, nie wdając się w analizę tych pojęć, będzie wykorzystany pierwszy termin i zostanie przyjęte za T. Oleksynem, że *kompetencje to wykształcenie, doświadczenie i prawna, uzdol-*

nienia i predyspozycje oraz (inne) cechy psychofizyczne, a także zachowanie oczekiwane przez pracodawcę i ważne w pracy zarobkowej². W pewnym uproszczeniu można więc stwierdzić, że kompetencje to wiedza, doświadczenie i cechy osobowościowe.

Podając zagadnienie wykorzystania okresu studiów do wzrostu kompetencji warto na początek dostrzec, że decyzja o studiowaniu powoduje powstanie kosztów bezpośrednich (opłaty związane ze studiami, materiały do nauki: książki, skrypty, zeszyty, kopie, programy komputerowe itd.), ale przede wszystkim kosztu alternatywnego w postaci utraconych wynagrodzeń (tzw. koszt ekonomiczny), które uzyskiwałoby się, podejmując pracę zawodową zamiast studiów (w trybie stacjonarnym). Utracone wynagrodzenie jest według wielu badaczy najwyższym kosztem studiowania w trybie stacjonarnym³, było i jest często przyjmowane do badania rentowności inwestycji w kształcenie jako jedyny koszt alternatywny kształcenia na tym poziomie. Dodatkowymi kosztami kształcenia są koszty pośrednie (np. noclegów, dojazdów), jak również czas poświęcony na naukę (tzw. koszt pozaekonomiczny)⁴. Z drugiej strony, studiowanie przynosi określone indywidualne efekty⁵ w postaci przede wszystkim zdobytej wiedzy, ale też innych elementów kompetencji (np. umiejętności pracy zespołowej, kreatywności, samodzielności, ponoszenia odpowiedzialności itd.), a ich miernikiem jest uzyskiwana po studiach wysokość wynagrodzenia i stabilność zatrudnienia. Zatem można by wysunąć wniosek, że studenci powinni angażować się w rozwój kompetencji, może w szczególności w zdobywanie wiedzy, bo temu w głównej mierze służy studiowanie, a w efekcie zwiększą szansę na satysfakcjonujące wynagrodzenie i lepsze warunki pracy. Powstają jednak pytania, czy rzeczywiście studenci wykorzystują okres studiów do rozwoju kompetencji oraz, czy studenci podejmują w ogóle studia w celu podnoszenia swoich kompetencji.

3. Motywy podejmowania studiów i wyboru kierunku studiów

Można przyjąć, że motywy⁶ studiowania, czyli najpierw decyzji o podjęciu studiów, a następnie o wyborze kierunku, wpływają na zaangażowanie w zdobywanie wiedzy. Pożądane byłoby podejmowanie studiów dla rozwoju własnych zainteresowań, z jednoczesną wizją swojej przyszłej pracy zawodowej, związanej z tymi zaintere-

² T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1997, s. 23.

³ Zob. np. B. Chapman, *Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charge for Higher Education*, „The Economic Journal” 1997, Vol. 107, No. 442, s. 738–751, szczególnie s. 740; R.A. Musgrave, P.B. Musgrave, *Public Finance in Theory and Practice*, McGraw Hill, New York 1989, s. 183.

⁴ Zob. *Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, Bundesministerium fuer Bildung und Forschung, Bonn–Berlin 2007, s. 24.

⁵ Poza nimi są również efekty zewnętrzne, będące z reguły korzyścią społeczną.

⁶ Może nawet dokładnie: przyczyny studiowania.

sowaniami. Wpłynęłoby to zapewne na większe zaangażowanie w studiowanie i aktywne zdobywanie wiedzy, to znaczy nie ograniczające się jedynie do tej przekazywanej w trakcie zajęć. Idealna sytuacja zatem to taka, że maturzysta wybiera określony kierunek studiów, który go interesuje, a jednocześnie ma wizję, co chce robić po studiach. Zaowocować to powinno również nabywaniem doświadczeń w okresie wolnym od nauki, pozwalających weryfikować zdobywaną wiedzę i ją poszerzać. Powstaje jednak pytanie, czy rozwój zainteresowań jest istotnym motywem podejmowania studiów i wyboru kierunków? Z badań przeprowadzonych w 1974 r. przez B. Liberską wynika, że dla studentów głównym motywem podjęcia studiów (dla 44%) była chęć pogłębienia wiedzy⁷. Z kolei z badań GUS⁸ przeprowadzonych w 2004 roku wynika, że wśród osób mających do 30 lat głównym motywem podjęcia studiów była możliwość znalezienia dobrej pracy (69%), a drugim, rozwój zainteresowań (61%)⁹, natomiast dla osób mających powyżej 30 lat, czyli wcześniej studiujących, najważniejszym motywem był rozwój zainteresowań (68%) i możliwość znalezienia dobrej pracy (51%)¹⁰. Zatem osoby młodsze, to znaczy niedawno kończący studia¹¹, przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu zwracały większą uwagę na przyszłą pracę, niż na zainteresowania, ale i tak ponad 60% stwierdziło, że rozwój zainteresowań jest dla nich bardzo ważny. Z kolei najważniejszym motywem wyboru kierunku studiów był rozwój zainteresowań (dla 70% osób 30 roku życia i dla 79% powyżej 30 roku życia), a następnie szanse na dobrą pracę (dla 60% osób do 30 roku życia i dla 43% powyżej 30 roku życia)¹².

Z badań przeprowadzonych przez GUS w 2012 roku wynika, że głównym motywem¹³ podjęcia studiów była możliwość kształcenia w oczekiwanym zawodzie (dla 43%)¹⁴, a wyboru kierunku studiów – znalezienie pracy zgodnej z zainteresowaniami (również 43%, przy czym w *naukach społecznych* i *prawie* jedynie 32%)¹⁵. Wielkość ta (32%) jest pewnym potwierdzeniem wyników badań ankietowych przeprowadzonych w 2009 roku wśród absolwentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania (WNEiZ) Uniwersytetu Szczecińskiego, gdyż 34% tych absolwentów stwierdziło, że podjęli studia stacjonarne, mając na uwadze głównie rozwój zainteresowań¹⁶. Co ciekawe, ale może i logiczne, podobny odsetek (30%) absolwentów WNEiZ zadeklarowało, że przed studiami mieli sprecyzowane zainteresowania zawodowe, a dodatkowo 8% sprecyzowało je w pierwszej połowie studiów (w drugiej połowie kolejne 23%)¹⁷. Z kolei interesujące jest też to, że po studiach

⁷ B. Liberska, *Problemy efektywności kształcenia wyższego*, PWN, Warszawa 1974, s. 84.

⁸ W przypadku tych badań można było wybrać kilka odpowiedzi.

⁹ GUS, *Ścieżki edukacyjne Polaków*, Warszawa 2005, s. 124.

¹⁰ *Ibidem*, s. 125.

¹¹ To znaczy niedawno w stosunku do 2004 roku.

¹² GUS, *Ścieżki...*, s. 131, 133.

¹³ Można było wybrać tylko jeden motyw.

¹⁴ GUS, *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa 2013, s. 77.

¹⁵ *Ibidem*, s. 83.

¹⁶ W. Jarecki, *Szacowanie kosztów i efektów kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym*, „Rozprawy i Studia”, t. 789, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011, s. 202.

¹⁷ *Ibidem*, s. 205.

zaledwie 52% badanych absolwentów podjęło pracę zgodną z kierunkiem kształcenia¹⁸, ale ogółem w Polsce pracujących zgodnie z wyuczonym zawodem i będących po studiach jest 62%¹⁹.

Przedstawione dane pozwalają, z pewnymi ograniczeniami, wyciągnąć wniosek, że w 2004 roku i wcześniej około 60% studentów podejmowało studia, mając na uwadze rozwój swoich zainteresowań, a obecnie jest to około 40%, przy czym na studiach ekonomicznych jest to jeszcze niższy odsetek. Pojawiają się tym samym pytania: dlaczego coraz mniej osób podejmuje studia, kierując się swoimi zainteresowaniami; jaki może to mieć wpływ na zaangażowanie studentów w podnoszenie kompetencji podczas studiów; dlaczego, mimo że około połowa studentów podejmuje studia, mając na uwadze własne zainteresowania i przyszłą pracę zawodową, znacznie niższy odsetek rzeczywiście angażuje się w zdobywanie wiedzy, co można stwierdzić na podstawie obserwacji zaangażowania w dyskusje, oceny czy spadającą obecność na zajęciach.

4. Nabywanie dodatkowej wiedzy i doświadczeń w okresie studiów

Studia to okres nie tylko zdobywania wiedzy z obszaru danego kierunku, ale też nauka języków obcych, uczenie się współpracy, nabywanie doświadczeń zawodowych. W badaniach ankietowych przeprowadzonych w 2009 roku wśród około 3000 losowo wybranych absolwentów studiów stacjonarnych Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania (otrzymano 512 odpowiedzi) uzyskano interesujące wyniki dotyczące nabywania dodatkowej wiedzy i doświadczeń zawodowych przez studentów (tablica 1). Analiza dotyczyła w szczególności podejmowania przez studentów pracy pod kątem zgodności z kierunkiem studiów.

Tabela 1. Aktywność zawodowa i pozazawodowa w okresie studiów stacjonarnych w opinii absolwentów WNEiZ (2009 r.)

Rodzaj aktywności	L	%	M
Praca zawodowa podejmowana z własnej inicjatywy związana z kierunkiem studiów	174	34	15
Praca nie związana z kierunkiem studiów lub obowiązkowe praktyki	360	70	13
Aktywne uczestnictwo w kołach naukowych i innej aktywności naukowej	88	17	18
Nie pracował(a)	62	12	-
Dodatkowe (poza uczelnią) kursy językowe	205	40	20
Inna aktywność	60	12	23

(Liczba aktywnych – L, odsetek aktywnych – %, średnia liczba miesięcy na studenta – M)

Źródło: W. Jarecki, *Szacowanie kosztów i efektów kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym*, „Rozprawy i Studia”, t. 789, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011, s. 207.

¹⁸ Ibidem, s. 230.

¹⁹ GUS, *Wybory ścieżki...*, s. 103. Z niższym poziomem wykształcenia jest mniejszy odsetek.

Z przedstawionych w tablicy 1 danych dotyczących opinii absolwentów stacjonarnych studiów ekonomicznych wynika, że w okresie studiów przejawiali stosunkowo wysoką aktywność w zdobywaniu doświadczeń. Najwięcej, bo aż 70% podejmowało prace nie związane z kierunkiem studiów lub obowiązkowe praktyki, a 34% podejmowało z własnej inicjatywy prace związane z kierunkiem studiów. W całym okresie studiów pracowano średnio ponad rok. Trudno jednoznacznie ocenić te dane. Zapewne te 70% podejmowało prace niezgodne z kierunkiem studiów, bo nie miało możliwości podejmowania prac zgodnych z zainteresowaniami. Można jedynie wysunąć wniosek, że proporcje powinny być odwrotne – większy odsetek osób powinien wykonywać prace związane z kierunkiem studiów. Z kolei, oceniając liczbę przepracowanych miesięcy, należałoby mieć dane dotyczące okresu, w których pracowano, a dokładniej, czy kolidował on z czasem nauki czy nie. W tym kontekście warto byłoby przeprowadzić badania nad stopą zwrotu w studia wyższe w zależności od tego, czy ktoś studiuje w trybie indywidualnym czy nie, a dokładniej, czy chodzi na zajęcia czy też nie i jakie ma oceny.

Należy dodać, że 12% absolwentów studiów stacjonarnych WNEiZ deklaroowało, że nie pracowało w okresie studiów, zatem 88% pracowało.

Elementem kompetencji o szczególnym znaczeniu jest znajomość języków obcych. Dane zawarte w tablicy 1 pokazują, że 40% studentów studiów stacjonarnych WNEiZ kształciło się przez średnio 20 miesięcy w okresie studiów w zakresie języków obcych. Uzupełniając, bo dotyczy to całej populacji, można dodać, że według GUS 17% osób po studiach wyższych zna język obcy biegle, a 38% na poziomie średnim, przy czym 19% ma certyfikat²⁰.

5. Ryzyko studiowania

Edukacja różni się tym od innych dóbr, że dobro to tworzy swoją wartość dla kupującego podczas jego nabywania (w zasadzie podczas wymiany środków materialnych na wiedzę). Kupujący wiedzę nie wie zatem, jaki otrzyma produkt (ile z niego sam skorzysta). Korzyści ze studiowania osiąga się najczęściej po długim okresie (mierzonym latami), więc trudno mówić, że ktoś przeprowadził dokładną analizę korzyści i strat z nabywania wiedzy (szczególnie z wyboru kierunku studiów). Można tu postawić pytanie: czy studiowanie jest związane z ryzykiem, czyli z możliwością, prawdopodobieństwem, że przedsięwzięcie się nie uda²¹? Odpowiedź jest w zasadzie pozytywna, choć ryzyko to jest niewielkie. Z inwestowaniem w studiowanie są związane przede wszystkim trzy rodzaje ryzyka²². Pierwszy rodzaj doty-

²⁰ GUS, *Wybory ścieżki...*, s. 96.

²¹ *Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa 1981, s. 155.

Szeroką analizę tego pojęcia, podziały rodzaju ryzyka itd. są zawarte w: E. Ostrowska, *Ryzyko inwestycyjne. Identyfikacja i metody oceny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.

²² Zob. S.C. Wolter, B. Weber, *Bildungsrendite-ein zentraler oekonomischer Indikator des Bildungswesens*, „Das Magazin fuer Wirtschaftspolitik“ 2005, No. 10., s. 38-42.

czy tego, że można nie skończyć studiów, na przykład na skutek niezdaných egzaminów. Wielkość tego ryzyka jest zapewne zróżnicowana w zależności od kierunku studiów, trybu studiowania czy uczelni. Do tego rodzaju ryzyka można dopisać również wybór kierunku studiów niezgodny z zainteresowaniami, co może prowadzić do studiowania „dla zaliczenia”, a nie dla rozwijania swoich kwalifikacji, szczególnie wiedzy.

Drugi rodzaj ryzyka jest związany z tym, że po podniesieniu poziomu wykształcenia wysokość wynagrodzenia może być niższa od oczekiwanej, a ryzyko bezrobocia może być wyższe.

Trzeci rodzaj ryzyka jest związany z tym, że państwo, podejmując decyzje administracyjne dotyczące rynku pracy, systemu podatkowego itd., może pośrednio wpływać na sytuację absolwentów na rynku pracy.

Można zatem wyodrębnić pewne rodzaje ryzyka związane ze studiowaniem. Ich wielkość zależy w zasadzie od danej osoby i dotyczy zaangażowania w podnoszenie swoich kompetencji, w tym w zdobywanie wiedzy, oraz, być może, świadomości wyboru kierunku studiów. Samo ryzyko nieukończenia studiów nie jest wysokie. Z danych GUS można wnioskować, że na przykład około 95% studentów studiów ekonomicznych kończy wybrany przez siebie kierunek²³. Ryzyko nieukończenia studiów jest zatem w zasadzie bliskie zeru.

Z danych statystycznych wynika, że średnie wynagrodzenie uzyskiwane przez osoby z wykształceniem wyższym jest około 50% wyższe niż wszystkich zatrudnionych²⁴, czyli wspomniane ryzyko związane z wynagrodzeniami też jest stosunkowo niskie. Równie korzystnie wygląda sytuacja dla pracowników, mających wyższe wykształcenie, jeśli chodzi o stopę bezrobocia. W latach 2010-2012 wśród osób po studiach wynosiła około 5,0-5,5%, podczas gdy ogółem w Polsce 10,0-10,5% (według BAEL)²⁵.

Na marginesie rozważań dotyczących ryzyka studiowania i w ogóle podejmowania studiów można wspomnieć o teorii selekcji L. Thurowa²⁶. Wyjaśnia ona dodatkową korzyść, wynikającą z podejmowania kolejnego etapu kształcenia, w tym studiowania. Według tej teorii system edukacji służy jedynie do selekcji dobrych pracowników, nie ma natomiast bezpośredniego wpływu na wzrost wydajności. Pracodawcy przyjmują, że po danym poziomie wykształcenia można spodziewać się określonej wydajności lub motywacji do pracy. W „łagodniejszej” postaci teorii selekcji, zaprezentowanej przez M. Błaugą²⁷, kształcenie wpływa na wydajność pracy w sposób pośredni, przez pozytywne oddziaływanie na umiejętność uczenia się, zaangażowanie w pracę i motywację do pracy. Podejmując zatem studia przekazuje się na rynek pracy pozytywną informację o swoim potencjale kompetencji.

²³ GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009-2013*, Warszawa 2010-2014, s. 139-140.

²⁴ GUS, *Struktura wynagrodzeń według grup zawodów w 2012 roku*, Warszawa 2014, s. 76-77. Przyjęto w uproszczeniu, że specjaliści mają wykształcenie wyższe.

²⁵ GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2010-2012*, Warszawa 2014, s. 124.

²⁶ L. Thurow, *Investment in Human Capital*, Wadsworth, Belmont, Kalifornia 1970.

²⁷ M. Błauga, *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*, „Journal of Economic Literature” 1976, No. 14, s. 827-855.

Można zatem wysunąć wniosek, że na decyzję o podjęciu studiów może wpływać również to, że ryzyko takiej inwestycji jest bliskie zeru, a korzyści ze studiowania zależą od chęci do nauki, sposobu przedstawiania i egzekwowania wiedzy, sytuacji na rynku pracy itd.

6. Wnioski

Podsumowując w kontekście postawionych na początku pytań, można stwierdzić, że studenci podejmują studia, kierując się przede wszystkim zainteresowaniami i sytuacją na rynku pracy, ale zauważalny jest jednak spadek odsetka osób, podejmujących studia pod kątem własnych zainteresowań. Powodować to może wzrost przypadkowości wyboru kierunku studiów. Studenci podejmujący studia, kierując się głównie bieżącą sytuacją na rynku pracy, po ukończonym kierunku mogą mieć problemy ze znalezieniem satysfakcjonującego zajęcia, zgodnego z kierunkiem ukończonych studiów. Trudno jest też zaangażować się w naukę, a potem i w pracę zawodową, gdy wybór studiów i często późniejszego zawodu są przypadkowe.

Wydaje się również, że młodzież chce coraz szybciej być samodzielną finansowo i że w coraz mniejszym stopniu traktuje uczenie się jako inwestycję w rozwój swoich kompetencji. Chyba rzeczywiście zaczęła przeważać opinia wśród studentów o wyższości nabywania doświadczenia zawodowego nad zdobywaniem wiedzy. Problem jednak jest taki, że te doświadczenia, które zdobywają są raczej na poziomie absolwenta szkoły zawodowej lub średniej, a nie studenta. W efekcie nie wzrastają istotnie kompetencje osób po studiach wyższych. Zapewne nie dotyczy to wszystkich kierunków studiów, może bardziej społecznych, w tym ekonomicznych.

Mimo to, należy uznać, że podejmowanie decyzji o studiowaniu jest racjonalne, gdyż studiowanie jest obciążone niewielkim ryzykiem, a na rynek pracy wysyłana jest informacja o wzroście kompetencji danej osoby.

Warto też uwzględnić to, że przypadkowy wybór kierunku studiów, skutkujący mniejszym zaangażowaniem w zdobywanie wiedzy i w efekcie niższymi, od możliwych kompetencjami, powoduje marnotrawienie środków publicznych i prywatnych.

Na koniec należy zauważyć, że w ramach rozwoju kompetencji studentów, być może należałoby pobudzać u nich zainteresowanie poznawaniem innych wartości niż stricte ekonomiczne, poprzez odniesienia do filozofii czy etyki, gdyż pomoże to w szerszym ujmowaniu zainteresowań i działań zarówno podczas studiów, jak i w późniejszej pracy zawodowej. Kształtowanie tych wartości podczas studiów powinno wpłynąć pozytywnie na kształtowanie osobowości sprzyjającej wydajniejszej pracy, ale też na identyfikowanie zainteresowań dzięki lepszemu poznaniu siebie.

Być może studenci potrzebują na pierwszym semestrze studiów przedmiotu, który uświadamiałby im potrzebę i sens wykorzystania studiów do zdobywania wiedzy, kształtowania osobowości, wskazywałby metody uczenia się. Wydaje się, że paradoksalnie, studenci podejmują studia, skupiając się od ich początku na pracy zawodowej.

Bibliografia

- Blaug M., *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*, „Journal of Economic Literature” 1976, No. 14.
- Chapman B., *Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charge for Higher Education*, „The Economic Journal” 1997, Vol. 107, No. 442.
- Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland* 2006, Bundesministerium fuer Bildung und Forschung, Bonn–Berlin 2007.
- GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2010-2012*, Warszawa 2014.
- GUS, *Struktura wynagrodzeń według grup zawodów w 2012 roku*, Warszawa 2014.
- GUS, *Ścieżki edukacyjne Polaków*, Warszawa 2005.
- GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009-2013*, Warszawa 2010-2014.
- GUS, *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa 2013.
- Jarecki W., *Szacowanie kosztów i efektów kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym*, „Rozprawy i Studia”, t. 789, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011.
- Liberska B., *Problemy efektywności kształcenia wyższego*, PWN, Warszawa 1974.
- Musgrave R.A., P.B. Musgrave, *Public Finance in Theory and Practice*, McGraw Hill, New York 1989.
- Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1997.
- Ostrowska E., *Ryzyko inwestycyjne. Identyfikacja i metody oceny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.
- Polańska A., *Uczenie studentów krytycznego (konceptyjnego) myślenia priorytetowym zadaniem dydaktyki szkoły wyższej*, WSAiB, 2008, http://www.wsaib.pl/files/dziekanat/Uczenie%20krytycznego_myslania.doc.
- Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa 1981.
- Thurow L., *Investment in Human Capital*, Wadsworth, Belmont, California 1970.
- Wolter S.C., B. Weber, *Bildungsrendite - ein zentraler oekonomischer Indykator des Bildungswesens*, „Das Magazin fuer Wirtschaftspolitik“ 2005, No. 10.