



Community college w XXI wieku

Kreatywność w edukacji zawodowej i innowacyjność w zarządzaniu –
odpowiedzi na nowe wyzwania

Andrzej Murzyn

A. Murzyn, *Community college w XXI wieku*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-870-7, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Wiesława Korzeniowska

Adiustacja:

Izabela Rutkowska

Projekt okładki:

Andrzej Augustyński

Opracowanie typograficzne:

Alicja Kuźma

Publikacja dofinansowana przez
Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej

ISBN 978-83-7587-870-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	7
I. Kursy niepunktowane (<i>non-credit courses</i>)	
podstawą edukacji zawodowej	9
1. Istota i cele edukacyjnych programów niepunktowanych	11
2. Struktura programów niepunktowanych	37
3. Efekty realizowania niepunktowanych programów edukacyjnych	51
II. Nowa filozofia zarządzania uczelniami	71
1. Od transformacji podstawowych umiejętności do twórczego uczenia się	74
2. Od kultury niedowierzania do kultury niewymuszonej wspólnoty	81
3. Marketing i przedsiębiorczość a otwarte zarządzanie uczelnią	92
4. El Paso Community College – historia sukcesu	96
5. Technologia drugiej generacji a wypełnianie misji przez <i>community college</i>	102
Literatura	111

Wstęp

Instytucje typu *community college* stanowią największy sektor edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych i odgrywają istotną rolę na płaszczyźnie umożliwiania dostępu do kształcenia policealnego (*postsecondary education*). Badacze podają, że te popularne instytucje edukacyjne zapewniają szkolenie specjalistyczne i programy zawodowe dla prawie połowy studentów¹. Autorzy ostatnich raportów dotyczących działalności *community college* podkreślają też, że nie docenia się wkładu, jaki uczelnie te wnoszą w proces przygotowywania osób wchodzących w skład oddziałów natychmiastowego reagowania (*first responders*), a więc strażaków, ratowników medycznych czy funkcjonariuszy organów ścigania. Po wydarzeniach z 11 września 2001 roku działalność uczelni na tym polu przybrała znaczne rozmiary i wyraźnie wpisuje się w ogólnonarodową akcję na rzecz zwiększenia bezpieczeństwa kraju. Świadczy to między innymi o tym, że instytucja typu *community college* jest nadal elastyczna i otwarta na kulturalno-edukacyjne potrzeby społeczności lokalnych, których zaspokojenie wydaje się coraz trudniejsze w związku z gwałtownymi zmianami ekonomicznymi i politycznymi.

Spółeczeństwo amerykańskie – pisze George Boggs – stoi dzisiaj przed wieloma wyzwaniem. Wśród największych problemów wymienia się: brak odpowiedniej ilości wykwalifikowanych pielęgniarek, który stanowi zagrożenie dla jakości opieki zdrowotnej, brak nauczycieli będący jedną z głównych przyczyn zapaści systemu edukacji oraz stale pogłębiający się brak wykwalifikowanych pracowników, co wiąże się bezpośrednio ze spadkiem wydajności

¹ *American Association of Community Colleges: First Responders*. Washington 2006, s. V.

gospodarki i obniżaniem się standardu życia obywateli². Aby poradzić sobie z tymi problemami, potrzebna jest twórczość pochodząca

[...] od ludzi, którzy nie są ograniczeni przez tradycję, lecz gotowi do podjęcia ryzyka, otwarci na nowe myślenie i robienie rzeczy inaczej niż dotychczas³.

Instytucje typu *community college* – dodaje Boggs – już nie raz udowodniły, że potrafią działać twórczo i elastycznie, a zaangażowanie i inwencja ich przywódców niejednokrotnie uratowały uczelnie przed klęską.

Niniejsza książka poświęcona jest najważniejszemu – jak sądzę – dziedzinom działalności instytucji typu *community college*, które w ostatnich latach poddano istotnym przeobrażeniom. Uczelnie te, wchodząc w XXI wiek, musiały bowiem stawić czoła wielu trudnościom, zarówno politycznej, jak i ekonomicznej natury. Zmiana myślenia na płaszczyźnie kształcenia zawodowego miała przede wszystkim sprawić, aby wspomniane placówki były w stanie stworzyć takie programy w zakresie niepunktowanej edukacji zawodowej, które stałyby się podstawą kompromisu między pożądaną elastycznością w dziedzinie kursów niepunktowanych a potrzebą integracji programów punktowanych z programami niepunktowanymi⁴. Wielu badaczy potwierdza tezę, że nowa filozofia zarządzania uczelniami przyczyniła się do tego, że *community college* jest nadal najbardziej elastyczną i otwartą instytucją edukacyjną, która nie zapomniała o swojej misji.

² John E. Roueche, Melissa M. Richardson, Philip W. Neal, Susanne D. Roueche (red.): *The Creative Community College: Leading Change Through Innovation*. Washington, D.C. 2008. Community College Press, American Association of Community Colleges.

³ „[...] comes from people who are not bound by tradition but people who are willing to take risks, to think new thoughts, and to do things differently”. *Ibidem*, s. XI (tłumaczenie własne).

⁴ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment in Workforce Education: State Policies and Community College Practices* (Report). Washington, D.C. 2008. American Association of Community Colleges and Community College Center.

I. Kursy niepunktowane (*non-credit courses*) podstawą edukacji zawodowej

Edukacja zawodowa, przeznaczona dla osób, które ukończyły szkołę średnią (*postsecondary education*), przechodzi w ostatnich latach w Stanach Zjednoczonych poważne zmiany. Zmiany te dotyczą przede wszystkim relacji między liczbą studentów uczestniczących w kursach niepunktowanych (*non-credit courses*) a studentami, którzy realizują swoją edukację w ramach kursów punktowanych, czyli kursów z przypisywanymi punktami kredytowymi (*credit courses*)¹. Autorzy raportu *Noncredit Enrollment in Workforce Education: State Policies and Community College Practices* podkreślają, że największy wzrost zauważa się na płaszczyźnie szkolenia zawodowego (*workforce instruction*) i szkolenia kontraktowego (*contract training*)². Programy te mają przede wszystkim na celu zaspokojenie zmieniających się potrzeb zawodowych i wyposażenie ich podmiotów w niezbędne umiejętności, przy czym – jak piszą autorzy – chodzi tutaj głównie o taki sposób szkolenia, który „jest elastyczny i odpowiada na potrzeby pracodawcy”³. Okazuje się, że rozwój kreatywności i elastyczności na polu wyższej edukacji zawodowej to jedno z podstawowych zadań, jakie stanęły przed instytucjami typu *community college*. W gruncie rzeczy sprawdziły się przepowiednie Edmunda Gleazera z roku 1961⁴. Autor ten, będąc wówczas jednym z głównych działaczy AACCC

¹ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment in Workforce Education...*, *op. cit.*

² *Ibidem*, s. 2.

³ „[...] is flexible and responsive to employer needs”. *Ibidem*.

⁴ John E. Roueche, Melissa M. Richardson, Philip W. Neal, Susanne D. Roueche (red.): *The Creative Community College: Leading Change Through Innovation*, Washington, D.C. 2008. Community College Press, American Association of Community Colleges, s. 3.

(American Association of Community Colleges), pisał, że instytucje typu *community college* będą musiały w przyszłości stawić czoła gwałtownym zmianom demograficznym, wyzwaniom globalnej ekonomii i coraz bardziej zaawansowanej technologii⁵. W związku z szybkimi zmianami w sektorze wyższej edukacji zawodowej – zauważają autorzy raportu *Noncredit Enrollment in Workforce Education: State Policies and Community College Practices* – trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie, czy *colleges* zaspokajają rosnące potrzeby i efektywnie wykorzystują swoje środki, zapewniając do nich dostęp wszystkim studentom⁶.

W badaniach prowadzonych przez **CCRC** (Community College Research Center), wspólnie z **National Council for Workforce Education** (Narodowa Rada ds. Edukacji Zawodowej) oraz **National Council for Continuing Education** (Narodowa Rada ds. Edukacji Ustawicznej), skoncentrowano się głównie na realizowanym przez *community colleges* niepunktowanym szkoleniu zawodowym i szkoleniu kontraktowym. Próbowano ustalić, w jakim stopniu niepunktowana edukacja zawodowa i polityki stanowe wspierają rozwój zawodowy obywateli, zapewniają grupom poszkodowanym dostęp do edukacji wyższej i generują dochody dla instytucji typu *community college*. Badacze próbowali także znaleźć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób te instytucje edukacyjne organizują niepunktowane programy zawodowe, aby osiągnąć kompromis „między pożądaną elastycznością edukacji niepunktowanej a integracją programów punktowanych i programów niepunktowanych”⁷. Istotne było także zbadanie stopnia, w jakim niepunktowana edukacja zawodowa zaopatruje studentów w konkretne dowody potwierdzające jej rezultaty – mogą to być na przykład certyfikaty przedsiębiorczości (*industry certifications*)⁸.

⁵ John E. Roueche, Melissa M. Richardson, Philip W. Neal, Susanne D. Roueche (red.): *The Creative Community College...*, *op. cit.*

⁶ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*

⁷ „[...] the tradesoff between the desired flexibility of noncredit education and the integration of credit and noncredit programs”. *Ibidem*, s. 2.

⁸ *Ibidem*.

1. Istota i cele edukacyjnych programów niepunktowanych

Instytucje typu *community college* od dawna są postrzegane jako podstawowe źródło rozwoju lokalnej siły roboczej. Mają więc z jednej strony służyć ludziom z różnych powodów zainteresowanym edukacją, a z drugiej – odpowiadać na potrzeby przedsiębiorstw poszukujących pracowników z różnymi poziomami umiejętności⁹. Autorzy raportu *Noncredit Enrollment in Workforce Education: State Policies and Community College Practices* podkreślają, że przeszłość edukacyjna studentów realizujących kursy niepunktowane jest różnorodna; co więcej, są oni coraz starsi i w coraz większym stopniu interesuje ich zdobywanie konkretnych umiejętności. Aby umożliwić przejście do programów punktowanych studentom zainteresowanym uzyskaniem konkretnego stopnia – piszą dalej autorzy raportu – uczelnie sięgają do różnych metod. Najczęściej jest to rekrutacja na programy punktowane spośród studentów realizujących kursy niepunktowane. Mamy tutaj jednocześnie do czynienia z silną tendencją do budowania pomostu między programami niepunktowanymi i programami punktowanymi¹⁰.

Trzeba pamiętać o tym, że nabór kandydatów, którzy mają uczestniczyć w programach niepunktowanych, jest wspierany przez władze stanowe. Okazuje się, że ponad połowa stanów przeznacza część swoich środków na finansowanie niepunktowanej edukacji zawodowej realizowanej przez instytucje typu *community college*¹¹. Fakt ten, zdaniem autorów raportu, świadczy o tym, że władze stanowe mają jasną wizję edukacji niepunktowanej. Władze *community colleges*, zdając sobie sprawę z odpowiedzialności za jakość zawodowej edukacji niepunktowanej – co wynika między innymi z faktu, że ponad połowa stanów przypisuje tym instytucjom kluczową rolę na płaszczyźnie wspierania rozwoju zawodowego obywateli na poziomie lokalnym i stanowym – nie tylko starają się odpowiadać na różne potrzeby studentów, ale także dążą do coraz sprawniejszego zaspokajania specyficznych potrzeb pracodawców. Aby oferowane przez uczelnie kursy rzeczywiście sprostały

⁹ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 2.

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

oczekiwaniom pracodawców i pracobiorców, ich organizacja musi być oparta na zasadzie elastyczności.

Niepunktowane programy zawodowe mają być poważnym źródłem dochodu dla instytucji typu *community college*. Tylko nieliczne stany nakładają ograniczenia odnośnie do wysokości opłat, jakie mogą być ustalane przez uczelnie prowadzące niepunktowane kursy zawodowe. Uczelnie – podkreślają autorzy projektu – „mogą swobodnie zażądać tyle, ile zniesie rynek”¹². Podstawowa zasada polega na tym, że niepunktowane programy zawodowe powinny się samofinansować. Z badań wynika, że wiele instytucji typu *community college* konsekwentnie realizuje tę zasadę. Prawdziwym wyzwaniem dla uczelni jest służyć studentom i pracodawcom przy jednoczesnym generowaniu zysków, co z pewnością podnosi ich wartość i ma poparcie z wewnątrz.

W publikacjach poświęconych działalności instytucji typu *community college* podkreśla się, że uczelnie te konsekwentnie realizują zasadę wielostronności, bez której w zasadzie nie miałyby racji bytu we współczesnym społeczeństwie amerykańskim. W ostatnich latach zakres działalności uczelni znacznie się poszerzył, o czym przypominają między innymi Bailey i Morest¹³. Wzrosła liczba różnorodnych programów mających przyciągnąć nowych studentów i zaspokoić ich różnorodne potrzeby edukacyjne. Trzeba jednak pamiętać, że *community college*, rozszerzając swoją działalność, aby skutecznie wspierać rozwój lokalnej siły roboczej, nie zaniedbuje także innych ważnych dziedzin. Chodzi tutaj między innymi o działania na rzecz umożliwienia poszkodowanym grupom społecznym dostępu do edukacji wyższej – działania te nadal stanowią bardzo ważny element misji realizowanej przez tę uczelnię.

Autorzy projektu *Noncredit Enrollment in Workforce Education: State Policies and Community College Practices* zwracają uwagę na pewne cechy instytucji typu *community college*, które szczególnie podnoszą jej atrakcyjność i budzą zaufanie różnych grup społecznych. Chodzi tutaj głównie o dużą

¹² „[...] are free to charge what the market will bear”. Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 2.

¹³ Thomas R., Bailey, Vanessa Smith Morest: *The Organizational Efficiency of Multiple Missions for Community Colleges*. New York 2004. Columbia University, Teachers College, Community College Research Center.

elastyczność na płaszczyźnie realizowania konkretnych potrzeb społeczności lokalnej. Dzięki temu instytucja ta – dodają autorzy raportu – „jest lepiej dostosowana do potrzeb uczących się osób dorosłych niż tradycyjne kursy uczelniane”¹⁴. Fakt ten podkreślany jest także przez innych badaczy¹⁵. Zaznaczają oni również, że edukacja niepunktowana odpowiada przede wszystkim na potrzeby tych studentów, którzy są zainteresowani możliwie najprostszymi procedurami rekrutacji i elastycznymi programami, które byłyby typowe dla tego rodzaju edukacji. Ponadto ważną rolę odgrywa tutaj środowisko edukacyjne, które powinno się charakteryzować niskim poziomem sformalizowania, być bardziej przyjazne i pozbawione czynników onieśmielających słuchaczy¹⁶. Edukacja niepunktowana musi być oparta na zasadzie, która w kontekście kształcenia dorosłych określana jest jako „dydaktyka umożliwiania”¹⁷. Chodzi także o to, na co zwraca uwagę Elżbieta Dubas – że „kształcenie dorosłych to głównie uczenie się; pewne jest, że człowiek dorosły może się uczyć, ale nauczyć go nie można”¹⁸.

Oprócz działania na rzecz wspierania rozwoju lokalnej siły roboczej niepunktowana edukacja zawodowa ma stanowić rodzaj pomostu prowadzącego do edukacji punktowanej¹⁹. Autorzy raportu podkreślają, że umacnianie takiego pomostu ma kluczowe znaczenie dla wielu studentów, którzy nie posiadają jeszcze żadnego stopnia i nie są jeszcze gotowi do uczestniczenia w programach punktowanych. Efektywność na tej płaszczyźnie jest uzależniona jednak od wielu czynników. Trzeba przede wszystkim

¹⁴ „[...] is better suited to adult learners than traditional college courses”. Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 4.

¹⁵ Kevin Dougherty, Marianne Bakia: *The New Economic Development Role of Community College*. New York 1999. Columbia University, Teachers College, Community College Research Center.

¹⁶ Warner N. Grubb, Norena Badway, Denise Bell: *Community College and the Equity Agenda: The Potential of Noncredit Education*. Annals of the American Academy of Political and Social Science 2003. 586(1).

¹⁷ Andrzej Murzyn: *Kilka refleksji tłumacza* [w:] Horst Siebert: *Metody pracy kształcenio-wej. Podręcznik nauczania aktywizującego*. Tł. Andrzej Murzyn. Kraków 2005. Impuls. s. 143.

¹⁸ Anna Dubas: *Wstęp do wydania polskiego* [w:] Horst Siebert: *Metody pracy kształce-niowej...*, *op. cit.*, s. 10.

¹⁹ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 4.

[...] kreować ścieżki prowadzące studentów realizujących kursy w ramach edukacji niepunktowanej do programów punktowanych lub rozwijać mechanizmy awansu dla uczestników edukacji niepunktowanej²⁰.

Autorzy raportu dodają, że dla grup poszkodowanych edukacja niepunktowana może stanowić poważną barierę dostępu do programów punktowanych.

Bardzo ważną rolę na płaszczyźnie wspierania niepunktowanej edukacji zawodowej odgrywa polityka poszczególnych stanów. Chodzi tutaj przede wszystkim o działania, które ułatwiają różnym osobom nie tylko dostęp do *community college*, ale również edukację w obrębie tej instytucji.

Niepunktowana edukacja zawodowa jest także postrzegana jako potencjalne źródło dochodu dla instytucji typu *community college*, co wiąże się z coraz bardziej ograniczonymi funduszami przeznaczonymi na rozwój edukacji wyższej²¹. Główny dochód ma przynosić **szkolenie kontraktowe** (*contract training*). Jednak niektórzy badacze podkreślają, że trudno tak naprawdę ustalić, jaki dochód przynosi uczelniom edukacja niepunktowana²².

Niepunktowana edukacja zawodowa realizowana przez instytucje typu *community college* wiąże się z potrzebami gospodarki lokalnej, a jednym z jej głównych celów jest szybkie i skuteczne reagowanie na potrzeby tej gospodarki. Wymaga to od uczelni dużej elastyczności na płaszczyźnie planowania działalności oświatowej, która musi uwzględniać potrzeby pracodawców w zakresie wyposażenia pracowników w specyficzne umiejętności, dzięki którym mogą się rozwijać w obrębie swoich zakładów pracy, umożliwiając tym samym rozwój tych ostatnich. Chodzi także o to, aby maksymalnie ułatwiać ludziom dostęp do nowych rodzajów pracy przez rozwijanie przez nich nowych umiejętności²³. Programy oferowane przez uczelnie są więc uwarunkowane strukturą lokalnej siły roboczej oraz rodzajami pracodawców i zakładów pracy. Aby sprostać tym celom – podkreślają autorzy raportu –

[...] instytucje typu *community college* realizujące edukację niepunktowaną mogą starać się odpowiadać zarówno na potrzeby w zakresie rozwoju zawo-

²⁰ „[...] develop pathways to connect noncredit students to credit programs, or develop mechanisms to award credit for noncredit education”. Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 4.

²¹ *Ibidem*, s. 5.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*, s. 9.

dowego indywidualnych pracowników, jak również na potrzeby pracodawców w zakresie przygotowywania specyficznej siły roboczej²⁴.

Uczelnie muszą jednocześnie szukać sposobów uzyskiwania odpowiednich dochodów z realizowanych programów w ramach zawodowej edukacji niepunktowanej.

1.1. Indywidualny rozwój pracowników i dostęp do edukacji

Instytucja typu *community college* jest znaczącym ośrodkiem wspierającym rozwój siły roboczej w środowisku lokalnym. Świadomość tego, że ludzie z różnorodnych powodów są zainteresowani niepunktowaną edukacją zawodową, jest poważnym wyzwaniem dla uczelni. Doceniając wagę niepunktowanej edukacji zawodowej – podkreślają autorzy raportu – poszczególne stany mogą bezpośrednio wspierać uczelnie finansowo, a w niektórych przypadkach ułatwiać dostęp do tej formy edukacji osobom o niskich dochodach. Co więcej, niepunktowana edukacja zawodowa może stanowić swoisty pomost umożliwiający zainteresowanym studentom realizowanie innych programów, zwłaszcza tych, które prowadzą do uzyskania konkretnego stopnia²⁵.

Rodzaje programów realizowanych w ramach niepunktowanej edukacji zawodowej muszą uwzględniać potrzeby różnych ludzi. Prawie wszystkie uczelnie objęte badaniem – piszą autorzy raportu – oferują programy w następujących dziedzinach życia: opieka zdrowotna, technologia informacyjna, biznes. Mamy tutaj do czynienia zarówno z kursami dla początkujących, jak i szkoleniem dla zaawansowanych. Programy opieki zdrowotnej dotyczą przede wszystkim takich zawodów, jak: technik farmacji, flebotomista oraz pomoc pielęgniarska. Realizowane są także programy bardziej zaawansowane, niektóre specyficzne dziedziny opieki zdrowotnej, na przykład gerontologia czy opieka paliatywna²⁶. Programy w zakresie technologii informacyjnej obejmują zarówno kursy komputerowe na poziomie podstawowym, jak i szkolenia

²⁴ „[...] community college noncredit education may seek to address individual workers' workforce development needs, as well as employers' specific workforce preparation needs”. *Ibidem*, s. 9.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

bardziej zaawansowane, dotyczące między innymi specyficznych systemów komputerowych i programowania języków. Dużym powodzeniem cieszą się programy biznesowe. Mamy tutaj bardzo bogatą ofertę programową z zakresu zarządzania, przedsiębiorczości i zasobów ludzkich. Autorzy raportu podkreślają, że kursy dotyczą głównie trzech dziedzin: efektywnej komunikacji, kierowania zróżnicowaną siłą roboczą i fachowej obsługi klienta. Poza tym realizowane są inne programy w takich dziedzinach, jak: nieruchomości, produkcja przemysłowa, budownictwo, zarządzanie w sektorze non profit, ubezpieczenia, doradztwo w zakresie kredytów hipotecznych, szkolenie weterynaryjne, opieka nad dzieckiem czy szkolenie nauczycieli na zastępstwo (*substitute teachers*)²⁷.

1.2. Studenci uczestniczący w edukacji niepunktowanej

Dane umożliwiające opis specyficznych cech studentów realizujących kursy w ramach niepunktowanej edukacji zawodowej są bardzo ograniczone. W raporcie podkreśla się, że działania zmierzające do stworzenia takiej charakterystyki sprowadzały się głównie do wywiadów przeprowadzonych w poszczególnych uczelniach. Aby wywiad stał się wiarygodnym źródłem informacji – dodają autorzy raportu – badacze muszą być przekonani o tym, że studenci mają odpowiednią wiedzę o programach. Wielu autorów zwraca uwagę na bardzo złożony i zróżnicowany charakter środowiska studenckiego, jednak w trakcie badań udało się zauważyć pewne wspólne cechy. W kilku uczelniach studenci uczestniczący w niepunktowanej edukacji zawodowej są starsi od studentów realizujących kursy w ramach edukacji punktowanej i określani jako „studenci edukacji całożyciowej lub dorośli studenci”²⁸. Z raportów sporządzonych przez kilka instytucji typu *community college* wynika, że wiek osób realizujących kursy w ramach niepunktowanej edukacji zawodowej waha się pomiędzy 36. a 42. rokiem życia. Wielu studentów jest zainteresowanych uzyskaniem odpowiednich kwalifikacji w branży budowlanej oraz certyfikatów umożliwiających im skuteczną zmianę kierunku rozwoju zawodowego i tym samym podjęcie pracy w dziedzinach wymagających

²⁷ Michelle van Noy, James Jacobs, Susanne Korey, Thomas Bailey, Katherine L. Hughes (red.): *Noncredit Enrollment...*, *op. cit.*, s. 9.

²⁸ „[...] lifelong learners or adult learners”. *Ibidem*, s. 10.

znajomości nowych technologii²⁹. W związku z szybkimi zmianami w gospodarce znaczna część młodych ludzi jest zainteresowana kursami, które stworzą im nowe możliwości w bliskiej przyszłości.

Wielu badaczy skoncentrowanych na niepunktowanej edukacji zawodowej, realizowanej przez *community college*, zauważa, że drogi kariery w różnych zawodach bardzo często

[...] zaczynają się od krótkoterminowego szkolenia umożliwiającego podjęcie pracy i stwarzają możliwości w zakresie przejścia do kursów w ramach edukacji punktowanej, które mogą prowadzić do awansu zawodowego³⁰.

Poziom zainteresowania studentów realizujących kursy niepunktowane uzyskaniem stopnia (tytułu) przez uczestnictwo w kursach punktowanych jest zróżnicowany w zależności od uczelni. Niektóre placówki podkreślają w swoich raportach, że istnieje grupa studentów, których interesuje zdobycie konkretnego stopnia, co wiąże się z faktem, że wiele osób nie posiada żadnego stopnia. Interesujące są wyniki badań przeprowadzonych w uczelniach znajdujących się na terenie North Orange County District. Z badań wynika, że 3/4 studentów posiada dyplom szkoły wyższej³¹. Instytucja typu *community college* znajdująca się w południowej Newadzie – piszą dalej autorzy raportu – wykazała, że 57% studentów uczestniczących w niepunktowanych kursach zawodowych uzyskała dyplom szkoły wyższej. O tym, że populacja lokalna jest dobrze wyedukowana, można się także dowiedzieć z innych raportów. Interesujących danych odnośnie do poziomu edukacyjnego studentów uczestniczących w kursach niepunktowanych dostarcza raport z działalności Central Piedmont Community College. Połowa młodych ludzi – jak wynika z tego raportu – ma tytuł licencjata, a prawie połowa zapisała się na kursy w celach „rekreacyjnych” (*recreational*)³². Są także uczelnie, które przyznają, że nie wiedzą, ilu studentów realizujących programy niepunktowane posiada już jakieś stopnie lub jest zainteresowanych zdobyciem stopnia w przyszłości.

W badaniach nad sytuacją edukacyjną studentów uczestniczących w kursach niepunktowanych podkreśla się często, że w niektórych sektorach zawo-

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ „[...] begin with short-term noncredit training for entry-level jobs and provide opportunities to link people to degree programs that may lead to career development”. *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.