

Andrzej Kraśniewski



Proces

Boloński

to już 10 lat



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Warszawa 2009

Andrzej Kraśniewski

Proces Boloński

to już 10 lat

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej
w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”



DG Edukacja i Kultura
Program „Uczenie się przez całe życie”

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Warszawa 2009

Projekt graficzny i skład:
Eliza Goszczyńska



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Narodowa Agencja Programu
„Uczenie się przez całe życie”
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa

www.frse.org.pl
www.erasmus.org.pl

ISBN: 978-83-87716-00-4

Spis treści

1. Wprowadzenie	5
2. Charakter i przebieg Procesu Bolońskiego	7
2.1. Charakter i cele Procesu Bolońskiego	7
2.2. Podstawowe dokumenty	8
2.3. Koordynacja i realizacja Procesu Bolońskiego	12
3. Realizacja postulatów Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów	17
3.1. Wprowadzanie studiów dwu- i trzystopniowych	17
3.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania i akumulacji osiągnięć studentów (ECTS)	23
3.3. Wspieranie mobilności studentów i pracowników	25
3.4. Wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów)	34
3.5. Realizacja idei uczenia się przez całe życie	46
3.6. Współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia	48
3.7. Nastawienie „na studenta”	55
3.8. Kształcenie interdyscyplinarne	56
3.9. Studia doktoranckie jako element łączący kształcenie i badania naukowe	57
4. Proces Boloński w ocenie środowiska akademickiego	63
5. Proces Boloński – szerszy kontekst	67
6. Proces Boloński w Polsce	71
6.1. Wprowadzanie studiów dwu- i trzystopniowych	73
6.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania i akumulacji osiągnięć studentów (ECTS)	77

6.3. Mobilność studentów i nauczycieli akademickich	78
6.4. Wprowadzanie systemu „łatwo czytelných” i porównywalnych stopni (dyplomów)	83
6.5. Realizacja idei uczenia się przez całe życie	87
6.6. Zapewnianie jakości kształcenia	89
6.7. Propagowanie spraw europejskich w kształceniu i wspólne programy studiów	92
6.8. Promowanie Procesu Bolońskiego w kraju i polskich uczelni za granicą	94
6.9. Udział studentów i doktorantów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego	97
6.10. Podsumowanie	98
7. Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego	102
7.1. Pożądane działania	102
7.2. Możliwości realizacji	111
8. Proces Boloński po roku 2010	113
9. Zakończenie	116
Podziękowania	118
Materiały źródłowe	119

1 Wprowadzenie

Proces Boloński jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, zapoczątkowanym podpisaniem w 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich dokumentu zwanego Deklaracją Bolońską. Istotą tego procesu są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem jest utworzenie do 2010 r. – w wyniku uzgodnienia pewnych ogólnych zasad organizacji kształcenia – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹ (*European Higher Education Area*).

Znaczenie Procesu Bolońskiego dla Europy dobrze ilustrują słowa zawarte w niedawno opublikowanym dokumencie dotyczącym jego przyszłości: „*No other initiative has mobilized so many people, apart from the creation and development of the EU*” [1]. Jednakże wpływ Procesu Bolońskiego na zmiany w szkolnictwie wyższym wykracza daleko poza obszar Europy. Jeden z amerykańskich analityków stwierdził niedawno: „*The core features of the Bologna Process have sufficient momentum to become the dominant global higher education model within the next two decades*” [2].

Celem niniejszej publikacji jest omówienie Procesu Bolońskiego. Podstawowa część prezentacji dotyczy zjawisk i trendów obserwowanych z perspektywy europejskiej. Omówiono zasadnicze wątki Procesu Bolońskiego, pominięto natomiast w znacznym stopniu niektóre istotne działania „równoległe”, mające ścisły związek z Procesem, takie jak zainicjowane i finansowane przez Komisję Europejską programy wymiany akademickiej. Ze względu na to, że zmiany zachodzące w europejskim szkolnictwie wyższym są postrzegane coraz częściej jako element szerszego procesu, obejmującego w szczególności tworzenie Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*) i zmierzającego do realizacji wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*), przedstawiono także ten szerszy kontekst Procesu Bolońskiego.

Intencją autora nie jest – na ile to możliwe – prezentacja subiektywnych ocen i poglądów, lecz przedstawienie faktów i ocen zachodzących zjawisk i procesów, dokonanych przez ekspertów międzynarodowych. Ocena niektórych aspektów wdrażania Procesu Bolońskiego w naszym kraju sprowadza się głównie do przedstawienia danych pochodzących z różnych źródeł. Znajdujące się w końcowej części opracowania sugestie konkretnych działań, jakie mogłyby być podjęte przez polskie uczelnie w związku ze zmianami zachodzącymi

¹ W polskojęzycznej literaturze używa się również określenia Europejska Przestrzeń Szkolnictwa Wyższego.

w Europie, należy zatem traktować wyłącznie jako propozycje, które mogą się stać przedmiotem szerszej dyskusji wśród społeczności akademickiej.

Skala przedsięwzięcia, jakim jest Proces Boloński, oraz ogromna liczba dostępnych dokumentów, opracowań i informacji na ten temat przekracza możliwości zapoznania się z nimi jednej osoby, zwłaszcza – tak jak autor – niezwiązanej profesjonalnie z badaniami w obszarze szkolnictwa wyższego. Toteż zawartość i treść przedstawionego opracowania jest w pewnej mierze zdefiniowana przez ograniczony i selektywny zestaw analizowanych przez autora materiałów źródłowych. Materiały te są związane z wieloletnim zaangażowaniem w proces doskonalenia systemu kształcenia na Politechnice Warszawskiej (m.in. w prace studialne wykonane w latach 2002-2003 w ramach realizacji grantu rektorskiego „Proces tworzenia Europejskiego Obszaru Akademickiego i jego wpływ na działalność akademickich uczelni technicznych, a zwłaszcza PW” [3, 4] oraz sprawowaniu od 2005 r. funkcji pełnomocnika Rektora PW ds. wdrażania Procesu Bolońskiego). Wykorzystane zostały także doświadczenia związane z pełnioną od 1999 r. funkcją Sekretarza Generalnego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz niedawno podjętymi obowiązkami członka Grupy Roboczej opracowującej projekt Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji oraz członka Zespołu Ekspertów Bolońskich. W treści opracowania pojawiają się też – głównie dla celów ilustracji omawianych zjawisk – przykłady związane z doświadczeniami wynikającymi z uczestniczenia w konferencjach, sympozjach, warsztatach naukowych i innych spotkaniach międzynarodowych dotyczących problematyki kształcenia inżynierów.

Publikacja jest zaktualizowaną i rozszerzoną wersją opracowania *Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, wydanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w 2006 r. [5]. Aktualizacja została dokonana w oparciu o materiały źródłowe dostępne na początku 2009 r. (przed konferencją w Leuven).

2 Charakter i przebieg Procesu Bolońskiego

2.1. Charakter i cele Procesu Bolońskiego

Choć zmiany w szkolnictwie wyższym będące wynikiem Procesu Bolońskiego zachodzą przede wszystkim na uczelniach, sama inicjatywa utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) ma w znacznej mierze charakter polityczny. Inicjatywa ta, inspirowana przez Komisję Europejską, stanowi próbę wypracowania wspólnej „europejskiej” reakcji na problemy występujące w większości krajów tak, aby:

- stworzyć warunki do mobilności obywateli,
- dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzić do poprawy „zatrudnialności”,
- podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru geograficznego w rozwój cywilizacji.

Celem Procesu Bolońskiego – międzyrządowego procesu realizowanego w ścisłej współpracy ze środowiskiem akademickim – nie jest stworzenie standardów, którym podlegałyby systemy szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach. Tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oznacza przede wszystkim wypracowywanie zasad współdziałania i wdrażanie mechanizmów porównywania rozwiązań funkcjonujących w Europie, z uwzględnieniem różnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni. Ujmując to inaczej, Proces Boloński jest próbą zorganizowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie tak, aby stał się on powszechnie zrozumiały i godny zaufania, a jednocześnie pozostał zróżnicowany, czy wręcz szczytujący się swą różnorodnością [6].

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że dla wielu krajów Proces Boloński stał się inspiracją do rozpoczęcia niezbędnych, a z różnych powodów odwlekanych reform w szkolnictwie wyższym, a zarazem receptą na ich przeprowadzenie.

Idea utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i związane z tym przedsięwzięcia reformatorskie znajdują mniej lub bardziej wyraźne poparcie we wszystkich zainteresowanych środowiskach, choć z nieco odmiennych powodów:

- rządy są przede wszystkim zainteresowane pozytywnym wpływem międzynarodowej współpracy akademickiej na sytuację na rynku pracy i wzrost gospodarczy,
- uczelnie postrzegają współpracę europejską jako szansę poprawy jakości kształcenia

- i – w następstwie uzyskania statusu „uczestnika Procesu Bolońskiego” – poprawy swej pozycji konkurencyjnej na globalnym rynku usług edukacyjnych,
- kandydaci na studia i studenci oczekują większej dostępności studiów oraz zwiększenia szans uzyskania dobrego wykształcenia, stwarzającego możliwości znalezienia korzystnego zatrudnienia na międzynarodowym rynku pracy.

Proces Boloński nie jest synonimem wszystkich obserwowanych tendencji i zmian (pozytywnych i negatywnych) zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym. Niektóre problemy utożsamiane – m.in. przez przedstawicieli środowiska akademickiego – przeciwnych wszelkim zmianom – z Procesem Bolońskim mają z nim w istocie jedynie luźny związek. Przykładem jest przejście od kształcenia elitarnego do kształcenia „masowego” i związany z tym problem „znalezienia” odpowiednich środków finansowych, niezbędnych na pokrycie kosztów kształcenia znacznie zwiększonej liczby studentów, a także problem zapewnienia odpowiedniej jakości świadczonych usług edukacyjnych w warunkach masowości kształcenia. Proces Boloński, w tym wprowadzenie studiów dwustopniowych, jest próbą rozwiązania tych problemów, a nie – jak twierdzą przeciwnicy reform – ich źródłem.

2.2. Podstawowe dokumenty

Z formalnego punktu widzenia najistotniejszymi dokumentami określającymi charakter Procesu Bolońskiego są deklaracje i komunikaty sygnowane przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach europejskich (rys. 1).



Rys. 1. Proces Boloński – najważniejsze wydarzenia

Pierwszym dokumentem tego typu, poprzedzającym Deklarację Bolońską, była Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 r. [7], pod którą podpisy złożyli ministrowie czterech krajów: Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch. Zawarta w Deklaracji Sorbońskiej idea „harmonizacji” struktury systemów szkolnictwa wyższego w celu zwiększenia mobilności i poprawy „zatrudnialności” została następnie rozwinięta w Deklaracji Bolońskiej [8], podpisanej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów 29 krajów (w tym Polski), w Komunikacie Praskim z 19 maja 2001 r. [9], w Komunikacie Berlińskim z 19 września 2003 r. [10], w Komunikacie z Bergen z 20 maja 2005 r. [11], a ostatnio w Komunikacie Londyńskim z 18 maja 2007 r. [12].

Liczba państw zaangażowanych w Proces Boloński systematycznie wzrasta. W wyniku decyzji podjętych w Londynie w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uczestniczy obecnie formalnie 46 krajów.

W Deklaracji Bolońskiej oprócz części ideologicznej zawarte są następujące postulaty określające sposoby realizacji celów przyświecających idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:

- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS),
- wspieranie mobilności studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- propagowanie spraw europejskich w kształceniu (europejski wymiar kształcenia).

Potwierdzając znaczenie celów i zadań sformułowanych w Deklaracji Bolońskiej, w Komunikacie Praskim ministrowie uzupełnili listę postulowanych działań o następujące elementy:

- wdrożenie idei uczenia się przez całe życie,
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą.

W Komunikacie Berlińskim poza oceną przebiegu realizacji poprzednio sformułowanych postulatów ministrowie wskazali nowy ważny aspekt Procesu Bolońskiego - związek kształcenia i badań naukowych oraz znaczenie badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. W tym kontekście za istotne zadania uznali m.in.:

- rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów (zdefiniowanej w Deklaracji Bolońskiej) o studia III stopnia – studia doktoranckie,
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego.

Ministrowie ustalili także priorytetowe kierunki działań na kolejne lata, zaliczając do nich: zapewnianie jakości kształcenia, wprowadzanie studiów dwustopniowych oraz uspraw-

nienie mechanizmów uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią.

W Komunikacie z Bergen ponownie dokonano oceny przebiegu Procesu Bolońskiego – zwłaszcza z punktu widzenia ww. priorytetów. Jako zagadnienia stanowiące szczególne wyzwanie i preferowane kierunki działań uznano:

- zacieśnianie związków kształcenia i badań naukowych, m.in. przez zintensyfikowanie kształcenia naukowców (w tym rozwój studiów doktoranckich) oraz lepsze wykorzystanie możliwości tkwiących we współpracy uczelni z innymi instytucjami prowadzącymi badania naukowe,
- zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe,
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, m.in. przez tworzenie mechanizmów przenoszenia przyznanych kredytów, grantów itp. oraz ułatwienia w przyznawaniu wiz i pozwoleń na pracę,
- zwiększenie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększaniu wymiany akademickiej.

Na ostatniej konferencji ministrów (Londyn, maj 2007 r.) dokonano dość wszechstronnej oceny stopnia realizacji poprzednio sformułowanych zadań. Podkreślono wzrastającą akceptację nowego podejścia do procesu kształcenia, koncentrującego się na potrzebach studenta i osiąganym przez niego efektach uczenia się. Wskazano na konieczność podjęcia bardziej skutecznych działań w zakresie:

- usuwania przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników,
- zapewnienia równego dostępu do studiów i realnych możliwości studiowania osobom ze wszystkich grup społecznych,

a także na potrzebę zgromadzenia odpowiednich danych, które pozwoliłyby ocenić postęp w tych dziedzinach. Jako inne obszary wymagające wzmożonej aktywności uznano:

- współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia „zatrudnialności” absolwentów wszystkich trzech poziomów studiów,
- działania prowadzące do zwiększenia znaczenia Procesu Bolońskiego w skali globalnej.

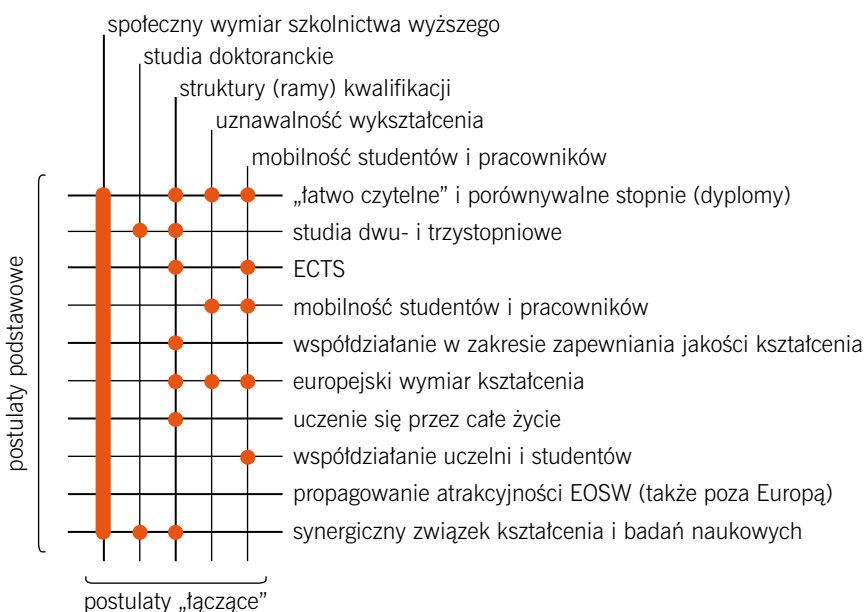
Podczas kolejnej konferencji (Leuven/Louvain-la-Neuve, kwiecień 2009 r.) ministrowie ponownie dokonają oceny przebiegu Procesu Bolońskiego, jednakże głównym tematem spotkania będzie wizja i strategia kontynuacji reform związanych z procesem tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który to proces – zgodnie z założeniami przyjętymi w Deklaracji Bolońskiej – umownie kończy się w roku 2010.

Wymienione wyżej postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej, Komunikacie Praskim i Komunikacie Berlińskim tworzą 10 podstawowych zadań – obszarów działania (*action lines*) Procesu Bolońskiego. Obszary te nie są oczywiście w pełni rozłączne. Po-

nadto, sformułowane zostały postulaty „łączące”, obejmujące swym zasięgiem kilka podstawowych zadań. Są to m.in. [13]:

- kształtowanie społecznego wymiaru szkolnictwa wyższego – postulat związany w istocie ze wszystkimi 10 podstawowymi zadaniami,
- rozwój studiów doktoranckich,
- opracowanie i wdrożenie struktur (ram) kwalifikacji,
- usuwanie przeszkód w zakresie uznawalności wykształcenia,
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników (jest to jeden z podstawowych postulatów Deklaracji Bolońskiej; ma on jednak ścisły związek także z innymi podstawowymi zadaniami).

Związek ww. postulatów z zadaniami podstawowymi, sformułowanymi w dokumentach ministrów, zilustrowano na rys. 2.



Rys. 2. Proces Boloński – obszary działania (postulaty, zadania)

Wymieniając zawarte w dokumentach bolońskich postulaty czy zadania (obszary działania), nie wolno zapomnieć, że nie są one istotą Procesu Bolońskiego, czy też celem samym w sobie, lecz służą przede wszystkim realizacji ogólnych celów opisanych w punkcie 2.1. Nawet tak ważne i mające istotne konsekwencje działania, jak wprowadzanie studiów dwustopniowych czy systemu ECTS, są jedynie narzędziami (technicznymi środkami), które mają doprowadzić do rozwiązania problemów trapiących współczesne społeczeństwa.

Rozpatrywanie instrumentów Procesu Bolońskiego w oderwaniu od celów, którym służą, prowadzi do nieporozumień i trudności w motywowaniu społeczności akademickiej do przeprowadzania niezbędnych zmian.

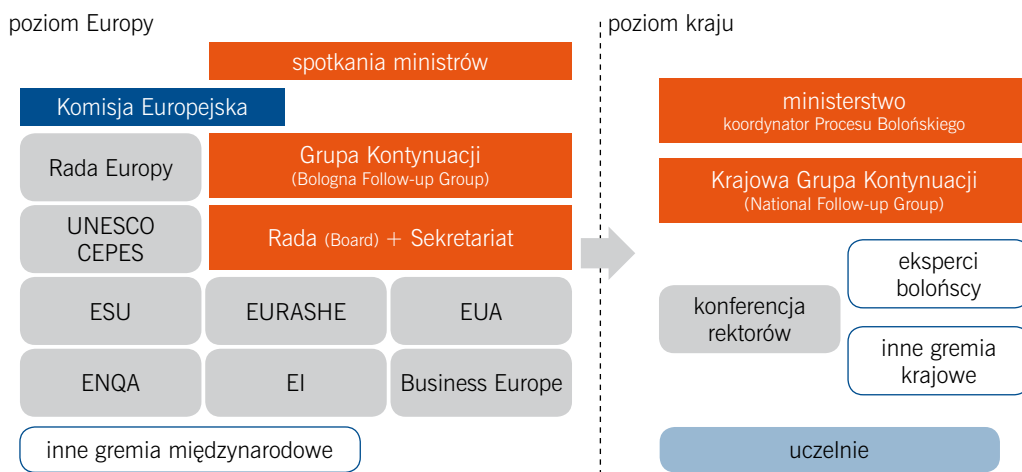
Podpisy składane pod kolejnymi dokumentami wyznaczającymi kierunki ewolucji Procesu Bolońskiego mają charakter dobrowolnego zobowiązania ministra do realizacji we własnym kraju postulatów zawartych w treści tych dokumentów. Inicjatywy i działania zbieżne z tymi postulatami podejmowane są przede wszystkim przez uczelnie, natomiast rolą ministra jest wspomaganie ich przez:

- inicjowanie i dokonywanie zmian legislacyjnych,
- wprowadzanie mechanizmów stymulujących aktywną postawę środowiska akademickiego,
- kampanię informacyjno-promocyjną.

Nie istnieje żadne ciało ponadnarodowe, które mogłoby rozliczyć ministra ze sposobu realizacji przyjętych zobowiązań. Konsekwencją zaniechania działań jest zatem wyłącznie negatywny obraz kraju w opinii europejskiej oraz gorsza pozycja konkurencyjna szkół wyższych, a przede wszystkim ich studentów i absolwentów w jednoczącej się Europie.

2.3. Koordynacja i realizacja Procesu Bolońskiego

Sposób koordynacji i realizacji Procesu Bolońskiego zilustrowano na rys. 3.



Rys. 3. Podmioty zaangażowane w realizację Procesu Bolońskiego

Najważniejszymi wydarzeniami wpływającymi na przebieg Procesu Bolońskiego, związanymi z publikacją dokumentów o charakterze politycznym, są konferencje ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach europejskich. Najbliższe takie spotkanie – po Paryżu (1998), Bolonii (1999), Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007) – planowane jest w kwietniu 2009 r. w Leuven/Louvain-la-Neuve. Wezmą w nim udział przedstawiciele 46 krajów uczestniczących obecnie formalnie w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W okresie między konferencjami ministrów Proces Boloński jest koordynowany przez Grupę Kontynuacji² (*Bologna Follow-up Group*) oraz Radę (*Board*), obsługiwana przez Sekretariat. W skład Grupy Kontynuacji, której zadaniem jest planowanie działań wynikających z ustaleń przyjętych przez ministrów, wchodzi przedstawiciele 46 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim oraz przedstawiciele Komisji Europejskiej.

Działania podejmowane przez Grupę Kontynuacji są konsultowane z następującymi organizacjami:

- Radę Europy, a ściślej jej komisją zajmującą się sprawami szkolnictwa wyższego i nauki *Steering Committee for Higher Education and Research* (CD-ESR),
- *European University Association* (EUA) – organizacją reprezentującą uczelnie akademickie (mające prawo nadawania stopnia doktora),
- *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) – organizacją reprezentującą szkoły wyższe niemające statusu uczelni akademickich,
- *European Students' Union* (ESU)³ – porozumieniem organizacji studenckich działających w poszczególnych krajach europejskich,
- *UNESCO European Centre for Higher Education* (UNESCO/CEPES) – instytucją prowadzącą badania naukowe w dziedzinie szkolnictwa wyższego,
- *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) – stowarzyszeniem skupiającym działające w poszczególnych krajach europejskich agencje zajmujące się zapewnianiem jakości kształcenia (m.in. komisje akredytacyjne),
- *Education International Pan-European Structure* (EI) – organizacją reprezentującą pracowników zatrudnionych w sektorze edukacji i szkolnictwa wyższego,
- *Business Europe*⁴ – organizacją reprezentującą pracodawców.

Trzy ostatnie organizacje zostały dołączone do grona konsultantów Procesu Bolońskiego w 2005 r., w wyniku decyzji ministrów zgromadzonych w Bergen.

² W polskojęzycznej literaturze używa się również określenia Grupa Wdrożeniowa.

³ Do 2007 r. porozumienie to występowało pod nazwą *National Unions of Students in Europe* (ESIB).

⁴ Do 2007 r. organizacja ta miała nazwę *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe* (UNICE).

Z punktu widzenia uczelni, a zwłaszcza uczelni zaangażowanych w badania naukowe, szczególną rolę w Procesie Bolońskim odgrywa *European University Association* (EUA). EUA zostało utworzone 31 marca 2001 r. w wyniku połączenia dwóch poprzednio istniejących organizacji reprezentujących środowisko uczelni akademickich: *Association of European Universities* (CRE) oraz *Confederation of European Union Rectors' Conferences* (CEURC). W EUA są dwa rodzaje członkostwa: członkami indywidualnymi są uczelnie uniwersyteckie, prowadzące kształcenie silnie osadzone w badaniach naukowych, członkami zbiorowymi – krajowe konferencje rektorów tego typu uczelni. Organem EUA podejmującym większość decyzji jest *Council* – ciało, w skład którego wchodzi przewodniczący krajowych konferencji rektorów. W swoim pierwszym dokumencie programowym EUA uznało za swój podstawowy cel - obok umacniania znaczenia uczelni i działania na rzecz ich rozwoju - wspomaganie procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Przestrzeni Badawczej [14].

Nie oznacza to oczywiście, że wpływ na podejmowane przez ministrów i Grupę Kontynuacji decyzje dotyczące przebiegu Procesu Bolońskiego ma jedynie EUA i pozostałe ww. organizacje. Istotne są także opinie innych międzynarodowych organizacji, stowarzyszeń oraz sieci tematycznych, działających w obszarze szkolnictwa wyższego, takich jak EAIE, ACA, ENIC/NARIC, a także organizacje, stowarzyszeń oraz sieci tematycznych związanych z poszczególnymi dziedzinami kształcenia (przykładowo, w przypadku kształcenia w obszarze nauk technicznych opinie na temat Procesu Bolońskiego przedstawiały europejskie stowarzyszenia zrzeszające uczelnie techniczne oraz osoby prywatne zainteresowane problematyką kształcenia inżynierów - FEANI, SEFI i CESAER).

Najbardziej znaczące opinie są najczęściej formułowane podczas spotkań środowiskowych odbywających się przed konferencjami ministrów. Przed ostatnią konferencją ministrów (2007), w Lizbonie odbyła się zorganizowana przez EUA konwencja uczelni europejskich, której wynikiem było przesłanie *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (Lisbon Declaration)* [15], skierowane do ministrów obradujących w Londynie. Przesłanie do ministrów przygotowało także porozumienie organizacji studenckich [16] i inne organizacje.

Wynikiem ustaleń przyjmowanych przez ministrów na kolejnych spotkaniach są konkretne działania. Na poziomie europejskim, z inicjatywy i przy finansowym wsparciu Komisji Europejskiej realizowane są liczne programy współpracy międzynarodowej oraz projekty pilotujące. Ważne z punktu widzenia promocji Procesu Bolońskiego i rozpowszechniania informacji o jego przebiegu są międzynarodowe seminaria organizowane pod patronatem *Bologna Follow-Up Group*, dotyczące konkretnych aspektów Procesu, często związane tematycznie z realizowanymi projektami pilotującymi. Spotkania dyskusyjne i inne działania koordynujące są organizowane także na poziomie regionów; szczególnie aktywnie współpracują ze sobą kraje skandynawskie, a także kraje niemieckojęzyczne.

W każdym z państw uczestniczących w Procesie Bolońskim koordynacja przebiegu Procesu spoczywa w rękach właściwego ministra. Jego zadaniem jest m.in. inicjowanie odpowiednich zmian legislacyjnych, prowadzenie kampanii informacyjno-promocyjnej oraz wprowadzanie mechanizmów stymulujących aktywną postawę środowiska akademickiego wobec idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i motywujących je do wdrażania niezbędnych reform. Ważną rolę, szczególnie w kontaktach zagranicznych, spełnia też podległy ministrowi krajowy koordynator Procesu Bolońskiego, uczestniczący m.in. w posiedzeniach *Bologna Follow-Up Group*.

W niektórych krajach istnieją formalne lub nieformalne krajowe grupy kontynuacji (*national follow-up group*) – odpowiedniki Grupy Kontynuacji działającej na forum europejskim. W skład takich grup – oprócz odgrywających główną rolę reprezentantów ministerstwa - wchodzi zwykle przedstawiciele konferencji rektorów, organizacji studenckich i krajowego ośrodka odpowiedzialnego za uznawalność wykształcenia.

Z inicjatywy i przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w każdym z krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim powołany został zespół ekspertów bolońskich (*Bologna Experts*). Zadaniem takiego zespołu jest przede wszystkim przekazywanie wiedzy o Procesie Bolońskim i jego poszczególnych aspektach oraz udzielanie konsultacji w tym zakresie członkom społeczności akademickiej.

Najważniejsze działania decydujące o przebiegu Procesu Bolońskiego w danym kraju, obok zmian w sferze legislacyjnej, zachodzą na poziomie szkół wyższych. W uczelniach, z inicjatywy ich władz, przeprowadzane są zmiany organizacyjne i programowe zgodne z duchem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W miarę upływu czasu ciężar odpowiedzialności za realizację Procesu Bolońskiego przesuwają się coraz bardziej właśnie w stronę uczelni i ich jednostek organizacyjnych. Wynika to stąd, że w większości krajów, zwłaszcza tych, które jako pierwsze włączyły się do Procesu Bolońskiego, najważniejsze zmiany legislacyjne niezbędne do wdrożenia reform zostały już dokonane, a nastąpił obecnie czas wypełniania ich konkretnymi działaniami realizowanymi w uczelniach. Przesunięcie to jest również pochodną ogólnoswiatowego trendu w kierunku zwiększania autonomii uczelni i ograniczania roli ministerstw do pełnienia w systemie szkolnictwa wyższego przede wszystkim funkcji nadzorczych i regulacyjnych [17].

Właściwa koordynacja przebiegu Procesu Bolońskiego musi być oparta na rzetelnej informacji o jego aktualnym stanie. Źródłem takiej informacji są opracowania zarówno o charakterze kompleksowym, jak i dotyczące poszczególnych aspektów Procesu. Wśród tych opracowań szczególną pozycję zajmują – m.in. ze względu na sposób zbierania danych – raporty *Trends (Trends in European Higher Education)*, opracowywane pod auspicjami EUA, w oparciu o dane uzyskiwane w odpowiedzi na ankiety adresowane do ministerstw, krajowych konferencji rektorów, organizacji studentów, krajowych or-

ganizacji pracodawców oraz – przede wszystkim – uczelni biorących udział w programach międzynarodowej wymiany studentów. *Raport Trends IV* [18], przygotowany na konferencję ministrów w Bergen, został opracowany m.in. na podstawie informacji zebranych podczas kilkudniowych wizyt ekspertów EUA w 62 uczelniach z 29 krajów (w Polsce wizytowane były Uniwersytet Jagielloński i Politechnika Wrocławska). Najbardziej kompleksowy z dotychczasowych raportów – *Trends V* [19], przygotowany na konferencję ministrów w Londynie, został opracowany m.in. na podstawie materiałów dostarczonych przez 24 krajowe konferencje rektorów oraz niemal 900 szkół wyższych, a także informacji zebranych podczas kilkudniowych wizyt ekspertów EUA w 15 uczelniach (w Polsce wizytowane były Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego i Politechnika Poznańska).

Obszerne i kompleksowe opracowania na temat postępów w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przygotowuje także Grupa Kontynuacji Procesu Bolońskiego oraz powołane przez nią specjalne zespoły; na ostatnią konferencję ministerialną w Londynie przygotowane zostały dwa tego typu raporty [20, 21]. Szczególne znaczenie mają przygotowywane co dwa lata począwszy od 2005 r. raporty *Bologna Process Stocktaking*, obrazujące m.in. stan zaawansowania poszczególnych krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim we wdrażaniu określonego zestawu postulatów Procesu [21, 22].

Podstawowym źródłem informacji o dotychczasowym przebiegu Procesu Bolońskiego, zawierającym podstawowe dokumenty oraz wiele innych materiałów, w tym ww. raporty, jest oficjalna witryna internetowa Procesu Bolońskiego, utrzymywana tradycyjnie przez gospodarzy kolejnego spotkania ministrów. Począwszy od 2007 r. informacje o wydarzeniach związanych z Procesem Bolońskim są więc zamieszczane na witrynie internetowej www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna, utrzymywanej przez gospodarzy konferencji ministrów w 2009 r. – kraje Beneluksu.

3 Realizacja postulatów Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów

W tym punkcie zostanie omówiony przebieg realizacji większości postulatów zawartych w Deklaracji Bolońskiej i komunikatach kolejnych spotkań ministrów. Zagadnienia związane z postulatami „łączącymi” (rys. 2) będą omawiane w ramach zasadniczych zadań Procesu Bolońskiego. Przedstawiona zostanie ogólna sytuacja i tendencje obserwowane w Europie. Nie będą natomiast analizowane i porównywane zjawiska i procesy zachodzące w poszczególnych krajach, choć jest oczywiste, że pomiędzy różnymi krajami występują znaczne różnice w poziomie zaawansowania we wdrażaniu postulatów Procesu Bolońskiego; różnice takie występują zresztą także pomiędzy poszczególnymi uczelniami w tym samym kraju.

Przyjęta kolejność omawiania postulatów nie jest zgodna z kolejnością ich występowania w Deklaracji Bolońskiej i innych dokumentach – wynika ona głównie z dążenia do jak najlepszego powiązania logicznego poszczególnych fragmentów tekstu.

3.1. Wprowadzanie studiów dwu- i trzystopniowych

Proces Boloński jest przez wiele osób, zwłaszcza niezbyt dobrze zorientowanych w zmianach zachodzących w międzynarodowym szkolnictwie wyższym, niemal utożsamiany z wprowadzaniem dwustopniowej struktury studiów. Chociaż ten punkt widzenia, jak to będzie pokazane w dalszej części opracowania, nie jest właściwy, bowiem istnieje wiele co najmniej równie ważnych aspektów reform bolońskich, nie ulega wątpliwości, że transformacja struktury studiów – tam, gdzie ma ona miejsce – wywiera istotny wpływ na funkcjonowanie uczelni oraz postrzeganie zachodzących zmian przez zainteresowanych: środowisko akademickie, studentów, czy kandydatów na studia.

Struktura studiów

Podstawową przesłanką uzasadniającą wprowadzenie studiów dwustopniowych (w miejsce studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu magisterskiego) było zwiększenie elastyczności systemu kształcenia na poziomie wyższym, tzn. zwiększenie możliwości tworzenia indywidualnych ścieżek kształcenia (liczby punktów wejścia i wyjścia w systemie). Dwustopniowość umożliwiła w szczególności szybsze wejście na rynek pracy z dyplomem ukończenia studiów wyższych i kontynuowanie kształcenia równoległe z wykonywaniem obowiązków zawodowych lub podjęcie dalszych studiów w późniejszym czasie.

Wprowadzenie studiów I stopnia jest szczególnie istotne w sytuacji masowego kształcenia na poziomie wyższym (w wielu krajach współczynnik skolaryzacji zbliża się do 50%, bądź już przekracza ten poziom), kiedy to znaczna część osób podejmujących studia nie byłaby w stanie sprostać dość wysokim wymaganiom, związanym tradycyjnie z uzyskaniem dyplomu magisterskiego.

Występujący w Deklaracji Bolońskiej postulat wprowadzenia studiów dwustopniowych (*undergraduate cycle + graduate cycle*) był początkowo utożsamiany z modelem studiów 3+2 (studia I stopnia – 3 lata, studia II stopnia – 2 lata). Jednak w wielu uczelniach istniejące lub nowo wprowadzane studia I stopnia nie są studiami 3-letnimi, a studia II stopnia – studiami 2-letnimi. W niektórych krajach istnieje rozróżnienie dyplomów odpowiadających ukończeniu studiów I stopnia: absolwenci 3-letnich studiów otrzymują dyplom typu *bachelor*⁵, zaś absolwenci studiów 4-letnich dyplom typu *advanced bachelor* [23]. Mimo istniejących różnic w czasie trwania studiów I stopnia można jednak dostrzec ogólną tendencję do minimalizacji tego czasu (Deklaracja Bolońska ustala minimalny czas trwania studiów I stopnia jako 3 lata) [23]. Znaczny poziom harmonizacji można natomiast zaobserwować w odniesieniu do łącznego czasu trwania studiów I i II stopnia – niemal powszechnie czas ten wynosi 5 lat.

Wprowadzanie studiów dwustopniowych w uczelniach europejskich przebiega dość szybko, zwłaszcza że w okresie ostatnich kilku lat w wielu krajach transformacja struktury studiów została wymuszona ustawowo. Wyniki sondażu przeprowadzonego przez EUA w 2007 r. wskazują, że już 82% uczestniczących w badaniu uczelni wprowadziło studia dwustopniowe, a jedynie 2% uczelni nie planuje wprowadzenia tego rodzaju studiów [19]. Struktura dwustopniowa dominuje nawet w krajach, w których środowisko akademickie wykazuje znaczny sceptycyzm wobec reform bolońskich. W Niemczech, gdzie uczelnie mają prawnie zagwarantowaną możliwość prowadzenia studiów zarówno w strukturze tradycyjnej, jak i dwustopniowej, „bolońskie” studia I i II stopnia stanowią 75% programów oferowanych w semestrze zimowym 2008/09 [24].

Jakkolwiek studia dwustopniowe – jako system tradycyjny (w krajach anglosaskich) bądź efekt reform bolońskich – stają się dominującym modelem kształcenia w krajach europejskich, niektóre uczelnie deklarują wolę pozostawienia studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu odpowiadającego ukończeniu studiów II stopnia. Często wiąże się to ze specyfiką kierunku studiów (studia medyczne, studia prawnicze). Sytuacja w tym zakresie ulega jednak istotnym zmianom – w wielu krajach liczba kierunków, na których zdecydowano się pozostawić takie studia, została znacznie ograniczona [18].

⁵ Terminy *bachelor* i *master* (pisane małą literą) używane są jako niezależne od kraju, ogólne nazwy stopni (dyplomów) odpowiadających ukończeniu studiów I i II stopnia.

Niezależnie od ustaleń dotyczących nominalnego czasu trwania studiów, różnicowanie form kształcenia w celu dostosowania ich do potrzeb potencjalnych studentów (obok studiów stacjonarnych – studia dla osób pracujących, studia „na odległość”) spowodowało, że coraz częściej zamiast wyrażać długość cyklu studiów w latach, używa się do tego celu punktów ECTS, traktując pełny rok studiów prowadzonych w systemie stacjonarnym jako odpowiednik 60 punktów.

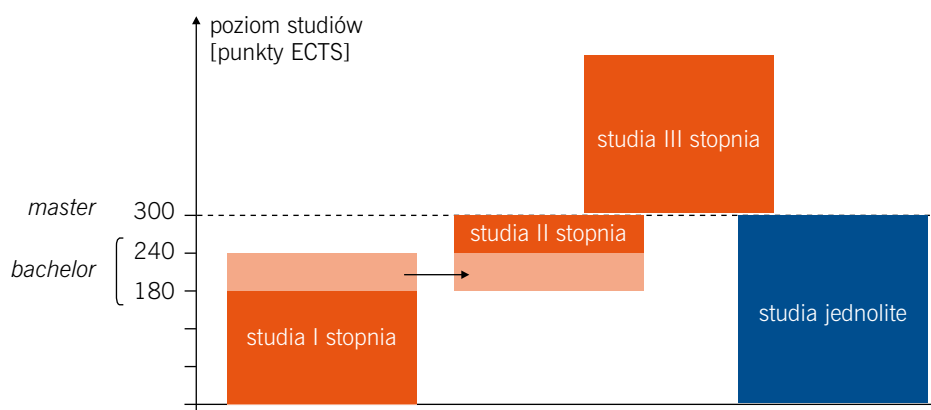
Model studiów dwustopniowych jest więc obecnie dość powszechnie rozumiany w sposób następujący:

- uzyskanie dyplomu *bachelor* (ukończenie studiów I stopnia) wymaga zdobycia 180-240 punktów ECTS,
- uzyskanie dyplomu *master* (ukończenie studiów II stopnia) wymaga zdobycia 300 punktów ECTS, licząc od początku studiów I stopnia, z czego co najmniej 60 punktów ECTS musi być uzyskane na poziomie zaawansowanym (*graduate level*).

Przyjmuje się zatem, że ścieżka kształcenia prowadząca do uzyskania dyplomu *master* może mieć w szczególności następującą postać (symbole B i M oznaczają liczbę punktów ECTS uzyskiwaną na studiach prowadzących do dyplomu *bachelor* i *master*) [25]:

- 180 B + 120 M,
- 240 B + 90-120 M, z czego 30-60 M może być uzyskane w wyniku uznania osiągnięć z ostatniego roku studiów I stopnia,
- 300 M, co oznacza zintegrowany program studiów I i II stopnia, prowadzący bezpośrednio do dyplomu *master*.

Decyzją konferencji ministrów w 2003 r. tak rozumiany model studiów dwustopniowych został rozszerzony o studia doktoranckie, które traktowane są obecnie jako studia III stopnia (rys. 4); temat studiów doktoranckich jest szerzej omówiony w punkcie 3.9.



Rys. 4. Struktura studiów trzostopniowych

Brak ścisłych ustaleń co do długości trwania studiów I stopnia i studiów II stopnia oraz brak jakichkolwiek poważnych inicjatyw zmierzających do zmiany tej sytuacji jest najlepszym potwierdzeniem tezy, że celem Procesu Bolońskiego nie jest „homogenizacja” systemu studiów w Europie, lecz stworzenie mechanizmów umożliwiających zrozumienie i porównywanie funkcjonujących rozwiązań, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni.

Wraz z upowszechnieniem się modelu studiów dwustopniowych można zaobserwować zjawisko różnicowania charakteru studiów I i II stopnia. Dyplomom studiów I i II stopnia mogą odpowiadać kwalifikacje o charakterze bardziej teoretycznym (akademickim), bądź bardziej praktycznym (zawodowym). Można przy tym zauważyć związek między „akademickością” uczelni lub programu studiów, a stopniem ogólności kwalifikacji absolwenta studiów I stopnia. O ile absolwent studiów I stopnia o profilu zawodowym posiada na ogół przede wszystkim wiedzę i umiejętności specjalistyczne, o tyle absolwent studiów I stopnia o profilu akademickim dysponuje wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, niezwiązanymi bezpośrednio z kierunkiem studiów, takimi jak umiejętność samodzielnego studiowania, komunikatywność, czy umiejętność pracy w zespole. Uczelnie akademickie traktują bowiem coraz powszechniej pierwszy stopień studiów jako przygotowanie do studiów II stopnia na dowolnym kierunku, w szczególności niezwiązanym z kierunkiem studiów I stopnia.

Różnicowanie charakteru studiów nie oznacza, że w krajach z binarnym systemem kształcenia (rozdzielonym sektorem kształcenia uniwersyteckiego i zawodowego) uczelnie akademickie prowadzą wyłącznie studia o charakterze akademickim, a uczelnie nieakademickie (zawodowe) studia o charakterze zawodowym – w niektórych krajach można zaobserwować daleko idące przenikanie się obu sektorów ze względu na charakter oferty edukacyjnej.

W Komunikacie Berlińskim [10] sformułowano postulat, aby – niezależnie od zróżnicowania charakteru studiów I stopnia, a także studiów II stopnia:

- absolwent studiów I stopnia miał możliwość kontynuowania kształcenia na studiach II stopnia, przy czym zwłaszcza w przypadku studiów I stopnia o profilu akademickim powinno to oznaczać możliwość kontynuowania kształcenia w różnych dziedzinach,
- absolwent studiów II stopnia miał możliwość kontynuowania kształcenia na studiach III stopnia.

Mówiąc inaczej, jest pożądane, aby poszczególne stopnie studiów były niezależne i otwarte dla kandydatów o różnym profilu dotychczas uzyskanego wykształcenia.

Największe problemy z realizacją tego postulatu występują w krajach z binarnym systemem kształcenia w przypadku absolwentów studiów I stopnia o profilu zawodowym.

Jednak nawet w tych krajach – a przynajmniej w większości z nich – absolwenci studiów o charakterze zawodowym mają możliwość kontynuowania kształcenia na studiach akademickich, przy czym uznaje się im na ogół jedynie część wcześniejszych osiągnięć [26].

Warto podkreślić, że obowiązujące w niektórych krajach lub przyjęte przez niektóre uczelnie regulacje ograniczające prawo do podejmowania studiów II stopnia, stanowiące, że uprawnieni do podjęcia studiów II stopnia są jedynie absolwenci studiów I stopnia na tym samym lub zbliżonym kierunku, są niezgodne z rozumieniem systemu studiów wielostopniowych przyjętym w Procesie Bolońskim. Wprowadzanie ograniczeń w dostępie do studiów II stopnia jest często uzasadniane małym zainteresowaniem absolwentów studiów I stopnia zmianą kierunku studiów. W praktyce jednak najczęstszym powodem ograniczonego zainteresowania zmianą kierunku studiów lub uczelni po ukończeniu studiów I stopnia – obok nikłej świadomości możliwości i korzyści wynikających z takiego postępowania – jest właśnie sposób działania uczelni, dostosowujących programy studiów II stopnia do potrzeb własnych absolwentów studiów I stopnia, zamierzających kontynuować kształcenie na tym samym kierunku, a jednocześnie stwarzających bariery dla absolwentów innych kierunków i uczelni [19].

W niektórych krajach, gdzie tradycyjnie dominował model (jednolitych) studiów magisterskich, problemem staje się niemal powszechne podejmowanie studiów II stopnia przez absolwentów studiów I stopnia. Tendencja ta ma podłoże zarówno w nienajlepszym projektowaniu studiów I stopnia przez uczelnie (brak jasnej i zrozumiałej definicji efektów kształcenia związanych z ukończeniem studiów I stopnia), jak i w ograniczonym zaufaniu pracodawców do kwalifikacji absolwentów studiów I stopnia. Niekiedy także jest ona efektem regulacji prawnych, określających wymagania dotyczące formalnych kwalifikacji osób zatrudnianych w instytucjach publicznych [19].

W kontekście dyskusji nad wielostopniową strukturą studiów pojawia się problem „studiów” o nominalnym czasie trwania krótszym niż trzy lata. W niektórych krajach tego typu formy kształcenia są traktowane jako element systemu szkolnictwa wyższego. Wkomponowanie ich w Proces Boloński jest możliwe, zwłaszcza po powszechnym wdrożeniu krajowych struktur (ram) kwalifikacji zgodnych z Europejską Strukturą Kwalifikacji (więcej informacji na ten temat można znaleźć w punkcie 3.4).

Programy studiów

Jak wspomniano wcześniej, w zamyśle inicjatorów Procesu Bolońskiego wprowadzenie struktury dwu- czy też trzystopniowej nie powinno być celem samym w sobie, lecz – w połączeniu z istotnymi zmianami w programach studiów – służyć lepszemu przygotowaniu absolwentów do sprostania wymaganiom rynku pracy. Konieczność dobrego

przygotowania absolwentów do pracy wydaje się znajdować zrozumienie w środowisku uczelni. Prowadzone ostatnio badania wskazują, że zdolność znalezienia zatrudnienia przez absolwentów (*employability*) jest coraz częściej postrzegana jako ważne kryterium efektywności (jakości) funkcjonowania szkoły wyższej [19].

Największe oczekiwania – zwłaszcza ze strony studentów – a zarazem największe problemy przy reformowaniu programów studiów są związane z wprowadzeniem zajęć kształtujących umiejętności przydatne w miejscu pracy. Istotne są przy tym umiejętności dwóch rodzajów:

- umiejętności związane z wykonywaniem konkretnego zawodu (prawnika, lekarza, architekta, aktora itp.), nabywane podczas zajęć o charakterze praktycznym, prowadzonych na uczelni lub podczas praktyk odbywanych poza uczelnią, stanowiących element programu studiów;
- umiejętności o charakterze ogólnym, niezwiązane bezpośrednio z kierunkiem studiów (*transferable skills, personal skills, universal skills, soft skills, core skills*), przydatne niezależnie od charakteru wykonywanej pracy zawodowej.

Właściwe zdefiniowanie zestawu umiejętności ogólnych, w które uczelnia powinna „wyposażyć” absolwenta, stało się przedmiotem wielu inicjatyw międzynarodowych (był to jeden z głównych celów I fazy projektu *Tuning* i wielu innych projektów europejskich) [27]. Typowy zestaw takich umiejętności obejmuje [28]:

- umiejętności „intelektualne”, takie jak zdolność analizowania, krytycznej oceny, syntezy, rozwiązywania problemów, gromadzenia, strukturalizowania i wykorzystywania informacji oraz umiejętność interpretowania i przetwarzania danych numerycznych, np. do celów statystycznych,
- umiejętność komunikowania się (w mowie i w piśmie),
- umiejętności organizacyjne, takie jak samodzielność, zdolność podejmowania inicjatyw, umiejętność zarządzania czasem i innymi zasobami,
- umiejętności interpersonalne, takie jak umiejętność pracy w zespole, umiejętność motywowania innych osób, umiejętność adaptacji do nowych warunków,
- umiejętność prowadzenia badań,
- umiejętność posługiwania się komputerem,
- znajomość języków obcych.

Niektóre z tak określonych umiejętności ogólnych są „produktem ubocznym” typowego procesu kształcenia. Inne wymagają specjalnych zajęć lub modyfikacji dotychczas stosowanych praktyk. Przykładowo, aby obowiązek pisania sprawozdań dokumentujących realizowane w trakcie studiów technicznych projekty doprowadził do wzrostu umiejętności tworzenia tekstów technicznych, niezbędne jest, aby ocena takich sprawozdań zawierała uwagi dotyczące jakości tekstu i wskazówki, jak należałoby go poprawić. Innym przykładem działań prowadzących do podniesienia poziomu umiejętności ogólnych

(znajomości języków obcych) jest prowadzenie „normalnych” zajęć – nie tylko lektoratów językowych – w języku angielskim.

Niestety, rozumienie konieczności modyfikacji programów kształcenia przy zmianie struktury studiów jest mało powszechne, a jeszcze rzadziej modyfikacje takie są realizowane. Jest to o tyle trudne do zaakceptowania, że zmiany w programach kształcenia są w porównaniu z wprowadzeniem struktury dwustopniowej, czy wdrożeniem innych postulatów Procesu Bolońskiego stosunkowo mało kosztowne i mogą być zrealizowane w rozsądnie krótkim czasie.

Pozytywnym przykładem dbałości o „wyposażenie” absolwentów w odpowiedni zasób umiejętności ogólnych jest strategia przyjęta w *University of Cambridge*. Jej podstawowym elementem jest oferta odpowiedniego zestawu zajęć realizowanych w ramach programu studiów oraz zajęć ponadobowiązkowych kształtujących umiejętności uniwersalne (przygotowana została także podobna oferta dla pracowników uczelni, obejmująca zajęcia kształtujące umiejętności niezbędne do prowadzenia zajęć dydaktycznych i prac badawczych). Szczegółowe informacje w tym zakresie są udostępnione w postaci interaktywnej witryny internetowej [29]. Ponadto, Biuro Karier (*Careers Service*) przygotowało dla studentów i absolwentów uczelni specjalny poradnik, zawierający wskazówki, w jaki sposób opisywać potencjalnemu pracodawcy zestaw umiejętności nabytych podczas studiów [30].

Wydaje się, że zmiany w programach studiów uwzględniające w szczególności postulat kształcenia w zakresie umiejętności ogólnych będą naturalnym następstwem wprowadzenia krajowych struktur (ram) kwalifikacji i tworzenia programów studiów w oparciu o efekty uczenia się, a także związanego z tym nowego podejścia do akredytacji (więcej informacji na ten temat można znaleźć w punktach 3.4 i 3.6).

3.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania i akumulacji osiągnięć studentów (ECTS)

System transferu (przenoszenia) i rozliczania osiągnięć studenta oparty na standardzie ECTS był początkowo traktowany jako narzędzie ułatwiające „wycenę” i uznawanie przedmiotów zaliczonych przez studenta podczas pobytu w innej uczelni (najczęściej zagranicznej). Zaliczenie w innej uczelni przedmiotów, którym przypisano odpowiednią liczbę punktów ECTS, było traktowane jako alternatywna forma realizacji odpowiedniej części wymagań programowych obowiązujących w uczelni macierzystej. Porównywalność osiągnięć uzyskanych w różnych uczelniach osiągnięto dzięki powszechnie przyjętemu założeniu, że roczny nakład pracy studenta studiów stacjonarnych odpowiada

60 punktom ECTS.

System ECTS jako narzędzie ułatwiające mobilność studentów jest obecnie wykorzystywany w ogromnej większości uczelni europejskich [18, 19, 25]. Nie wszędzie jednak przyporządkowanie punktów poszczególnym przedmiotom odbywa się zgodnie z założeniami tego systemu, tzn. w oparciu o rzetelną ocenę nakładu pracy studenta związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, dokonywaną z udziałem samych studentów oraz ocenę założonych efektów kształcenia. W wielu przypadkach liczba punktów przypisanych poszczególnym przedmiotom ustalana jest w sposób mechaniczny, w proporcji do liczby godzin zajęć na uczelni.

Coraz częściej system ECTS jest traktowany także jako narzędzie akumulacji osiągnięć studenta; w dokumentach Komisji Europejskiej jest on określany jako *European Credit Transfer and Accumulation System*, przy pozostawieniu dotychczas używanego i utrwalonego skrótu ECTS [31]. Ok. 66% uczelni uczestniczących w projekcie *Trends V* wykorzystuje ECTS w tej roli (ponadto, w 18% uczelni do akumulacji osiągnięć używany jest inny system punktowy); oznacza to znaczny postęp w porównaniu z sytuacją sprzed czterech lat, kiedy to odsetek uczelni stosujących ECTS jako narzędzie akumulacji osiągnięć sięgał 50% [19].

Akumulacja osiągnięć, realizowana z wykorzystaniem systemu ECTS, jest rozumiana szeroko – docelowo powinna uwzględniać dorobek osiągnięty w różnych okresach życia, w różnych krajach, w różnych uczelniach i innych instytucjach oferujących usługi edukacyjne, także w systemie kształcenia „na odległość”. W procesie akumulacji powinny być także uwzględniane efekty uzyskane w procesie kształcenia realizowanego poza systemem szkolnictwa wyższego oraz niesformalizowanego samokształcenia, związanego często z wykonywaną pracą zawodową. Sposób realizacji tej idei nie jest oczywisty i jest przedmiotem dyskusji toczącej się od wielu lat w wielu krajach i na forum międzynarodowym [32]. Znalezieniu rozwiązania tego problemu sprzyja koncepcja powiązania punktów ECTS z efektami kształcenia (więcej informacji na ten temat można znaleźć w punktach 3.4 i 6.4).

Formalnym potwierdzeniem prawidłowego stosowania w uczelni systemu ECTS jest *ECTS Label* – certyfikat przyznawany począwszy od 2004 r. przez Komisję Europejską uczelniom, w których wszystkie programy studiów I i II stopnia rozliczane są w punktach ECTS. Musi być to udokumentowane w ogólnie dostępnych, „przyjaznych dla użytkownika” materiałach informacyjnych i katalogach prowadzonych zajęć, opracowanych w języku rodzimym i angielskim. Muszą także istnieć odpowiednie procedury i przykładowe dokumenty świadczące o prawidłowym stosowaniu systemu ECTS w wymiarze międzynarodowej – wzajemnym uznawaniu „zaliczeń” zdobytych przez studentów w uczelniach partnerskich.

Po okresie wyraźnego spadku liczby wniosków o przyznanie *ECTS Label*, można obecnie zauważyć pewien wzrost zainteresowania ze strony uczelni uzyskiwaniem tego certyfikatu, związany z ogłoszeniem przez Komisję Europejską nowej „rundy” rozpatrywania wniosków o przyznanie *ECTS Label* [33].

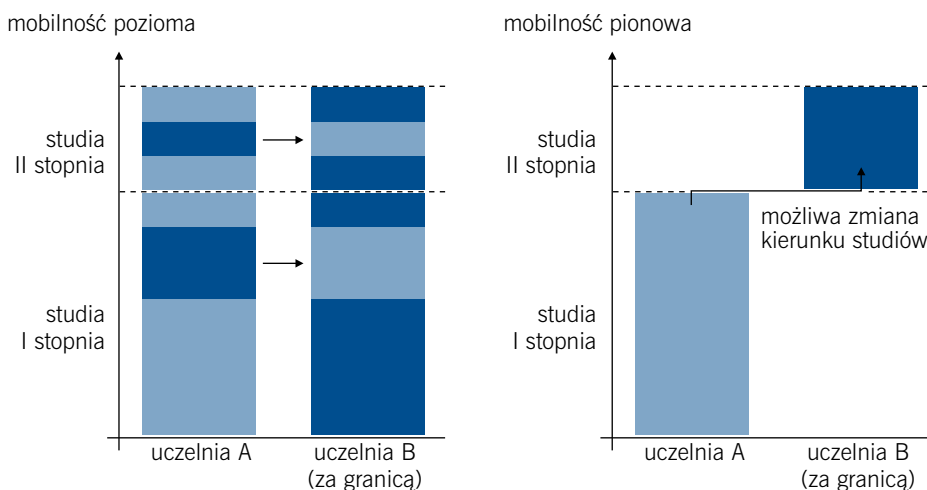
3.3. Wspieranie mobilności studentów i pracowników

Mobilność pozioma i pionowa

Mobilność studentów jest jedną z charakterystycznych cech kształtującego się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sprzyjają jej specjalne programy finansowane bezpośrednio lub pośrednio przez Komisję Europejską. Przykładowo, w ramach programu Erasmus⁶ studenci mają możliwość zrealizowania części programu studiów w trakcie trwającego zazwyczaj kilka miesięcy pobytu w uczelni zagranicznej. Obecnie ok. 5% absolwentów uczelni z krajów uczestniczących w tym programie ma doświadczenie międzynarodowe związane ze studiami odbywanymi – przynajmniej częściowo – za granicą. Podczas uroczystości związanej z symbolicznym przekroczeniem liczby miliona studentów korzystających z programu Erasmus, która miała miejsce w Brukseli w październiku 2002 r., ogłoszono *Socrates-Erasmus Student Charter* – kartę praw i obowiązków studenta korzystającego z tego programu [34].

Realizacja części programu studiów I lub II stopnia w innej uczelni, zwłaszcza za granicą, określana jest jako mobilność pozioma (*horizontal mobility*) [25]. Opcją coraz częściej rozpatrywaną podczas projektowania indywidualnej ścieżki kształcenia staje się inna forma mobilności – mobilność pionowa (*vertical mobility*) [25], oznaczająca zmianę uczelni (wyjazd za granicę) po ukończeniu studiów I stopnia, często połączoną ze zmianą kierunku studiów (rys. 5). Mobilność pionowa pozwala na zróżnicowanie kwalifikacji absolwentów i lepsze dopasowanie wykształcenia do potrzeb rynku pracy. Mobilność pionowa może stać się preferowanym rozwiązaniem także w wyniku tego, że wprowadzenie studiów dwustopniowych powoduje pewne utrudnienia w mobilności poziomej (jest ona łatwiejsza do zrealizowania w ramach 10-semestralnego cyklu kształcenia magisterskiego niż w ramach 6-7 semestrów na studiach I stopnia, czy 3-4 semestrów na studiach II stopnia) [18].

⁶ Przez wiele lat Erasmus wchodził w skład programu Socrates, a od roku akademickiego 2007/08 jest częścią programu „Uczenie się przez całe życie”.



Rys. 5. Mobilność studentów

Wspólne programy studiów

Najbardziej rozwinięta forma mobilności (poziomej) jest związana z programami studiów prowadzonymi wspólnie przez uczelnie z różnych krajów, określanymi potocznie jako wspólne programy studiów (*joint degrees, joint degree programmes*). Program tego typu realizowany jest na podstawie wieloletniej umowy dwóch lub większej liczby uczelni, a jego cechami są:

- wspólnie opracowane plany studiów i programy nauczania,
- porównywalne okresy studiowania w uczelniach partnerskich (każdy student realizuje znaczną część programu studiów za granicą),
- wspólnie prowadzone prace dyplomowe i egzaminy dyplomowe,
- wymiana wykładowców między uczelniami partnerskimi,
- „wspólny dyplom”.

Spośród powyższych cech najmniej unormowana jest kwestia „wspólnego dyplomu”. Dokument spełniający funkcje dyplomu, sygnowany przez wszystkie uczelnie partnerskie byłby najlepszym rozwiązaniem, jednakże regulacje prawne w wielu krajach (wzory dyplomów) uniemożliwiają takie rozwiązanie (choć istnieją także regulacje umożliwiające wydawanie wspólnego dyplomu, np. przez uczelnie niemieckie i francuskie). W przypadku programu realizowanego wspólnie przez dwie uczelnie stosuje się niekiedy praktykę wydawania każdemu absolwentowi dwóch dyplomów. Częściej stosowanym rozwiązaniem jest jednak wydawanie dyplomu przez jedną z uczelni oraz dodatkowego dokumentu (certyfikatu), podpisanego przez przedstawicieli pozostałych lub wszystkich uczelni partnerskich uczestniczących w realizacji programu.

Inne problemy natury legislacyjnej związane z programami studiów prowadzonymi wspólnie przez uczelnie z różnych krajów, wynikające najczęściej z odmiennych regulacji prawnych w poszczególnych krajach, dotyczą m.in.:

- uznawalności uzyskanych kwalifikacji formalnych (dyplomów),
- nazewnictwa programów (zwłaszcza jeśli w jednym z krajów, tak jak w Polsce, istnieje centralnie określona lista kierunków studiów),
- statusu studenta, który nie zawsze może być jednocześnie studentem kilku uczelni,
- wymagania obrony pracy dyplomowej w instytucji wydającej dyplom,
- regulacji dotyczących języka wykładowego w uczelniach publicznych.

Ponadto, istotna jest kwestia kosztów realizacji wspólnych programów studiów. Chodzi o dodatkowe środki finansowe niezbędne na przygotowanie studiów, a zwłaszcza związane z tym spotkania międzynarodowe, pokrycie zwiększonych kosztów prowadzenia zajęć i administrowania, lecz także o finansowanie pobytu studentów w uczelniach partnerskich (co stanowi problem, zwłaszcza w przypadku niezrównoważenia liczby studentów wyjeżdżających i przyjeżdżających). Trudnym do rozwiązania problemem jest także zapewnienie taniego zakwaterowania studentom przyjeżdżającym na stosunkowo krótki okres czasu.

W celu przynajmniej częściowej likwidacji barier hamujących rozwój programów studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów na konferencji w 2003 r. ministrowie podjęli zobowiązanie wprowadzenia do 2005 r. odpowiednich regulacji prawnych dotyczących mechanizmów tworzenia, uznawalności i akredytacji tego rodzaju studiów. W wielu krajach postulat ten nie został jednak dotychczas zrealizowany.

Programy studiów realizowane wspólnie przez uczelnie z różnych krajów są często efektem inicjatywy małych zespołów lub nawet indywidualnych wykładowców, współpracujących od dawna z ośrodkami zagranicznymi. Programy tego typu są prowadzone przede wszystkim na kierunkach ekonomicznych i technicznych, przy czym znacznie częściej na studiach II stopnia, niż na studiach I stopnia [35].

Zapewnienie możliwości studiowania w dwóch lub większej liczbie krajów wydaje się dość trudne do realizacji w ramach systemów szkolnictwa wyższego stanowiących konkurencję dla szkolnictwa europejskiego – w szczególności w Stanach Zjednoczonych, Japonii, czy Australii. Programy studiów prowadzone wspólnie przez uczelnie z różnych krajów mają więc szansę stać się „znakiem firmowym” europejskiego szkolnictwa wyższego i w związku z tym są „ukochanym dzieckiem” Komisji Europejskiej. W tych warunkach kraje oraz uczelnie, które nie wspierają – także finansowo – rozwoju takich programów tracą sposobność wypracowania sobie korzystnej pozycji w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego [25].

W 2004 r. na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego został uruchomiony program

Erasmus Mundus. Głównym celem tego programu jest wspieranie „europejskich studiów magisterskich” (*Erasmus Mundus Master Courses*). Studia takie powinny być wspólnie opracowane i prowadzone przez konsorcjum składające się z co najmniej trzech uczelni z różnych (różnojęzycznych) krajów Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Program studiów powinien być realizowany przez każdego ze studentów w co najmniej dwóch uczelniach wchodzących w skład konsorcjum, a studia powinny być zakończone uzyskaniem wspólnego, podwójnego lub wielokrotnego dyplomu.

W pierwszej edycji programu *Erasmus Mundus*, realizowanej w latach 2004-2008, z jego środków wspierane były studia magisterskie, a ściślej studia magisterskie w rozumieniu Procesu Bolońskiego, tzn. studia II stopnia (kandydaci musieli posiadać dyplom ukończenia studiów I stopnia); studenci jednolitych studiów magisterskich nie mogli korzystać z dobrodziejstw programu. W drugiej edycji programu, realizowanej w latach 2009-2013, wsparcie dla wspólnych studiów zostało rozszerzone na studia doktoranckie, tzn. studia III stopnia (kandydaci muszą posiadać uprawnienia do ubiegania się o przyjęcie na studia III stopnia – w naszym kraju są to posiadacze dyplomu ukończenia studiów II stopnia lub jednolitych studiów magisterskich). Pozostałe zadania (akcje) programu *Erasmus Mundus* dotyczą:

- wspierania mobilności studentów i pracowników pomiędzy krajami Unii Europejskiej oraz krajami trzecimi,
- prowadzenia projektów związanych z jakością europejskiego szkolnictwa wyższego, wzmacnianiem jego atrakcyjności oraz promowaniem europejskiego szkolnictwa wyższego.

Doświadczenia uczelni wynikające z realizacji wspólnych programów studiów wskazują – tak jak można było oczekiwać – że główne problemy są związane z finansowaniem tego typu przedsięwzięć. Znaczna kosztochłonność przygotowania i prowadzenia studiów oraz związane z tym koszty studiowania (czesne) grożą tym, że studia te będą dostępne wyłącznie dla studentów z zamożnych warstw społecznych – zwłaszcza w krajach o niższym poziomie PKB. Innym trudnym do rozwiązania problemem w przypadku prowadzenia programu studiów przez kilka uczelni z różnych krajów jest wdrożenie odpowiednich mechanizmów zapewniania jakości.

Problem „wspólnego dyplomu” i związanych z tym regulacji prawnych wydaje się być – wbrew pozorom – mniej krytyczny. Okazuje się bowiem, że certyfikaty wydawane absolwentom studiów prowadzonych wspólnie z uczelniami zagranicznymi – choć nie są dokumentami uznawanymi formalnie w myśl obowiązującego prawa – są de facto uznawane przez pracodawców [36]. Pracodawcy wysoko oceniają kwalifikacje osób, które ukończyły tego rodzaju studia. Wg badań przeprowadzonych w 2003 r. na zlecenie Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) przez *Fachhochschule Kiel* absolwenci uczelni niemieckich, którzy ukończyli program studiów prowadzony wspólnie z uczelnią zagraniczną, zarabiali ok. 30% więcej niż ich koledzy, którzy ukończyli „normalne” studia [37].

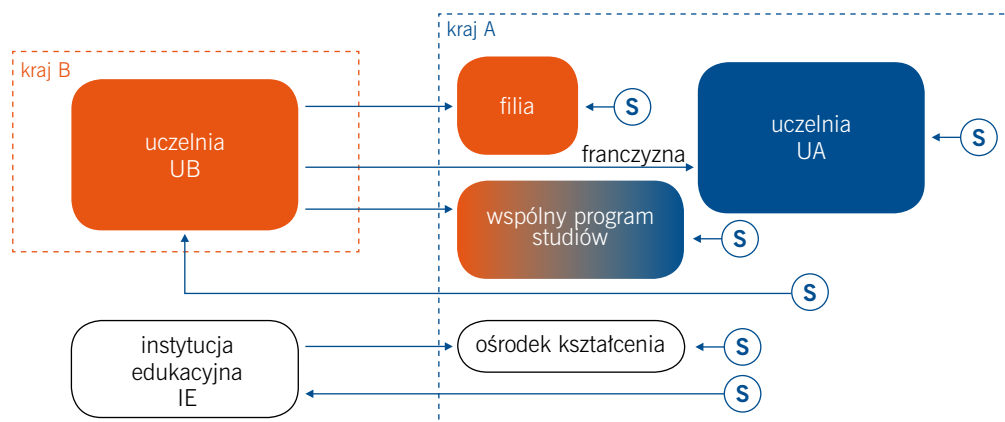
Pomimo różnych problemów większość uczelni europejskich prowadzi wspólne programy studiów (60% uczelni uczestniczących w projekcie *Trends V* oferuje takie programy, a jedynie 4% nie widzi potrzeby ich wprowadzania) [19]. Wspólne programy studiów są uruchamiane przede wszystkim na poziomie studiów II stopnia, lecz niemal 15% uczelni prowadzi je na wszystkich trzech poziomach [19]. Dość znaczna liczba wspólnych programów studiów nie idzie jednak w parze z ich powszechnością. Badania przeprowadzone w 33 krajach przez Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej (DAAD) i Niemiecką Konferencję Rektorów (HRK) wskazują, że wspólny program studiów realizuje średnio tylko 24 studentów [19].

Kształcenie ponad granicami

Z zagadnieniem mobilności związane jest kształcenie ponad granicami. Termin „kształcenie ponad granicami”⁷ odnosi się do usług edukacyjnych, najczęściej na poziomie wyższym, znanymi tym, że odbiorca tych usług znajduje się w innym kraju niż instytucja oferująca usługi i wydająca dyplomy i certyfikaty [38, 39]. Oferowane usługi edukacyjne (programy studiów) mogą być częścią systemu studiów w kraju, w którym znajduje się instytucja oferująca te usługi, lub nie mieścić się w żadnym z krajowych systemów szkolnictwa wyższego (rys. 6).

instytucja nadzorująca kształcenie
(wydająca dyplom)

(S) – student



Rys. 6. Różne formy kształcenia ponad granicami

⁷ Zjawisko „kształcenia ponad granicami” jest także określane jako „kształcenie bez granic”, „kształcenie ponadnarodowe” lub „kształcenie transnarodowe”; pojęcie to nie ma też utrwalonej nazwy w języku angielskim – spotyka się m.in. określenia *transnational education*, *borderless education* oraz *cross-border education*.

W przypadku korzystania przez studenta znajdującego się w kraju A z usług uczelni UB, będącej elementem systemu szkolnictwa wyższego w kraju B, kształcenie ponad granicami przybiera najczęściej następujące formy:

- studia prowadzone w znajdującej się w kraju A filii zagranicznej uczelni UB,
- przekazanie uprawnień (franczyza): uczelnia UB przekazuje uprawnienia do oferowania usług (prowadzenia studiów) uczelni UA działającej w kraju A, „firmując” swoim autorytetem i dokumentami (często dyplomami) działania uczelni UA,
- program studiów prowadzony wspólnie przez uczelnie UA i UB, znajdujące się w krajach A i B,
- studia lub inne usługi edukacyjne świadczone w systemie kształcenia „na odległość” przez uczelnię UB.

Możliwe jest także korzystanie przez studenta znajdującego się w kraju A z usług instytucji edukacyjnej IE niezwiązanej z systemem edukacji żadnego kraju – uczelni międzynarodowej, uczelni działającej jako przedsiębiorstwo (*for-profit university*), centrum szkoleniowego wielkiej firmy międzynarodowej (*corporate university*), firmy oferującej usługi edukacyjne jako część działalności gospodarczej obok np. usług telekomunikacyjnych. Kształcenie ponad granicami przybiera wówczas najczęściej następujące formy:

- studia koordynowane przez znajdujący się w kraju A ośrodek kształcenia (punkt konsultacyjny) instytucji IE,
- studia lub inne usługi edukacyjne świadczone w systemie kształcenia „na odległość” przez instytucję IE.

Kształcenie ponad granicami, będące jednym ze sposobów realizacji idei internacjonalizacji kształcenia, przyczynia się do zwiększenia możliwości kształtowania indywidualnych ścieżek studiowania, stymulując przy tym rozwój nowych technik nauczania. Z punktu widzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego rozwój różnych form kształcenia ponad granicami stwarza szansę eksportu usług edukacyjnych poza Europę, lecz jednocześnie tworzy konkurencję ze strony instytucji pozaeuropejskich oferujących usługi edukacyjne. Oprócz tak rozumianej konkurencji zewnętrznej występuje zjawisko konkurencji wewnętrznej pomiędzy oferentami usług edukacyjnych (przede wszystkim uczelniami) znajdującymi się w różnych krajach wewnątrz Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Zjawisko kształcenia ponad granicami jest złożone i nadal jeszcze słabo rozpoznane. Nie są w szczególności jasne motywacje kandydatów podejmujących różne formy studiów tego rodzaju. Brak też doświadczeń związanych z akceptowaniem wykształcenia uzyskanego tą drogą, zarówno w kraju zamieszkania studenta, jak też poza granicami, w szczególności w kraju, w którym funkcjonuje uczelnia wydająca dokumenty ukończenia studiów. Problem jest istotny, zwłaszcza wobec pojawiania się instytucji ofe-

rujących za odpowiednią opłatą dyplomy studiów wyższych wydawane bez konieczności odbycia jakichkolwiek studiów (*tzw. degree mills*). Niezbędne są więc regulacje międzynarodowe dotyczące kształcenia ponad granicami. Propozycje takich regulacji zawiera dokument *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, opracowany przez UNESCO i Radę Europy [40], a także dokument *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, opracowany przez UNESCO i OECD [41].

Na ewolucję kształcenia ponad granicami istotny wpływ mają wyniki ustaleń przyjmowanych w ramach negocjacji GATS (*General Agreement on Trade in Services*), prowadzonych przez państwa członkowskie Światowej Organizacji Handlu (WTO) [42, 43]. Usługi edukacyjne (w tym szkolnictwo wyższe) zostały włączone jako jeden z 12 obszarów do rokowań GATS, co oznacza w istocie potraktowanie ich jako elementu światowego rynku towarów i usług. Trudno jest przewidzieć konsekwencje ustaleń dokonanych w ramach GATS, zwłaszcza że:

- zobowiązania są podejmowane w wyniku negocjacji prowadzonych przez podmioty niezwiązane ze szkolnictwem,
- w większości stanowisk negocjacyjnych postulujących usuwanie barier w przepływie usług edukacyjnych nie jest uwzględniana jakość kształcenia.

Zachodzi uzasadniona obawa, że w wyniku ustaleń dokonanych w ramach GATS minister odpowiedzialny za edukację może częściowo utracić kontrolę nad systemem szkolnictwa we własnym kraju. W związku z tym jeszcze w 2001 r. cztery organizacje reprezentujące uczelnie w Europie, USA i Kanadzie – *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC), *American Council on Education* (ACE), *European University Association* (EUA) oraz *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) – przyjęły wspólną deklarację, w której wskazują na możliwe zagrożenia i apelują do podmiotów prowadzących rokowania o uwzględnienie stanowiska środowiska akademickiego [44].

Rozwój różnych form kształcenia ponad granicami, a zwłaszcza związana z tym konkurencja – zarówno zewnętrzna jak i wewnętrzna – wymusza działania dostosowawcze ze strony uczelni, a także ze strony zainteresowanych państw. Projekt „eksportu niemieckiego szkolnictwa wyższego” jest koordynowany przez Niemiecką Konferencję Rektorów (HRK) oraz Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej (DAAD). W Wielkiej Brytanii realizowany jest program promocji „znaku firmowego” *EducationUK*, koordynowany przez British Council, którego celem jest „przyciągnięcie” ok. 25% wszystkich osób kształcących się za granicą (w skali globalnej) na uczelnie brytyjskie [23]. We Francji promocją usług edukacyjnych zajmuje się specjalna agencja rządowa *Campus-France* (wcześniej działająca pod nazwą *EduFrance*). Każda w ww. agencji dysponuje bogatą siecią przedstawicielstw na całym świecie.

Efektom różnych form mobilności jest stale wzrastająca liczba studentów z doświadczeniem międzynarodowym. Na podstawie wyników badań prowadzonych w różnych ośrodkach ocenia się, że ok. 2% studentów europejskich uzyskuje dyplom ukończenia studiów w uczelni zagranicznej, a ok. 20% studentów realizuje za granicą część programu studiów, praktykę zawodową lub uczestniczy w innej formie zajęć związanych ze studiami [45].

Usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników

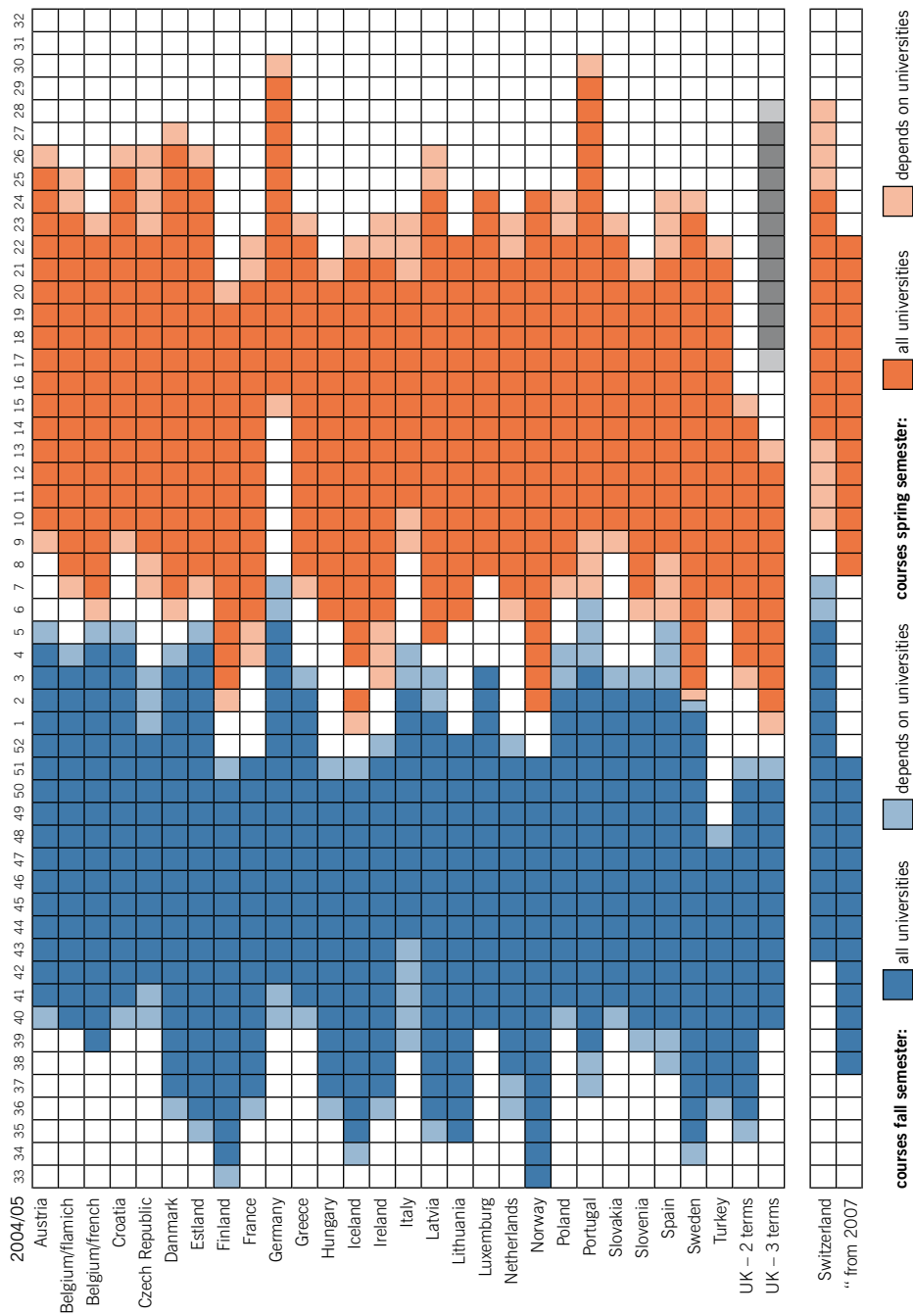
Największą przeszkodę w zwiększaniu mobilności studentów stanowi bariera finansowa – dodatkowe koszty studiowania i pobytu za granicą nie są w pełni pokrywane nawet w przypadku przyznania stypendium – na tę barierę wskazuje 80% ankietowanych studentów [25]. Inne czynniki ograniczające mobilność studentów to:

- niedostateczna elastyczność wymagań związanych z programem studiów w macierzystej uczelni, utrudniająca uznawanie punktów ECTS zdobytych za granicą, co ciekawe, problemy te występują częściej w uczelniach uniwersyteckich (akademicznych), niż uczelniach innego rodzaju (zawodowych) [19],
- bariera językowa,
- trudności związane z powszechnym zjawiskiem podejmowania przez studentów pracy zarobkowej (przykładowo, w Holandii pracuje 77% studentów [25]) i obawą jej utraty w przypadku wyjazdu za granicę.

Dla zwiększenia mobilności studentów i pracowników istotne byłyby m.in. następujące działania:

- rozszerzenie przez uczelnie oferty programów studiów prowadzonych w językach obcych (w ostatnich latach odnotowano w tym zakresie znaczny postęp, zwłaszcza w odniesieniu do studiów II i III stopnia [19]),
- poprawa jakości obsługi studentów w przyjmujących uczelniach (informowanie, doradztwo, pomoc w zakwaterowaniu),
- stworzenie mechanizmów wspierania finansowego wyjazdów, szczególnie studentów pozostających w trudnych warunkach ekonomicznych,
- stworzenie mechanizmów „przenoszenia” za granicę przyznanych kredytów, grantów itp.,
- ułatwienia w zakresie przyznawania wiz i pozwoleń na pracę.

Pewne trudności w realizacji idei powszechnej mobilności studentów sprawia zróżnicowanie kalendarza roku akademickiego w poszczególnych krajach europejskich (rys. 7). Z inicjatywy Szwajcarskiej Konferencji Rektorów (CRUS) podjęto dyskusję nad „lekką harmonizacją” dat w kalendarzu akademickim, aby zbliżyć do siebie terminy rozpoczęcia semestru zimowego i letniego w poszczególnych krajach.



Rys. 7. Kalendarz akademicki w krajach europejskich [46]

Wyniki prowadzonych badań wskazują ponadto, że wraz ze wzrostem liczby studentów mających doświadczenie międzynarodowe maleją korzyści wynikające z posiadania takiego doświadczenia, uwidaczniające się przy poszukiwaniu atrakcyjnego zatrudnienia [45]. Może to dodatkowo zniechęcać do realizacji części programu studiów za granicą.

Inne problemy występują w przypadku mobilności kadry akademickiej. Podstawową barierą jest w tym przypadku różnorodność systemów zabezpieczeń i świadczeń socjalnych (przede wszystkim systemów emerytalnych) i trudności w przenoszeniu świadczeń do innych krajów. Prowadzone są międzynarodowe dyskusje i konsultacje zmierzające do znalezienia rozwiązania tych problemów [47].

3.4. Wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów)

Efekty kształcenia (efekty uczenia się)

Jednym z zasadniczych kierunków zmian charakteryzujących proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest nowe podejścia do kształcenia. Zamiast patrzeć na proces kształcenia od strony „wejścia” (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy – czego i jak będziemy uczyli), w coraz większym stopniu patrzymy na ten proces od strony „wyjścia” (spojrzenie z punktu widzenia studenta – co student/absolwent będzie wiedział i umiał). W tym nowym podejściu kluczowe znaczenie ma pojęcie efektów kształcenia⁸.

Istnieje wiele mniej lub bardziej formalnych definicji pojęcia „efekty kształcenia” (efekty uczenia się) [49]. Efekty kształcenia (*learning outcomes*) określają, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu okresu kształcenia. Terminy „efekty kształcenia” i „efekty uczenia się” są zwykle – także w tym opracowaniu – traktowane jako synonimy; w zbliżonym znaczeniu używany jest też termin „kompetencje”. Kontynuując wątek terminologiczny, warto jednak zauważyć, że istotą i nadrzędnym celem nowoczesnie pojmowanego procesu kształcenia jest spowodowanie, aby w wyniku zastosowania właściwych metod dydaktycznych student „nauczył się”, a nie żeby „został

⁸ W dokumencie Komisji Europejskiej [48], przygotowanym na spotkanie ministrów w 2005 r., znalazło się m.in. następujące stwierdzenie: *In a few years from now, students, institutions, parents and employers in the wider Europe will be talking in terms of learning outcomes* (podkreślenie występujące w oryginalnym tekście dokumentu) – *what a graduate can actually do, at the end of his or her degree - and competences*.

nauczony”. W tym sensie sformułowanie „efekty uczenia się” oddaje istotę sprawy nieco lepiej, niż bardziej powszechnie używane „efekty kształcenia”.

Efekty kształcenia mogą być związane z pełnym programem studiów i odpowiadającym mu dyplomem, z modułem dydaktycznym (blokiem programowym), z pojedynczym przedmiotem, a nawet z pojedynczym wykładem, czy pojedynczą sesją zajęć laboratoryjnych. W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być mierzalne (przez instytucję prowadzącą kształcenie). Coraz częściej podkreśla się przy tym związek między efektami kształcenia a punktami ECTS – przyznanie punktów ECTS powinno być uwarunkowane osiągnięciem konkretnych efektów kształcenia.

Na poziomie programu studiów celowe jest rozróżnienie następujących rodzajów efektów kształcenia:

- ogólne (generyczne) – charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia (np. dla studiów I stopnia), w znacznym stopniu niezależne od kierunku studiów;
- „dziedzinowe” – charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia w określonej dziedzinie lub grupie kierunków studiów (np. dla kierunków technicznych);
- szczegółowe – specyficzne dla danego programu studiów i jego konkretnej realizacji w danej uczelni.

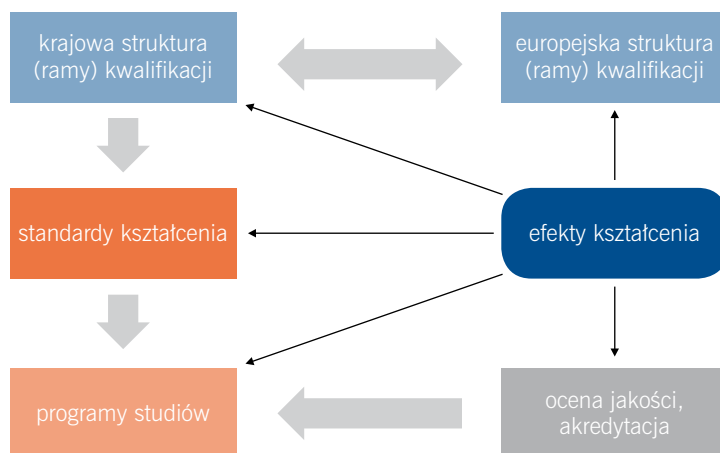
Można sobie wyobrazić, że ogólne efekty kształcenia są określone przez odpowiednie regulacje obowiązujące w danym kraju, zaś dziedzinowe efekty kształcenia – sformułowane przez środowisko akademickie z uwzględnieniem rozwiązań wypracowywanych w gremiach międzynarodowych. Sformułowanie szczegółowych efektów kształcenia (zgodnych z efektami ogólnymi i dziedzinowymi) powinno natomiast pozostawać w wyłączonej kompetencji uczelni (jednostki prowadzącej studia).

Zaproponowano różne klasyfikacje efektów kształcenia ze względu na kategorie/obszary „osiągnięć”, jakie efekty te opisują [50]. Jedną z możliwości jest wyróżnienie następujących kategorii osiągnięć opisywanych przez efekty kształcenia:

- wiedza (*knowing and understanding*),
- umiejętności (*skills – knowing how to act*),
- postawy (*values – knowing how to be*).

Efekty kształcenia mogą i powinny być traktowane jako spoiwo nowego paradygmatu kształcenia i centralny element reform związanych z Procesem Bolońskim (rys. 8), bowiem mają one fundamentalne znaczenie przy:

- opracowywaniu i wdrażaniu struktur (ram) kwalifikacji,
- opracowywaniu standardów (reguł) kształcenia,
- opracowywaniu i realizacji programów studiów,
- ocenie jakości (akredytacji).



Rys. 8. Efekty kształcenia jako spoiwo nowego paradygmatu kształcenia

Struktury (ramy) kwalifikacji

Jednym z najpilniejszych zadań, warunkujących postęp w procesie tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jest zdefiniowanie w każdym z krajów uczestniczących w tym procesie struktury (ram) kwalifikacji (*qualifications framework*)⁹.

Kwalifikacja, stanowiąca pojedynczy element struktury (ram) kwalifikacji, jest w tym kontekście rozumiana jako „kwalifikacja formalna”, tzn. tytuł/stopień utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem lub innym świadectwem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczającym osiągnięcie określonych efektów.

Każda kwalifikacja (każdy z elementów struktury kwalifikacji) powinna być scharakteryzowana przez [53]:

- poziom i odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS,
- efekty kształcenia, określające zakres wiedzy i umiejętności posiadanych przez absolwenta, a także charakteryzujące jego postawy.

⁹ Dość powszechne dotychczas w środowisku akademickim tłumaczenie terminu *qualifications framework* jako „struktura kwalifikacji” będzie zapewne zmienione na „ramy kwalifikacji”. Termin „ramy kwalifikacji” został użyty w opublikowanej w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej polskiej wersji Zalecenia Parlamentu Europejskiego, i Rady Unii Europejskiej z kwietnia 2008 r. dotyczącego struktury (ram) kwalifikacji [51], będącego następstwem opublikowania przez Komisję Europejską dokumentu *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF) [52].

Ponadto, atrybutem kwalifikacji może być profil, określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil zawodowy, profil akademicki) lub też specyficzny obszar tematyczny (dziedzinę) kształcenia (np. profil humanistyczny, profil techniczny).

W ramach danego poziomu kwalifikacji (np. odpowiadającego ukończeniu studiów I stopnia) elementy struktury („definicje dyplomów”) mogą się zatem różnić profilem i oczekiwanymi efektami kształcenia. Jest to zrozumiałe ze względu na konieczność dostosowania kwalifikacji absolwentów uczelni do zróżnicowanych potrzeb rynku.

Struktura (ramy) kwalifikacji przyjęta w danym kraju określa możliwe kwalifikacje i ich pozycję względem trzech głównych poziomów kształcenia (odpowiadających ukończeniu studiów I, II i III stopnia), a także wzajemne powiązania i relacje poszczególnych kwalifikacji. W ten sposób struktura (ramy) kwalifikacji określa dopuszczalne ścieżki kształcenia, a w szczególności wskazuje, o jakie inne kwalifikacje może się ubiegać posiadacz danej kwalifikacji.

Opracowana w każdym z krajów struktura (ramy) kwalifikacji powinna pozostawać w zgodzie ze strukturą przyjętą dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na konferencji w Bergen w 2005 r. [54]. Ministrowie zdecydowali wówczas, że europejska struktura kwalifikacji powinna być oparta na 3-stopniowej strukturze studiów (studia I, II i III stopnia), z ewentualnym dodatkowym krótszym cyklem w ramach studiów I stopnia. Poszczególne cykle studiów (poziomy kwalifikacji) są w niej określone poprzez wyrażony w punktach ECTS nakład pracy studenta oraz oczekiwane efekty kształcenia, opisane przez odpowiednie wskaźniki (deskryptory). Przyjęto, że wykorzystane zostaną do tego celu wskaźniki znane pod nazwą Deskryptorów Dublińskich¹⁰ [53].

Postulat zgodności krajowej struktury kwalifikacji z „bolońską strukturą kwalifikacji”, przyjętą dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w 2005 r. [54], nie oznacza dążenia do ujednoczenia systemów kształcenia w poszczególnych krajach. Struktura bolońska powinna być rozumiana jako pewien model odniesienia („narzędzie translacji”), który pozwala określić wzajemną relację różnorodnych kwalifikacji występujących w strukturach krajowych.

Przyjmując strukturę (ramy) kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ministrowie zobowiązali się do wdrożenia struktur krajowych i potwierdzenia

¹⁰ Grupa ekspertów działająca pod nazwą *Joint Quality Initiative* podjęła próbę zdefiniowania wymaganych ogólnych (niezależnych od kierunku studiów) efektów kształcenia związanych z dyplomami *bachelor* i *master* – wynik tych prac (opublikowany w 2002 r.) znany jest pod nazwą *BaMa Descriptors* lub *Dublin Descriptors*; wskaźniki te zostały następnie rozszerzone i obejmują obecnie także trzeci stopień studiów.

ich zgodności ze strukturą bolońską do 2010 r. W październiku 2008 r. stan prac w 36 krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim, które przekazały informacje na temat postępu prac nad strukturą kwalifikacji przedstawiał się następująco [55]:

- 7 krajów miało w pełni wdrożoną krajową strukturę kwalifikacji kompatybilną ze strukturą bolońską,
- 15 krajów miało zaprojektowaną strukturę i było w trakcie jej konsultacji i wdrażania,
- 14 krajów były w trakcie projektowania struktury.

W krajach, które mają opracowane i funkcjonujące w praktyce struktury (ramy) kwalifikacji, struktury te mają różną liczbę poziomów „w obrębie” studiów I stopnia (od 2 do 4) i po jednym poziomie odpowiadającym ukończeniu studiów II i III stopnia. Niekiedy w ramach danego poziomu studiów wyróżniane są profile; wówczas łączna liczba elementów struktury jest większa niż liczba poziomów – tak jest np. w Irlandii (7 elementów struktury) i w Danii (8 elementów struktury).

Prowadzone obecnie w wielu krajach prace nad zaprojektowaniem i wdrożeniem struktury (ram) kwalifikacji przebiegają na ogół dość wolno, toteż w wielu przypadkach realizacja podjętego w Bergen zobowiązania wydaje się mało realna.

Złożoność problemu spotęgowała dodatkowo inicjatywa Komisji Europejskiej, która opracowała strukturę (ramy) kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) [52]. Dokument Komisji stał się przedmiotem zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej [51], a więc de facto elementem prawa obowiązującego w krajach Unii. Struktura opracowana przez Komisję nie we wszystkich punktach jest zgodna ze strukturą przyjętą dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego; istotne problemy mogą być związane m.in. z niekompatybilnością systemów oceny i przenoszenia osiągnięć (ECVET vs. ECTS).

Definiowanie wymagań dotyczących programów studiów oraz projektowanie programów studiów

Wymagania stanowiące podstawę opracowania przez uczelnie programów studiów¹¹, określane w Polsce mianem „standardy kształcenia”, mogą być formułowane w różny sposób. Jeszcze niedawno regulacje obowiązujące w niektórych krajach miały postać „minimów programowych”, precyzujących w znacznej mierze kształt podstawowych elementów programu studiów (nazwy przedmiotów i ich zawartość treściową). Taki

¹¹ Jako program studiów rozumiemy zbiór szeroko rozumianych przedmiotów (obejmujący także praktyki, przygotowanie pracy dyplomowej itp.), ich zawartość treściową i odpowiadające jej formy prowadzenia zajęć (wykłady, ćwiczenia, zajęcia w laboratorium, konsultacje związane z realizacją projektów itp.).

sposób podejścia wzbudzał jednak wiele zastrzeżeń. Na sesji zamykającej Konwencję Uczelni Europejskich w Grazu w 2003 r. postawiono tezę, że żadne regulacje dotyczące minimów programowych nie powinny być wprowadzane ani na poziomie poszczególnych państw ani na poziomie Europy (*States or EU should not impose core curricula by means of legal instruments or in any other way*) [56].

Wydaje się, że obecnie minima programowe mogą być już traktowane jako „zaszłość historyczna”, bowiem coraz bardziej powszechne staje się formułowanie wymagań programowych w języku efektów kształcenia.

Najbardziej ogólne wymagania odnoszące się do efektów kształcenia związanych z programem studiów prowadzącym do uzyskania konkretnego dyplomu są określone przez krajową strukturę (ramy) kwalifikacji. Teoretycznie, wymagania takie mogą stanowić podstawę do sformułowania przez podmiot prowadzący studia (uczelnię lub jej jednostkę) szczegółowych efektów kształcenia, na podstawie których opracowany będzie program studiów. W rzeczywistości, najczęściej na poziomie „ponaduczelnianym” definiowane są efekty kształcenia odpowiadające poszczególnym, bardziej lub mniej szeroko rozumianym obszarom tematycznym lub dziedzinom kształcenia (np. studiom technicznym, studiom medycznym, studiom w zakresie matematyki).

Te „dziedzinowe” efekty kształcenia mogą stanowić element regulacji prawnych obowiązujących w danym kraju. Mogą też być określone w wyniku uzgodnień dokonanych przez międzynarodowe grupy ekspertów reprezentujących uczelnie z różnych krajów i być przyjmowane przez poszczególne uczelnie w danym kraju na zasadzie dobrowolności.

Przykładem inicjatywy prowadzącej do międzynarodowych uzgodnień dotyczących efektów kształcenia i sposobu tworzenia programów studiów w danej dziedzinie był projekt *Tuning Educational Structures in Europe*, finansowany ze środków Komisji Europejskiej, realizowany w dwóch fazach w latach 2000-2004 [57, 58]. Celem tego dużego projektu (uczestniczyło w nim 135 uczelni), nazywanego w skrócie *Tuning*, było zdefiniowanie ogólnych wymagań związanych z dyplomami ukończenia studiów I i II stopnia oraz bardziej szczegółowych wymagań związanych ze studiami w 9 wybranych dziedzinach (odpowiadających w przybliżeniu istniejącym w Polsce kierunkom studiów): biznes, pedagogika, geologia, historia, matematyka, chemia, fizyka, pielęgniarstwo i europeistyka (dwa ostatnie kierunki dodano w drugiej fazie projektu). Chodziło przy tym o określenie – w języku efektów kształcenia – zakresu wiedzy i umiejętności ogólnych (niezwiązanych z konkretną dziedziną) oraz związanych z konkretną dziedziną studiów.

W projekcie *Tuning* nie ograniczono się do sformułowania wymagań związanych z uzyskaniem dyplomu, lecz zaproponowano również metodykę tworzenia programu studiów, opartą na określonych w tych wymaganiach efektach kształcenia. Opracowanie metod

budowania programów studiów w oparciu o efekty kształcenia było też przedmiotem wielu innych projektów międzynarodowych.

Ukształtowana w wyniku realizacji tego typu projektów procedura projektowania programów studiów obejmuje zwykle następujące fazy:

1. Określenie szczegółowych efektów kształcenia odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na danym „kierunku” przez jednostkę prowadzącą studia.

Na podstawie „narzuconych” ogólnych i „dziedzinowych” efektów kształcenia, wynikających w szczególności z krajowej struktury (ram) kwalifikacji, jednostka prowadząca studia definiuje swój „autorski” zestaw szczegółowych efektów (w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy), biorąc pod uwagę misję, posiadane zasoby kadrowe i materialne oraz inne czynniki. Na tym etapie prac celowe jest współdziałanie z interesariuszami zewnętrznymi, m.in. pracodawcami.

2. Opracowanie wstępnego projektu programu studiów.

Opracowany projekt określa: zbiór przedmiotów, ich szczegółową zawartość treściową i zamierzone efekty kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć i techniki nauczania (wykłady, ćwiczenia, zajęcia w laboratorium, konsultacje związane z realizacją projektów itp.).

3. Weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów.

Weryfikacja dokonywana jest m.in. przez zestawienie (porównanie) efektów kształcenia związanych z programem studiów (dyplomem), zdefiniowanych w pierwszym etapie prac, z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów lub inaczej określonych modułów programowych. Może być to realizowane m.in. przy użyciu tzw. tabeli efektów kształcenia (fragment takiej tabeli, odpowiadający weryfikacji przykładowych efektów kształcenia, związanych z ogólnym wymaganiem umiejętności skutecznego porozumiewania się¹², pokazano na rys. 9). W przypadku wykrycia w programie luk (pewne efekty kształcenia zdefiniowane dla programu nie mają odpowiednika w efektach związanych z przedmiotami tworzącymi ten program) lub nadmiarowości (w wielu przedmiotach zakładane jest osiągnięcie tych samych efektów kształcenia) następuje odpowiednia korekta zestawu przedmiotów, ich zawartości treściowej lub metod prowadzenia zajęć.

4. Stworzenie mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia (zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, czy bloków programowych, jak też całego programu) są w istocie osiągnięte w realizowanym procesie kształcenia.

¹² Umiejętność skutecznego porozumiewania się jest typowym wymaganiem występującym w zbiorze ogólnych efektów kształcenia. W szczególności *an ability to communicate effectively* jest jednym z 11 wymaganych ogólnych efektów kształcenia na studiach technicznych I stopnia w Stanach Zjednoczonych (studiach prowadzących do uzyskania dyplomu *bachelor*), sformułowanych przez *Accreditation Board for Engineering & Technology* (ABET) [59].

Mechanizmy sprawdzające obejmują odpowiednio zaprojektowane procedury ocenia-
nia studentów, tzn. przede wszystkim sprawdziany skonstruowane w sposób zapew-
niający „pomiar” osiągnięć odpowiadających zakładanym efektom kształcenia. Dla
przykładu, na studiach technicznych badanie, czy student posiadał w odpowiednim
stopniu umiejętność skutecznego porozumiewania się, może być realizowane:

- w przypadku umiejętności pisania: pod względem poprawności językowej przez
ocenę prac domowych, dokumentacji wykonanych projektów, sprawozdań laborato-
ryjnych, a przede wszystkim przez ocenę prac poprawionych przez studentów zgodnie
z sugestiami osób sprawdzających prace i opatrujących je odpowiednimi uwagami;
- w przypadku umiejętności wystawiania się: przez ocenę prezentacji i dyskusji na
seminariach, „obron” prac projektowych, obron prac dyplomowych itp.

szczegółowe efekty kształcenia zdefiniowane dla programu studiów	przedmiot				
	Fizyka	Techniki prezentacji	Projekt inżynierski	Seminarium dyplomowe
...					
znajomość zasad i umiejętność opracowania i przedstawiania wyników eksperymentu	X				
umiejętność sporządzania dokumentacji projektu				X	
znajomość zasad i umiejętność tworzenia tekstu technicznego	X		X	X	
umiejętność tworzenia tekstu technicznego przeznaczonego dla „niespecjalistów”			X		
znajomość zasad i umiejętność przekształcenia tekstu pisanego w prezentację multimedialną			X		
umiejętność przeprowadzenia prezentacji ustnej z wykorzystaniem technik multimedialnych			X		X
umiejętność uczestniczenia w dyskusji i prowadzenia dyskusji			X		X
umiejętność tworzenia stron www			X		
...					

Rys. 9 Fragment przykładowej tabeli służącej do weryfikacji efektów kształcenia
związanych z wymaganiami umiejętności skutecznego porozumiewania
się; X oznacza, że rozpatrywany efekt kształcenia jest wymieniony w zbiorze
efektów kształcenia przedmiotu, a sprawdziany związane z realizacją
przedmiotu pozwalają stwierdzić, w jakim stopniu został on osiągnięty

Programy studiów prowadzące do uzyskania dyplomu ukończenia studiów na danym „kierunku” opracowane zgodnie z przedstawioną procedurą w różnych uczelniach mogą się bardzo znacznie różnić. Także efekty kształcenia związane z tymi programami mogą być różne (jest to konsekwencją zróżnicowania misji uczelni, ich zasobów materialnych, kadry, stosowanych technik nauczania itp.), lecz muszą pozostawać w zgodzie z efektami zdefiniowanymi „centralnie” w postaci krajowej struktury kwalifikacji i ewentualnie dodatkowych regulacji dotyczących efektów dziedzinowych.

Opracowywanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia przynosi liczne korzyści:

- ułatwia identyfikację (i eliminację) luk i redundancji w programie,
- stwarza szerokie możliwości eksperymentowania i wdrażania nowatorskich koncepcji dydaktycznych,
- wymusza stosowanie lepszych i bardziej kompletnych mechanizmów oceny osiągnięć studenta,
- wymusza wprowadzenie do programu zajęć prowadzących do rozwijania umiejętności ogólnych i praktycznych (kosztem wąskiej specjalizacji teoretycznej),
- ogranicza możliwości tworzenia programu zdominowanego interesami kadry nauczającej,
- ułatwia tworzenie wspólnych programów studiów (programów prowadzonych wspólnie z innymi uczelniami).

Opisane wyżej nowe podejście do projektowania programów studiów prowadzi więc do poprawy jakości kształcenia i lepszych kwalifikacji absolwentów, gwarantując jednocześnie „łatwo czytelne” i porównywalne w skali krajowej i międzynarodowej (na poziomie struktury kwalifikacji) kompetencje absolwenta.

Warto przy okazji zauważyć, że zmianie podejścia do projektowania programów studiów powinna towarzyszyć zmiana sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych – wysiłek nauczycieli akademickich nie powinien być ukierunkowany na przekazywanie informacji, lecz na skuteczne pomaganie studentom w osiąganiu zamierzonych efektów kształcenia (pomoc w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz w kształtowaniu postaw).

Warto także zauważyć, że opracowywanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia ułatwia współdziałanie w procesie tworzenia oferty dydaktycznej z interesariuszami zewnętrznymi (m.in. z pracodawcami). Jest to istotne, bowiem obecnie udział osób zewnętrznych w pracach programowych nie jest zjawiskiem zbyt powszechnym – według danych zebranych w trakcie realizacji projektu *Trends V*, jedynie w 29% uczelni stowarzyszenia zawodowe lub pracodawcy mają istotny wpływ na przebieg projektowania programów studiów (dla porównania, w 20% uczelni wpływ ten jest znikomy lub żaden) [19].

Suplement do dyplomu

Praktycznym instrumentem wprowadzonym w celu poprawy „czytelności” stopni (dyplomów) jest suplement do dyplomu (*Diploma Supplement*) [60]. Suplement do dyplomu zawiera informacje niezbędne do określenia poziomu i charakteru wykształcenia uzyskanego przez absolwenta studiów wyższych, tj.:

- charakterystykę zrealizowanego programu studiów,
- rejestr indywidualnych osiągnięć studenta,
- ogólną charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w kraju, w którym prowadzone są studia.

Suplement do dyplomu jest dokumentem wydawanym w języku kraju, w którym prowadzone są studia, oraz w jednym lub większej liczbie „języków międzynarodowych”. Został on pomyślany m.in. jako narzędzie oceny absolwentów przez pracodawców na globalnym rynku pracy, ale jego wykorzystanie w tej roli jest dość ograniczone [25].

Na konferencji w 2003 r. ministrowie podjęli zobowiązanie, że od 2005 r. we wszystkich krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim suplement do dyplomu będzie nieodpłatnie wydawany każdemu absolwentowi studiów wyższych. W wielu krajach występują jednak nadal trudności w realizacji tego zobowiązania. Obecnie, tylko ok. 50% uczelni europejskich wydaje suplement do dyplomu każdemu absolwentowi studiów wyższych. Co ciekawe, problemy z suplementem występują częściej w uczelniach uniwersyteckich (akademickich), niż w uczelniach innego typu (zawodowych) [19].

Pewnym szczególnym problemem związanym z wydawaniem suplementu do dyplomu, dotyczącym całego Europejskiego Obszaru szkolnictwa Wyższego, jest dostosowanie formatu suplementu do opisu programów studiów realizowanych w więcej niż jednym kraju, kończących się wspólnym dyplomem (*joint degree programmes*).

Począwszy od 2004 r. Komisja Europejska przyznaje uczelniom wydającym nieodpłatnie suplement do dyplomu wszystkim swoim absolwentom specjalny certyfikat – *DS Label*. Podobnie jak w przypadku *ECTS Label*, po okresie wyraźnego spadku zainteresowania można obecnie zauważyć pewien wzrost liczby uczelni ubiegających się o uzyskanie tego certyfikatu, związany z ogłoszeniem przez Komisję Europejską nowej „rundy” rozpatrywania wniosków o przyznanie *DS Label* [33].

Suplement do dyplomu jest jednym z elementów promowanego przez Komisję Europejską i zatwierdzonego przez Parlament Europejski systemu Europass. Europass jest standaryzowanym pakietem osobistych dokumentów, zawierającym wszechstronny opis zdobytych w różny sposób kwalifikacji, pomyślanym jako narzędzie, którym posługiwać się będą obywatele krajów europejskich przy poszukiwaniu pracy, czy też możliwości dalszego kształcenia się w obszarze Europy [61].

Uznawalność wykształcenia

Z postulatem wprowadzenia systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów) wiąże się kwestia uznawalności wykształcenia (dyplomu) uzyskanego w innym kraju, czy też szerzej – uznawalności kwalifikacji. Należy odróżnić dwa rodzaje uznawalności wykształcenia:

- uznawalność do celów akademickich (prawo do dalszego kształcenia),
- uznawalność do celów zawodowych (prawo do wykonywania zawodu).

Automatyczną uznawalność wykształcenia do celów akademickich gwarantują dwustronne i wielostronne porozumienia międzynarodowe zawarte między niektórymi krajami. Liczba takich porozumień jest jednak ograniczona i nie rozwiązują one problemu w skali europejskiej.

Próbie kompleksowego rozwiązania kwestii uznawalności wykształcenia dla całego obszaru Europy stanowi Konwencja Lizbońska z 1997 r. [62], ratyfikowana przez zdecydowaną większość krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim oraz kilka krajów spoza Europy – łącznie 48 państw. Jako podstawową zasadę przyjęto w niej, że – z punktu widzenia dostępu do dalszych etapów studiów i legitymowania się uzyskanymi stopniami (tytułami) – porównywalne kwalifikacje formalne (dyplomy i inne dokumenty potwierdzające ukończenie studiów) uzyskane w każdym innym kraju, który ratyfikował Konwencję, powinny być uznawane, jeśli nie ma ku temu wyraźnych przeciwwskazań. Koordynatorem odpowiednich procedur jest sieć krajowych ośrodków zajmujących się uznawalnością wykształcenia (*ENIC/NARIC network*) [63].

Sieć ośrodków ENIC/NARIC koordynuje działania zmierzające do rozwiązania m.in. następujących problemów:

- opracowanie procedur uznawalności opartych na badaniu efektów kształcenia,
- opracowanie procedur uznawalności efektów uczenia się przez całe życie, w tym także efektów będących wynikiem kształcenia poza systemem szkolnictwa wyższego,
- określenie zasad współdziałania z ciałami akredytującymi.

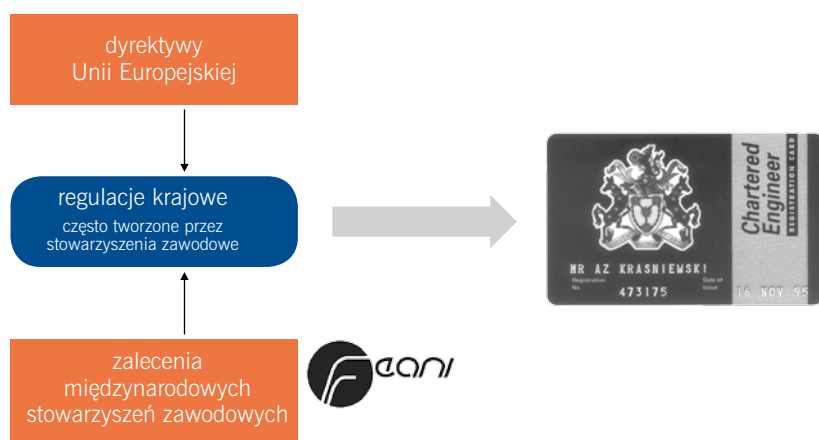
Podpisana w 1997 r. Konwencja Lizbońska została uzupełniona o następujące dokumenty:

- *Recommendation on the Criteria and Procedures for Recognition* (2001),
- *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees* (2004),
- *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education* (2001).

Postulat podjęcia działań zmierzających do rozwiązania problemów związanych z uznawalnością wykształcenia stanowi w powszechnej opinii jedno z najważniejszych zadań na drodze do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zdaniem eksperta Komisji Europejskiej, G. Hauga, plan minimum w tym zakresie powinien przewidywać

zawarcie do 2010 r. ogólnoeuropejskiego porozumienia, którego charakter mógłby być zbliżony do *Washington Accord* [64]. Przypomnijmy, że *Washington Accord* jest podpisanym w 1989 r. przez 6 krajów angielskojęzycznych porozumieniem o wzajemnym uznaniu (do celów akademickich) dyplomów ukończenia studiów technicznych, do którego przystąpiły później kolejne kraje. Obecnie sygnatariuszami porozumienia jest 12 krajów, a dalszych 5 krajów ubiega się o status członka porozumienia [65].

Konwencja Lizbońska nie dotyczy uznawalności wykształcenia z punktu widzenia prawa wykonywania zawodu. W tym zakresie wiele zależy od kierunku studiów i związanego z nim zawodu. Dla niektórych zawodów, np. zawodu lekarza czy pielęgniarki, sformułowane zostały specjalne dyrektywy Unii Europejskiej (tzw. dyrektywy sektorowe), a w ślad za tym dokonano w istocie standaryzacji procesu kształcenia w całym obszarze Unii. W przypadku tzw. zawodów regulowanych, których zbiór określają regulacje prawne poszczególnych krajów (w większości krajów zawodem regulowanym jest np. inżynier, nauczyciel, adwokat), dopuszczenie do „samodzielnego” wykonywania zawodu wymaga – obok ukończenia odpowiednich studiów – także dodatkowych kwalifikacji, np. praktyki zawodowej. Kwestie te są często regulowane przez krajowe stowarzyszenia zawodowe; stowarzyszenia takie wydają także odpowiednie dokumenty potwierdzające prawo do wykonywania zawodu (rys. 10). W krajach Unii Europejskiej regulacje dotyczące uznawalności wykształcenia do celów zawodowych powinny być zgodne z obowiązującymi dyrektywami Unii dotyczącymi tej kwestii oraz zaleceniami międzynarodowych stowarzyszeń zawodowych, np. w przypadku zawodu inżyniera – stowarzyszenia FEANI (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs – European Federation of National Engineering Associations*).



Rys.10. Uznawalność wykształcenia do celów zawodowych w zawodach regulowanych

3.5. Realizacja idei uczenia się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*)¹³ i jego znaczenie dla rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego były jednym z wiodących tematów Komunikatu Praskiego. Dwa lata później, w Komunikacie Berlińskim ministrowie, uznając znaczenie uczenia się przez całe życie jako jednego z podstawowych sposobów zwiększania dostępu do edukacji na poziomie wyższym i wyrównywania szans w tym zakresie, podkreślili konieczność zwiększenia udziału uczelni w ogólnej strategii działań zmierzających do realizacji tej idei.

Uczenie się przez całe życie – rozumiane coraz częściej w sensie jak najbardziej dosłownym (od kotłyski po grób) obejmuje różne formy aktywności, różne od tradycyjnych studiów stacjonarnych podejmowanych przez absolwentów szkół średnich. Uczelnie wnoszą wkład do realizacji tej idei, tworząc ofertę adresowaną do osób w różnym wieku, o różnych potrzebach i możliwościach edukacyjnych. Oferta ta obejmuje zróżnicowane i elastyczne formy kształcenia (prowadzone m.in. z wykorzystaniem nowoczesnych technik informacyjnych, zwłaszcza Internetu), takie jak:

- doskonalenie zawodowe osób dorosłych, związane z potrzebą uzupełnienia lub zmiany kwalifikacji, w formie pełnych studiów (dla pracujących, w systemie *part-time*), studiów podyplomowych, kursów itp.,
- uniwersytet otwarty dla osób pragnących – zwykle dla rozwoju osobowości, bez bezpośredniego związku z pracą zawodową – pogłębić swoją wiedzę i umiejętności,
- uniwersytet trzeciego wieku,
- kształcenie „przedmaturalne”, mające na celu lepsze przygotowanie kandydatów na studia i zachęcenie ich do studiowania w uczelni prowadzącej tego typu zajęcia.

Warto uświadomić sobie, że tworzenie przez uczelnie warunków do kształcenia się przez całe życie nie jest nowym zjawiskiem; jest obecne w tradycji uniwersytetów europejskich od kilku wieków. I nie ma sprzeczności między silną orientacją uczelni na badania a otwarciem jej na nowe grupy nietradycyjnych studentów [66].

W ofercie edukacyjnej niektórych uczelni zachodnioeuropejskich kształcenie adresowane do studentów nietradycyjnych, obejmujące m.in. różne formy doskonalenia kwalifikacji zawodowych, zajmuje już od wielu lat istotną pozycję. Ok. 50% uczelni europejskich, głównie w krajach skandynawskich, Wielkiej Brytanii i Francji, oferuje programy doskona-

¹³ Angielskojęzyczny termin *lifelong learning* jest tłumaczony jako „kształcenie się przez całe życie” oraz - ostatnio coraz częściej - jako „uczenie się przez całe życie”; w podobnym kontekście używa się też terminu „kształcenie ustawiczne”.

lenia zawodowego, opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami [25]. W niektórych krajach osoby pracujące stanowią znaczny odsetek populacji studentów (przykładowo, w Wielkiej Brytanii ok. 40% wszystkich osób korzystających z usług uczelni to studenci pracujący).

Proponowanie przez uczelnie zróżnicowanych form kształcenia, adresowanych do różnych grup odbiorców, jest z jednej strony pochodną rosnącego zapotrzebowania na tego typu kształcenie, z drugiej zaś następstwem obserwowanych procesów demograficznych. Wobec zmniejszającej się populacji młodzieży, uczelnie w niektórych krajach stoją już dziś lub staną wkrótce wobec alternatywy: znaczące zróżnicowanie oferty kształcenia i skierowanie jej do osób w różnym wieku albo redukcja zakresu działalności (w tym zatrudnienia).

Można by oczekiwać, że w tych warunkach tworzenie oferty edukacyjnej umożliwiającej realizację idei kształcenia się przez całe życie stanie się jednym z głównych elementów strategii rozwojowych uczelni oraz spoiwem reform realizowanych przez uczelnie w ramach Procesu Bolońskiego. Jak dotychczas, oczekiwania te nie zostały spełnione. Jedynie 17% szkół wyższych uczestniczących w projekcie *Trends V* w swoich strategiach rozwoju nadaje realizacji idei uczenia się przez całe życie bardzo wysoki priorytet (dalszych 49% uczelni uznaje to za jeden z ważnych elementów strategii) [19].

Szczególnie trudnym, do pewnego stopnia ignorowanym dotychczas w Procesie Bolońskim, lecz ostatnio coraz częściej podnoszonym problemem, związanym z uczeniem się przez całe życie jest uznawalność kształcenia, a ściślej efektów kształcenia osiągniętych w sposób „nietradycyjny”:

- w procesie kształcenia (samokształcenia) nieformalnego (*informal learning*), realizowanego niejako „przy okazji”, często w związku z wykonywaną pracą zawodową, i niemającego formy zorganizowanych zajęć,
- w procesie kształcenia pozaformalnego (*non-formal learning*), mającego zwykle formę zorganizowanych zajęć, prowadzonych najczęściej przez instytucje spoza systemu szkolnictwa wyższego, związanego lub niezwiązanego z wykonywaną pracą zawodową.

Postulat uznawania przez uczelnie tego typu kształcenia (jako równoważnego spełnieniu całości lub części wymagań programu studiów niezbędnych do uzyskania określonego dyplomu lub innego świadectwa) jest od wielu lat przedmiotem dyskusji prowadzonych w różnych gremiach. Wyrazem różnorodności przedstawianych koncepcji jest m.in. charakteryzujące tę problematykę bogactwo terminologiczne (*accreditation of prior learning* – APL, *accreditation of prior certificated learning* – APCL, *accreditation of prior experiential learning* – APEL, *accreditation of work-based learning* – AWBL) [18, 19]. Prowadzone dyskusje nie doprowadziły jednak do osiągnięcia zbyt wielu konkretnych rezultatów, zwłaszcza w formie uzgodnień o charakterze międzynarodowym.

Realizacja idei uczenia się przez całe życie jest w wielu krajach traktowana jako element polityki społecznej, zmierzającej do wdrożenia postulatu rozszerzenia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym i zapewnienia równości w tym zakresie, m.in. przez zwiększenie dostępu do studiów grup o niższym statusie socjalno-ekonomicznym i słabo reprezentowanych (np. osób niepełnosprawnych). Co ciekawe, wprowadzenie mechanizmów uwzględniających status ekonomiczno-społeczny w regulacjach determinujących dostęp do studiów, takich jak np. pozytywna dyskryminacja w procesie rekrutacji, jest postulowane nawet przez tak liberalnie nastawione organizacje jak Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) [17]. Warunkiem skuteczności polityki zmierzającej do realizacji idei równego dostępu do studiów wyższych jest istnienie rozbudowanego systemu promocji kształcenia się przez całe życie i doradztwa wspomagającego studentów nietradycyjnych.

Wdrożenie idei uczenia się przez całe życie staje się coraz częściej przedmiotem zainteresowania polityków dyskutujących nad przyszłością Unii Europejskiej. To właśnie w odpowiedzi na apel Premiera Francji, F. Fillona, w związku z francuską prezydenturą w Unii, *European University Association* opracowało dokument *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, który został oficjalnie opublikowany w październiku 2008 r. [67]. Dokument ten zawiera 10 postulatów adresowanych do uczelni oraz 10 postulatów adresowanych do rządów i partnerów społecznych uczelni, określających warunki sprzyjające realizacji idei kształcenia się przez całe życie.

3.6. Współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia

Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia stanowi jeden z filarów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a współdziałanie na forum europejskim w tym zakresie jest jednym z priorytetowych celów Procesu Bolońskiego, co podkreślono m.in. w komunikacie z konferencji w Berlinie w 2003 r. [10]. Ministrowie podjęli wówczas zobowiązanie, że do 2005 r. w każdym z krajów stworzony zostanie system zapewniania jakości, w którym:

- istnieje dobrze zdefiniowany zakres kompetencji wszystkich zaangażowanych instytucji,
- dokonywana jest – z udziałem studentów – ocena (wewnętrzna i zewnętrzna) programów studiów lub instytucji, a jej wyniki są publikowane,
- funkcjonuje system akredytacji lub podobne procedury,
- przewidziany jest udział ekspertów zagranicznych oraz realizacja innych form współpracy międzynarodowej.

Cele te zostały w znacznej mierze osiągnięte; najwięcej problemów związanych jest z udziałem studentów i ekspertów zagranicznych [11].

Ministrowie zebrani w Berlinie powierzyli zadanie przygotowania propozycji skoordynowania systemów zapewnienia jakości kształcenia w Europie sieci ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*)¹⁴, we współpracy z EUA, EURASHE i ESIB¹⁵ [10].

Równie ważnym przesłaniem konferencji w Berlinie było wyrażone w końcowym komunikacie stwierdzenie, że stworzenie odpowiednich mechanizmów zapewniania jakości kształcenia, w tym oceny jakości kształcenia jest przede wszystkim obowiązkiem samej uczelni (a nie zewnętrznych agencji) i to właśnie działania uczelni stanowią podstawę wszelkich rozwiązań funkcjonujących w tym obszarze na poziomie kraju.

Koordinacja przedsięwzięć związanych z zapewnieniem przez uczelnie odpowiedniej jakości kształcenia, realizowanych przez działające w poszczególnych krajach agencje, jest trudna m.in. ze względu na różne funkcje tych ciał, wynikające z różnych sposobów podejścia do oceny jakości usług edukacyjnych.

Różnice w podejściu do oceny jakości kształcenia mogą być związane z celem oceny. Celem tym może być:

- ewaluacja, tzn. analiza połączona z syntetycznym przedstawieniem wniosków, obejmujących w szczególności listę dostrzeżonych mankamentów oraz zalecenia działań prowadzących do ich usunięcia,
- akredytacja, tzn. stwierdzenie zgodności (lub niezgodności) sposobu działania podmiotu z uzgodnionymi standardami (wynik akredytacji ma charakter binarny: udzielenie/nieudzielenie akredytacji, przy czym akredytacja może być udzielona warunkowo).

Ocena, służąca akredytacji lub ewaluacji, może mieć formę oceny programu (kierunku) studiów, a ściślej oceny procesu kształcenia w ramach programu (kierunku), albo oceny instytucji lub jej jednostki. Procedura oceny programu studiów (a w niektórych przypadkach, także instytucji) może mieć formę:

- oceny oferty (*ex ante*), podczas której badane jest „wejście”, tzn. w szczególności zasoby (kadrowe, lokalowe itp.) oraz plany studiów i programy nauczania; w przypadku akredytacji ocena oparta jest na standardach minimalnych i odpowiada udzielaniu licencji (koncesji) na prowadzenie usług edukacyjnych;

¹⁴ Utworzona w 2000 r. *European Network for Quality Assurance (in Higher Education)*, będąca siecią działających w poszczególnych krajach europejskich agencji zajmujących się zagadnieniami jakości kształcenia, w listopadzie 2004 r. została przekształcona w *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, zachowując jednak skrót swojej pierwotnej nazwy – ENQA.

¹⁵ W dokumentach międzynarodowych dotyczących jakości kształcenia grupa tych czterech organizacji (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB-ESU) jest często określana jako E4.

- oceny realizacji (*ex post*), podczas której badane jest „wejście”, „proces” i „wyjście”, m.in. na podstawie opinii studentów, absolwentów i pracodawców.

Różnice w podejściu do oceny jakości kształcenia w poszczególnych krajach są także efektem występowania różnych modeli podporządkowania krajowych agencji zajmujących się sprawowaniem nadzoru nad jakością usług edukacyjnych świadczonych przez uczelnie. Agencje takie mogą podlegać ministrowi odpowiedzialnemu za sprawy szkolnictwa wyższego, czy też bezpośrednio rządowi lub parlamentowi, mogą być „własnością” stowarzyszenia uczelni, mogą być także tworzone przez stowarzyszenia zawodowe.

Niezależnie od różnic w podejściu do procesu oceny jakości kształcenia, a szerzej – zapewnienia jakości kształcenia, występujących wśród krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, można zaobserwować w tym obszarze pewne zbieżne tendencje. Ich wyrazem jest opracowany przez ENQA dokument *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, przyjęty przez ministrów na konferencji w Bergen [68]. W dokumencie tym zaproponowano standardy i wytyczne dotyczące:

- wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni,
- zewnętrznego systemu oceny jakości programów lub instytucji,
- agencji zapewniania jakości kształcenia („agencji akredytacyjnych”).

Wśród zaleceń sformułowanych w ww. dokumencie, dotyczących wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni, zasadnicze znaczenie mają postulaty stwierdzające, że uczelnia powinna dysponować formalnymi mechanizmami zatwierdzania i okresowego przeglądu programów i – co równie ważne – musi mieć mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów (i podane do wiadomości publicznej) są osiągane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego.

Rola ciała akredytującego program studiów sprowadza się wówczas głównie do:

- zbadania, czy zdefiniowane przez uczelnię zamierzone efekty kształcenia pozostają w zgodzie z wymaganiami wynikającymi z krajowej struktury (ram) kwalifikacji i innych dokumentów określających efekty kształcenia dla dziedziny, w której „ulożony” jest podlegający ocenie program studiów;
- zbadania, czy wewnętrzny system zapewniania jakości działa prawidłowo, a w szczególności, na ile skuteczne są opracowane przez uczelnię mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są w rzeczywistości osiągane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego.

Mówiąc inaczej, zaleca się, aby procedury ewaluacji i akredytacji były oparte w coraz większym stopniu na badaniu efektów kształcenia – „wyjścia”, a nie „wejścia”, tzn. badaniu skuteczności „uczenia się”, a nie „nauczania”. Zmiana ta wynika m.in. stąd,

że tradycyjny sposób funkcjonowania systemu akredytacji, w którym istotną - jeśli nie dominującą - rolę odgrywa ocena oferty programowej (liczby godzin zajęć, treści zawartych w programie studiów) i zasobów posiadanych przez uczelnię (materialnych, ludzkich), rodzi szereg problemów związanych z występującym zróżnicowaniem rodzajów i form kształcenia:

- w warunkach prowadzenia w danym kraju równoległe „długich” i „krótkich” studiów magisterskich (studiów jednolitych oraz studiów II stopnia) niezbędne jest zróżnicowanie wymagań dla obu rodzajów studiów (żądanie spełnienia przez studenta studiów II stopnia wszystkich wymagań studiów I stopnia na danym kierunku byłoby całkowicie sprzeczne z promowaną w Procesie Bolońskim ideą kształcenia interdyscyplinarnego i mobilności pionowej);
- kryteria oparte na liczbie godzin zajęć są mało przydatne do oceny programów studiów realizowanych w formie kształcenia „na odległość” i innych metod zdobywania wiedzy i umiejętności w ramach realizacji idei uczenia się przez całe życie;
- kryteria związane z zasobami są mało przydatne do oceny programów studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów i innych form kształcenia „ponad granicami”.

Ponadto, można postawić tezę (sformułowano ją w trakcie dyskusję panelowej poświęconej akredytacji, która odbyła się podczas dorocznej konferencji SEFI w 2003 r.), że tradycyjne podejście do akredytacji, oparte głównie na badaniu „wejścia”, może stanowić czynnik ograniczający innowacyjność w organizacji studiów i programach nauczania; przy takim bowiem podejściu uczelnie – w obawie o wynik akredytacji – zamiast wdrażać nowatorskie rozwiązania wolą „podążać utartymi ścieżkami”.

Koncentracja na badaniu efektów kształcenia nie oznacza, że w procesie oceny jakości kształcenia pomijane jest badanie „wejścia”, czyli m.in. warunków studiowania. Coraz częściej jednak – nawet w przypadku oceny programów studiów (a nie instytucji) – pod tą nazwą kryją się nowe elementy, mniej ważne z punktu widzenia kadry nauczającej, lecz bardzo istotne z punktu widzenia studentów. W szczególności dokonywana jest ocena „usług świadczonych studentom”, takich jak zakwaterowanie, doradztwo i pomoc (w sprawach akademickich, w sprawach planowania kariery zawodowej, a także w sprawach osobistych), świadczenia pomocy materialnej, świadczenia w zakresie ochrony zdrowia itp.

Jak wspomniano wyżej, zmiana podejścia do ewaluacji i akredytacji (oparcie ich przede wszystkim na badaniu efektów kształcenia) powoduje konieczność zmiany sposobu działania agencji akredytacyjnych. Szczegółne wyzwanie stanowi badanie skuteczności wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a zwłaszcza sprawdzanie, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są rzeczywiście osiągane w wyniku realizacji procesu kształcenia. Realizacja tego zadania

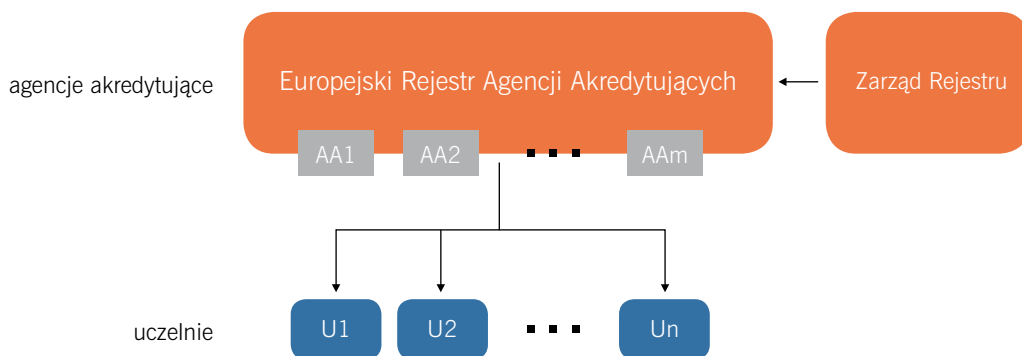
wymaga – w ramach procedury akredytacji – analizowania prac studenckich (ocenionych prac egzaminacyjnych, prac domowych, projektów, prac dyplomowych – także ze względu na kompletność komentarzy i zaleceń sformułowanych przez nauczycieli dokonujących oceny), jak również zarejestrowanych na taśmie wideo zajęć o charakterze ćwiczeń, seminariów i egzaminów dyplomowych. Takie właśnie podejście stosowane jest m.in. przy akredytacji programów kształcenia inżynierów w Stanach Zjednoczonych (zgodnie z kryteriami ABET [59]).

Zmiany w sposobie realizacji procedur oceny jakości kształcenia sprzyjają udziałowi w pracach komisji oceniających i ciał akredytacyjnych interesariuszy zewnętrznych, m.in. przedstawicieli pracodawców. Idea rozszerzenia składu tych ciał o osoby spoza środowiska akademickiego – zgodna z postulatami dokumentu przyjętego w Bergen [68] – znajduje poparcie, zwłaszcza w kręgach pracodawców związanych z przemysłem [69]. W praktyce jednak osoby spoza uczelni są stosunkowo rzadko zaangażowane w procesie wewnętrznej, a także zewnętrznej oceny jakości kształcenia i akredytacji [19].

Warto również zauważyć, że ocena jakości kształcenia staje się coraz częściej elementem zintegrowanego wewnętrznego systemu zapewniania jakości, obejmującego również inne aspekty działalności uczelni, takie jak polityka kadrowa, czy badania naukowe. Wiąże się to z coraz bardziej powszechnym w uczelniach europejskich promowaniem i wdrażaniem idei „kultury jakości”.

Opisane zmiany w podejściu do sposobu realizacji oceny jakości kształcenia sprzyjają wdrożeniu idei skoordynowania systemów zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Koordynacja taka nie oznacza ustanowienia ogólnoeuropejskiego systemu oceny jakości kształcenia (ewaluacji lub akredytacji) oraz powołania organu posiadającego kompetencje europejskiej komisji ds. jakości, oceniającej uczelnie we wszystkich krajach. Chodzi raczej o współpracę i doprowadzenie do uwspólnienia niektórych zasadniczych procedur.

W przyjętym w Bergen dokumencie *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [68] zaproponowano system meta-akredytacji, tzn. akredytacji (na poziomie europejskim) ciał spełniających funkcje oceny jakości kształcenia w poszczególnych krajach i, w konsekwencji, honorowania w całej Europie decyzji wydawanych przez takie ciała (rys. 11). Zaproponowano koncepcję utworzenia rejestru agencji akredytujących uznawanych w Europie (*European Register of Quality Assurance Agencies*) oraz instytucji zarządzającej tym rejestrem (*European Register Committee*), tzn. akredytującej – w oparciu o zasadę *peer review* – „właściwe” instytucje akredytujące. W tych warunkach uczelnie mogłyby poddać się akredytacji przez dowolną agencję – krajową lub zagraniczną – znajdującą się w rejestrze.



Rys. 11. Akredytacja w uczelniach europejskich

O ile sens istnienia ogólnoeuropejskiego rejestru agencji akredytujących – jako narzędzia zwiększania (w skali globalnej, a nie tylko w Europie) przejrzystości krajowych systemów szkolnictwa wyższego i zaufania do uczelni znajdujących się w różnych krajach i do oferowanych przez nie programów studiów – nie wzbudzał i nie wzbudza zastrzeżeń, o tyle kwestia kryteriów przynależności do rejestru, a także możliwości nakładania przez poszczególne państwa ograniczeń w zakresie uznawalności akredytacji udzielonej przez dowolną agencję włączoną do rejestru, były przez dłuższy czas przedmiotem kontrowersji.

W efekcie dokonanych uzgodnień, w marcu 2008 r. zostało utworzone stowarzyszenie – Rejestr Europejskiego Systemu Zapewniania Jakości (*European Quality Assurance Register for Higher Education* – EQAR). Rejestr ten jest administrowany przez Zarząd (*Register Committee*), złożony z osób delegowanych przez środowisko akademickie, reprezentowane przez Grupę E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU), co zostało zaakceptowane przez ministrów wszystkich 46 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim. Inne kluczowe decyzje dotyczące Rejestru, w tym powołanie Zarządu, są podejmowane przez ciało, w skład którego – obok reprezentantów Grupy E4 – wchodzi przedstawiciele partnerów społecznych (*Business Europe* i *Education International*) oraz przedstawiciele rządów państw uczestniczących w Procesie Bolońskim.

Warunkiem ubiegania się agencji akredytacyjnej o przynależność do Rejestru jest znaczny poziom zgodności jej statusu i zasad funkcjonowania z kryteriami sformułowanymi w dokumencie przyjętym w Bergen [68]. Spełnienie tych warunków musi być potwierdzone w procesie zewnętrznej oceny, przeprowadzonej przez międzynarodowy zespół ekspertów. W grudniu 2008 r. – w wyniku decyzji podjętej przez *Register Committee* - do rejestru EQAR włączono trzy pierwsze agencje: dwie z Hiszpanii (w tym jedną regionalną, działającą w Katalonii) oraz jedną działającą w Holandii i Belgii (Flandrii).

Niezależnie od działań, które doprowadziły do utworzenia Rejestru Europejskiego Systemu Zapewniania Jakości, podejmowane są też inne inicjatywy współdziałania na forum europejskim w zakresie zapewniania jakości kształcenia. W czerwcu 2003 r. utworzono *European Consortium for Accreditation* (ECA), złożone z 15 organizacji akredytujących z 10 krajów europejskich, w tym Niemiec, Holandii, Szwajcarii i Hiszpanii (część członków ECA jest jednocześnie członkami ENQA). Konsorcjum – zgodnie z intencją jego twórców – ma się zajmować koordynacją procedur akredytacyjnych. Istnieje też wiele innych międzynarodowych agencji i sieci zajmujących się zapewnianiem jakości kształcenia, działających na poziomie regionalnym, europejskim lub globalnym [26].

Mimo znacznych postępów w koordynowaniu funkcjonowania krajowych systemów zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, nie udało się dotąd rozstrzygnąć niektórych ważnych kwestii. Rozwiązania wymaga w szczególności problem włączenia do „europejskiej platformy porozumienia” – obok instytucji zajmujących się akredytacją w konkretnym kraju - międzynarodowych systemów akredytacji i ewaluacji, związanych z konkretnym obszarem studiów. Systemy takie istnieją bądź są tworzone np. dla studiów w zakresie zarządzania (EQUIS) [70], studiów technicznych (EUR-ACE) [71], czy studiów w zakresie chemii (*Chemistry Eurobachelor*) [72].

Szybki postęp we wdrażaniu przyjętych, na poziomie Europy, zasad harmonizowania działań w zakresie zapewniania jakości kształcenia jest istotny, ponieważ – wobec niejasnej perspektywy akredytacji „europejskiej” – uczelnie w niektórych krajach (np. w Turcji) korzystały i nadal często korzystają z usług agencji akredytacyjnych działających w Stanach Zjednoczonych.

Oprócz działań na rzecz umiędzynarodowienia procesu akredytacji, podjęto też próbę realizacji – w skali globalnej – porównawczej oceny jakości kształcenia w różnych krajach. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) prowadzi obecnie prace przygotowawcze nad projektem badania efektów kształcenia w szkołach wyższych - *Assessing Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) [73], określanym potocznie jako PISA¹⁶ dla szkolnictwa wyższego (choć porównywanie ma być dokonywane na poziomie uczelni, a nie krajów, jak w przypadku szkolnictwa średniego). Przewiduje się, że w najbliższym czasie zostanie przeprowadzone studium wykonalności projektu – zbadane zostaną wiedza i umiejętności (w tym umiejętności o charakterze ogólnym) absolwentów studiów w obszarze tematycznym elektroniki i ekonomii w uczelniach znajdujących się w kilku wybranych krajach członkowskich OECD.

¹⁶ PISA jest realizowanym przez OECD programem oceny umiejętności uczniów szkół średnich (15-latków). Badania koncentrują się na umiejętnościach związanych z analizą tekstu, rozwiązywaniem problemów matematycznych oraz problemów z obszaru nauk przyrodniczych.

3.7. Nastawienie „na studenta”

Prostudencki charakter Procesu Bolońskiego może być rozpatrywany w wielu wymiarach. We wcześniejszych fragmentach opracowania omówiono następujące istotne aspekty tego zagadnienia:

- zmianę paradygmatu kształcenia (punkt 3.4): zamiast patrzeć na proces dydaktyczny z punktu widzenia wykładowcy (czego i jak będziemy uczyli), w coraz większym stopniu patrzymy na ten proces z punktu widzenia studenta (co student/absolwent będzie wiedział i umiał);
- coraz powszechniejsze wprowadzanie do programu studiów zajęć kształtujących umiejętności przydatne w miejscu pracy, w tym umiejętności o charakterze ogólnym, niezwiązane bezpośrednio z kierunkiem studiów (punkt 3.1);
- realizację idei uczenia się przez całe życie jako sposobu rozszerzenia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym i zapewnienia równości w tym zakresie (punkt 3.5).

Mając na uwadze dobro studentów, coraz więcej uwagi poświęca się też sprawom zapewnienia odpowiednich warunków studiowania oraz zwiększenia udziału studentów w procesach decyzyjnych zachodzących na uczelniach i w całym systemie szkolnictwa wyższego. Bezpośrednie odniesienie do tych kwestii można znaleźć m.in. w komunikacie konferencji ministrów w Bergen [11]. Badania przeprowadzone w ramach projektu *Trends V* wskazują, że następuje widoczny postęp w zakresie świadczenia przez uczelnie różnego rodzaju usług na rzecz studentów [19].

Troska o zapewnienie studentom odpowiednich warunków studiowania obejmuje różne działania i usługi uczelni, w tym:

- doradztwo i pomoc w sprawach akademickich (m.in. w kwestiach dotyczących możliwych ścieżek kształcenia oraz możliwości studiowania w innych uczelniach),
- pomoc w rozwiązaniu problemów związanych z zakwaterowaniem, wyżywieniem itp., problemów związanych z ochroną zdrowia, ubezpieczeniem itp., a także problemów osobistych (w tym pomoc psychologiczną);
- zapewnienie możliwości rozwoju kulturalnego, uprawiania sportu itp.

Z punktu widzenia studentów istotne jest także doradztwo w sprawach planowania kariery zawodowej oraz pomoc w znalezieniu satysfakcjonującego zatrudnienia. Usługi te, realizowane przez funkcjonujące w uczelniach „biura karier”, mogą być w szczególności powiązane z działalnością uczelni na rzecz regionu. Jakość usług świadczonych przez „biuro karier” powinna być – zdaniem studentów – brana pod uwagę w procesie instytucjonalnej oceny jakości kształcenia [28].

Obok usług adresowanych do ogółu studentów, istotne znaczenie mają działania uczelni

skierowane do wyodrębnionych grup, wymagających odmiennego traktowania, niż studenci typowych studiów stacjonarnych: studentów pracujących, studentów realizujących równoległe dwa programy studiów na różnych uczelniach, studentów zagranicznych, czy studentów niepełnosprawnych.

Jednym z najbardziej przekonujących argumentów, uzasadniających tezę o prostudenckim nastawieniu uczelni uczestniczących w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jest obserwowany wzrost możliwości oddziaływania studentów na decyzje podejmowane przez środowisko akademickie. Badania przeprowadzone w 2006 r. w ramach projektu *Trends V* wskazują na widoczne zwiększenie (w porównaniu z 2003 r.) udziału studentów w ciałach kolegialnych, podejmujących decyzje dotyczące uczelni i ich jednostek, przy czym udział ten jest wyraźnie wyższy w uczelniach uniwersyteckich (akademickich), niż w uczelniach innego rodzaju (zawodowych) [19]. Wiąże się z tym także znaczny wzrost wiedzy studentów na temat problemów szkolnictwa wyższego, w tym Procesu Bolońskiego, obserwowany zwłaszcza wśród studentów zasiadających w ciałach kolegialnych, lecz także wśród „zwykłych” studentów.

3.8. Kształcenie interdyscyplinarne

Rozwiązywanie wielu istotnych problemów wymaga dziś podejścia interdyscyplinarnego. Przygotowanie kadr zdolnych do uporania się z tego typu problemami jest obowiązkiem szkół wyższych. Wywiązanie się z tego obowiązku oznacza konieczność kształcenia interdyscyplinarnego oraz prowadzenia badań o charakterze interdyscyplinarnym. Realizacji tych zadań nie sprzyjają jednak istniejące rozwiązania prawne i organizacyjne, a zwłaszcza ściśle zdefiniowane w wielu krajach obszary (kierunki) studiów i dyscypliny naukowe. Poważną przeszkodą w kształceniu interdyscyplinarnym, które mogłoby być realizowane dzięki mobilności pionowej, jest przyjęta w niektórych krajach zasada, że prawo do podejmowania studiów II stopnia przysługuje jedynie tym absolwentom studiów I stopnia, którzy ukończyli studia w tym samym lub zbliżonym obszarze (kierunku). Możliwość prowadzenia badań interdyscyplinarnych ograniczają także często mało elastyczne struktury organizacyjne uczelni.

W tych warunkach uczelnie i ich jednostki próbujące wyłamać się poza „standardy” tracą energię i środki na zmaganie się z ograniczeniami prawnymi i barierami biurokratycznymi, a osoby działające na polu interdyscyplinarnym – zarówno naukowcy, jak i studenci – ponoszą często negatywne konsekwencje wychodzenia poza „obowiązujące standardy”. Także problemy z akredytacją programów interdyscyplinarnych zniechęcają do podejmowania inicjatyw w zakresie wprowadzania „niestandardowych” programów studiów [18].

Komisja Europejska upatruje jedną z przyczyn względnej słabości uniwersytetów europejskich w małym zróżnicowaniu oferty dydaktycznej – w tendencji do prowadzenia studiów w tradycyjnych kierunkach (*monodisciplinary programmes*), przy użyciu tradycyjnych metod nauczania [48]. Można więc przypuszczać, że – także w wyniku presji ze strony studentów i kandydatów na studia, dostrzegających korzyści wynikające z kształcenia interdyscyplinarnego – wymuszone zostaną w wielu krajach niezbędne zmiany legislacyjne, jak również odpowiednie decyzje i działania na poziomie poszczególnych uczelni. Można już zaobserwować korzystne zmiany w tym zakresie – uczelnie wprowadzają coraz więcej programów interdyscyplinarnych, zwłaszcza na poziomie studiów II i III stopnia [18].

3.9. Studia doktoranckie jako element łączący kształcenie i badania naukowe

Proces Boloński był początkowo traktowany jako przedsięwzięcie mające jedynie pośredni związek z badaniami naukowymi. Jednakże zmiany zachodzące w „otoczeniu politycznym” spowodowały, że już w Komunikacie Berlińskim (2003 r.) ministrowie podjęli temat badań naukowych, sygnalizując potrzebę rozpatrywania Procesu Bolońskiego także w kontekście zmian zachodzących w Europie w tym obszarze.

Relacje między badaniami naukowymi i kształceniem są od dawna przedmiotem zainteresowania środowiska akademickiego. Tezę o nierozzerwalnym związku kształcenia i badań naukowych – kwestionowaną niekiedy w gremiach politycznych, decydujących o finansowaniu szkolnictwa wyższego – łatwo uzasadnić, przywołując m.in. następujące argumenty:

- badania naukowe warunkują nowoczesne kształcenie (mają wpływ na treści nauczania),
- udział studentów w pracach badawczych wyrabia umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, co sprzyja poprawie „zatrudnialności”,
- badania naukowe stymulują proces tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy,
- badania prowadzone na uczelni są gwarancją jej autonomii i wolności akademickiej.

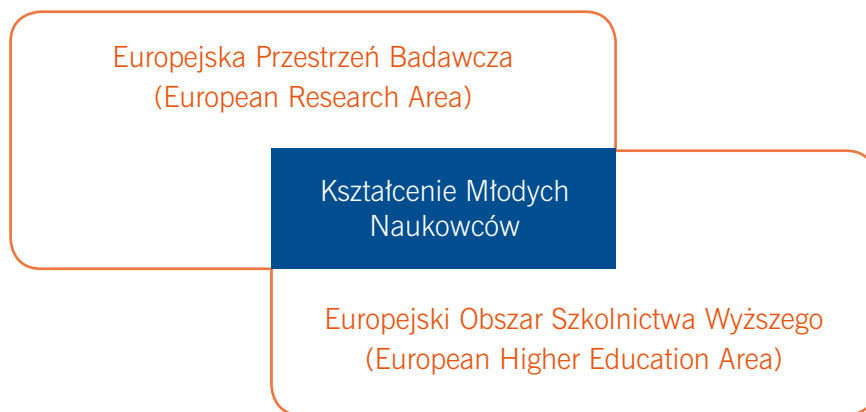
Ze względów ekonomicznych nie jest oczywiście możliwe, aby każda uczelnia prowadziła intensywne prace naukowe w szerokim zakresie, obejmującym wszystkie dyscypliny będące przedmiotem jej działalności dydaktycznej. Dlatego uczelnie powinny dokonać selekcji tematyki prowadzonych badań, a przyjęte kryteria selekcyjne powinny premiować badania interdyscyplinarne.

Celowe jest bezpośrednie powiązanie kształcenia i badań naukowych już na studiach II stopnia – akademickie studia II stopnia powinny obejmować elementy pracy naukowej. Kluczowe znaczenie dla sukcesu idei Europy Wiedzy ma jednak przede wszyst-

kim właściwa relacja między nauczaniem i pracą naukową, jak również aktywna współpraca między uczelniami na poziomie doktorskim (a także poddoktorskim). Stanowiło to podstawową przesłankę zawartego w Komunikacie Berlińskim postulatu rozszerzenia zdefiniowanej w Deklaracji Bolońskiej dwustopniowej struktury studiów i włączenia w nią studiów doktoranckich, traktowanych jako studia III stopnia.

Synergiczny związek kształcenia i badań naukowych został także wyeksponowany w Komunikacie z Bergen (2005 r.) [11] i potwierdzony na kolejnym spotkaniu ministrów w Londynie (2007 r.) [12]. Zdaniem ministrów, jakość, konkurencyjność i atrakcyjność Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zależy w znacznym stopniu od poziomu prowadzonych badań naukowych i poziomu kształcenia naukowców, zwłaszcza młodych naukowców - uczestników studiów doktoranckich.

Kształcenie doktorantów, a szerzej kształcenie młodych naukowców jest właśnie tym, co w największym stopniu łączy kształcenie i badania naukowe (Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego z Europejską Przestrzenią Badawczą) (rys. 12).



Rys. 12. Kształcenie młodych naukowców jako element łączący kształcenie i badania naukowe

Proces kształcenia doktorantów i młodych naukowców w Europie charakteryzuje wewnętrzne różnicowanie. Różne są m.in.:

- instytucje kształcące,
- formy kształcenia (kształcenie indywidualne, studia),
- charakter kształcenia (ogólne, specjalistyczne) i związane z tym wymagania,
- czas trwania procesu kształcenia (ustalony, nieustalony),
- status młodego naukowca,
- sposób finansowania kształcenia.

Kształcenie doktorantów i młodych naukowców w krajach europejskich jest od kilku lat przedmiotem intensywnych studiów i analiz. Wykonywano je m.in. w ramach realizowanego w latach 2002-2003 przez UNESCO-CEPES projektu *Doctoral Degrees and Qualifications in the Contexts of the EHEA and the ERIA* [74] oraz w ramach projektów realizowanych przez EUA: projektu pilotującego *Doctoral Programmes in Europe*, realizowanego w latach 2003-2004 [75], projektu *Doctoral Programmes in the Bologna Process*, realizowanego w latach 2006-2007 [76] oraz zakończonego niedawno projektu *DOC-CAREERS*, w którym przedmiotem szczególnego zainteresowania były kariery zawodowe młodych naukowców.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że kształcenie młodych naukowców podlega obecnie istotnym zmianom. Można zaobserwować m.in. następujące tendencje [74, 75, 76]:

- „umasowienie” kształcenia na poziomie doktorskim; jest ono efektem zmian na rynku pracy – gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje coraz większej liczby fachowców mających umiejętność prowadzenia badań;
- upowszechnienie modelu kształcenia, w którym istotnym, a czasami głównym elementem jest udział w zbiorowych zajęciach (przedmiotach prowadzonych przez uczelnię, zwykle rozliczanych w systemie ECTS); kształcenie tego typu jest przeznaczone przede wszystkim dla osób realizujących karierę zawodową poza środowiskiem akademickim, a oferuje je już ok. 60% uniwersytetów europejskich; tradycyjne kształcenie oparte wyłącznie lub niemal wyłącznie na indywidualnej pracy pod kierunkiem opiekuna naukowego realizuje jedynie ok. 22% uczelni [19];
- różnicowanie charakteru kształcenia, w tym upowszechnienie studiów prowadzących do uzyskania doktoratu o charakterze zawodowym (*professional doctorate*); studia takie, nastawione – podobnie jak „klasyczne” studia doktoranckie – na kształtowanie umiejętności analitycznych i metodologicznych, stawiają zwykle nieco niższe wymagania dotyczące nowatorskiego charakteru wyników przeprowadzonych badań, a tematyka rozprawy doktorskiej wynika najczęściej z doświadczeń zawodowych; tego typu programy studiów, ukierunkowane w większym stopniu na kształtowanie umiejętności ogólnych, przydatnych na rynku pracy, są często tworzone i zarządzane przy współudziale instytucji gospodarczych, noszą specjalne nazwy (np. *New Route PhD* w Wielkiej Brytanii) i prowadzą do uzyskania kwalifikacji formalnych (dyplomów) o innych od tradycyjnych nazwach (*Doctor of Engineering, Doctor of Education, Doctor of Business Administration* itp.);
- dostosowywanie programów studiów do potrzeb rynku pracy, m.in. przez kształcenie w zakresie umiejętności ogólnych, przy czym – obok dość charakterystycznych dla przyszłego naukowca umiejętności, takich jak umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, czy umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia (krytycznej refleksji) – coraz większą wagę przywiązuje się do umiejętności nieco innego rodzaju, takich jak umiejętność komunikowania się (w mowie i piśmie) ze specjalistami i niespecjalistami, umiejętność zarządzania zespołem i projektem, umiejętność pracy w zespole międzynarodowym, rozumienie aspektów prawnych, etycznych i komercyjnych pracy

- badawczej, czy przedsiębiorczość;
- strukturalizacja kształcenia, tzn. przejście z kształcenia o charakterze mocno zindywidualizowanym, opartym na relacji mistrz-uczeń, do modelu bardziej dostosowanego do wzrastającej liczby kształconych, obejmującego znaczny komponent zajęć grupowych – wykładów, seminariów itp., związanych z obszarem badań naukowych, a także kształtujących umiejętności ogólne; kształcenie takie może być realizowane w formie:
 - wydzielonego programu studiów w uczelni (jednostce) prowadzącej inne rodzaje studiów,
 - studiów w wydzielonej jednostce typu *graduate school*, działającej w ramach uczelni,
 - wydzielonej instytucji – uczelni kształcącej wyłącznie na poziomie *graduate*, często o charakterze międzynarodowym; przykładem jest *European University Institute* we Florencji, prowadzący studia na poziomie doktorskim i poddoktorskim w dziedzinie nauk społecznych;
 - dążenie do osiągnięcia „masy krytycznej”, zapewniającej odpowiednią efektywność kształcenia oraz prowadzonych badań; postulat ten jest realizowany m.in. w następujących strukturach organizacyjnych:
 - *graduate school*, tzn. jednostka w ramach uczelni, zorientowana na kształcenie na poziomie studiów III stopnia (często także studiów II stopnia), prowadząca część zajęć przewidzianych w programie studiów, w tym zwłaszcza seminaria oraz zajęcia kształtujące umiejętności ogólne, zajmująca się także rekrutacją, prowadząca administrację studiów i odpowiedzialna za zapewnianie ich jakości,
 - *doctoral/research school*, tzn. struktura organizacyjna zorientowana wyłącznie na kształcenie doktorantów, utworzona przez jedną lub (częściej) kilka instytucji; elementem „spajającym” tę strukturę może być tematyka naukowa lub duży projekt badawczy (często interdyscyplinarne);
 - zmiana podejścia do sposobu opieki nad doktorantem; kształcenie jest oparte na dobrze zdefiniowanych relacjach doktorant-opiekun-uczelnia, które obejmują m.in. procedurę rozwiązywania potencjalnych konfliktów występujących między doktorantem i opiekunem; ponadto, w celu poprawy jakości sprawowania opieki coraz częściej wprowadzane są następujące rozwiązania:
 - doksztalcenie opiekunów i przyszłych promotorów, m.in. w zakresie obowiązków związanych ze sprawowaniem tych funkcji,
 - ocena jakości sprawowania funkcji opiekuna/promotora, dokonywana przez uczestników i absolwentów studiów doktoranckich,
 - wprowadzenie różnych form „zbiorowej” opieki nad doktorantem;
 - internacjonalizacja; przykładowo, w Wielkiej Brytanii studenci zagraniczni stanowią ponad 40%, a we Francji i Szwajcarii powyżej 30% ogółu doktorantów [76]; znacząco wzrasta też liczba doktoratów zrealizowanych w wyniku ścisłej współpracy dwóch lub większej liczby uczelni z różnych krajów, przy czym współpraca ta może mieć różne formy (*European Doctorates, joint PhD degrees, co-tutelle*).

Obserwowane zmiany, a przede wszystkim różnicowanie form i charakteru kształcenia na poziomie doktorskim, są pozytywnie oceniane przez Komisję Europejską [77]. Środowisko akademickie także uznaje je za pozytywną cechę i potencjalne źródło przewagi konkurencyjnej Europy, pod warunkiem jednak, że głównym elementem kształcenia pozostaną badania naukowe (*training by research, not training for research*), co nie wyklucza uwzględnienia zmieniających się potrzeb rynku pracy (pracodawców innych niż uczelnie) [75]. Opinia taka została wyrażona m.in. w podsumowaniu konferencji w Salzburgu w lutym 2005 r., poświęconej przedstawieniu wyników realizacji projektu EUA *Doctoral Programmes in Europe*. Na tejże konferencji sformułowano także m.in. następujące postulaty dotyczące kierunków rozwoju studiów doktoranckich [75]:

- kształcenie młodych naukowców powinno stać się istotnym elementem strategii rozwoju uczelni akademickich;
- relacje doktorant-opiekun-uczelnia, określające prawa i obowiązki każdej strony, powinny być oparte na zasadach sformułowanych w przyjętym przez Komisję Europejską dokumencie *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers* [78];
- celowe jest poszukiwanie i wspieranie innowacyjnych rozwiązań – w celu zapewnienia kształcenia interdyscyplinarnego oraz kształcenia umiejętności ogólnych;
- pożądane jest zwiększenie współpracy międzynarodowej oraz mobilności geograficznej, międzydyscyplinarnej i międzysektorowej.

Stwierdzono jednocześnie, że realizacja tych i innych postulatów prowadzących do podniesienia poziomu kwalifikacji przyszłych doktorów wymaga zapewnienia stałego i adekwatnego finansowania.

Mimo wyraźnie zarysowujących się kierunków zmian w podejściu do kształcenia młodych naukowców, obserwowanych w wielu krajach europejskich, nie można twierdzić, że zostały rozstrzygnięte zasadnicze dylematy związane z tym poziomem kształcenia. Nadal trudno jest udzielić jednoznacznych odpowiedzi na podstawowe pytania odnoszące się do modelu kształcenia doktorantów, a dotyczące:

- charakteru kształcenia,
- wymagań związanych z uzyskaniem stopnia doktora,
- warunków przyjęcia na studia prowadzące do uzyskania stopnia doktora (po studiach I czy II stopnia?),
- poziomu integracji studiów III stopnia ze studiami II stopnia.

Pozostają ponadto do rozstrzygnięcia inne kwestie o zasadniczym znaczeniu, dotyczące zwłaszcza:

- statusu młodego naukowca (student czy pracownik?),
- sposobów finansowania kształcenia (ze środków publicznych czy prywatnych?),
- uprawnień instytucji do prowadzenia studiów i nadawania stopnia doktora (tylko uniwersytety?),

- modelu sprawowania opieki nad doktorantem,
- sposobów zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia.

Rozstrzygnięcie tych dylematów będzie wymagało jeszcze wielu analiz i dyskusji. W odpowiedzi na rosnące zainteresowanie sprawami kształcenia doktorantów, w styczniu 2008 r. *European University Association* powołało *Council for Doctoral Education* (EUA-CDE). Ta nowa struktura, traktowana jako dodatkowa usługa dla członków EUA, ma za zadanie działanie na rzecz efektywnego kształcenia doktorantów i młodych naukowców, w tym m.in. organizację konferencji, seminariów, warsztatów i forów dyskusyjnych, prowadzenie prac analitycznych oraz wspieranie i upowszechnianie przykładów dobrych praktyk.

Prace studialne dotyczące kształcenia młodych naukowców w Europie prowadzone są również przez Europejską Radę Doktorantów i Młodych Naukowców – Eurodoc, zrzeszającą organizacje doktorantów i młodych naukowców z 29 krajów. Eurodoc prowadzi obecnie we współpracy z *International Centre for Higher Education Research* na Uniwersytecie w Kassel badania, których celem jest dokładne poznanie sytuacji doktorantów i młodych naukowców oraz ich punktu widzenia na różne kwestie związane z ich rozwojem naukowym [79]. W ramach tych – niemających precedensu, jeśli chodzi o skalę – badań rozesłano prośbę o wypełnienie dostępnej w Internecie ankiety do ok. 100 000 kandydatów do stopnia doktora.

4 Proces Boloński w ocenie środowiska akademickiego

Począwszy od pojawienia się pierwszych oficjalnych dokumentów Procesu Bolońskiego środowisko akademickie dokonywało ocen zawartych w nich postulatów i proponowanych działań, a także perspektyw realizacji idei utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Szczególnie dużo ocen pojawiło się w początkowym okresie – na etapie formułowania i doprecyzowywania celów oraz określania sposobów ich realizacji.

Idea utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego została odebrana pozytywnie – zdecydowana większość uczelni szybko dostrzegła potrzebę zaangażowania się w realizację tego procesu. Dane zebrane w 2003 r. przy opracowywaniu raportu *Trends III* wskazywały, że ponad 2/3 rektorów uczelni europejskich uznawało już wówczas konieczność szybkiego wdrażania Procesu Bolońskiego [25]. W wielu uczelniach w celu przyspieszenia i usprawnienia niezbędnych działań został powołany koordynator Procesu Bolońskiego.

O ile wśród osób kierujących uczelniami rozumienie i akceptacja idei harmonizacji krajowych systemów szkolnictwa wyższego była i pozostaje normą, to wśród ogółu społeczności akademickiej idea ta budziła i nadal budzi umiarkowany entuzjazm, choć stopniowo następuje w tej dziedzinie widoczny postęp [18].

Środowisko akademickie, dostrzegając pewne korzyści związane z reformowaniem systemu studiów, wielokrotnie wskazywało, że proces ten wymaga znacznego wysiłku i zaangażowania nauczycieli akademickich. Wyrażane były obawy, że może to doprowadzić do – przynajmniej przejściowego – obniżenia jakości nauczania i spadku aktywności naukowej [18]. Wskazywano także na zagrożenie związane z potencjalną deprecjacją podstawowych wartości akademickich.

Najwięcej kontrowersji wzbudzał i nadal wzbudza postulat wprowadzenia dwustopniowej struktury studiów. W wielu krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim transformacja struktury studiów została wymuszona ustawowo, w innych decyzja w tej sprawie została pozostawiona uczelniom. Badania prowadzone w związku z opracowywaniem raportu *Trends V* pokazują, że tam, gdzie zdecydowano się wprowadzić dwustopniową strukturę studiów, stwarza ona – w opinii środowiska – mniej problemów niż można było oczekiwać. Jedynie 2% uczelni twierdzi, że struktura bolońska nie funkcjonuje dobrze, podczas gdy 24% uczelni ocenia jej funkcjonowanie bardzo dobrze, a 61% – dość dobrze (*reasonably well*) [19]. Coraz rzadziej jako uzasadnienie dokonywanych reform władze uczelni i ich jednostek organizacyjnych podają: „wprowadzamy strukturę dwustopniową, bo zostaliśmy zmuszeni – nie mamy innego wyjścia”, coraz częściej artykułują spodziewane korzyści wynikające z wprowadzania zmian.

Wyniki sondażu przeprowadzonego przez *Eurobarometer* w 2007 r. wśród kilku tysięcy pracowników uczelni (nauczycieli i pracowników administracji) w 31 krajach europejskich pokazują, że 32% ankietowanych preferuje tradycyjną strukturę studiów, podczas gdy 59% ankietowanych opowiada się za strukturą dwustopniową (pozostałe 9% nie ma w tej sprawie wyraźnie sprecyzowanego poglądu) [80]. Występuje przy tym znaczne zróżnicowanie ze względu na kraj – struktura tradycyjna cieszy się poparciem 53% respondentów w Niemczech, a tylko 11% respondentów we Francji. Zróżnicowanie występuje także ze względu na kierunek studiów – struktura tradycyjna ma w szczególności znaczne, 42-procentowe poparcie wśród kadry kształcącej inżynierów.

Oficjalne stanowisko studentów wobec Procesu Bolońskiego, prezentowane przez porozumienie organizacji studenckich działających w krajach europejskich – ESIB (przed zmianą nazwy na ESU), wyrażało generalne poparcie dla postulatów sformułowanych w Deklaracji Bolońskiej i późniejszych dokumentach konferencji ministrów [28, 81]. ESIB postrzegало Proces Boloński jako „niezwykle ważne narzędzie integracji europejskiej” [82].

Studenci dostrzegają liczne zalety harmonizacji systemów kształcenia na poziomie Europy. Twierdzą, że system studiów dwustopniowych w powiązaniu z ECTS zapewnia większą elastyczność i ułatwia mobilność (zwłaszcza pionową), rozszerzając możliwości indywidualizacji procesu zdobywania wykształcenia. Za szczególnie ważny aspekt reform bolońskich uważają zmiany programowe, stwarzające większe możliwości rozwijania umiejętności ogólnych, sprzyjających „zatrudnialności” [28].

Niepokój studentów wzbudzało i nadal wzbudza zbyt wolne wdrażanie i wybiórcze traktowanie postulatów Procesu Bolońskiego w niektórych krajach. Za najbardziej „zaniedbane” studenci uważają socjalne aspekty tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a zwłaszcza brak działań w zakresie zwiększenia dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe [83]. Studenci, deklarując wolę aktywnego udziału w Procesie Bolońskim, często wskazują też na zbyt mały udział swoich przedstawicieli w procesach decyzyjnych na uczelniach i na poziomie poszczególnych krajów.

W swoich oficjalnych dokumentach studenci odnoszą się też do innych tendencji obserwowanych we współczesnym szkolnictwie wyższym. Zwracają uwagę na to, że mobilność wirtualna, związana m.in. z różnymi formami kształcenia „ponad granicami”, wzbogaca możliwości internacjonalizacji procesu kształcenia, ale nie może ona w pełni zastąpić mobilności „fizycznej”. Przedmiotem zaniepokojenia studentów było i pozostaje włączenie usług edukacyjnych (w tym szkolnictwa wyższego) do rokowań prowadzonych przez państwa członkowskie Światowej Organizacji Handlu (WTO) w ramach negocjacji GATS. W szczególności, studenci odrzucają bliską filozofii reprezentowanej przez WTO ideę uczelni-fabryki i studenta-konsumenta [81].

Studenci zwracają ponadto uwagę, że w niektórych krajach i uczelniach reformy przeprowadzone pod hasłem Procesu Bolońskiego mają niewiele wspólnego z ideami tego procesu, a niekiedy stoją z nimi w wyraźnej sprzeczności. Tak właśnie należałoby tłumaczyć protesty studenckie, niekiedy w formie demonstracji ulicznych, pod hasłem sprzeciwu wobec „reform bolońskich”, mające miejsce w Grecji, czy Hiszpanii. Przypadki niewłaściwej interpretacji i realizacji idei zawartych w Deklaracji Bolońskiej i późniejszych dokumentach ministerialnych zostały zebrane i szczegółowo opisane w opublikowanej przez ESIB w 2005 r. Czarnej Księdze Procesu Bolońskiego [84]. Najwięcej problemów związanych jest z wdrażaniem systemu ECTS, modyfikacjami programów nauczania będącymi następstwem przyjęcia dwustopniowej struktury studiów, a przede wszystkim z wdrażaniem nowego podejścia do kształcenia, opartego na właściwie zdefiniowanych efektach uczenia się [28].

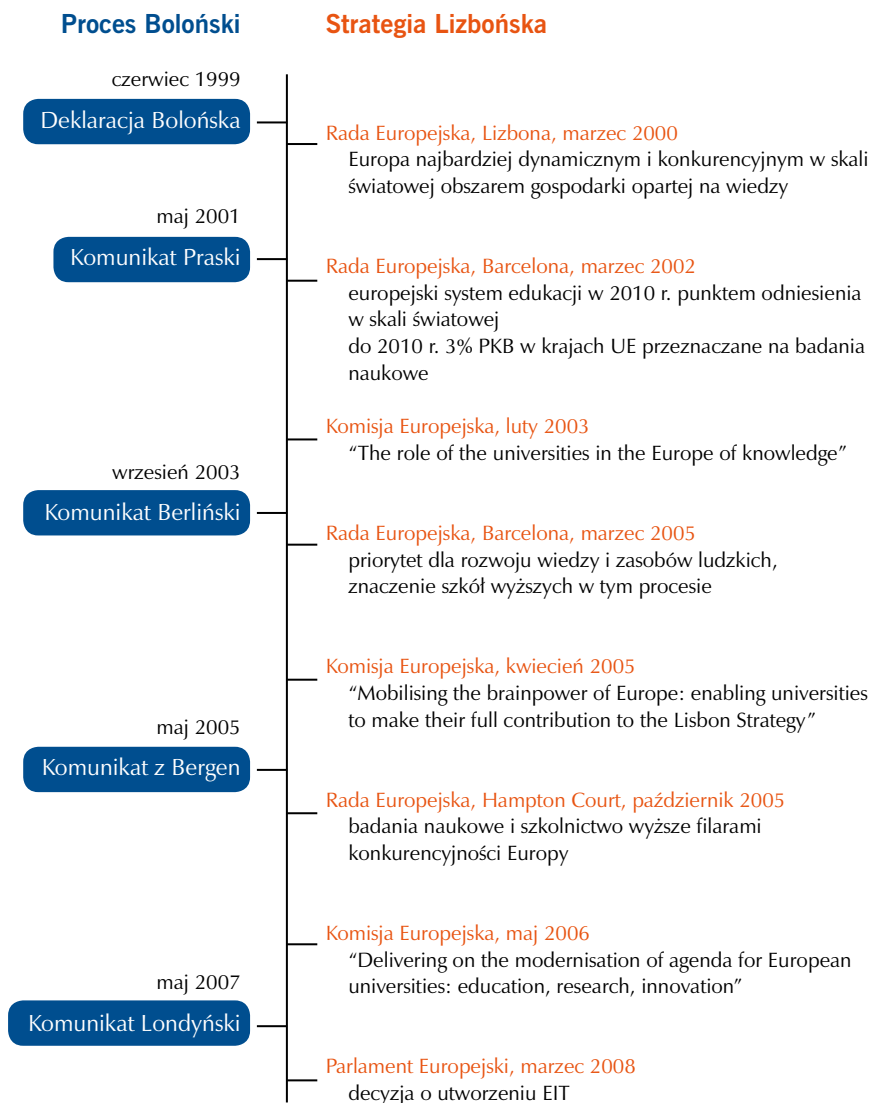
Swoje opinie na temat Procesu Bolońskiego wyrażały także międzynarodowe gremia zaangażowane w sprawy kształcenia w określonych obszarach tematycznych, skupiające zarówno przedstawicieli środowiska akademickiego, jak i pracodawców. Dużą aktywność w tym zakresie wykazywały zwłaszcza międzynarodowe organizacje zajmujące się problematyką kształcenia inżynierów. Ważnymi dokumentami wyrażającymi stanowisko tego środowiska były wspólne komunikaty CESAER (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research*) i SEFI (*Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs – European Society for Engineering Education*), ogłoszone przed konferencjami ministrów – w lutym 2003 r. [85] i w marcu 2005 r. [86]. Przy opracowaniu tych dokumentów uwzględniono także stanowisko innych organizacji zajmujących się kształceniem w uczelniach technicznych, m.in. BEST, FEANI i IAESTE. We wspólnych komunikatach CESAER i SEFI wyrażały poparcie dla idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, stwierdzając jednocześnie, że – ze względu na tradycję i charakter kształcenia inżynierów – niektóre postulaty Deklaracji Bolońskiej powinny być realizowane w odniesieniu do studiów technicznych w nieco inny sposób, niż to ma miejsce w przypadku innych dziedzin wiedzy.

W ocenie różnych środowisk realizacja Procesu Bolońskiego w wielu krajach przebiegałaby sprawniej, gdyby zapewniono lepszą koordynację działań podejmowanych przez ministerstwa z działaniami realizowanymi na poziomie uczelni, a także lepszą współpracę różnych ministerstw mających wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego [18, 25, 82]. W wielu krajach obserwowany jest bowiem wyraźny rozdźwięk pomiędzy składanymi przez ministra deklaracjami o znaczeniu Procesu Bolońskiego, a realnymi działaniami wspierającymi uczelnie w jego wdrożeniu. W pierwszej fazie realizacji (do 2005 r.) jedynie w połowie krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim ministerstwo w „praktyczny” sposób wspierało ten proces, przekazując uczelniom specjalne dotacje na finansowanie przedsięwzięć związanych z wdrażaniem postulatów Deklaracji Bolońskiej [18].

Kompleksowa ocena Procesu Bolońskiego nastąpi zapewne po 2010 r., tzn. po upływie czasu przewidzianego w Deklaracji Bolońskiej na realizację koncepcji utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Już dziś można jednak stwierdzić, że – choć nadal można usłyszeć wiele głosów sceptycznych wobec niektórych elementów reform bolońskich, a nawet całkowicie dezawuuujących sens tych reform – Proces Boloński został przez środowisko akademickie zaakceptowany.

5 Proces Boloński – szerszy kontekst

Proces Boloński jest coraz bardziej powszechnie traktowany jako element szerszego procesu zachodzącego w Europie, a będącego następstwem decyzji politycznych podjętych przez Unię Europejską, a ściślej przez Radę Europejską (*European Council*), Radę Unii Europejskiej (*Council of the European Union*) oraz Komisję Europejską (rys. 13).



Rys. 13. Proces Boloński w kontekście politycznym

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r. szefowie rządów krajów członkowskich Unii uznali za strategiczny cel „stworzenie w Europie najbardziej dynamicznej i konkurencyjnej w skali globalnej gospodarki opartej na wiedzy, zapewniającej zrównoważony rozwój, charakteryzujący się m.in. poprawą warunków zatrudnienia i harmonią społeczną”. Znaczenie edukacji w tym procesie określili wyraźnie na posiedzeniu w Barcelonie w marcu 2002 r., formułując postulat, aby europejski system kształcenia stał się do 2010 r. „punktem odniesienia w skali światowej”, a w ślad za tym postulat zwiększenia do 2010 r. nakładów na prace badawczo-rozwojowe do wymiaru 3% PKB (w 2002 r. w krajach Unii Europejskiej przeznaczano na ten cel średnio ok. 1.9% PKB).

Konsekwencją decyzji Rady Europejskiej, określanych często jako Strategia Lizbońska, są działania Rady UE i Komisji Europejskiej. Rada UE i Komisja Europejska jeszcze w 2002 r. przed posiedzeniem Rady Europejskiej w Barcelonie opracowały dokument *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* [87], określający zadania dla europejskiego systemu edukacji. W lutym 2003 r. Komisja Europejska opublikowała kolejny dokument - *The role of the universities in the Europe of knowledge* [88].

Znaczenie dokumentu *The role of the universities in the Europe of knowledge* wynika m.in. stąd, że był to pierwszy po 10-letniej przerwie dokument Komisji poświęcony w całości problemom szkolnictwa wyższego. Określał on miejsce i rolę szkół wyższych w społeczeństwie i w nowoczesnej gospodarce, przedstawiał „europejską wizję” ich funkcjonowania, analizował wyzwania i potencjalne zagrożenia oraz wymieniał zagadnienia, które powinny stać się przedmiotem publicznej dyskusji i odpowiednich działań wspólnoty europejskiej oraz poszczególnych krajów. Stawiał również wiele istotnych pytań dotyczących tych kluczowych kwestii. W dokumencie podjęto próbę częściowej odpowiedzi na niektóre z tych pytań, jednak wiele z nich pozostawiono bez komentarza. Intencją autorów było zapoczątkowanie politycznej debaty na temat roli szkół wyższych w społeczeństwie opartym na wiedzy i warunków, jakie muszą być spełnione, aby uczelnie mogły efektywnie realizować powierzone im zadania. W istocie, dokument Komisji spotkał się z żywą reakcją środowiska akademickiego. Stanowisko w sprawie postawionych też przedstawiło m.in. *European University Association* [89].

W dokumencie opublikowanym w marcu 2005 r. Rada Europejska dokonała przeglądu stanu realizacji Strategii Lizbońskiej, wskazując na opóźnienia w realizacji postawionych celów i dokonując redefinicji priorytetów. Za priorytetowe zadania uznano wzrost gospodarczy i zwiększenie zatrudnienia, a za drogę do realizacji tych zamierzeń – rozwój wiedzy i zasobów ludzkich, podkreślając w tym kontekście znaczenie szkół wyższych [90]. W związku z tymi postanowieniami Komisja Europejska opracowała dokument *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to*

the Lisbon Strategy [91]. W dokumencie tym Komisja w sposób bezpośredni zwróciła się do rządów poszczególnych krajów członkowskich Unii o działania (także działania mające konkretny wymiar finansowy), które ułatwiłyby uczelniom pełne wykorzystanie ich potencjału w realizacji celów Strategii Lizbońskiej.

Zalecenia sformułowane w ww. dokumencie Komisji Europejskiej zostały dodatkowo wsparte stanowiskiem Rady Europejskiej, która na nieformalnym szczycie w Hampton Court w październiku 2005 r. uznała, że system badań naukowych i rozwojowych oraz system szkolnictwa wyższego stanowią dwa filary konkurencyjności Europy, a następnie w marcu 2006 r. wezwała do bardziej skutecznych reform w szkolnictwie wyższym i w systemie badań naukowych. Efektem tego był kolejny ważny dokument Komisji Europejskiej *Delivering on the modernisation of agenda for European universities: education, research, innovation*, ogłoszony w maju 2006 r. [92].

W wyżej wymienionym dokumencie Komisji Europejskiej – wśród wielu zaleceń skierowanych zarówno pod adresem rządów, jak i środowiska akademickiego – znajduje się bezpośrednie odniesienie do Procesu Bolońskiego. Komisja wzywa do realizacji w krajach Unii do 2010 r. kluczowych elementów procesu reform, związanych z porównywalną, trzystopniową strukturą studiów, elastycznymi i nowoczesnymi programami studiów, odpowiadającymi potrzebom rynku pracy oraz wiarygodnymi systemami zapewniania jakości kształcenia.

Inną istotną decyzją polityczną, mającą wpływ na przebieg Procesu Bolońskiego, a zwłaszcza na te jego elementy, które znajdują się „na styku” z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej, była decyzja Parlamentu Europejskiego z marca 2008 r. o utworzeniu EIT – Europejskiego Instytutu Technologicznego (*European Institute of Innovation and Technology*). Wśród elementów tej decyzji, mających istotny wpływ na proces kształcenia młodych naukowców, a także na funkcjonowanie uczelni, warto wymienić następujące ustalenia:

- partnerami w tworzeniu Wspólnot Wiedzy i Innowacji (*Knowledge and Innovation Communities* – KICs) są uczelnie (a nie ich jednostki organizacyjne),
- stopnie naukowe nadają uczelnie uczestniczące we Wspólnotach Wiedzy i Innowacji (a nie EIT).

Przyjęte przez Radę Europejską cele strategiczne i będące konsekwencją postanowień Rady działania Komisji Europejskiej powodują, że Proces Boloński został „osadzony” w kontekście politycznym i w coraz większym stopniu musi być postrzegany jako element szerszych zmian zachodzących w Europie. Warto przy tym podkreślić, że choć Proces Boloński obejmuje obecnie 46 państw i sięga daleko poza obszar Unii Europejskiej, jego cele są zgodne z celami Unii.

Polityczny kontekst Procesu Bolońskiego ma istotne konsekwencje dla modelu kształcenia w uczelniach akademickich. Realizacja sformułowanego przez szefów rządów krajów Unii Europejskiej postulatu znacznego zwiększenia nakładów na prace badawczo-rozwojowe wymaga tworzenia wielu nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi (w ocenie ekspertów Komisji Europejskiej, zwiększenie tych nakładów do wymiaru 3% PKB wymagałoby utworzenia ok. 700 000 nowych miejsc pracy [93]). Znaczna część tych nowych miejsc pracy związana byłaby z badaniami w obszarze nauk ścisłych i nowoczesnych technologii. Tworzenie Europy Wiedzy stanowi więc wielką szansę dla absolwentów wielu typów szkół wyższych, ale absolwentów właściwie przygotowanych. Właściwe przygotowanie do pracy w sektorze badawczo-rozwojowym oznacza m.in. umiejętność myślenia abstrakcyjnego i systemowego oraz umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, zwłaszcza o charakterze interdyscyplinarnym.

Mówiąc o politycznym kontekście tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, warto zauważyć, że Proces Boloński – pomyślany pierwotnie jako przedsięwzięcie obejmujące przede wszystkim kraje europejskie – stał się obecnie elementem globalnej polityki w obszarze szkolnictwa wyższego. Na konferencji w Londynie w 2007 r. ministrowie przyjęli dokument *European Higher Education in a Global Setting* [94], określający strategię promocji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w skali globalnej.

Zmiany zachodzące w Europie są z uwagą śledzone na innych kontynentach. Działający w Waszyngtonie *Institute for Higher Education Policy* opublikował serię raportów o przebiegu Procesu Bolońskiego [95]. Kraje Ameryki Łacińskiej podjęły próbę harmonizacji swoich systemów szkolnictwa wyższego, wzorując się w znacznym stopniu na doświadczeniach europejskich.

Warto zwrócić uwagę, że promocja Procesu Bolońskiego w skali globalnej przyczynia się do zwiększenia „widoczności” uczelni z mniejszych i mniej rozpoznanych krajów europejskich na odległych rynkach edukacyjnych (Chiny, Indie).

6 Proces Boloński w Polsce

W realizację Procesu Bolońskiego zaangażowane jest w Polsce wiele podmiotów. Tak jak w innych krajach, proces ten koordynowany jest przez właściwe ministerstwo – obecnie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, lecz zasadnicze działania zmierzające do spełnienia postanowień Deklaracji Bolońskiej i innych dokumentów podpisanych przez ministrów mają miejsce przede wszystkim na uczelniach. Swój wkład w realizację idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wnosi także wiele instytucji i organizacji działających w obszarze szkolnictwa wyższego, m.in. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (RGSW), Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), konferencje rektorów, czy Parlament Studentów RP.

Informacje dotyczące Procesu Bolońskiego są zamieszczane na prowadzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego stronie internetowej „Proces Boloński” funkcjonującej w dziale „Szkolnictwo Wyższe”.

W październiku 2004 r. powołana została Rada ds. Procesu Bolońskiego (skład Rady odnowiono w październiku 2006 r.) – ciało opiniotwórcze i doradcze, wspomagające działania Ministra w sprawach związanych z Procesem Bolońskim, złożone m.in. z przedstawicieli ministerstwa oraz ww. instytucji i organizacji. W pewnym stopniu Rada pełni funkcję zbliżoną do działających w niektórych państwach krajowych grup kontynuacji (*national follow-up group*).

Przez kilka lat działali w naszym kraju – podobnie jak w innych krajach – doradcy ECTS/DS, udzielający uczelniom konsultacji w zakresie wdrażania niektórych postanowień Deklaracji Bolońskiej. W lipcu 2004 r., z inicjatywy i przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej, w ramach programu Socrates, został powołany Zespół Promotorów Bolońskich o zwiększonym zakresie zadań (zespoły takie powstały też w innych krajach), przekształcony następnie w Zespół Ekspertów Bolońskich. Do zadań Zespołu, liczącego obecnie 21 osób – złożonego głównie pracowników uczelni, lecz mającego w swoim składzie także przedstawicieli studentów i doktorantów – należy m.in.:

- organizacja seminariów i warsztatów szkoleniowych dotyczących zagadnień związanych z realizacją Procesu Bolońskiego,
- propagowanie problematyki bolońskiej na konferencjach i seminariach organizowanych przez środowisko akademickie,
- udział w dyskusjach nad pożądanymi zmianami i kierunkami rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego.

Rolę administratora działań Zespołu Ekspertów Bolońskich pełni Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Więcej informacji o Zespole, a w szczególności o organizowanych przez Zespół seminariach można znaleźć na witrynie internetowej www.erasmus.org.pl utrzymywanej przez Fundację.

Na poziomie uczelni stosowane są różne rozwiązania w zakresie organizacji działań związanych z Procesem Bolońskim. W większości uczelni istnieje wyznaczony przez władze uczelni podmiot odpowiedzialny za koordynację tego procesu. Najczęściej jest to specjalnie umocowany pełnomocnik lub właściwy prorektor, rzadziej – komisja rektorska lub jednostka administracji centralnej zajmująca się sprawami nauczania [96].

Przedstawiona w tym punkcie ocena stanu wdrażania Procesu Bolońskiego w Polsce została dokonana przede wszystkim z punktu widzenia działań podejmowanych przez uczelnie. Jest to zgodne z celem tej publikacji, której głównym adresatem jest środowisko akademickie. Autor nie czuje się upoważniony do oceny działań innych podmiotów, zwłaszcza że działania te – może z wyjątkiem zadań realizowanych przez PKA – mają charakter trudno wymierny liczbowo.

W Polsce wg wiedzy autora nie były w ostatnich latach prowadzone systematyczne badania, które pozwoliłyby przedstawić w miarę pełny obraz postępu w realizacji postulatów Procesu Bolońskiego w ujęciu ilościowym. Dane zawarte w opracowaniach wewnętrznych udostępnionych autorowi w 2004 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (zbiorcze wyniki ankiety skierowanej do szkół wyższych podległych MENiS [97]) oraz w raporcie będącym wynikiem działania powołanego w 2003 r. Zespołu Bolońskiego KRASP [98], stanowiące podstawę analiz ilościowych przedstawionych w poprzedniej wersji opracowania [5], są obecnie już mocno zdezaktualizowane. Źródłem aktualnych danych pozostają przede wszystkim ogólnie dostępne materiały Państwowej Komisji Akredytacyjnej [99] oraz Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, obsługującej programy edukacyjne Unii Europejskiej, a w szczególności pełniącej funkcję Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie” (poprzednio Narodowej Agencji Programu Socrates) [100].

Przedstawiona ocena stanu wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego w Polsce ma – z wielu powodów – charakter dość ograniczony. Dokonanie bardziej kompleksowej oceny wymagałoby przeprowadzenia w naszym kraju badań podobnych do tych, jakie zrealizowano w skali europejskiej z inicjatywy *European University Association* w ramach przygotowań do opracowania raportów *Trends*. Nie została także dokonana dogłębna, opierająca się na danych ilościowych analiza konsekwencji wprowadzenia ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz wynikających z jej treści rozporządzeń (zwłaszcza że niektóre z tych rozporządzeń wydano ze znacznym opóźnieniem). Przedstawiono jedynie

– w sposób ogólny – kierunki dokonywanych zmian i dalsze możliwości przyśpieszenia realizacji poszczególnych postulatów Deklaracji Bolońskiej, wynikające z nowo wprowadzonych przepisów.

6.1. Wprowadzanie studiów dwu- i trzystopniowych

Wprowadzanie systemu studiów dwustopniowych oznacza w naszym kraju przede wszystkim transformację jednolitych studiów magisterskich w strukturę dwustopniową. Proces ten został zapoczątkowany w niektórych uczelniach lub ich pojedynczych jednostkach organizacyjnych jeszcze w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, a więc na wiele lat przed formalnym rozpoczęciem Procesu Bolońskiego [101]. Obowiązujące wówczas prawo (Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r.) umożliwiało prowadzenie studiów w strukturze dwustopniowej, w której uzupełniające studia magisterskie traktowane były jako studia II stopnia. W latach 2004-2005, kiedy stało się jasne, że struktura dwustopniowa zostanie wymuszona ustawowo, wiele uczelni i pojedynczych wydziałów podjęło decyzję o jej wdrażaniu (począwszy do roku akademickiego 2005/06 lub 2006/07). Zgodnie z obecnie obowiązującymi regulacjami (rozporządzenie określające nazwy kierunków studiów [102]), studia na większości kierunków muszą być prowadzone w strukturze dwustopniowej (w związku z opóźnionym wydaniem rozporządzenia dotyczącego standardów kształcenia [103] na wielu uczelniach wprowadzenie dwustopniowej struktury studiów nastąpiło dopiero w z początkiem roku akademickiego 2007/08). Jedynie na pewnych kierunkach, wymienionych z nazwy w rozporządzeniu [102], studia mają inną strukturę (studia jednolite, wyłącznie studia I stopnia), bądź ich struktura została pozostawiona do decyzji uczelni.

Nominalny czas trwania studiów I i II stopnia jest różny na różnych uczelniach, a nawet na różnych wydziałach tej samej uczelni. Studia licencjackie trwają najczęściej 6 semestrów, rzadziej 7 semestrów, studia inżynierskie zwykle 7 semestrów, rzadziej 8 semestrów. Studia II stopnia trwają od 3 do 4 semestrów. Zróżnicowanie to, wynikające częściowo z „zaszłości” (reformowania struktury studiów przed 2005 r.), jest sankcjonowane przez *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

Stan obecny charakteryzuje znaczna różnorodność struktur studiowania, która nie ogranicza się bynajmniej do jednolitych studiów magisterskich (rozpoczętych przed 2007 r.) oraz studiów dwustopniowych. Jest ona następstwem tego, że transformacja struktury studiów przed 2007 r. odbywała się w sposób prowadzący do tworzenia studiów określanych jako „dwustopniowe”, jednakże niebędących w istocie takowymi – przynajmniej w powszechnym rozumieniu tego pojęcia przez międzynarodowe środowisko akademickie. W wielu przypadkach jako studia dwustopniowe traktowana była „struktura Y”,

w której studenci na pewnym etapie kształcenia dokonują wyboru (niekiedy uwarunkowanego spełnieniem określonych kryteriów) między studiami licencjackimi/inżynierskimi (studiami I stopnia) i jednolitymi studiami magisterskimi. Struktura Y może być oczywiście traktowana jako etap przejściowy na drodze do wprowadzenia „właściwych” studiów dwustopniowych, zwłaszcza w przypadku, gdy jej dopełnieniem są studia magisterskie (studia II stopnia), dostępne nie tylko dla „własnych” absolwentów studiów I stopnia, lecz także w oparciu o odpowiednie rozwiązania systemowe (a nie na zasadzie wyjątku) dla osób, które ukończyły studia I stopnia na innych uczelniach i na innych kierunkach.

Brak jest dostatecznie wiarygodnych danych dotyczących efektów przekształcania jednolitych studiów magisterskich w studia dwustopniowe, zwłaszcza że proces ten jeszcze trwa (absolwenci pierwszego rocznika „wymuszonych ustawowo” studiów I stopnia nie podjęli jeszcze studiów II stopnia). Można jednak przypuszczać – a wskazuje na to m.in. przebieg dyskusji na różnych konferencjach, seminariach i innych spotkaniach z udziałem przedstawicieli uczelni – że w wielu przypadkach transformacja ta nie jest realizowana właściwie.

Jak to omówiono w punkcie 3.1, koncepcja studiów wielostopniowych zakłada, że poszczególne stopnie studiów są niezależne i otwarte dla kandydatów o różnym profilu dotychczas uzyskanego wykształcenia. Tymczasem wiele uczelni i wydziałów, formułując warunki przyjęcia na studia II stopnia, nadmiernie ogranicza prawo do podejmowania tych studiów.

Można wskazać następujące powody takiego postępowania:

- przywiązanie do koncepcji uzupełniających studiów magisterskich (pomyślanych jako dopełnienie wcześniej ukończonych studiów na tym samym kierunku) i błędne utożsamianie studiów II stopnia z taką właśnie formą studiów;
- przekształcenie jednolitych studiów magisterskich w studia dwustopniowe w sposób mechaniczny, bez powiązania z istotnymi zmianami programowymi (program pierwszych semestrów studiów jednolitych zostaje potraktowany jako program studiów I stopnia, a kolejnych semestrów – jako program studiów II stopnia).

Takie podejście, dostosowujące programy studiów II stopnia do potrzeb „własnych” absolwentów studiów I stopnia, zamierzających kontynuować kształcenie, w istocie tworzy na wejściu studiów II stopnia barierę trudną do pokonania dla absolwentów innych kierunków i uczelni (często uczelnia formułuje dla takich kandydatów dodatkowe wymagania, np. w postaci konieczności „wyrównania różnic programowych”, których spełnienie jest warunkiem ukończenia studiów II stopnia, a niekiedy wręcz ich podjęcia).

W tych warunkach trudno oczekiwać znacznego zainteresowania absolwentów studiów

I stopnia zmianą kierunku studiów lub uczelni, zwłaszcza wobec ich nikłej wiedzy na temat możliwości i korzyści wynikających z takiego postępowania – uczelnie nie prowadzą bowiem na ogół żadnych systematycznych działań promujących wśród studentów ideę mobilności pionowej.

W Polsce, tak jak w innych krajach, gdzie tradycyjnie dominował model jednolitych studiów magisterskich, większość absolwentów studiów I stopnia podejmuje, a przy najmniej stara się podjąć studia II stopnia (można to obserwować na uczelniach, które wprowadziły strukturę dwustopniową przed 2006 r.; świadczą także o tym wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród studentów studiów I stopnia). Można wymienić następujące przyczyny tego zjawiska:

- nienajlepsze projektowanie studiów I stopnia przez uczelnie, a zwłaszcza brak jasnej i zrozumiałej definicji efektów kształcenia związanych z ukończeniem studiów I stopnia,
- nikła świadomość zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w środowisku pracodawców i ich ograniczone zaufanie do kwalifikacji absolwentów studiów I stopnia,
- regulacje określające wymagania dotyczące formalnych kwalifikacji osób zatrudnianych (w niektórych instytucjach warunkiem podjęcia pracy na wielu stanowiskach jest dyplom magisterski).

W środowisku niektórych uczelni – zwłaszcza renomowanych uczelni akademickich – można było zauważyć znaczny opór przeciw wprowadzaniu studiów dwustopniowych. Te zachowawcze tendencje ujawniły badania przeprowadzone przez Zespół Boloński KRASP w 2004 r. Odpowiedzi ankietowanych osób (dziekanów, prodziekanów) na pytanie o najbardziej odpowiednią strukturę studiów na ich wydziale (niezależnie od aktualnie funkcjonującego systemu studiów) ujawniły następujące preferencje [98]:

- 26.4% – wyłącznie studia jednostopniowe (jednolite studia magisterskie),
- 20.7% – wyłącznie studia dwustopniowe,
- 30.7% – równoległe funkcjonujące studia jednostopniowe i studia dwustopniowe,
- 22.5% – struktura zróżnicowana, zależna od kierunku studiów.

Porównując studia jednostopniowe i studia dwustopniowe ze względu na różne kryteria (organizacja procesu dydaktycznego, współpraca między pracownikami i studentami, kontakty między studentami, jakość kształcenia, konkurencyjność absolwentów na rynku pracy), duża grupa ankietowanych (18.1%-45.2%, w zależności od kryterium) wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”. Wśród pozostałych przeważali zwolennicy studiów jednostopniowych; jedynie w przypadku konkurencyjności absolwentów na rynku pracy obie struktury studiów zyskały podobną liczbę zwolenników [98]. Wydaje się, że ten negatywny stosunek do studiów dwustopniowych jest najczęściej spowodowany naturalną niechęcią do przeprowadzania zmian, których konsekwencje są trudne do przewidzenia. Często wywodzi się on także z przekonania, że pełnowartościowe studia wyższe muszą trwać co najmniej 5 lat.

Transformacja struktury studiów nie ogranicza się do wprowadzania studiów dwustopniowych – dotyczy ona także kształcenia na poziomie doktorskim. Zgodnie z *Prawem o szkolnictwie wyższym* studia doktoranckie traktowane są obecnie jako studia III stopnia, a pewne regulacje zbliżają ich organizację do organizacji studiów I i II stopnia. Stwarza to szansę częściowego zintegrowania studiów doktoranckich ze studiami II stopnia, co zapewne byłoby korzystne (przed wejściem w życie *Prawa o szkolnictwie wyższym* przepisy dotyczące studiów doktoranckich nie były zawarte w ustawie regulującej funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, lecz w ustawie dotyczącej tytułów i stopni naukowych). Panuje dość powszechne przekonanie, że w Polsce – tak jak w innych krajach – potrzebna jest poważna debata z udziałem wszystkich zainteresowanych gremiów na temat modelu studiów doktoranckich, a szerzej – na temat modelu kształcenia naukowców i modelu kariery naukowej. Problem staje się coraz pilniejszy wobec znaczącego przyrostu liczby uczestników studiów doktoranckich (wzrosła ona w okresie 1990-2008 kilkunastokrotnie, choć w ostatnich latach obserwujemy nieznaczny spadek liczby studiujących doktorantów).

W ostatnim okresie odbyło się wiele spotkań i dyskusji poświęconych właśnie problematyce kształcenia doktorantów. Większość z nich została zorganizowana przez samo środowisko doktorantów, reprezentowane przez Krajową Reprezentację Doktorantów. Dużą aktywność w organizowaniu spotkań poświęconych kształceniu młodych naukowców wykazuje także Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, a ostatnio także Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Przebieg dyskusji na tych spotkaniach, a zwłaszcza głosy środowiska doktorantów, wyraźnie wskazuje, że instytucje prowadzące studia doktoranckie – wydziały uczelni, instytuty PAN i inne jednostki – traktują ten rodzaj studiów w bardzo różny sposób. W niektórych jednostkach studia doktoranckie są wzorowane na tradycyjnym modelu ścisłej współpracy doktoranta z jego opiekunem naukowym (promotorem) i obejmują tylko nieliczne zajęcia zorganizowane (wykłady, seminaria). Inne instytucje przyjęły zupełnie odmienny model – studia (zwłaszcza prowadzone w trybie niestacjonarnym) oparte są na uczestnictwie w zbiorowych zajęciach i zdawaniu egzaminów, zaś badania naukowe są traktowane marginesowo.

Próba uregulowania kwestii kształcenia na studiach doktoranckich była – w znacznej mierze inspirowana przez Krajową Reprezentację Doktorantów – inicjatywa opracowania „standardów” (zasad) kształcenia. Zadanie to zostało powierzone przez Ministra zespołowi kierowanemu przez Przewodniczącego RGSW. Efektem prac zespołu jest dokument *Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)*, przedłożony do konsultacji środowiskowych w listopadzie 2008 r. (więcej informacji na temat tego dokumentu można znaleźć w punkcie 6.4).

Jak stwierdzono w początkowej części opracowania, w zamyśle inicjatorów i propagatorów Procesu Bolońskiego wprowadzenie struktury dwu- czy trzystopniowej nie powinno być celem samym w sobie, lecz – w połączeniu z istotnymi zmianami w pro-

gramach studiów – służyć lepszemu przygotowaniu absolwentów do sprostania wymaganiom rynku pracy. Mówiąc inaczej, reformie struktury studiów powinna towarzyszyć istotna reforma programów kształcenia (temat ten jest omówiony szerzej w punkcie 3.1). Trudno ocenić, na ile postulat ten został zrealizowany w związku z powszechnym wprowadzeniem w polskich uczelniach studiów trzystopniowych. Przebieg dyskusji na różnych spotkaniach środowiskowych wskazuje jednak, że nie dokonano w tej dziedzinie – jak dotychczas – zasadniczego postępu, zwłaszcza w zakresie powszechnego wprowadzania zajęć kształtujących u studenta umiejętności ogólne.

6.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania i akumulacji osiągnięć studentów (ECTS)

Podobnie jak transformacja struktury studiów, wprowadzanie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów rozpoczęło się w naszym kraju – w niektórych uczelniach lub ich pojedynczych jednostkach organizacyjnych – na długo przed podpisaniem Deklaracji Bolońskiej [101]. Pierwowzorem nie zawsze był jednak znajdujący się wówczas jeszcze w sferze koncepcji system ECTS; wzorce czerpano raczej z wieloletnich doświadczeń uczelni anglosaskich. Proces wprowadzania punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów – już w oparciu o system ECTS – został znacznie zintensyfikowany w roku akademickim 2002/03, kiedy to ok. 70 polskich uczelni uzyskało w ramach programu Socrates-Erasmus grant na działania związane z tym przedsięwzięciem.

W efekcie tych działań, już w 2004 r. ECTS funkcjonował na zdecydowanej większości kierunków studiów prowadzonych w uczelniach akademickich na studiach dziennych [5]. Stosowanie ECTS na studiach niestacjonarnych miało w tym okresie charakter sporadyczny [96].

Uchwalone w 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* stwierdza, że „organizacja i tok studiów uwzględniają przenoszenie i uznawanie wyników osiągniętych przez studenta w jednostce organizacyjnej uczelni macierzystej lub w innej uczelni, w tym zagranicznej, zgodnie z zasadami systemu przenoszenia osiągnięć”, nie wymieniając z nazwy systemu ECTS i zobowiązując Ministra do wydania rozporządzenia określającego szczegółowe zasady realizacji tego zapisu, w tym także warunki akumulacji osiągnięć.

W istocie, wydane w 2006 r. rozporządzenie nakłada na uczelnie obowiązek stosowania ECTS jako systemu przenoszenia i akumulacji osiągnięć, począwszy od 1 stycznia 2007 r. [104]. W rozporządzeniu tym zapisano, że „jeden punkt ECTS odpowiada efektom kształcenia, których uzyskanie wymaga od przeciętnego studenta 25-30 godzin pracy”. Powiązanie punktów ECTS z efektami kształcenia jeszcze silniej akcentuje przepis stwier-

dzający, że warunkiem uzyskania przez studenta punktów przypisanych danemu przedmiotowi jest osiągnięcie założonych efektów kształcenia.

„Język” punktów ECTS jest podstawowym narzędziem formułowania ilościowych wymagań określających standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów w wydanym w 2007 r. rozporządzeniu w tej sprawie [103].

Przed wydaniem rozporządzenia wprowadzającego system ECTS można było zaobserwować wśród uczelni duże zróżnicowanie w podejściu do sposobu określania tych komponentów procesu dydaktycznego, które – oprócz typowych przedmiotów – podlegają punktowaniu w systemie ECTS. Punkty przypisywane były (bądź nie) m.in. praktykom, seminariom dyplomowym, pracom dyplomowym, egzaminom, a także działalności naukowej [98]. Obowiązujące obecnie rozporządzenie stwierdza, że punkty ECTS przyznaje się za zaliczenie każdego z przedmiotów oraz praktyk przewidzianych w planie studiów, a także za przygotowanie pracy dyplomowej i przygotowanie do egzaminu dyplomowego, zgodnie ze standardami kształcenia [104].

Brak jest jakichkolwiek wiarygodnych danych pozwalających oszacować, jak często przyporządkowanie punktów ECTS poszczególnym przedmiotom odbywa się w oparciu o rzetelną ocenę nakładu pracy studenta związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, a nie przez mechaniczne ustalenie liczby punktów w proporcji do liczby godzin zajęć na uczelni. Brakuje także danych umożliwiających oszacowanie, jak często ECTS jest używany jako narzędzie akumulacji osiągnięć studentów, a w szczególności, czy podstawowym warunkiem zaliczenia przez studenta okresu studiów (roku, semestru) jest zdobycie określonej liczby punktów ECTS.

Przebieg spotkań, które odbyły się w latach 2005 i 2007 w ramach wizyt w wybranych polskich uczelniach ekspertów *European University Association* w związku z przygotowywaniem raportów *Trends IV* i *Trends V* wykazał, że właściwe stosowanie systemu ECTS nie jest powszechną praktyką. Trudności stwarza zwłaszcza właściwe powiązanie punktów ECTS z nakładem pracy studenta i efektami kształcenia. Studenci sygnalizowali także problemy związane z pełnym uznawaniem okresu studiów za granicą jako równoważnego odpowiedniemu okresowi studiów w kraju – studenci byli zmuszani do zaliczania przedmiotów, które „stracili” w okresie pobytu za granicą.

6.3. Mobilność studentów i nauczycieli akademickich

Systematycznie wzrasta udział polskich uczelni w międzynarodowej wymianie studentów, zwłaszcza od chwili przystąpienia naszego kraju do programu Erasmus. Dane ilustrują-

ce ten trend, opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji [100, 105], są podane w tab. 1. Wyraźny wzrost intensywności wymiany międzynarodowej w roku akademickim 2004/05 jest związany z ponaddwukrotnym wzrostem środków przyznanych Polsce w ramach programu Socrates-Erasmus, będącym przede wszystkim następstwem przystąpienia Polski do UE.

Tab. 1. Dane dotyczące programu Erasmus

	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008
liczba uczelni uczestniczących w programie	46	74	98	98	120	151 ^(a)	187 ^(a)	217 ^(a)	240 ^(a)	256 ^(a)
studenci wyjeżdżający	1426	2813	3691	4322	5419	6278	8388	9974	11219	12900 ^(b)
studenci przyjeżdżający	220	466	614	750	996	1459	2332	3063	3730	4000 ^(b)
średnie stypendium studenta wyjeżdżającego [euro/miesiąc]	375	334	264	208	170	148	266	281	323	
wykładowcy wyjeżdżający	359	605	678	800	884	946	1394	1740	2030	

^(a) od 2003/04 w programie mogą uczestniczyć uczelnie, którym nadana została Karta Uczelni Erasmusa (*Erasmus University Charter*); dane odnoszą się do uczelni posiadających Kartę; część z nich nie podejmuje jednak żadnych działań

^(b) prognoza

Studenci polscy wyjeżdżający w ramach programu Erasmus są w ogólności zadowoleni z pobytu za granicą. Pozytywnie oceniane są (przez studentów, którzy ukończyli pobyt w roku akademickim 2006/07) zwłaszcza [106]:

- korzyści związane z kształceniem (73% ocen pozytywnych i bardzo pozytywnych),
- wpływ na rozwój osobowy (85% ocen pozytywnych i bardzo pozytywnych),

- wpływ na perspektywy kariery zawodowej (84% ocen pozytywnych i bardzo pozytywnych).

W programach wspierających mobilność studentów i pracowników bierze udział zdecydowana większość polskich uczelni akademickich. W 2004 r. w programach tego typu zaangażowanych było 93.6% wydziałów [98]. Obok programu Socrates-Erasmus przedstawiciele wydziałów wymieniali inne programy i formy współpracy wspierające mobilność – m.in. Tempus, Leonardo da Vinci, CEEPUS oraz umowy dwustronne i wielostronne.

W celu zwiększenia możliwości korzystania przez studentów z programów europejskich, w związku z ograniczoną wysokością kwoty stypendium przyznawanego osobom wyjeżdżającym ze środków programu Erasmus, uczelnie dofinansowywały takie wyjazdy. W roku akademickim 2006/07 tę formę wsparcia wyjeżdżających studentów stosowało 62% uczelni [106]. Uczelnie dofinansowywały także wyjazdy swoich nauczycieli akademickich.

Mimo obserwowanego postępu w wymianie międzynarodowej jej poziom trudno jest uznać za zadowalający. Liczba studentów wyjeżdżających wynosi zaledwie ok. 2.5% ogółu studiujących. Mamy poza tym do czynienia z wyraźnym brakiem równowagi w liczbie studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających (ostatnio ta nierównowaga wydaje się zmniejszać [106]). Można przy tym zaobserwować znaczne różnice między poszczególnymi uczelniami i poszczególnymi typami uczelni ze względu na liczbę wyjeżdżających, a także przyjeżdżających studentów. Na niektórych uczelniach w wymianie międzynarodowej bierze udział ponad 10% studentów, w innych – z tej formy wzbogacenia doświadczeń korzystają jedynie pojedyncze osoby [5].

Czynnikiem sprzyjającym mobilności studentów i zachęcającym uczelnie do większej aktywności w tym obszarze jest wprowadzenie do algorytmu rozdziału dotacji budżetowej między uczelnie składnika, którego wielkość odzwierciedla poziom międzynarodowej wymiany studentów [106].

Pozytywny wpływ na zwiększenie liczby wyjeżdżających studentów może mieć też jasne uregulowanie kwestii uznawania punktów ECTS uzyskanych poza macierzystą uczelnią w wydanym w 2006 r. rozporządzeniu dotyczącym przenoszenia osiągnięć studenta [104].

Poziom międzynarodowej wymiany studentów i wykładowców oraz różnica w liczbie wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów są w znacznym stopniu uwarunkowane zakresem i różnorodnością przygotowanej przez polskie uczelnie oferty przedmiotów i pełnych programów studiów prowadzonych w językach obcych, przeznaczonej za-

równy dla studentów polskich, jak i zagranicznych. Warto przy okazji wspomnieć, że *Prawo o szkolnictwie wyższym* w sposób jasny stwierdza, że uczelnia ma pełną swobodę decydowania o prowadzeniu zajęć dydaktycznych i egzekwowaniu wiedzy w językach obcych. Nowa ustawa wprowadza także znaczne ułatwienia w zatrudnianiu cudzoziemców jako nauczycieli akademickich.

Wydawać by się mogło, że występująca w naszym kraju nierównowaga w liczbie wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów jest nie do uniknięcia ze względu na stosunkowo małą powszechność i „siłę przyciągania” języka polskiego. Należy jednak zauważyć, że problem ten w znacznie mniejszym stopniu występuje w Czechach i na Węgrzech, gdzie liczba studentów przyjeżdżających niewiele odbiega od liczby studentów wyjeżdżających [107].

Istotne znaczenie dla zwiększenia liczby studiujących w Polsce cudzoziemców ma odpowiednia promocja polskiego szkolnictwa wyższego i polskich uczelni za granicą. Działania w tym zakresie prowadzi od wielu lat ministerstwo zajmujące się sprawami szkolnictwa wyższego, często we współpracy z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, a także w mniejszym stopniu – Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

Działania promujące studia w Polsce prowadzi też Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Od kilku lat KRASP utrzymuje serwis informacyjny *How to study in Poland in English* (www.howtostudyinpoland.pl), zawierający m.in. informacje o pełnych programach studiów oraz pojedynczych przedmiotach prowadzonych w języku angielskim w uczelniach członkowskich Konferencji. Te same informacje zawiera wydawany co rok począwszy od 2003 r. na płytach CD informator *How to study in Poland in English*. Informator w tej postaci jest rozsyłany do uczelni członkowskich EUA oraz instytucji zajmujących się szkolnictwem wyższym w Europie. Ministerstwo Spraw Zagranicznych przekazuje ten informator polskim placówkom dyplomatycznym za granicą. Informator jest również wykorzystywany podczas międzynarodowych targów edukacyjnych, w których uczestniczą przedstawiciele KRASP.

W celu zintensyfikowania i lepszego skoordynowania działań na rzecz promocji polskich uczelni za granicą i możliwości studiowania w Polsce rozpoczęto realizację długofalowego programu *Study in Poland*. Program powstał z inicjatywy KRASP i Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”, a w jego realizację włączyła się Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich. Projekt przewiduje m.in. następujące działania:

- przygotowanie co roku i szerokie upowszechnianie za granicą informatora edukacyjnego w języku angielskim pt. *Study in Poland*, a także innych publikacji promujących studia w Polsce,
- stałą obecność w Internecie (aktualizowana na bieżąco witryna internetowa, posiadająca odnośniki do wszystkich oficjalnych witryn prezentujących Polskę i polską edukację),

- udział polskich uczelni w głównych targach edukacyjnych za granicą (wspólne stoisko pod tym samym logiem *Study in Poland*),
- coroczne organizowanie w Polsce prestiżowej międzynarodowej konferencji o tematyce związanej ze współpracą edukacyjną w Europie i na świecie oraz ogólnopolskich konferencji, połączonych z naradami prorektorów zajmujących się sprawami wymiany międzynarodowej i promocji uczelni za granicą,
- współpraca z MSZ w zakresie wykorzystania do promocji naszego szkolnictwa wyższego polskich placówek dyplomatycznych, konsularnych i naukowych za granicą (organizowanie seminariów na temat systemu edukacyjnego w Polsce, promowanie informatora i witryny *Study in Poland*, pomoc w zapraszaniu na imprezy edukacyjne w Polsce przedstawicieli uczelni zagranicznych),
- propagowanie uruchamiania i rozszerzania studiów i programów angielskojęzycznych w polskich uczelniach,
- propagowanie letnich szkół kultury i języka polskiego,
- działania na rzecz rozszerzenia systemu stypendialnego, ułatwiającego studentom zagranicznym podejmowanie nauki w Polsce,
- działania na rzecz uproszczenia przepisów konsularnych związanych z podejmowaniem studiów w Polsce (wprowadzenie „wizy studenckiej”).

Szczegółowe informacje o działaniach realizowanych w ramach programu *Study in Poland* można znaleźć na jego witrynie internetowej www.studyinpoland.pl.

Skuteczna promocja polskich uczelni za granicą i możliwości studiowania w Polsce wymaga dobrej koordynacji działań różnych instytucji: oprócz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i innych ministerstw sprawujących nadzór nad szkołami wyższymi, istotne jest odpowiednie zaangażowanie Ministerstwa Spraw Zagranicznych (wykorzystanie placówek dyplomatycznych, formalności wizowe), Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (zezwolenia na pobyt, zezwolenia na pracę itp.), Ministerstwa Gospodarki (promocja kraju), Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (przenoszenie świadczeń w ramach systemu ubezpieczeń społecznych) i innych instytucji centralnych. Środkiem prowadzącym do realizacji tego postulatu byłoby utworzenie specjalnej agencji rządowej o zadaniach i kompetencjach zbliżonych do podobnych instytucji działających w innych krajach (DAAD, British Council, Campus France, czy NUFFIC). W czerwcu 2008 r. Zgromadzenie Plenarne KRASP podjęło uchwałę w sprawie konieczności powołania tego typu agencji.

Działaniom na rzecz promocji polskich uczelni za granicą prowadzonym centralnie towarzyszą przedsięwzięcia inicjowane przez poszczególne uczelnie. Wzrasta znaczenie komórek administracyjnych zajmujących się sprawami międzynarodowymi, w tym wymianą studentów i pracowników oraz promocją uczelni za granicą. Specjalne szkolenia dla pracowników tego typu komórek prowadzi m.in. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Prawo o szkolnictwie wyższym umożliwia polskim uczelniom tworzenie zamiejscowych jednostek organizacyjnych za granicą, a także stwarza możliwość tworzenia uczelni zagranicznych w Polsce. Doświadczenia związane z tego typu inicjatywami są jednak ograniczone i trudno obecnie ocenić, na ile wynikające stąd różne możliwości „kształcenia ponad granicami” przyczynią się do zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli akademickich.

6.4. Wprowadzanie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów)

Postulat wprowadzania systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów) był początkowo utożsamiany z wprowadzeniem suplementu do dyplomu. W wyniku doświadczeń wynikających m.in. z realizacji w latach 2000-2001 koordynowanego przez Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej projektu pilotującego związanego z przygotowaniem suplementu do dyplomu, w którym uczestniczyło 69 polskich szkół wyższych, w wielu uczelniach prace nad wdrożeniem suplementu zostały poważnie zaawansowane [96].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie zobligowało uczelnie do wydawania począwszy od 1 stycznia 2005 r. suplementu do dyplomu absolwentom wszystkich kierunków i rodzajów studiów. Obowiązek ten został potwierdzony w *Prawie o szkolnictwie wyższym* oraz w niedawno wydanym *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 19 grudnia 2008 r. w sprawie rodzajów tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie*. Wzór suplementu oparty jest na modelu przyjętym przez Komisję Europejską, Radę Europy i UNESCO-CEPES.

Dokonująca się w skali europejskiej zmiana paradygmatu kształcenia, w wyniku której efekty kształcenia są traktowane jako centralny element reform związanych z Procesem Bolońskim, znalazła już w Polsce odzwierciedlenie w zmianach podejścia do zasad stosowania systemu ECTS oraz do definiowania standardów kształcenia.

Przypomnijmy (była o tym mowa w punkcie 6.2), że w rozporządzeniu dotyczącym warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta, wydanym w październiku 2006 r. [104], znajduje się przepis implikujący konieczność określenia dla każdego przedmiotu zawartego w planie studiów efektów kształcenia i sprawdzenie, czy efekty te zostały osiągnięte (jest to warunek zaliczenia przedmiotu i uzyskania przez studenta przypisanego temu przedmiotowi punktów ECTS).

Zmiana w podejściu do standardów kształcenia (zrywająca z przyjętą w obowiązujących jeszcze niedawno standardach nauczania zasadą określania minimów programowych, narzucających *de facto* uczelni zestaw przedmiotów prowadzonych na pierwszych latach studiów i przekazywanych studentom treści) była m.in. efektem zainicjowanej przez RGSW dyskusji środowiskowej na temat kierunków studiów i standardów nauczania. Jej kontynuacja przyniosła propozycje odpowiedniego zinterpretowania zapisów ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* i sformułowania założeń dotyczących treści rozporządzenia ministra dotyczącego standardów kształcenia, które przedstawił zespół działający w ramach Instytutu Społeczeństwa Wiedzy [108].

Rozporządzenie definiujące standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, wydane w lipcu 2007 r. [103], formułuje oczekiwane efekty kształcenia związane z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów na danym kierunku, precyzując kwalifikacje absolwenta. Ponadto efekty kształcenia są określone dla każdego wyodrębnionego w standardach zestawu treści kształcenia. Analizując standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków, można zauważyć duże zróżnicowanie w podejściu do definiowania efektów kształcenia. Tylko w nielicznych przypadkach efekty te są definiowane w sposób systematyczny, z odwołaniem do kategorii wiedzy, umiejętności i postaw.

Kolejnym krokiem w kierunku wdrożenia idei formułowania standardów kształcenia w języku efektów uczenia się było opracowanie projektu takich standardów dla studiów doktoranckich. Określone w przedłożonym do dyskusji środowiskowej w listopadzie 2008 r. dokumencie *Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)* ogólne efekty kształcenia (związane z wiedzą, umiejętnościami i postawami) stanowią – odniesioną do warunków krajowych – interpretację zapisów zawartych w Deskryptorach Dublińskich [53]. Przyjęte reguły pozostawiają jednostce prowadzącej studia znaczną swobodę w określeniu szczegółowych efektów kształcenia, związanych ze specyfiką dziedziny i dyscypliny naukowej, z uwzględnieniem własnej koncepcji kształcenia doktorantów oraz innych uwarunkowań. Efekty kształcenia mogą być także określone w ramach uzgodnień „w strukturach poziomych” przez jednostki prowadzące studia o zbliżonym charakterze – na poziomie krajowym lub międzynarodowym. Jednostka prowadząca studia ma również znaczną swobodę w ustalaniu programu studiów (wymiaru i charakteru zajęć dydaktycznych) i pełną swobodę w zakresie ustalania treści programowych. Program studiów powinien być na tyle elastyczny, aby umożliwiał doktorantowi realizację części zajęć w innych jednostkach – służy temu postulat wykorzystania do definiowania wymagań programowych systemu ECTS.

Zdefiniowane w 2007 r. standardy kształcenia dla studiów dwustopniowych z pewnością będą musiały ulec modyfikacji po wprowadzeniu Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji.

Konieczność opracowania i wdrożenia Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji jest – z formalnego punktu widzenia – następstwem zobowiązań przyjętych przez ministrów na konferencjach w Bergen w 2005 r. i w Londynie w 2007 r.

W październiku 2006 r. Minister podjął decyzję o powołaniu Grupy Roboczej, składającej się w znacznej części z ekspertów bolońskich, przed którą postawiono zadanie opracowania projektu Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji i udziału w pracach związanych z jej wdrożeniem. We wrześniu 2007 r. powołany został Komitet ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji w zakresie szkolnictwa wyższego – ciało doradcze, w skład którego wchodzi przedstawiciele kilku ministerstw (w randze wiceministrów) oraz przedstawiciele instytucji reprezentujących środowisko akademickie, pracodawców i innych interesariuszy zewnętrznych. Zadaniem Komitetu jest m.in. ocena projektu przygotowanego przez Grupę Roboczą i przedłożenie odpowiednich rekomendacji Ministrowi.

Ogólny harmonogram prac nad opracowywaniem i wdrażaniem Krajowej Struktury Kwalifikacji – KSK (Krajowych Ram Kwalifikacji – KRK) zaproponowany przez Grupę Roboczą jest wzorowany na rozwiązaniach opisanych w dokumencie *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* [53], przygotowanym przez Bolońską Grupę Roboczą ds. Struktur (Ram) Kwalifikacji, pracującą pod kierownictwem Mogensa Berga, stanowiącym załącznik do Komunikatu, podpisanego przez ministrów w Bergen.

Zaproponowany cykl prac prowadzących do pełnego wdrożenia KSK (KRK) obejmuje ponad 4 lata. Czas ten jest niezbędny m.in. na przeprowadzenie wnikliwych konsultacji (z udziałem ekspertów zagranicznych), które mają zapewnić faktyczne i aktywne włączenie się środowiska akademickiego w proces doprecyzowywania poszczególnych elementów struktury i tworzenie przykładów jej wykorzystania w organizacji kształcenia. W tym czasie muszą być także przygotowane, skonsultowane i wprowadzone odpowiednie zmiany ustawowe, formalnie „mocujące” KSK (KRK) oraz wydane rozporządzenia określające m.in. podział zadań w procesie wdrożenia struktury (ram) kwalifikacji. Należy więc przypuszczać, że nie zostanie dotrzymany wymieniony w komunikatach z Bergen i Londynu termin zakończenia procesu wdrożeniowego (2010 r.).

W styczniu 2008 r. Grupa Robocza przedłożyła opracowanie zawierające wstępny projekt KSK, obejmujące założenia, propozycje niektórych rozwiązań, propozycję terminologii, listę spraw do rozstrzygnięcia, wymagających w wielu przypadkach decyzji o charakterze politycznym, oraz zbiór dokumentów towarzyszących. Proponowane rozwiązania zostały wstępnie zaakceptowane przez Ministerstwo. W lutym 2009 r. Grupa Robocza przedłożyła kolejne, udoskonalone opracowanie na temat KRK (nastąpiła przy tym zmiana

terminologii – zamiast Krajowej Struktury Kwalifikacji w opracowaniu tym używany jest termin Krajowe Ramy Kwalifikacji). Opracowanie to będzie zapewne poddane ocenie przez Komitet Sterujący.

Istotny postęp w pracach nad KRK nie jest możliwy bez udzielenia odpowiedzi na pewne zasadnicze pytania. Podstawowe z tych pytań dotyczy roli KRK: czy ma to być rola głównie informacyjna (KRK ma stanowić język opisu zastanej sytuacji), czy też rola w znacznej mierze regulacyjna (KRK ma stanowić narzędzie porządkowania i zmiany funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce). Wybór jednego z tych rozwiązań miałby następujące konsekwencje:

- W przypadku roli informacyjnej wymagana byłaby głównie modyfikacja regulacji dotyczących standardów kształcenia; ramowe treści kształcenia zastąpione zostałyby opisami efektów kształcenia: ogólnych oraz związanych z poszczególnymi kierunkami studiów.
- W przypadku roli regulacyjnej wdrożenie struktury (ram) kwalifikacji mogłoby doprowadzić do eliminacji obecnie istniejącej centralnej listy kierunków studiów i odpowiadających im standardów kształcenia. Na poziomie centralnym określone byłyby jedynie standardy (efekty kształcenia) odpowiadające szeroko rozumianym dziedzinom wiedzy i kształcenia (np. studiom technicznym, czy studiom medycznym). Uczelnie lub ich jednostki prowadzące studia same określałyby nazwy programów studiów, związane z nimi szczegółowe efekty kształcenia oraz sposoby nauczania prowadzące do osiągnięcia tych efektów.

Inna ważna decyzja dotycząca KRK, mająca istotny wpływ na funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego, jest związana z definicją profili (czy mają być wyróżnione dyplomy odpowiadające szczególnemu uprofilowaniu studiów, np. w kierunku zawodowym lub badawczym?).

Podjęcie właściwych decyzji dotyczących KRK nie jest też możliwe bez rozstrzygnięcia kwestii związanych z finansowaniem (przykładowo: jak określana byłaby „kosztowność” kształcenia przy braku centralnej listy kierunków?) oraz określeniem kompetencji różnych instytucji w procesie wdrażania KRK (przykładowo: przez kogo i w jakim trybie tworzone byłyby „dziedzinowe” efekty kształcenia?). Niektóre z tych dylematów wykraczają poza zakres prac Grupy Roboczej opracowującej projekt KRK.

Prowadzone przez Grupę Roboczą prace nad KRK dla szkolnictwa wyższego są koordynowane z działaniami grupy powołanej w Ministerstwie Edukacji Narodowej, przygotowującej projekt Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej [51].

Wprowadzenie Krajowych Struktur (Ram) Kwalifikacji powinno być kolejnym krokiem na drodze do wyeliminowania problemów związanych z uznawaniem wykształcenia. W marcu 2004 r. Polska ratyfikowała Konwencję Lizbońską o uznawalności wykształcenia z 1997 r. [62]. Stworzyło to podstawę do ujednoczenia i uproszczenia procedur uznawania w Polsce wykształcenia uzyskanego w innych krajach, które ratyfikowały Konwencję. Procedury te są koordynowane przez podległe ministerstwu Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, pełniące w naszym kraju funkcję ośrodka sieci ENIC/NARIC. Wzajemną uznawalność wykształcenia do celów akademickich (kontynuacja kształcenia w drugim państwie) gwarantują umowy dwustronne, jakie Polska podpisała z Austrią, Niemcami, Litwą, Słowacją, Białorusią i Ukrainą oraz porozumienia o uznawaniu równoważności dyplomów zawarte z Czechami, Syrią i Libią.

6.5. Realizacja idei uczenia się przez całe życie

Konieczność priorytetowego potraktowania idei uczenia się przez całe życie wynika m.in. z trendów demograficznych. Populacja osób w wieku 20-29 maleje w Polsce bardzo szybko; za 10 lat osiągnie ok. 80% obecnego stanu. Widać już pierwsze skutki tych zmian. W roku akademickim 2006/07 po raz pierwszy od 1990 r. liczba studentów w porównaniu z poprzednim rokiem uległa zmniejszeniu i tendencja taka będzie się zapewne utrzymywać przez wiele lat.

Kolejnym czynnikiem istotnym z punktu widzenia konieczności otwarcia się uczelni na studentów nietradycyjnych jest niekorzystny rozkład kwalifikacji absolwentów polskich uczelni. Mamy stosunkowo mało absolwentów kierunków ścisłych (3.9%) i technicznych (7.5%), zaś stosunkowo dużo – kierunków humanistyczno-społecznych i ekonomicznych (41.4%) [109]. Względna “nadprodukcja” absolwentów niektórych kierunków studiów doprowadziła do wyraźnego wzrostu bezrobocia w grupie osób z wyższym wykształceniem.

Opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu i przyjęty przez Radę Ministrów w 2003 r. dokument *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* koncentruje się przede wszystkim na kształceniu zawodowym osób o niskich kwalifikacjach i praktycznie pomija rolę uczelni. Nie dziwi zatem, że dokument ten i ogólna sytuacja w zakresie wdrażania idei kształcenia się przez całe życie spotkały się z krytyką ekspertów OECD, dokonujących analizy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce [109].

Tę krytyczną ocenę wydają się uzasadniać także dane opublikowane przez Komisję Europejską w raporcie dotyczącym uczenia się przez całe życie, wskazujące, że odsetek

osób dorosłych korzystających w Polsce z różnych form kształcenia¹⁷ jest prawie dwukrotnie niższy niż średnia dla Unii Europejskiej [110]. Również wyniki badań monitorujących stan realizacji Procesu Bolońskiego w poszczególnych krajach potwierdzają problemy ze skuteczną realizacją w naszym kraju idei uczenia się przez całe życie [21].

W rzeczywistości obraz nie wygląda tak negatywnie. Ilościowy rozwój systemu szkolnictwa wyższego w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku, a zwłaszcza utworzenie nowych uczelni, a także ośrodków zamiejscowych istniejących uczelni w mniejszych miejscowościach, odległych od dużych centrów akademickich, ułatwia dostęp do usług edukacyjnych na poziomie wyższym osobom ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród rektorów uczestniczących w obradach Zgromadzenia Plenarnego KRASP w listopadzie 2007 r. wskazują, że uczenie się przez całe życie (kształcenie ustawiczne) nie jest bynajmniej traktowane jako zagadnienie o znaczeniu marginalnym. Termin ten występuje w dokumencie określającym misję uczelni w 60% instytucji. W okresie 2 lat poprzedzających ww. ankietę kształcenie ustawiczne było przedmiotem dyskusji na posiedzeniu senatu w 64% uczelni.

Uczelnie wspomagają realizację idei uczenia się przez całe życie w rozmaity sposób. Prowadzone są studia niestacjonarne, przeznaczone z założenia dla osób pracujących (choć w praktyce znaczna część studentów tego rodzaju studiów nie ma stałego zatrudnienia). Oferta edukacyjna tworzona z myślą o studentach nietradycyjnych obejmuje również:

- studia podyplomowe, kursy i inne formy kształcenia umożliwiające podwyższanie kwalifikacji zawodowych osobom z wyższym wykształceniem,
- uniwersytety trzeciego wieku i uniwersytety otwarte, przeznaczone dla osób dorosłych (w różnym wieku, nie tylko "seniorów"), pragnących rozszerzyć swą wiedzę i umiejętności w dziedzinach niezwiązanych z pracą zawodową,
- zajęcia przeznaczone dla uczniów szkół średnich, służące lepszemu przygotowaniu do podjęcia studiów i zwiększeniu motywacji do studiowania na kierunkach niecieszących się szczególnym zainteresowaniem kandydatów (studia techniczne, studia w zakresie nauk ścisłych).

Spośród ww. form kształcenia największą popularnością cieszą się studia podyplomowe. Uczelnie oferują niemal 2 000 programów tego typu studiów. Liczba ich uczestników wzrosła od 1990 r. kilkukrotnie, osiągając poziom ponad 170 000 [111]. Studia podyplomowe są przykładem szybkiego dostosowania się polskich uczelni do potrzeb rynku pracy. Znaczna część programów tych studiów została opracowana

¹⁷ Mniej niż 5% osób w wieku 25-64 uczestniczyło w jakiejś formie kształcenia w okresie 4 tygodni poprzedzających badania prowadzone w ramach *EU Labour Force Survey* [110].

z inicjatywy i we współdziałaniu z instytucjami zewnętrznymi, m.in. urzędami administracji publicznej oraz podmiotami gospodarczymi. Wiele z tych programów jest finansowanych lub współfinansowanych z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej. Dane uzyskane z wcześniej cytowanego sondażu przeprowadzonego wśród rektorów uczelni członkowskich KRASP wskazują, że studia podyplomowe wspomagane przez fundusze unijne oferuje 71% uczelni.

Najstańszym ogniwem krajowego systemu uczenia się przez całe życie jest uznawanie efektów osiągniętych w wyniku kształcenia realizowanego w sposób nieformalny lub pozaformalny, zwłaszcza poza systemem szkolnictwa wyższego. Obowiązujące regulacje prawne (rozporządzenie z lipca 2007 r. dotyczące standardów kształcenia) umożliwiają uznawanie jedynie udokumentowanych efektów kształcenia w zakresie języków obcych oraz technologii informacyjnych. Nie istnieją projekty inicjatyw legislacyjnych, które miałyby zmienić tę sytuację. Środowisko akademickie nie jest też przekonane, że zmiany takie są w najbliższym czasie konieczne.

6.6. Zapewnianie jakości kształcenia

Podstawą zapewnienia wysokiej jakości kształcenia są odpowiednie mechanizmy funkcjonujące na poziomie uczelni i jej jednostek. Znalazło to odzwierciedlenie w przepisach prawa: wydane w 2007 r. rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia obliguje jednostkę prowadzącą studia do wdrożenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia [103].

Analiza skuteczności funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jest dokonywana m.in. w procesie akredytacji. W polskim systemie szkolnictwa wyższego prowadzone są – w znacznej mierze niezależnie – akredytacja państwowa i akredytacja (ewaluacja) środowiskowa.

Pierwszą umocowaną ustawowo instytucją powołaną do realizacji zadań akredytacyjnych była Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Została ona powołana w 1998 r. przez Ministra, w następstwie uchwalenia w 1997 r. ustawy o wyższych szkołach zawodowych.

Obecnie akredytacja państwowa jest prowadzona przez działającą od stycznia 2002 r. Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA). Prezydium PKA ustala listę kierunków studiów oraz uczelni, które będą oceniane w kolejnym roku kalendarzowym. Poddanie się procedurze akredytacji przez PKA jest obowiązkowe. Formułowane przez PKA oceny jakości kształcenia są podstawą decyzji podejmowanych przez Ministra. W szczególności, ocena

negatywna zobowiązuje Ministra do zawieszenia naboru na dany kierunek studiów, bądź cofnięcia uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów.

Wyniki oceny dokonanej przez PKA w latach 2002-2007 zestawiono w tab. 2.

Tab. 2. Wyniki oceny jakości kształcenia dokonanej przez PKA w latach 2002-2007 (na podstawie danych zamieszczonych w [99])

	wyróżniające	pozytywne	warunkowe	negatywne	łącznie
uczelnie publiczne	44 (2.7%)	1360 (82.5%)	213 (12.9%)	32 (1.9%)	1649
uczelnie niepubliczne	2 (0.3%)	471 (70.1%)	145 (21.6%)	54 (8.0%)	672
łącznie	46 (2.0%)	1831 (78.9%)	358 (15.4%)	86 (3.7%)	2321

Państwowa Komisja Akredytacyjna rozpatruje także wnioski uczelni w sprawie ustalenia lub rozszerzenia listy kierunków studiów, na których uczelnia może kształcić, rozszerzenia uprawnień do kształcenia na studiach magisterskich i w podobnych sprawach.

W związku z opracowaniem przez ENQA i przyjęciem przez ministrów na konferencji w Bergen w 2005 r. dokumentu *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [68], określającego m.in. standardy i wytyczne dotyczące agencji zapewniania jakości (agencji akredytacyjnych), PKA przeprowadziła wewnętrzną ocenę, potwierdzającą znaczny stopień zgodności stosowanych przez Komisję procedur z ww. zaleceniami.

PKA jest członkiem następujących międzynarodowych stowarzyszeń grupujących agencje akredytacyjne:

- *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQA/AHE),
- *European Consortium for Accreditation* (ECA),
- *Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (CEE Network).

W styczniu 2009 r. w wyniku oceny zewnętrznej, przeprowadzonej przez międzynarodowy zespół ekspertów, Państwowa Komisja Akredytacyjna uzyskała status członka *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

Zgodność działania PKA ze standardami międzynarodowymi została też potwierdzona przez porozumienia o wzajemnym uznawaniu decyzji akredytacyjnych, zawarte z zagranicznymi agencjami akredytacyjnymi działającymi w Austrii oraz Holandii i Flandrii.

Kolejnym celem PKA jest włączenie Komisji do utworzonego w marcu 2008 r. Rejestru Europejskiego Systemu Zapewniania Jakości (EQAR).

PKA dostosowuje swoje procedury działania do nowego podejścia do procesu kształcenia, ukierunkowanego na osiąganie przez studentów odpowiednich efektów uczenia się. To zmieniające się podejście do procesu akredytacji znalazło wyraz w uchwale Prezydium PKA z dn. 10 kwietnia 2008 r., gdzie określono kryteria oceny systemu weryfikacji efektów uczenia się, nakładające na uczelnie obowiązek badania uprzednio zdefiniowanych efektów procesu kształcenia.

Obok akredytacji prowadzonej przez PKA, w polskich uczelniach przeprowadzana jest akredytacja środowiskowa. Jest ona prowadzona przez komisje akredytacyjne powołane przez organizacje reprezentujące środowisko akademickie.

Środowiskowe komisje akredytacyjne zostały w większości powołane przez konferencje rektorów poszczególnych typów uczelni działające w ramach KRASP. W ten sposób utworzono:

- Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną,
- Komisję Akredytacyjną Uczelni Technicznych,
- Komisję Akredytacyjną Akademickich Uczelni Medycznych,
- Komisję Akredytacyjną Uczelni Ekonomicznych, działającą pod nazwą i mającą status Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych,
- Komisję Akredytacyjną Uczelni Rolniczych,
- Komisję Akredytacyjną Uczelni Pedagogicznych,
- Komisję Akredytacyjną Uczelni Wychowania Fizycznego,
- Akredytacyjną Komisję Uczelni Artystycznych.

Komisje te wykazują zróżnicowany poziom aktywności. Ich działalność jest koordynowana przez powołaną w czerwcu 2001 r. Komisję Akredytacyjną KRASP.

Działalność Komisji Akredytacyjnej KRASP uzyskała niedawno wymiar międzynarodowy. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, jako podmiot mający osobowość prawną, przystąpiła do Europejskiego Ugrupowania Współpracy Terytorialnej – Sieci Agencji Akredytacyjnych Europy Środkowo-Wschodniej (CEE Network). Ze względu na dotychczasowe zaangażowanie Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (UKA) w prace Sieci, ustalono, że przedstawicielem KRASP w Ugrupowaniu (jego Komitecie Sterującym) będzie przewodniczący UKA, którego zadaniem będzie reprezentowanie wszystkich komisji środowiskowych działających pod patronatem KRASP.

Jednym z prekursorów akredytacji środowiskowej w Polsce było Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej (SEM) Forum. W następstwie podpisanego w lipcu 1994 r. Porozumienia Szkół Biznesu na rzecz Jakości Kształcenia uruchomiono procedury akredytacji dla programów edukacji i szkolenia kadry menedżerskiej. Obecnie SEM Forum prowadzi akredytację programów studiów I i II stopnia w zakresie ekonomii i zarządzania oraz informatyki, akredytację programów MBA, a także akredytację instytucjonalną.

Akredytacja środowiskowa ma w istocie formę zbliżoną do ewaluacji, jest, w odróżnieniu od akredytacji przez PKA, dobrowolna i odpłatna, a jej pozytywny wynik – w przypadku oceny programu studiów – jest traktowany jako świadectwo wysokiej jakości kształcenia na kierunku podlegającym ocenie.

Uzyskanie przez uczelnię potwierdzenia wysokiej jakości prowadzonych studiów może przynieść nie tylko satysfakcję, lecz także wymierne korzyści. Zgodnie z przepisami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* Minister może przyznać uczelni publicznej prowadzącej studia na szczególnie wysokim poziomie, potwierdzonym oceną PKA, dodatkowe środki na działalność dydaktyczną.

6.7. Propagowanie spraw europejskich w kształceniu i wspólne programy studiów

Propagowanie spraw europejskich w kształceniu jest istotą kierunku studiów „europeistyka”; uczelnie rozpoczęły kształcenie na tym kierunku począwszy od roku akademickiego 2004/05. Problematyka europejska jest także obecna w programach studiów prowadzonych na różnych innych kierunkach, w formie specjalności/specjalizacji lub wyróżnionych bloków programowych. W roku akademickim 2004/05 specjalności lub specjalizacje tego typu były oferowane na ponad 100 wydziałach [98]. Pobieźna analiza programów studiów wskazuje jednak, że zakres przekazywanej wiedzy i kształtowanych umiejętności na tego typu specjalnościach nie zawsze jest dobrze określony. Można zapewne zaryzykować twierdzenie, że – ze względu na zainteresowanie kandydatów na studia i studentów problematyką europejską – niektóre uczelnie w celach marketingowych eksponują tę tematykę w swojej ofercie w większym stopniu, niż ma to pokrycie w faktycznie realizowanych programach nauczania.

Elementem propagowania wymiaru europejskiego w kształceniu jest także prowadzenie zajęć w językach obcych, przeznaczonych zarówno dla studentów polskich, jak i zagranicznych. Wyniki badań prowadzonych przez Zespół Boloński KRASP w 2004 r. wskazują, że zajęcia prowadzone w językach obcych były oferowane na większości (58%) ankietowanych wydziałów (w badaniu nie uwzględniano wydziałów, na których prowadzone są kierunki filologiczne) [98].

Zakres i różnorodność oferty przedmiotów i pełnych programów studiów prowadzonych przez polskie uczelnie w językach obcych można także oszacować na podstawie danych zgromadzonych w bazie danych serwisu informacyjnego *How to study in Poland in English* (więcej informacji na temat tego serwisu można znaleźć w punkcie 6.3). Baza danych *How to study in Poland in English* zawiera obecnie ok. 160 pełnych programów studiów i ponad 2000 pojedynczych przedmiotów, oferowanych przez kilkadziesiąt uczelni.

Europejski wymiar kształcenia wynika w znacznym stopniu ze współpracy polskich uczelni z partnerami zagranicznymi w obszarze dydaktyki, a zwłaszcza w zakresie opracowywania i uruchamiania wspólnie prowadzonych programów studiów. Skala, a przede wszystkim wymierne efekty tej współpracy, realizowanej m.in. w ramach rozpoczętego w 2004 r. programu *Erasmus Mundus*¹⁸, są trudne do ustalenia. Istnieją przykłady studiów (głównie studiów II stopnia i studiów MBA), prowadzonych przez polskie uczelnie we współpracy z ośrodkami zagranicznymi, zorganizowanych w ten sposób, że każdy ze studentów realizuje część wymagań programowych podczas pobytu w uczelni zagranicznej i otrzymuje dokument potwierdzający udział tej uczelni w prowadzeniu studiów. Skala tego typu przedsięwzięć jest jednak dość ograniczona. Znacznie bardziej powszechna jest współpraca w zakresie programowym, połączona z mniej regularną wymianą studentów (są nią objęci tylko nieliczni studiujący), a także wykładowców.

Polskie uczelnie coraz bardziej doceniają korzyści płynące ze ścisłej współpracy z uczelniami zagranicznymi w obszarze kształcenia i starają się angażować w projekty tego typu. Przykładem jest odzew, jaki wzbudziła inicjatywa KRASP i CPU (Konferencji Rektorów Uniwersytetów Francuskich) wspierania programów studiów magisterskich prowadzonych wspólnie przez uczelnie obu krajów. Na ogłoszony konkurs wpłynęło z uczelni polskich ok. 40 projektów. W wyniku rozstrzygnięcia konkursu, począwszy od roku 2006/07 prowadzonych jest kilkanaście programów studiów tego typu, a uczelnie wprowadzające wspólne polsko-francuskie programy magisterskie uzyskały pewne wsparcie finansowe ze strony Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (jednakże znacznie niższe niż uczelnie francuskie, wspomagane przez tamtejsze ministerstwo).

W tym kontekście szczególnie ważne są zapisy znajdujące się w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*, stwarzające polskim uczelniom możliwość prowadzenia studiów wspólnie z uczelniami zagranicznymi. Istotna kwestia dyplomów wydawanych absolwentom tego rodzaju studiów została pozostawiona do rozstrzygnięcia w rozporządzeniu ministra. Regulacje dotyczące tej kwestii znalazły się w wymienionym w punkcie 6.4 niedawno

¹⁸ W ramach programu *Erasmus Mundus* polskie uczelnie uczestniczą obecnie w kilkunastu międzynarodowych konsorcjach, które uzyskały środki z Komisji Europejskiej na wspólne prowadzenie programów studiów II stopnia [106].

wydanym rozporządzeniu, określającym rodzaje i wzory dyplomów wydawanych przez uczelnie. Regulacje te są jednak niewystarczające.

6.8. Promowanie Procesu Bolońskiego w kraju i polskich uczelni za granicą

Działania zmierzające do promowania w środowisku polskich uczelni idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są podejmowane przez różne podmioty:

- Ministerstwo wydaje publikacje (opracowania autorów polskich oraz tłumaczenia publikacji zagranicznych) dotyczące Procesu Bolońskiego; ponadto na witrynie internetowej Ministerstwa, w dziale „szkolnictwo wyższe” jest specjalna strona „Proces Boloński”, na której można znaleźć m.in. podstawowe dokumenty Procesu oraz informacje o najważniejszych wydarzeniach w kraju i za granicą;
- z inicjatywy Ministerstwa odbywają się ogólnopolskie konferencje poświęcone realizacji Procesu Bolońskiego;
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, z inicjatywy członków Zespołu Ekspertów Bolońskich (wcześniej działającego jako Zespół Promotorów Bolońskich) organizuje w różnych miastach – przy współudziale lokalnych instytucji – konferencje, seminaria i warsztaty szkoleniowe, dotyczące zagadnień związanych z realizacją Procesu Bolońskiego, przeznaczone dla różnych grup słuchaczy; wcześniej spotkania tego typu („Dni Bolońskie”) były organizowane z inicjatywy grupy krajowych doradców ECTS/DS;
- członkowie Zespołu Ekspertów Bolońskich propagują problematykę bolońską na konferencjach i seminariach organizowanych przez środowisko akademickie;
- w ramach posiedzeń Zgromadzenia Plenarnego KRASP, a od niedawna także KRZaSP organizowane są specjalne sesje tematyczne, podczas których zaproszone osoby (także z zagranicy) przekazują rektorom najnowsze informacje o przebiegu Procesu Bolońskiego; KRASP przyjmuje także oficjalne uchwały i stanowiska związane z realizacją Procesu Bolońskiego; istotne znaczenie w tym kontekście ma zwłaszcza uchwała Zgromadzenia Plenarnego KRASP z dn. 26 kwietnia 2007 r. w sprawie kształtowania Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego oraz stanowisko Prezydium KRASP z dn. 16 maja 2008 r. w sprawie przyszłości Procesu Bolońskiego;
- tematyka Procesu Bolońskiego jest obecna w działaniach prowadzonych przez Fundację Rektorów Polskich we współdziałaniu z Komisją ds. Organizacyjnych i Legislacyjnych KRASP oraz Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji; w ramach tej działalności przygotowano m.in. następujące publikacje książkowe: *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym* (2006) oraz *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych* (2007);

- na posiedzeniach organów Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” dyskutowane są zagadnienia związane z przebiegiem Procesu Bolońskiego; w czerwcu 2004 r. KSN NSZZ „Solidarność” zorganizowała ogólnopolskie seminarium „Proces Boloński i jego realizacja w Europie”;
- tematyka Procesu Bolońskiego staje się coraz częściej obecna w działaniach inicjowanych przez Parlament Studentów RP.

Działania mające na celu promocję polskiego szkolnictwa wyższego za granicą, zwłaszcza w kontekście realizacji postulatów Procesu Bolońskiego, mają różnorodny charakter.

Spółeczności międzynarodowej przekazywane są regularne informacje o przebiegu Procesu Bolońskiego w Polsce. W związku z odbywającymi się co dwa lata konferencjami ministerialnymi:

- Ministerstwo przekazuje raporty o stanie realizacji reform bolońskich, które są publikowane na oficjalnej witrynie internetowej Procesu Bolońskiego;
- KRASP przekazuje – na prośbę *European University Association* – opracowania zawierające informacje służące do przygotowania raportów *Trends*.

Ponadto KRASP przekazuje dane i materiały wykorzystywane przez EUA do przygotowania raportów tematycznych dotyczących różnych aspektów realizacji Procesu Bolońskiego.

Realizacja postulatów Procesu Bolońskiego w polskich uczelniach stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania EUA. Spośród wielu uczelni europejskich to właśnie polskie szkoły wyższe są bardzo często (znacznie częściej niż uczelnie innych krajów) wybierane jako „case studies” i poddawane szczegółowym badaniom, realizowanym m.in. podczas 2-dniowych wizyt ekspertów międzynarodowych. I tak, w związku z przygotowaniem raportu *Trends IV* eksperci EUA złożyli wizytę na Uniwersytecie Jagiellońskim i na Politechnice Wrocławskiej, a w związku z przygotowaniem raportu *Trends V* miała miejsce ich wizyta w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i Politechnice Poznańskiej (ekspersi EUA odwiedzili wówczas łącznie jedynie 15 uczelni europejskich). W 2008 r. w ramach realizacji projektu badawczego dotyczącego realizacji studiów magisterskich wizytowane były Uniwersytet Warmińsko-Mazurski oraz Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej. W związku z przygotowaniem raportu *Trends 2010* w marcu 2009 r. eksperci EUA gościli Uniwersytet Warszawski oraz ponownie Politechnika Poznańska.

Działania mające na celu promocję polskiego szkolnictwa wyższego za granicą obejmują także organizację w Polsce różnego rodzaju spotkań międzynarodowych, poświęconych w całości lub częściowo realizacji postulatów Procesu Bolońskiego, a jednocześnie stanowiących okazję do prezentacji różnych aspektów funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w naszym kraju.

Na przełomie kwietnia i maja 2004 r. w Lublinie odbyła się konferencja *UE Enlargement: Higher Education for United Europe*, zorganizowana przez KRASP i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej pod patronatem *European University Association*, w której wzięło udział ponad 300 przedstawicieli środowiska akademickiego z całej Europy. Jednym z głównych tematów konferencji była prezentacja osiągnięć krajów wstępujących do Unii Europejskiej w realizacji Procesu Bolońskiego.

Zagadnienia współpracy polskich uczelni z partnerami zagranicznymi, m.in. w ramach przedsięwzięć związanych z Procesem Bolońskim są omawiane na organizowanych przez KRASP spotkaniach z delegacjami konferencji rektorów innych krajów europejskich. Odbyły się spotkania z rektorami rosyjskimi (UWM, maj 2004 r.), rektorami francuskimi (UJ, czerwiec 2004 r.), rektorami rosyjskimi, ukraińskimi i białoruskimi (SGGW, listopad 2004 r.), rektorami niemieckimi (UJ, maj 2005 r.). Efektem kontaktów z partnerami z Europy Wschodniej była m.in. inicjatywa powołania Sieci Uczelni Wschodnioeuropejskich (*East-European University Network*), wydaje się jednak, że ta cenna inicjatywa nie rozwija się tak, jak oczekiwano – głównie z powodu małej aktywności partnerów zagranicznych.

W okresie przygotowań do spotkania ministrów w Bergen w Polsce odbyły się dwie konferencje międzynarodowe, włączone do oficjalnego kalendarza prac *Bologna Follow-up Group*, obejmującego najważniejsze spotkania w Europie związane z Procesem Bolońskim (kalendarz ten obejmuje kilkanaście spotkań rocznie):

- konferencja *New Generations of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thrust in the Context of the Pillars of the Bologna Process*, zorganizowana w listopadzie 2004 r. przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy oraz UNESCO-CEPES we współpracy z EUA, Radą Europy, MENiS i KRASP;
- konferencja *Co-operation between accreditation agencies*, zorganizowana w lutym 2005 r. przez PKA we współpracy z MENiS.

W międzynarodowym kalendarzu spotkań związanych z Procesem Bolońskim (*Bologna Follow-up seminars*) znalazła się ponadto konferencja *Private Higher Education in Europe: Its Role and Functioning in the Context of the Bologna Process*, zorganizowana w listopadzie 2005 r. przez Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego oraz UNESCO-CEPES we współpracy z Bankiem Światowym.

Zainteresowanie zmianami zachodzącymi w polskim szkolnictwie wyższym wykazuje wiele instytucji i organizacji międzynarodowych. Przejawem takiego zainteresowania ze strony *European Association for International Education* (EAIE) było:

- umieszczenie w programie dorocznej konferencji EAIE zorganizowanej w 2004 r. w Turynie specjalnej sesji tematycznej *Higher Education in Poland* (sesja była koordynowana przez KRASP);

- zorganizowanie dorocznej konferencji EAIE w 2005 r. w Krakowie; w programie konferencji, która zgromadziła rekordową liczbę ponad 2000 uczestników, znalazło się specjalne „wydarzenie” – *Information Day on Higher Education in Poland*, stwarzające możliwość prezentacji naszych uczelni – najpierw w formie obszernego wykładu wprowadzającego na temat szkolnictwa wyższego w Polsce, a następnie wizyt gości zagranicznych w wybranych uczelniach Małopolski.

Inne działania na rzecz promocji polskich uczelni za granicą i możliwości studiowania w Polsce, realizowane m.in. w ramach programu *Study in Poland*, są omówione w punkcie 6.3.

6.9. Udział studentów i doktorantów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego

Sformułowany w Komunikacie Praskim postulat szerokiego udziału studentów w procesach zachodzących na uczelni, a w szczególności we wdrażaniu Procesu Bolońskiego, jest realizowany zarówno na poziomie systemu szkolnictwa wyższego jako całości, jak i poszczególnych uczelni.

Przepisy *Prawa o szkolnictwie wyższym* umacniają pozycję studentów jako uczestników procesów decyzyjnych związanych z kształceniem. Na poziomie ogólnokrajowym Parlament Studentów RP ma prawo opiniowania wszystkich aktów prawnych i decyzji, które dotyczą studentów. Parlament Studentów RP ma też swoich przedstawicieli w RGSW i w Prezydium PKA. Przedstawiciele studentów biorą też udział w pracach różnych zespołów zajmujących się praktycznymi działaniami na rzecz wdrażania reform bolońskich. Są m.in. reprezentowani w Zespole Ekspertów Bolońskich oraz Grupie Roboczej opracowującej projekt Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji.

Na poziomie uczelni i ich jednostek studenci stanowią – zgodnie z ustawą – co najmniej 20% składu organów kolegialnych (senatów, rad wydziałów). Organy samorządu studenckiego mają prawo opiniowania wszystkich decyzji władz uczelni i jej jednostek, które dotyczą studentów; mają wpływ na obsadę stanowiska prorektora/prodziekana odpowiedzialnego za sprawy studentów oraz na kształt regulaminu studiów. Studenci decydują także o rozdziale przeznaczonych dla nich pomocy materialnej oraz biorą udział w okresowej ocenie nauczycieli akademickich.

Badania przeprowadzone w 2004 r. przez Zespół Boloński KRASP wskazały, że – zdaniem ankietowanych (dziekanów, prodziekanów) – na większości wydziałów studenci mają wpływ na program studiów (84.0% wydziałów), na programy poszczególnych

przedmiotów (73.1% wydziałów) i na plan zajęć (68.5% wydziałów); mają też możliwość oceniania nauczycieli akademickich (91.6% wydziałów) [98].

Interesującą inicjatywą środowiska studentów związaną z Procesem Bolońskim był – wspierany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – projekt utworzenia zespołu Studenckich Rzeczników Bolońskich, których zadaniem byłoby m.in. wspieranie działań mających na celu jak najszybsze prawidłowe wdrożenie postanowień Procesu Bolońskiego na uczelniach oraz pomoc studentom we wszelkich kwestiach z nim związanych, a zwłaszcza w przypadkach błędnej interpretacji idei Procesu przez władze uczelni. Entuzjazm studentów związany z tym projektem trwał jednakże dość krótko.

Coraz bardziej aktywną rolę w propagowaniu niektórych idei Procesu Bolońskiego odgrywają doktoranci, a zwłaszcza ich oficjalne przedstawicielstwo – Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD). Z inicjatywy KRD odbyło się wiele spotkań, których tematem był model kształcenia młodych naukowców w Polsce. Z inspiracji doktorantów podjęto też próbę uregulowania kwestii kształcenia na studiach doktoranckich, której efektem było opracowanie dokumentu *Reguły kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)* (informacje o tym dokumencie można znaleźć w punktach 6.1 i 6.4).

Doktoranci – podobnie jak studenci - są reprezentowani w Zespole Ekspertów Bolońskich oraz w Grupie Roboczej opracowującej projekt Krajowej Struktury (Ram) Kwalifikacji.

6.10. Podsumowanie

Niezależnie od przedstawionych powyżej rozważań dotyczących oceny wybranych aspektów wdrażania Procesu Bolońskiego, celowe byłoby dokonanie oceny „sumarycznej”, tzn. określenie stopnia zaawansowania wdrażania Procesu Bolońskiego w Polsce w porównaniu z innymi krajami.

Obszernymi i kompleksowymi opracowaniami obrazującymi stan zaawansowania poszczególnych krajów w realizacji reform bolońskich są raporty *Bologna Process Stocktaking*, publikowane co dwa lata począwszy od 2005 r. w ramach przygotowań do kolejnych konferencji ministrów [21, 22].

Z zamieszczonych w tych raportach analiz wynika, że wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce przebiega w tempie „powyżej średniej europejskiej”. Ustępujemy krajom przodującym w tym względzie (kraje skandynawskie, Holandia, Irlandia, Szkocja, a z krajów naszego regionu – Czechy i Łotwa), lecz pozostajemy na podobnym poziomie zaawansowania co nasi główni partnerzy w wymianie międzynarodowej – Niemcy, Francja i Anglia.

Wyprzedzamy w tym „współzawodnictwie” takie kraje jak Włochy, Hiszpania i – co dość oczywiste – kraje, które niedawno włączyły się do Procesu Bolońskiego.

Na rys. 14 przedstawiono fragment tzw. dywanika bolońskiego, zawartego w raporcie przygotowanym na konferencję ministrów w Londynie [21], przedstawiającego w sposób sumaryczny postępy poszczególnych krajów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego.

Poszczególne kolumny charakteryzują następujące aspekty podlegające ocenie:

- w zakresie struktury studiów:
 1. stopień zaawansowania we wdrażaniu dwustopniowej struktury studiów
 2. dostęp do kształcenia na kolejnym stopniu studiów
 3. stopień zaawansowania we wdrażaniu krajowej struktury (ram) kwalifikacji
- w zakresie zapewniania jakości:
 4. wdrożenie zasad sformułowanych w dokumencie *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [68]
 5. stopień zaawansowania we wdrażaniu zewnętrznego systemu zapewniania jakości
 6. udział studentów w procedurach związanych z zapewnianiem jakości
 7. udział ekspertów zagranicznych w procedurach związanych z zapewnianiem jakości
- w zakresie uznawalności dyplomów i okresów studiów:
 8. stopień zaawansowania we wdrażaniu suplementu do dyplomu
 9. stopień zaawansowania we wdrażaniu Konwencji Lizbońskiej
 10. stopień zaawansowania we wdrażaniu ECTS
- w zakresie uczenia się przez całe życie:
 11. uznawalność przez uczelnie różnych form kształcenia się (także kształcenia poza systemem szkolnictwa wyższego)
- w zakresie wspólnych programów studiów:
 12. tworzenie i uznawanie wspólnych programów studiów

Kolorystyka występująca na rys. 14 ma następującą interpretację: im bardziej zielony odcień, tym wyższy stopień zaawansowania ze względu na dane kryterium oceny; im bardziej czerwony odcień, tym niższy stopień zaawansowania.

Country	Degree system			Quality Assurance				Recognition			LLL	Joint
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Albania	Yellow	Red	Orange	Light Green	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Orange	Green	Red	Light Green
Andorra	Yellow	Red	Orange	Light Green	Light Green	Orange	Red	Light Green	Red	Yellow	Light Green	Light Green
Estonia	Light Green	Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Yellow	Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green
Finland	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
France	Light Green	Green	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
Georgia	Light Green	Green	Orange	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green
Germany	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Green
Greece	Light Green	Green	Orange	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Green	Red	Green	Orange	Green
Holy See	Green	Green	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Orange	Orange	Green
Hungary	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Light Green	Green
Iceland	Green	Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Light Green
Ireland	Green	Light Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Italy	Green	Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Green	Red	Light Green	Light Green	Green
Latvia	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Green	Green	Green	Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green
Norway	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Poland	Light Green	Green	Orange	Green	Green	Light Green	Light Green	Green	Green	Green	Orange	Light Green
Portugal	Yellow	Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
Romania	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Green	Green	Green	Light Green	Green
Turkey	Green	Green	Yellow	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Green	Yellow	Green
Ukraine	Green	Green	Orange	Yellow	Light Green	Green	Orange	Red	Green	Light Green	Green	Green
UK – EWNI	Green	Green	Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Green	Orange	Green	Green
UK – Scotland	Green	Green	Green	Green	Green	Light Green	Light Green	Light Green	Green	Green	Green	Green

Rys. 14. Fragment ilustracji przedstawiającej stopień realizacji postulatów Procesu Bolońskiego w poszczególnych krajach [21]

Jak widać na rys. 14, w ocenie ekspertów międzynarodowych mamy znaczne osiągnięcia w zakresie zapewniania jakości kształcenia i uznawalności wykształcenia. Pewne zaległości występują natomiast we wdrażaniu dwustopniowej struktury studiów i tworzeniu wspólnych programów studiów, a największe problemy są związane z wdrażaniem krajowej struktury (ram) kwalifikacji oraz uznawaniem przez uczelnie różnych form zdobywania wiedzy i umiejętności poza systemem szkolnictwa wyższego.

Ta względnie pozytywna ocena naszych dokonań nie powinna przesłaniać tych aspektów wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego, które nie zostały uwidocznione w dostatecznym stopniu w raportach *Stocktaking*. W szczególności, deklarowane przez uczelnie i ich jednostki wprowadzenie dwustopniowej struktury studiów oraz systemu ECTS ma w wielu przypadkach charakter czysto formalny, a przyjęte rozwiązania pozostają w sprzeczności z „duchem Procesu Bolońskiego”.

7 Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego

Zasięg i dynamika Procesu Bolońskiego powoduje, że już samo śledzenie związanych z nim wydarzeń i podejmowanych inicjatyw, analizowanie tendencji i prognozowanie kierunków dalszych zmian jest niełatwym zadaniem. A przecież nie wystarczy poprzestać na analizach; należy podejmować konkretne działania zmierzające do dostosowania systemu kształcenia w kraju i w poszczególnych uczelniach do zachodzących zmian.

Niezależnie od ewentualnych przedsięwzięć inicjowanych i koordynowanych przez Ministerstwo i inne instytucje centralne, zmierzających do tworzenia odpowiednich warunków prawnych i finansowych do wdrażania w naszym kraju postulatów Procesu Bolońskiego, każda z uczelni może zrobić wiele „na własnym podwórku”, aby wypracować sobie jak najlepszą pozycję w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Pozycja uczelni w Europie jest w znacznej mierze kształtowana przez jej „historyczne zasługi” i wynikający stąd prestiż oraz przez osiągnięcia naukowe jej pracowników. To te właśnie czynniki decydują o miejscu w różnego rodzaju międzynarodowych rankingach szkół wyższych. Coraz ważniejsze – zwłaszcza dla studentów i kandydatów na studia – są jednak wymierne kryteria „europejskości” uczelni, związane bezpośrednio z międzynarodowym charakterem kształcenia. Są wśród nich m.in.:

- liczba programów studiów w językach obcych,
- liczba programów studiów prowadzonych wspólnie z uczelniami zagranicznymi,
- aktywność w realizacji wielostronnych, międzynarodowych projektów dydaktycznych,
- liczba studentów zagranicznych realizujących pełne programy studiów,
- liczba studentów wyjeżdżających/przyjeżdżających na krótki okres,
- liczba wyjeżdżających/przyjeżdżających wykładowców,
- udział w projektach pilotujących związanych z Procesem Bolońskim,
- akredytacje przyznane przez renomowane agencje międzynarodowe.

7.1. Pożądane działania

Podstawowym zadaniem uczelni mającej ambicje uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno być realizowanie postulatów bezpośrednio wynikających z treści głównych dokumentów Procesu Bolońskiego. Należy zatem w pełni wdrożyć trzystopniową strukturę studiów, stosować ECTS, wydawać suplement do dyplomu, zwiększać wymianę studentów i wykładowców itd. Można też wskazać wiele działań i przedsięwzięć, których realizacja wspomagałaby osiągnięcie tych zasadniczych celów, a jednocześnie przyczyniłaby się do poprawy pozycji uczelni w tworzącym się Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Poniżej omówiono niektóre z tych działań i przedsięwzięć.

„Otwarcie” dwustopniowej struktury studiów

Jednym z istotnych problemów związanych z wdrożeniem dwustopniowej struktury studiów w wielu polskich uczelniach jest tworzenie programów studiów II stopnia dostosowanych przede wszystkim do potrzeb „własnych” absolwentów studiów I stopnia zamierzających kontynuować kształcenie. Takie podejście powoduje, że na wejściu studiów II stopnia tworzona jest bariera, trudna do pokonania dla absolwentów innych kierunków, a nawet tego samego kierunku prowadzonego na innym wydziale, czy innej uczelni. Przyczyny tego zjawiska są omówione w punkcie 6.1.

Na wielu uczelniach (wydziałach) niezbędne są zatem zmiany zmierzające ku temu, aby studia II stopnia stanowiły oddzielną całość edukacyjną, otwartą dla kandydatów o różnym profilu dotychczasowego wykształcenia. W tym celu powinny być zrealizowane następujące postulaty:

- Programy kształcenia na studiach II stopnia nie mogą być „dopasowane” do programów kształcenia na studiach I stopnia w stopniu uniemożliwiającym (lub nawet utrudniającym) podjęcie i realizację tych studiów bez konieczności „wyrównywania różnic programowych” absolwentowi studiów na tym samym kierunku prowadzonych na innym wydziale tej samej uczelni lub na innej uczelni.
- Zapewnienie możliwości wyrównywania braków programowych w przypadku przyjęcia na studia II stopnia absolwenta studiów I stopnia na innym kierunku powinno oznaczać – z punktu widzenia studenta – możliwość, a nie obowiązek zaliczenia pewnych przedmiotów znajdujących się w programie studiów I stopnia. Realizacja tej możliwości – w formie indywidualnego planu studiów – nie powinna się odbywać kosztem przedmiotów obieralnych znajdujących się w programie studiów II stopnia. Należy bowiem pamiętać, że studia II stopnia nie są przeznaczone na uzupełnianie „braków” ze studiów I stopnia, lecz na realizację programu o odpowiednim poziomie zaawansowania – odpowiadającym studiom magisterskim, a nie studiom licencyjnym lub inżynierskim.
- Przy tworzeniu indywidualnego planu studiów II stopnia należy uwzględniać wiedzę i umiejętności studenta zdobyte poza studiami I stopnia (m.in. w ramach szkoleń i samokształcenia w miejscu pracy).

Ponadto, programy i plany studiów (wymagania programowe) oraz przepisy regulaminu studiów (m.in. warunki rejestracji) powinny być zdefiniowane na tyle elastycznie, aby umożliwić studentom skorzystanie z możliwości odbycia części studiów w innej uczelni – w kraju lub za granicą (jednego lub dwóch semestrów w przypadku studiów I stopnia, jednego semestru w przypadku studiów II stopnia) bez konieczności wydłużania czasu trwania studiów.

Myślenie w kategoriach efektów kształcenia

Dokonująca się zmiana paradygmatu kształcenia, w wyniku której efekty kształcenia (efekty uczenia się) są traktowane jako centralny element reform związanych z Procesem Bolońskim, znalazła już w Polsce odzwierciedlenie w niektórych regulacjach odnoszących się do zasad stosowania systemu ECTS, definiowania standardów kształcenia oraz procedur akredytacji (jest o tym mowa w punktach 6.2, 6.4 i 6.6). Jeszcze większych zmian należy oczekiwać w wyniku wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji.

Wydaje się, że w społeczności akademickiej świadomość tych fundamentalnych zmian nie jest zbyt powszechna. Można przypuszczać w szczególności (choć nie ma na to „twardych” dowodów), że znajdujący się w *Rozporządzeniu w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta* przepis implikujący konieczność zdefiniowania dla każdego przedmiotu zawartego w planie studiów efektów kształcenia oraz wymaganie sprawdzania, czy efekty te zostały osiągnięte (jest to warunek zaliczenia przedmiotu i uzyskania przez studenta przypisanych temu przedmiotowi punktów ECTS) nie jest powszechnie znany, a tym bardziej – powszechnie stosowany.

Zmiany w sposobie postrzegania procesu kształcenia będą zapewne następować w miarę postępu prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Już dziś można zaobserwować duże zainteresowanie tym tematem. Świadczy o tym choćby wysoka frekwencja na seminariach i szkoleniach poświęconych tworzeniu KRK w oparciu o efekty kształcenia, choć grono ich uczestników ogranicza się przede wszystkim do osób sprawujących w uczelniach funkcje kierownicze i administracyjne. Stwarza to szansę na to, że w pracach nad rozwojem systemu kształcenia (przy opracowywaniu planów studiów i programów nauczania, regulaminu studiów, wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia) uczelnie będą przechodzić stopniowo na myślenie w kategoriach efektów kształcenia.

Procesowi temu powinna towarzyszyć zmiana sposobu realizowania zajęć dydaktycznych przez „zwykłych” nauczycieli akademickich – kształcenie powinno być ukierunkowane na skuteczne pomaganie studentom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniu ich postaw, a nie na przekazywanie informacji.

Udział osób zewnętrznych w procesie dydaktycznym

W celu lepszego dostosowania oferty edukacyjnej uczelni do potrzeb społecznych istotne jest włączenie w proces dydaktyczny osób spoza jednostki prowadzącej studia, a w szczególności spoza środowiska akademickiego. Osoby takie (przedstawiciele pracodawców, władz samorządowych itp.) mogą wnieść konstruktywny wkład w:

- tworzenie oferty dydaktycznej – na poziomie uczelni i jej jednostek, m.in. w zakresie
 - diagnozowania potrzeb (zwłaszcza w obszarze kształcenia związanego z realizacją idei uczenia się przez całe życie),
 - tworzenia i recenzowania programów studiów;
- realizację procesu dyplomowania (ustalenie tematów prac dyplomowych, udział w egzaminach dyplomowych);
- ocenę efektów kształcenia w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

O niedostatecznym wykorzystaniu możliwości związanych z udziałem w procesie kształcenia osób spoza środowiska akademickiego świadczą m.in. wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród rektorów uczestniczących w obradach Zgromadzenia Plenarnego KRASP w listopadzie 2007 r. Pokazują one, że tylko w 29% uczelni znacząca liczba programów studiów I lub II stopnia została opracowana z udziałem pracodawców lub innych interesariuszy zewnętrznych. W 19% uczelni osoby spoza środowiska akademickiego nie brały udziału w opracowaniu żadnego z oferowanych programów studiów.

Wprowadzanie lub rozszerzanie oferty edukacyjnej w językach obcych

Oferta edukacyjna w językach obcych powinna obejmować:

- „pełne” programy studiów w języku angielskim i ewentualnie innych językach obcych,
- zajęcia prowadzone w językach obcych, będące częścią „normalnych” programów studiów.

Trudną do rozstrzygnięcia kwestią jest odpłatność za studia prowadzone w językach obcych. Wydaje się, że wysokość czesnego na tego typu studiach nie powinna stanowić bariery dla osób pragnących uzyskać wykształcenie bardziej dostosowane do potrzeb międzynarodowego rynku pracy. Przy założeniu umiarkowanej odpłatności, studia takie mogłyby przyciągać grono bardzo dobrych kandydatów i stać się pewną elitarną formą kształcenia, stanowiącą jedną z „wizytówek” uczelni.

Przedmioty prowadzone w języku angielskim powinny być włączane (początkowo, być może, jako przedmioty obieralne) do „normalnych” programów studiów, z zasady prowadzonych w języku polskim. „Poligonem doświadczalnym” dla takich rozwiązań mogłyby być studia III stopnia (doktoranckie) lub studia II stopnia.

Różnorodna oferta zajęć prowadzonych w językach obcych zasadniczo ułatwia wszelkie formy międzynarodowej wymiany studentów. Wysoki poziom tego typu zajęć jest z kolei koniecznym warunkiem zapewnienia napływu studentów zagranicznych (ich liczba będzie już wkrótce jednym z podstawowych wskaźników atrakcyjności, a pośrednio także jakości polskich uczelni). Należy jednak zauważyć, że zwiększenie liczby studentów zagranicznych wymaga rozwiązania problemu zapewnienia im odpowiedniej obsługi ze strony pracowników administracji uczelni i jej jednostek.

Uruchamianie studiów realizowanych wspólnie z uczelniami z innych krajów

Wobec oczywistych korzyści, jakie wnoszą studenci realizujący program studiów prowadzony wspólnie z uczelnią zagraniczną, oferowanie tego typu studiów znacznie podnosi atrakcyjność i konkurencyjność uczelni na rynku krajowym. Ponadto, liczba programów studiów prowadzonych wspólnie z uczelniami zagranicznymi jest jednym z ważniejszych wskaźników określających pozycję uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Wprowadzanie programów studiów realizowanych wspólnie z uczelniami z innych krajów wymaga m.in.:

- identyfikacji jednostek organizacyjnych – wydziałów, instytutów, katedr - ściśle współpracujących w zakresie dydaktyki z partnerami zagranicznymi (miarą intensywności takiej współpracy jest m.in. wymiana studentów w ramach programu Erasmus); jednostki takie powinny stać się inicjatorami przedsięwzięć prowadzących do uruchomienia wspólnie prowadzonych programów studiów;
- rozwijania oferty edukacyjnej w językach obcych i popularyzacji tej oferty w środowisku międzynarodowym.

Wprowadzanie studiów realizowanych wspólnie z uczelniami zagranicznymi wymaga – jak to potwierdzają doświadczenia – przeznaczenia na ten cel dodatkowych środków finansowych [36]. Część środków na ten cel można pozyskać z programów Unii Europejskiej.

Rozszerzanie oferty kształcenia interdyscyplinarnego

Studia interdyscyplinarne tradycyjnie cieszą się dużym zainteresowaniem kandydatów i – ze względu na swoją unikatowość – w przypadku prowadzenia ich w językach obcych mogą stać się magnesem przyciągającym studentów zagranicznych.

Najprostszym koncepcyjnie sposobem promocji kształcenia interdyscyplinarnego jest udostępnienie studiów II i III stopnia absolwentom różnych kierunków studiów. Znaczący odsetek absolwentów studiów I stopnia prowadzonych na innych wydziałach i innych uczelniach wśród studentów studiów II stopnia jest potwierdzeniem, że struktura studiów jest otwarta – ma charakter prawdziwie dwustopniowy w rozumieniu Procesu Bolońskiego.

Innymi formami kształcenia wychodzącego poza ramy jednej dyscypliny (jednego kierunku studiów) są:

- studia na makrokierunku, obejmującym wiedzę z obszaru kilku kierunków związanych z tą samą dziedziną nauki, prowadzone w ramach jednej jednostki organizacyjnej lub wspólnie przez kilka jednostek tej samej uczelni,

- studia międzykierunkowe, w obszarach znajdujących się na styku różnych dziedzin nauki; przykładami takich obszarów, mających związek z naukami technicznymi, są: inżynieria biomedyczna (biologia, medycyna, elektronika, mechanika, informatyka), telemedycyna (medycyna, telekomunikacja, informatyka), telenauczanie (pedagogika, telekomunikacja, informatyka), bioinformatyka (biologia, informatyka); studia w tych obszarach mogą być prowadzone jako przedsięwzięcia międzywydziałowe lub międzyuczelniane.

Rozszerzanie oferty edukacyjnej wspierającej realizację idei uczenia się przez całe życie

Oferta edukacyjna pozwalająca na efektywne wspieranie procesu uczenia się przez całe życie musi być dostatecznie zróżnicowana (dostosowana do różnych grup odbiorców usług edukacyjnych) i powinna obejmować między innymi różne formy doskonalenia zawodowego:

- studia niestacjonarne – wieczorowe i zaoczne (na różnych poziomach, także studia III stopnia),
- studia podyplomowe,
- kursy (umożliwiające zdobycie formalnego dokumentu/certyfikatu potwierdzającego kwalifikacje),
- pojedyncze przedmioty.

Część tej oferty powinny stanowić, tak jak to ma miejsce w wielu krajach, programy doskonalenia zawodowego opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami (także na konkretne zamówienie ze strony firm). Programy takie powinny być odpłatne i w większym stopniu niż inne rodzaje działalności dydaktycznej korzystać z nowoczesnych technik informacyjnych.

Niektóre formy kształcenia mające na celu doskonalenie zawodowe, zwłaszcza kursy specjalistyczne, mogłyby być oferowane (odpłatnie) także studentom studiów stacjonarnych, którzy chcieliby uzyskać certyfikaty potwierdzające konkretne kwalifikacje zawodowe. Stworzenie takiej oferty miałoby dodatkową zaletę – umożliwiłoby częściowe zredukowanie występujących w programach studiów w uczelniach akademickich treści „nieakademickich”.

Wobec zachodzących procesów demograficznych rozszerzanie oferty edukacyjnej przeznaczanej przede wszystkim dla osób pracujących jest jednym ze sposobów poprawy kondycji finansowej uczelni i uniknięcia redukcji zakresu działalności.

Oprócz kształcenia ukierunkowanego na doskonalenie kwalifikacji zawodowych uczelnie, realizując misję społeczną i współdziałając m.in. z władzami lokalnymi, powinny oferować także możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności w ramach:

- „uniwersytetów trzeciego wieku” i uniwersytetów otwartych, przeznaczonych dla osób dorosłych (w różnym wieku), pragnących rozszerzyć swą wiedzę i umiejętności w dziedzinach niezwiązanych z pracą zawodową,
- kształcenia „przedmaturalnego”, mającego na celu lepsze przygotowanie kandydatów na studia i zachęcenie ich do studiowania na uczelni prowadzącej tego typu zajęcia.

Włączanie się w projekty pilotujące o zasięgu ogólnoeuropejskim

Udział polskich uczelni w projektach pilotujących związanych z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ułatwia rozwiązywanie – przy współpracy z uczelniami z innych krajów – konkretnych problemów związanych z wdrażaniem Procesu Bolońskiego. Dodatkową korzyścią – istotną z punktu widzenia polskich uczelni – jest „zaistnienie” w gronie uczelni europejskich opracowujących rozwiązania traktowane później jako wzór do naśladowania dla innych szkół wyższych.

Wiele projektów pilotujących, finansowanych głównie przez Komisję Europejską, koordynowało i koordynuje *European University Association*. Przykładowo, można wymienić następujące projekty:

- *Joint Masters* (2002-04),
- *Quality Culture* (I etap: 2002-03, II etap: 2003-04, III etap: 2004-05),
- *Doctoral Programmes in Europe* (2004-05),
- *Quality Assurance in Joint Master Programmes: European Masters New Evaluation Methodology* (2006),
- *Creativity in Higher Education* (2006-07),
- *Information Project on Higher Education Reform* (2006-07),
- *Master programmes in Europe* (2007-08),
- *DOC-Careers* (2007-08),
- *Promoting diversity in European Higher Education* (2008-09),
- *European Universities – Diversifying income streams for sustainable institutions* (2008-09).

W wielu z tych projektów uczestniczyło po kilka polskich uczelni.

W latach 2009-2010 przewiduje się realizację projektów dotyczących m.in. następujących zagadnień:

- uczenie się przez całe życie (przykłady dobrych praktyk),
- autonomia i jakość na poziomie uczelni i systemu,
- mobilność (w tym mobilność pionowa, mobilność młodych naukowców).

Byłoby pożądane, aby w projekty te zaangażowało się jak najwięcej polskich szkół wyższych.

Promocja uczelni w europejskim środowisku akademickim

Promocja uczelni w europejskim środowisku akademickim musi być oparta na odpowiednich materiałach informacyjnych w językach obcych, prezentujących w szczególności ofertę edukacyjną przeznaczoną dla studentów z zagranicy. Coraz większe znaczenie ma obecnie system (serwis) informacyjny w języku angielskim dostępny przez Internet. Nie powinien on mieć oczywiście postaci „siermiężnej” witryny www, gdzie znalezienie odpowiedniej informacji dotyczącej możliwości kształcenia wymaga „przedzierania się” przez strukturę organizacyjną uczelni. Istotne jest również wypełnienie odpowiednią zawartością baz danych służących promocji polskich uczelni. Przykładem jest baza będąca elementem serwisu informacyjnego KRASP o zajęciach w języku angielskim oferowanych przez polskie uczelnie (www.howtostudyinpoland.pl) – są w niej obecnie dane pochodzące z ponad 60 uczelni.

Pozytywny obraz uczelni można kształtować przez członkostwo samej uczelni lub jej przedstawicieli w różnych stowarzyszeniach, organizacjach, sieciach itp., zarówno o charakterze ogólnym, jak i związanych ze specyfiką prowadzonych studiów (przykładowo, w przypadku uczelni technicznych członkostwo SEFI, CESAER, E4 – *Enhancing European Engineering Education*, czy TREE – *Teaching and Research in Engineering in Europe*).

Oczywiście przynależność do różnych organizacji, stowarzyszeń i sieci powinna mieć charakter aktywny – musi być powiązana z konkretną działalnością, a przynajmniej z udziałem w spotkaniach międzynarodowych organizowanych przez te stowarzyszenia. Z punktu widzenia Procesu Bolońskiego istotne znaczenie ma członkostwo uczelni w *European University Association* (w marcu 2009 r. do EUA należało 47 polskich uczelni) lub – w przypadku uczelni zawodowych – w *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE).

Promocja uczelni może być skutecznie realizowana także przez udział w międzynarodowych targach edukacyjnych, wystawach i podobnych imprezach. Koordynacja udziału uczelni w tego typu przedsięwzięciach jest jednym z zadań realizowanych w ramach opisanego w punkcie 6.3 projektu *Study in Poland*. Przygotowanie wspólnego stoiska *Poland-Higher Education*, funkcjonującego na targach i wystawach, koordynuje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

„Dotarcie z Procesem Bolońskim” do całej społeczności akademickiej uczelni

Zakładając przychylny stosunek władz akademickich do idei włączania się uczelni w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, kluczowe znaczenie ma zaangażowanie się w realizację tej idei jak największej liczby pracowników (nie tylko nauczycieli akademickich)

i studentów. Naturalnym sojusznikiem władz uczelni w popularyzacji Procesu Bolońskiego powinni stać się studenci. To oni bowiem – także jako przyszli absolwenci – są i będą głównymi beneficjentami przeprowadzanych reform. Świadomość korzyści wynikających z Procesu Bolońskiego w środowisku studentów nie jest być może powszechna, ale stopniowo wzrasta. Poza tym jest to środowisko otwarte na argumenty, które można przekonać do poparcia odpowiednich działań.

Zaangażowanie studentów we wdrażanie postulatów Procesu Bolońskiego ma istotne znaczenie praktyczne. Studenci dysponują bowiem realną siłą i potrafią zrobić z niej użytek – w wielu przypadkach to ich głosy decydują o wyniku wyborów rektora czy dziekana. Dlatego ich poparcie dla proreformatorskich działań władz uczelni czy wydziału może być bardziej istotne, niż opinia grupy nauczycieli akademickich przeciwnych reformom.

Wśród konkretnych działań, jakie należałoby podjąć w celu propagowania Procesu Bolońskiego na uczelni, można wymienić:

- przekazywanie informacji o istotnych wydarzeniach związanych z Procesem Bolońskim przez rektora i dziekanów na posiedzeniach organów kolegialnych;
- poruszanie tematów związanych z Procesem Bolońskim w gazetach uczelnianych i innych wydawnictwach rozprowadzanych wśród społeczności akademickiej;
- rozpowszechnienie wśród pracowników i studentów materiałów informacyjnych, w których obok podstawowych informacji o Procesie Bolońskim przedstawiono by dotychczasowe osiągnięcia i nowe wyzwania stojące przed uczelnią;
- organizowanie seminariów uczelnianych i innych spotkań informacyjnych poświęconych Procesowi Bolońskiemu (dla pracowników i studentów, a w przypadku dużej uczelni - poszczególnych wydziałów lub grup wydziałów) z udziałem członków Zespołu Ekspertów Bolońskich;
- szkolenie kadry (także pracowników administracji) przez tworzenie warunków do uczestniczenia w konferencjach i szkoleniach na temat Procesu Bolońskiego, organizowanych przez Ministerstwo, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i inne instytucje, a także korzystanie z indywidualnych konsultacji i usług doradczych świadczonych przez członków Zespołu Ekspertów Bolońskich;
- w przypadku zainteresowania ze strony studentów – utworzenie, przy wsparciu uczelnianego koordynatora Procesu Bolońskiego, koła naukowego lub grupy dyskusyjnej zajmującej się problematyką bolońską.

Na poziomie uczelni kwestię koordynacji działań związanych z Procesem Bolońskim można rozwiązać w różny sposób. Warto jednak mieć świadomość tego, że w bardzo wielu europejskich uczelniach akademickich został powołany koordynator Procesu Bolońskiego, przy czym w niektórych uczelniach jest to zajęcie pełnoetatowe, powierzone osobom o bardzo wysokich kwalifikacjach.

7.2. Możliwości realizacji

Realizacja niektórych z przedstawionych wyżej propozycji może napotkać na ograniczenia wynikające z obowiązujących regulacji prawnych lub braku takich regulacji. Praktyka pokazuje jednak, że to inicjatywy uczelni wymuszają pożądane zmiany legislacyjne. Ponadto, warto podkreślić, że *Prawo o szkolnictwie wyższym* i związane z nim akty wykonawcze stwarzają polskim uczelniom o wiele lepsze warunki aktywnego udziału w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, niż poprzednio obowiązująca ustawa. Można mieć nadzieję, że planowane zmiany legislacyjne będą zgodne z „duchem” Procesu Bolońskiego i będą w dostatecznym stopniu uwzględniać jego stałą ewolucję.

Skuteczna realizacja proponowanych zmian wymaga oczywiście – oprócz woli i zaangażowania ze strony władz uczelni – stworzenia systemu motywującego poszczególne jednostki organizacyjne i zespoły pracowników do pożądanych działań. Oznacza to konieczność dysponowania odpowiednimi środkami finansowymi. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że trudno oczekiwać istotnego wsparcia finansowego uczelni z budżetu Ministerstwa. Bardziej realne jest pozyskanie potrzebnych środków – a przynajmniej ich części – z funduszy i programów europejskich. Źródłem finansowania działań zmierzających do przystosowania uczelni do zmian zachodzących w związku z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mogą być w szczególności projekty finansowane przez Europejski Fundusz Społeczny. Należałoby jednak zadbać o to, aby ustalane na szczeblu centralnym priorytety, decydujące w znacznej mierze o treści wniosków składanych przez uczelnie, były sformułowane w taki sposób, aby pozyskane środki służyły wprowadzaniu znaczących i korzystnych ze społecznego punktu widzenia zmian w procesie kształcenia, a nie konserwowaniu istniejących praktyk i struktur, zwłaszcza jeśli pozostają one w sprzeczności z rozwiązaniami powszechnie stosowanymi w europejskim szkolnictwie wyższym.

Wprowadzenie istotnych zmian, związanych z nowym podejściem do procesu kształcenia, opartym na myśleniu w kategoriach efektów kształcenia, wymaga pewnego wysiłku ze strony wszystkich nauczycieli akademickich, a nie tylko grupy zapalonych reformatorów, działających w przekonaniu o ważności realizowanej misji. Trudno jest jednak oczekiwać podjęcia takiego wysiłku w warunkach, gdy o przebiegu kariery zawodowej (awansach) nauczyciela akademickiego decydują przede wszystkim osiągnięcia w badaniach naukowych, a w minimalnym stopniu – dokonania w sferze kształcenia studentów. Bez istotnych zmian w tym zakresie trudno będzie zatem zrealizować ambitne i korzystne z punktu widzenia rozwoju społecznego przedsięwzięcia reformatorskie w szkolnictwie wyższym.

Lepsze dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb społecznych, a zwłaszcza potrzeb rynku pracy wymaga – oprócz działań realizowanych w poszczególnych uczelniach – także zmian systemowych w szkolnictwie wyższym, wymuszających zróżnicowanie uczelni ze względu na ich misję. Problem ten – pośrednio związany z Procesem Bolońskim – jest m.in. przedmiotem szczegółowych analiz i raportów OECD [17, 109].

8 Proces Boloński po roku 2010

W miarę zbliżania się roku 2010, stanowiącego umowną, zapisaną w Deklaracji Bolońskiej datę zakończenia procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, nasila się dyskusja na temat przyszłości reform zmieniających obraz szkolnictwa wyższego w Europie. Dokumenty dotyczące tej kwestii przygotowały m.in. Grupa Kontynuacji Procesu Bolońskiego (*Bologna Follow-up Group*) [1] oraz *European University Association* [112]; stanowisko w tej sprawie – jako wkład do dokumentu EUA – zajęła także Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich [113]. Kluczowe decyzje dotyczące strategii kontynuacji reform zapoczątkowanych w 1999 r. zapadną podczas kolejnej konferencji ministrów (Leuven/Louvain-la-Neuve, kwiecień 2009 r.).

Wszystkie gremia zabierające głos w sprawie przyszłości Procesu Bolońskiego wskazują na potrzebę kontynuacji i konsolidacji działań zmierzających do realizacji wcześniej wytyczonych celów, zwłaszcza w tych obszarach, gdzie pozostało jeszcze sporo do zrobienia. Za ważne zadania uważa się m.in.:

- wdrożenie krajowych struktur (ram) kwalifikacji i zapewnienie ich kompatybilności,
- zapewnienie odpowiedniej elastyczności programów studiów, umożliwiającej mobilność, a także usuwanie barier utrudniających wyjazdy studentów i pracowników za granicę (wizy, pozwolenia na pracę, przenoszenie grantów, świadczenia socjalne i emerytalne itp.),
- wdrażanie idei kształcenia zorientowanego „na studenta”, w połączeniu z powszechnym myśleniem w kategoriach efektów uczenia się (przy opracowywaniu nowych i modernizowaniu istniejących programów studiów, w procedurach akredytacji itp.),
- stworzenie warunków do poprawy „zatrudnialności”, w szczególności absolwentów studiów I stopnia,
- upowszechnienie studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów,
- zapewnienie właściwego funkcjonowania systemu ECTS (w oparciu o efekty uczenia się),
- zapewnienie uznawalności przez uczelnie różnych form kształcenia (w tym kształcenia nieformalnego i pozaformalnego).

Niezależnie od potrzeby dokończenia już rozpoczętych działań, dostrzegana jest konieczność wytyczenia nowych celów i podjęcia nowych inicjatyw. W niektórych przypadkach wcześniej sformułowane cele i zadania muszą zostać zmodyfikowane w związku z pojawieniem się nowych okoliczności i nowych wyzwań. Wśród tych nowych wyzwań najczęściej wymienia się:

- dostosowanie się do zmian demograficznych (postępującego starzenia się, a jednocześnie wzrastającego kulturowego zróżnicowania społeczeństw krajów europejskich),
- zapewnienie konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w warunkach postępującej globalizacji,

- konieczność nowego spojrzenia na rolę i zadania poszczególnych podmiotów w systemie szkolnictwa wyższego, funkcjonującym w ramach społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym kształcenie na poziomie wyższym jest traktowane jako dobro publiczne.

Jako podstawowe mechanizmy prowadzące do sprostania ww. wyzwaniom proponuje się m.in. następujące działania (ogólna struktura wymienionych niżej zamierzeń odpowiada propozycjom zawartym w [112], uzupełnionym o postulaty sformułowane w [1]):

- konsolidację bazy kształcenia opartego na badaniach, traktowanego jako wyróżnik europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, co wymaga m.in.:
 - zróżnicowania profili działań uczelni w sferze badań naukowych i innowacyjności,
 - priorytetowego traktowania i utrzymania poziomu aktywności w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań w zakresie kształcenia młodych naukowców i rozwoju ich karier zawodowych,
 - usuwania barier utrudniających mobilność nauczycieli i naukowców we wszystkich stadiach ich kariery zawodowej;
- zwiększenie dostępności studiów wyższych (osiągnięcie wskaźnika skolaryzacji na poziomie co najmniej 50%), co wymaga m.in.:
 - nadania priorytetu wdrażaniu idei uczenia się przez całe życie i związanych z tym rozwiązań (elastyczne ścieżki kształcenia, oferta edukacyjna dostosowana do potrzeb różnych grup studentów nietradycyjnych, uznawalność różnych form kształcenia, w tym kształcenia nieformalnego i pozaformalnego itp.),
 - zmiany podejścia do procesu kształcenia, polegającej na powszechnym stosowaniu „języka efektów kształcenia” i wdrażaniu idei „kształcenia zorientowanego na studenta”,
 - rozwiązania kwestii finansowych związanych z dostępem do kształcenia (odpłatność za studia, pomoc materialna itp.),
 - osiągnięcia właściwego stopnia zróżnicowania systemu kształcenia (na poziomie uczelni i na poziomie oferty edukacyjnej) i odpowiedniego wykorzystania związanych z tym możliwości;
- ukształtowanie nowej roli instytucji rządowych i nowych relacji ministerstwo-uczelnie w zakresie m.in.:
 - właściwych powiązań szkolnictwa wyższego z innymi obszarami życia publicznego i gospodarki,
 - odpowiedzialności za jakość kształcenia,
 - stabilnego finansowania na poziomie adekwatnym do realizowanych zadań,
 - właściwych mechanizmów zarządzania,
 - spójności systemu szkolnictwa wyższego, obejmującego stale zwiększającą się liczbę różnorodnych prywatnych dostawców usług edukacyjnych,
 - właściwej oceny i premiowania osiągnięć uczelni dobrze realizujących swoją misję, niezależnie od charakteru tej misji;

- właściwą reakcją na wyzwania związane z globalizacją, co wymaga m.in.:
 - internacjonalizacji uczelni, z wykorzystaniem mechanizmów opracowanych w ramach dotychczasowej realizacji postulatów Procesu Bolońskiego,
 - zwiększenia mobilności,
 - lepszego zrozumienia relacji między krajowym, europejskim i globalnym wymiarem kształcenia na poziomie wyższym, korzyści i zagrożeń wynikających z globalizacji oraz opracowania spójnych rozwiązań na poziomie Europy, kształtujących odpowiednią równowagę między współdziałaniem a naturalną konkurencją między uczelniami.

Realizacja tych zamierzeń wymaga odpowiedniej struktury zarządzającej działaniami w skali europejskiej. Przedstawione propozycje zmierzają do zachowania w znacznym stopniu struktur dotychczas odpowiedzialnych za koordynację przebiegu Procesu Bolońskiego.

9 Zakończenie

Dynamika rozpoczętego w 1999 r. Procesu Bolońskiego, którego horyzont czasowy sięga roku 2010, nie słabnie; wręcz przeciwnie – obok działań zmierzających do realizacji wcześniej sformułowanych postulatów stale podejmowane są nowe inicjatywy. Co więcej, proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stał się istotnym elementem szerszego procesu, zainicjowanego przez najważniejsze organy decyzyjne Unii Europejskiej, którego celem jest stworzenie Europy Wiedzy.

Im bardziej zbliżamy się do roku 2010, wyznaczającego umowne zakończenie procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, tym bardziej powszechne staje się przekonanie, że niektóre ze sformułowanych przez ministrów celów nie zostaną osiągnięte. Jednocześnie, równie powszechne staje się przekonanie, że realizacja rozpoczętych reform nie zostanie zaprzestana.

Po upływie niemal 10 lat od podpisania Deklaracji Bolońskiej podstawowe idee przyświecające tej inicjatywie są nadal aktualne. Co więcej, „kultura reform” w szkolnictwie wyższym, związana z Procesem Bolońskim, w coraz większym stopniu warunkuje gospodarczy i społeczny rozwój Europy [28]. Znaczenie zmiany społecznej i kulturowej, którą reprezentuje Proces Boloński, wzrasta z roku na rok. Nie jest wykluczone, że przeprowadzone dotychczas reformy stanowią jedynie początek procesu zasadniczych zmian społecznych, w których szkolnictwo wyższe ma do odegrania podstawową rolę [19].

Idea utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest w ogólności pozytywnie odbierana przez środowisko akademickie (rozważania na ten temat przedstawiono w punkcie 4). Nadal jednak istnieje duża grupa osób dość sceptycznie nastawionych do jej wdrażania. Warto zatem wyraźnie stwierdzić, że niezależnie od tego, w jakiej formie Proces Boloński będzie kontynuowany po roku 2010, zmian dokonanych i zainicjowanych w ostatnich 10 latach w europejskim szkolnictwie wyższym nie da się odwrócić, czy „przeczekać”. Zaniechanie lub niedostateczna intensywność działań polskich uczelni we wdrażaniu reform bolońskich wiązałyby się z istotnymi zagrożeniami – prowadziłyby do pogorszenia pozycji uczelni oraz pozycji ich przyszłych absolwentów w jednoczącej się Europie. Z drugiej strony, istnieją liczne przykłady pokazujące, że dzięki systematycznemu i intensywnemu wdrażaniu idei Procesu Bolońskiego mniej znana uczelnia może osiągnąć spektakularne sukcesy, stając się obiektem zainteresowania i atrakcyjnym partnerem w projektach międzynarodowych dla najbardziej renomowanych ośrodków akademickich, nie tylko w Europie. Przykładem takiej uczelni, opisanym w [5], jest Uniwersytet im. Babes-Bolyai w Cluj-Napoca (Rumunia). Kluczem do sukcesu jest za-

angażowanie się jak największej liczby pracowników i studentów w realizację wspólnej idei uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Do osiągnięcia sukcesu w realizacji postanowień Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów nie wystarczy jednak działalność samych uczelni. Konieczne jest odpowiednie zaangażowanie i harmonijne współdziałanie wszystkich podmiotów wnoszących wkład w realizację Procesu Bolońskiego w Polsce, a także sprawny przepływ informacji między tymi podmiotami. Kluczowe znaczenie ma ustanowienie regulacji prawnych sprzyjających wdrażaniu tego procesu. Uchwalenie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* było ważnym krokiem w tym kierunku, jednakże dziś potrzebne są już nowe regulacje, dotyczące m.in. Krajowej Struktury Kwalifikacji (Krajowych Ram Kwalifikacji). Równie ważne jest wprowadzenie mechanizmów finansowych – zarówno na szczeblu ogólnokrajowym, jak i poszczególnych uczelni – motywujących uczelnie, ich jednostki i poszczególnych członków społeczności akademickiej do pożądanых działań.

Polska i polskie uczelnie, dążąc do osiągnięcia celów Procesu Bolońskiego, powinny wzbogacać go o nowe idee, także te, będące głęboko zakorzenione w naszej historii i tradycji. Nie powinniśmy postrzegać działań uczelni zmierzających do realizacji postulatów bolońskich jako czegoś nieuniknionego, do czego zostaliśmy przymuszeni, lecz raczej traktować te działania jako opłacalną inwestycję, jako szansę udoskonalenia sposobu funkcjonowania i poprawy międzynarodowej pozycji uczelni, a także – do pewnego stopnia – jako niebanalne wyzwanie intelektualne.

Podziękowania

Autor pragnie podziękować Profesor Ewie Chmieleckiej, Doktorowi Tomaszowi Saryusz -Wolskiemu, Pani Marii Botruszko, Pani Beacie Skibińskiej i Pani Joannie Dynek za cenne informacje, dyskusje na temat różnych aspektów Procesu Bolońskiego oraz uwagi dotyczące tekstu wstępnej wersji opracowania.

Materiały źródłowe

Uwaga: Poprawność odsyłaczy do stron www (linków), użytych w poniższym wykazie materiałów źródłowych, została zweryfikowana w styczniu 2009 r. Z czasem niektóre z tych odsyłaczy mogą ulec dezaktualizacji.

1. *BOLOGNA beyond 2010*, Bologna Follow-Up Group, lipiec 2008.
2. C. Adelman, *The Bologna Club: What US higher education can learn from a decade of European reconstruction*; 2008, <http://www.ihep.org/assets/files/TheBolognaClub.pdf>.
3. A. Kraśniewski, B. Macukow, „Deklaracja Bolońska – i co dalej?”, *Miesięcznik Politechniki Warszawskiej*, nr 6/2002 (wkładka).
4. A. Kraśniewski, „Bolonia, Praga, Berlin ... dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?”, *Miesięcznik Politechniki Warszawskiej*, nr 12/2003 (wkładka).
5. A. Kraśniewski, *Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2006.
6. R. Floud, „Convergence and Diversity”, *EUA Bologna Handbook*, rozdz. A 1.2-1 (2006), Raabe Academic Publishers.
7. *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system – Sorbonne Joint Declaration, Paris, May 25, 1998*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
8. *The European Higher Education Area: The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint Declaration of the European Ministers of Education*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
9. *owards the European Higher Education Area – Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
10. *Realizing the European Higher Education Area – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
11. *The European Higher Education Area: Achieving the Goals – Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
12. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world – Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, London, 17-18 May 2007*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).

13. *From Berlin to Bergen – General Report of the Bologna Follow-up Group, May 2005*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”)
14. *Salamanca Convention 2001: The Bologna Process and the European Higher Education Area*, EUA Thema, 2001.
15. *Lisbon Declaration – Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*, European University Association, 2007; www.eua.be/eua-political-declarations-policy-positions.
16. *Bologna with Student Eyes*, ESIB, 2007, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
17. *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1-2, OECD, 2008.
18. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2005; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.
19. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, by D. Crosier, L. Purser and H. Smidt, European University Association, 2007; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.
20. *Bergen to London 2007: Secretariat Report on the Bologna Work Programme 2005-2007, May 2007*; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
21. *Bologna Process Stocktaking*, 2007; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
22. *Bologna Process Stocktaking*, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
23. *Trends II: Towards the European Higher Education Area – survey of main reforms from Bologna to Prague*, by G. Haug and Ch. Tauch, European University Association, 2001; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.
24. *Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge*, HRK-Hochschulkompas, Hochschulrektorenkonferenz, paźdz. 2008.
25. *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2003; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.
26. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: National Trends in the Bologna Process*, Eurydice, 2007 (polskie tłumaczenie *Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/07 – Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach*, FRSE, 2008).
27. M. Vukasovic, „Deconstructing and reconstructing employability”, *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 1.4-2 (2006), Raabe Academic Publishers.
28. M. Klemencic, „The Bologna process and student expectations”, *EUA Bologna*

Handbook, rozdz. A 1.1-3 (2006), Raabe Academic Publishers.

29. *Skills*, University of Cambridge; www.skills.cam.ac.uk.

30. *Career Service – What Has Cambridge Done For Me?*, University of Cambridge, www.careers.cam.ac.uk/students/work/cambskills.asp.

31. *European Credit Transfer and Accumulation System*, European Commission, ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm.

32. *The state of implementation of ECTS in Europe – A short survey carried out by EUA in co-operation with the ECTS/DS national coordinators*, European University Association, 2002.

33. *Applications for the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and Diploma Supplement (DS) labels 2009-2013*; ec.europa.eu/education/higher-education/doc938_en.htm.

34. *Bologna Process Between Prague and Berlin – Report to the Ministers of Signatory Countries*, by P. Zgaga, 2003; [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents \(zakładka General reports ...\)](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents(zakladka%20General%20reports...)).

35. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, by Ch. Tauch and A. Rauhvargers, EUA Thema, Sept. 2002.

36. *Developing Joint Masters Programmes for Europe – Results of the EUA Joint Masters Project (March 2002 – Jan. 2004)*, European University Association, 2004.

37. T. Berchem, *Working together in Europe and the world*, keynote speech, 5th EUA Conf. – Working Together: Joint Degrees, Cluj-Napoca, 24-25 Oct. 2003.

38. *The Business of Borderless Education: UK perspectives*, CVCP, March 2000.

39. *European Student Handbook on Transnational Education*, ESIB, 2003.

40. *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, UNESCO, Council of Europe, 2001; www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm.

41. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, 2005, www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf.

42. *The Bologna Process and the GATS Negotiations*, European University Association, 10 June 2002.

43. *An Overview of Higher Education and GATS*, American Council on Education, 10 August 2002.

44. *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services*, 28 Sept. 2001.

45. U. Teichler, „Higher education and the European labour market”, *EUA Bologna Handbook*, rozdz. A 3.2-1 (2007), Raabe Academic Publishers.

46. *Academic year schedules for European Universities (2004/2005)*, Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS), materiał udostępniony na posiedzeniu sekretarzy generalnych krajowych konferencji rektorów, 2008.
47. *Penalized for Being Mobile? National Pension Schemes as an Obstacle to Mobility for Researchers in the EHEA*, Bologna seminar, Berlin, 12-13 czerwca 2008.
48. *Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals*, European Commission, May 2005; www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/MainDocuments_EN.asp.
49. S. Adam, „An introduction to learning outcomes”, *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 2.3-1 (2006), Raabe Academic Publishers.
50. *The Shift to Learning Outcomes*, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), 2008.
51. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.
52. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, European Commission, 2008.
53. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005 (polskie tłumaczenie *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, MEN, 2005).
54. *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
55. *Synthesis of the replies received from national QF correspondents*, Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework, Council of Europe, 31 October 2008.
56. *Pushing forward Bologna and Prague – report from the thematic group*, by J. Kohler, Convention of European higher education institutions, Graz, 2003, eua.uni-graz.at/graz_docs/Graz_Theme_5_final.ppt.
57. J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe – Final Report*, Phase I, 2003.
58. *Tuning: Harmonizacja struktur kształcenia w Europie – Wprowadzenie do projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008.
59. *Criteria for Accrediting Engineering Programs*, Accreditation Board for Engineering and Technology, Engineering Accreditation Commission, www.abet.org.
60. *Diploma Supplement*, European Commission, 2004; ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html.

61. *EUROPASS for better transparency of qualifications and skills*, European Commission; ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc46_en.htm
62. *The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, April 1997; conventions.coe.int (search - ETS 165).
63. *Recognition Issues in the Bologna Process*, report by ENIC and NARIC Networks, May 2000.
64. G. Haug, *Engineering Education in the Europe of Knowledge*, keynote speech, 31st Annual SEFI Conf., Porto, 8-10 Sept. 2003.
65. *Washington Accord*; www.washingtonaccord.org.
66. R. Floud, *Excellent, inclusive and responsive universities*, keynote address, EUA Autumn Conf., Rotterdam, 23-25 Oct. 2008.
67. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, European University Association, 2008; www.eua.be/eua-political-declarations-policy-positions.
68. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents”).
69. K. Hernault, *panel discussion*, 31st Annual SEFI Conf., Porto, 8-10 Sept. 2003.
70. *EQUIS – the European Quality Improvement System*; www.efmd.org (zakładka “accreditation”).
71. *EUR-ACE: Accreditation of European Engineering Programmes and Graduates*; www.feani.org (zakładka “accreditation”).
72. *The Chemistry Eurobachelor*; ectn-assoc.cpe.fr/eurobachelor.
73. *OECD Feasibility Study for the International Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*; www.oecd.org/edu/ahelo.
74. J. Sadlak (ed.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, UNESCO-CEPES, 2004.
75. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, European University Association, 2005: www.eua.be/publications.
76. *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, European University Association, 2007; www.eua.be/publications.
77. *Researchers in the ERA: One Profession, Multiple Careers*, European Commission, July 2003.
78. *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*, Commission of the European Communities, 2005, ec.europa.eu/euraxess (zakładka “Rights”).

79. *Eurodoc Survey on the Situation of Doctoral Candidates in Europe*, Eurodoc, www.eurodoc.net/survey.
80. C. Adelman, *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer*, 2008; www.ihep.org/assets/files/publications/g-l/Learning_Accountability_from_Bologna.pdf.
81. *Göteborg Declaration*, ESIB, 2001; www.esib.org/index.php/documents/statements.
82. *Luxembourg Student Declaration*, ESIB, 2005; www.esib.org/index.php/documents/statements.
83. *Bologna with student eyes*, ESIB, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
84. *The Black Book of the Bologna Process*, ESIB, 2005, www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf.
85. *Communication of CESEAR and SEFI on the Bologna Declaration*, 2003; www.sefi.be (zakładka “Reference documents”).
86. *Communication CESEAR/SEFI: Engineering Education and Research and the Bologna Process - on the Road to Bergen*, 2005; www.sefi.be (zakładka “Reference documents”).
87. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Council of the European Union, 20 Feb. 2002; europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11086.htm.
88. *The role of universities in the Europe of knowledge – Communication from the Commission*, Commission of the European Communities, 5 Feb. 2003; europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11067.htm.
89. *Response to the Communication from the Commission “The role of universities in the Europe of knowledge”*, European University Association, May 2003; www.eua.be/ileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_FP7_response_final_031104.pdf.
90. *Presidency Conclusions*, European Council, March 2005; europa.eu.int/european_council/conclusions/index_en.htm.
91. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Commission of the European Communities, April 2005 ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf.
92. *Delivering on the moderisation of agenda for European universities: education, research, innovation*, Commission of the European Communities, 10 May 2006, europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html.
93. *Investing in research: an action plan for Europe*, Commission of the European Communities, June 2003; ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/226/en.pdf.
94. *European Higher Education in a Global Setting: A Strategy for the External Dimension of*

- the Bologna Process*, 2007; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.
95. *The Bologna Process*, Institute for Higher Education Policy; www.ihep.org/Research/thebolognaprocess.cfm.
96. M. Wąsowicz, *Wyniki ankiety dotyczącej stanu przygotowań polskich uniwersytetów do realizacji Procesu Bolońskiego*, opracowanie wewnętrzne, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, kwiecień 2004.
97. *Zestawienie zbiorcze wyników ankiety dotyczącej podstawowych informacji o uczelniach podległych MENiS*, opracowanie wewnętrzne, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, 2004.
98. R. Cichocki, J. Kostuch, *Proces tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i jego wpływ na działalność polskich uczelni wyższych*, raport wykonany na zlecenie KRASP, grudzień 2004.
99. *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2005–2007: II kadencja* Państwowa Komisja Akredytacyjna, Warszawa 2008.
100. *ERASMUS w Polsce – dane*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; erasmus.org.pl, 2008.
101. *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
102. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów*.
103. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*.
104. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta*.
105. *Erasmus w Polsce w roku akademickim 2006/07 – Wyjazdy studentów i nauczycieli akademickich*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008.
106. *Bologna Process – National Report Poland*, 2008, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Poland.htm.
107. M. Kassinopoulos, "Student and Staff Mobility in European Higher Education Institutions during the First Years of the Bologna Process", *Proc. Int. Conf. on Engineering Education and Research: Progress Through Partnership*, pp. 1357-1361, 2004.
108. *Nowe podejście do standardów kształcenia oraz wynikające z tego założenia dotyczące treści rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 2005, www.frp.org.pl/projekty/standardy.pdf.

109. *OECD reviews of Tertiary Education – Poland*, OECD, 2007.
110. *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, European Commission, COM(2007) 703, Nov. 2007.
111. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, 2008.
112. *The future of the Bologna Process post 2010*, European University Association, 2008.
113. *Stanowisko Prezydium KRASP z dnia 16 maja 2008 r. w sprawie przyszłości Procesu Bolońskiego oraz projektu OECD badania efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, www.krasp.org.pl (zakładka *Dokumenty*)



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Narodowa Agencja Programu
„Uczenie się przez całe życie”
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa

www.frse.org.pl
www.erasmus.org.pl

ISBN: 978-83-87716-00-4