

3. Szkolnictwo wyższe

Wprowadzenie

Autorzy:

Magdalena Dybaś

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk

Magdalena Krawczyk-Radwan

Dominika Walczak

W niniejszym rozdziale zajmujemy się kształceniem w szkolnictwie wyższym. Oczywiście, jest to tylko jedno z zadań szkolnictwa wyższego i tylko jeden z nurtów jego działalności. Interesują nas przede wszystkim zewnętrzne impulsy zmian w obszarze kształcenia. Zewnętrzne uwarunkowania stanowią odniesienie dla diagnozy i strategii rozwoju polskich uczelni oraz całego systemu szkolnictwa wyższego formułowanych przez środowisko akademickie i władze ministerialne.

Mówiąc o szkolnictwie wyższym, trzeba nieustająco pamiętać o wewnętrznym zróżnicowaniu tego sektora, który obejmuje zarówno tradycyjne uniwersytety, czyli wielkie instytucje akademickie, jak i uczelnie zawodowe, szkoły wyższe publiczne i niepubliczne, małe i duże, dobre i słabe, różniące się zarówno celami, jak i strategiami działania. To zróżnicowanie jest zjawiskiem stosunkowo nowym – przed 1989 rokiem mieliśmy raczej do czynienia z niewielką liczbą uczelni, przejrzystością struktury, jednakowymi treściami kształcenia, a także z wolnym od konkurencji centralnie finansowanym szkolnictwem wyższym. Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w 1989 roku oraz postępująca integracja europejska w obszarze szkolnictwa wyższego, zwana Procesem Bolońskim, stworzyły w Polsce zupełnie nowe warunki funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego. Na skutek umasowienia, umiędzynarodowienia i otwarcia się szkolnictwa wyższego na wpływy rynku, w krótkim czasie pojawiły się problemy, z którymi polskie uczelnie radziły sobie z dużymi trudnościami, choć także odnosząc pewne sukcesy. Stało się jasne, że niezbędne jest wprowadzenie strategicznych zmian.

Przyglądając się zatem będziemy procesowi kształcenia w szkolnictwie wyższym, nie tracąc z oczu pytania o cele kształcenia w tym sektorze. Analizować będziemy narzędzia, za pomocą których ten proces jest realizowany, pytając o to, czy udaje się realizować zakładane cele – stąd analiza efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym niektórych dostępnych wskaźników.

Przyjrzymy się Procesowi Bolońskiemu, który w naszym przekonaniu stanowi wciąż jeszcze nie do końca wykorzystany impuls do systemowych zmian w polskim szkolnictwie wyższym. Jako wyraźnie zarysowujący się kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie wskażemy Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, a także zastanowimy się, jakie są ich konsekwencje dla polskich uczelni. Celem autorów nie jest odpowiedź na pytanie o słuszność założeń Procesu Bolońskiego, które Polska już od wielu lat stara się wdrażać, lecz analiza procesu jego wprowadzania. Analiza wdrażania Procesu Bolońskiego została oparta w głównej mierze na przeglądzie dokumentów normatywnych i przekrojowych badaniach europejskich, w których próbuje się odpowiedzieć na trudne pytanie o wpływ Procesu Bolońskiego na przemiany szkolnictwa wyższego. Jednocześnie nie przeprowadzono w Polsce badań systemowych dotyczących roli Procesu Bolońskiego, co wciąż stanowi poważne wyzwanie. Zanim jednak skoncentrujemy się na zewnętrznych impulsach przemian polskiego szkolnictwa wyższego, przyjrzymy się zmianom, jakie nastąpiły w tym obszarze od końca II wojny światowej, traktując rozdział im poświęcony jedynie jako niewyczerpujące tematu wprowadzenie do dalszych części rozdziału. Omawiane wątki wydały nam się szczególnie istotne dla zrozumienia zachodzących zmian w obszarze kształcenia.

3.1. Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie

Po zakończeniu II wojny światowej szkolnictwo wyższe na świecie doświadczyło szeregu istotnych zmian, przechodząc stopniowo od elitarnego modelu edukacji wyższej (charakteryzującego się niewielką liczbą niezależnie funkcjonujących uczelni, a także nastawieniem na edukację nielicznej grupy młodych ludzi wywodzących się z wyższych klas) do modelu kształcenia powszechnego, w coraz większym stopniu zorientowanego na potrzeby rynku pracy.

Zmiany, jakie nastąpiły w szkolnictwie wyższym, miały zarówno charakter ilościowy – istotnie zwiększyła się liczba osób studiujących, jak i jakościowy – dokonano bowiem radykalnej redefinicji roli kształcenia na poziomie wyższym. W dominującym wcześniej modelu elitarnym naukę w szkołach wyższych, z nielicznymi wyjątkami, pobierało wąskie grono studentów wywodzących się z uprzywilejowanych warstw społecznych. Osoby te posiadały pokaźne zasoby kapitału społecznego oraz kapitału kulturowego, który jako swego rodzaju dziedzictwo otrzymywały od rodziców – stąd termin „dziedzice” stosowany dla opisu tej grupy przez P. Bourdieu i J. C. Passerona (1990). Wiedza, jaka w ramach takiego modelu przekazywana była na studiach, niekoniecznie musiała być przydatna do wykonywania konkretnego zawodu lub pracy, co nie oznacza jednak, że nie była ona wysoce funkcjonalna – fakt jej posiadania potwierdzał i legitymizował bowiem zajmowaną pozycję społeczną. Dopiero zmiana myślenia o misji kształcenia na poziomie wyższym, a w szczególności wynikająca z nowego kontekstu ekonomiczno-społecznego potrzeba dowartościowania roli, jaką kształcenie to może mieć dla rynku pracy i dla gospodarki, stało się przyczyną stopniowego otwierania się uczelni na coraz szersze grono zróżnicowanych pod względem pochodzenia społecznego młodych ludzi. Jak zauważa Pachociński: „W krajach uprzemysłowionych nastąpiło przejście od elitarniej szkoły wyższej do masowej. Rozwój jednak był nierównomierny. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej znalazło się na wyższej uczelni prawie 30% grupy w nominalnym wieku kształcenia, to w krajach Europy Zachodniej odpowiedni odsetek był znacznie niższy, nie przekraczał zwykle 5%. Już jednak w latach sześćdziesiątych w szkołach wyższych wielu krajów zachodnich odsetek ten był znacznie wyższy. Sięgał od 15 do 24% (Szwecja). W tym samym czasie w USA zaczął się gwałtowny wzrost osób uczących się, sięgający nawet 50%” (Pachociński, 2004).

Analizując przemiany w szkolnictwie wyższym, Martin Trow (1964) wyodrębnia trzy jego modele: model elitarny, w którym nie więcej niż 15% populacji z danego rocznika kontynuuje naukę na poziomie wyższym; model masowy, czyli taki, w którym na uczelniach kształcą się 15–40% osób z danego rocznika, oraz powszechny model szkolnictwa wyższego, zgodnie z którym kształcący się w instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią więcej niż 40%. Posługując się typologią Trow’a, można okres powojenny najogólniej scharakteryzować jako stopniową ekspansję kształcenia na poziomie wyższym i ewolucję od modelu elitarnego w kierunku modelu powszechnego. Niewątpliwie u podstaw tego procesu znajdowały się silne wpływy ideologii kapitału społecznego, zgodnie z którą dynamiczny przyrost i rozwój wiedzy oraz kompetencji stanowi istotny czynnik rozwoju ekonomicznego, ograniczenia bezrobocia, a także zmniejszania się społecznych nierówności (Schulz, 1961; Becker, 1993).

Otwarcie się szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej nastąpiło wraz z upowszechnianiem się w społeczeństwach tych krajów postaw egalitarnych i akceptacji dla modelu *welfare state*. Kształcenie na poziomie wyższym zaczęto rozpoznawać jako jeden z rodzajów dobra publicznego, do którego dostęp powinien być równy i powszechny, a zatem także bezpłatny. Warto zauważyć, że początkowo idea kształcenia jako dobra publicznego dotyczyła przede wszystkim edukacji elementarnej i średniej, z czasem jednak objęła również kształcenie na jej wyższym etapie. W ten sposób szkolnictwo wyższe stało się jednym z obszarów odpowiedzialności państwa opiekuńczego, budującego nowy, egalitarny porządek społeczny. Innym czynnikiem napędzającym rozwój szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej, również związanym z budową *welfare state*, był wzrost popytu na absolwentów szkół wyższych powodowany rozwojem instytucji administracji publicznej. Po II wojnie światowej sektor publiczny rozwijał się bardzo dynamicznie, z jednej strony stając się atrakcyjnym, bo stabilnym i prestiżowym miejscem zatrudnienia, a z drugiej stawiając potencjalnym kandydatom na pracowników wysokie wymagania, dotyczące edukacji formalnej. Warto zauważyć, że

rzetelne wykształcenie stanowiło istotny warunek zatrudnienia w administracji państwowej niemal od początków istnienia państwa nowożytnego.

W Stanach Zjednoczonych proces umasowienia szkolnictwa wyższego związany był ze stopniową transformacją struktury gospodarki i adaptacją jej postindustrialnego modelu. W przeciwieństwie do Europy Zachodniej, rozwój szkolnictwa wyższego w USA opierał się na idei kształcenia jako dobra prywatnego, a samo szkolnictwo charakteryzowało silne zróżnicowanie uczelni, a przede wszystkim jakości oferowanych przez nie usług edukacyjnych.

Szkolnictwo wyższe tak na zachodzie Europy, jak i w Stanach Zjednoczonych, choć częściowo ze względu na działanie odmiennych czynników, od połowy XX wieku ulegało przekształceniom, z których najważniejszym wydaje się być proces jego upowszechnienia, a także związana z nim redefinicja roli tego etapu kształcenia. Podobnie jak większość ponadnarodowych procesów społecznych, następujących w tym okresie w świecie zachodnim, do roku 1989 jego wpływ na polskie szkolnictwo był, głównie ze względów politycznych, znikomy. Warto jednak za Elżbietą Wnuk-Lipińską (1996) zauważyć, że cele stawiane szkolnictwu wyższemu w okresie powojennym w krajach EWG i RWPG nie były wcale rozbieżne i wiązały się po pierwsze z przekonaniem o ekonomicznej wartości wykształcenia, a po drugie z ideą – choć po obu stronach „żelaznej kurtyny” nieco odmiennie pojmowaną – sprawiedliwości edukacyjnej. Jak zatem przebiegał proces przemian w polskim szkolnictwie wyższym?

W latach 1949–1989, polskie szkolnictwo wyższe, podlegając silnej kontroli państwa, nie ulegało istotnym, systemowym przekształceniom. Na jego kształt nie miały większego wpływu zmiany, jakie w wyniku transformacji społeczno-ekonomicznych zachodziły w tym okresie w świecie zachodnim. Ze względu na odizolowanie polskiego systemu edukacji od wpływów spoza tzw. bloku wschodniego uczelnie polskie nie przeszły w okresie powojennym ewolucji podobnej do tej, jakiej w kolejnych dekadach po II wojnie światowej podlegały systemy szkolnictwa w krajach Zachodu. Postępująco stopniowo w świecie zachodnim procesy rozbudowy systemów szkolnictwa wyższego (1950–1960), jego demokratyzacji (1960–1970), czy otwierania się na wpływy rynku (1980–1990), miały znikomy wpływ na kształt i funkcjonowanie polskich uczelni wyższych. Dopiero upadek komunizmu i przemiany ustrojowe po 1989 roku zmieniły tę sytuację³⁷. W obranych wówczas kierunkach zmian dostrzec można różne tendencje, jednak dwie z nich wydają się być szczególnie wyraźne. Pierwszą stanowią, widoczne przede wszystkim w początkowym okresie transformacji, próby sięgania do tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu, charakteryzującego się znacznym obszarem autonomii uczelni i jej profesury oraz dążeniem do zachowania jedności kształcenia i badań. Z drugiej strony, ze względu na pojawienie się konieczności uwzględnienia nowych „aktorów na scenie szkolnictwa wyższego”, takich jak oparte o nowy model gospodarczy rynki narodowe i regionalne, a także rynki międzynarodowe i globalne, oraz ze względu na wzrost społecznych oczekiwań w zakresie poszerzenia dostępu do edukacji wyższej, widoczną tendencją stały się próby naśladowania rozwiązań znajdujących zastosowanie w krajach Europy Zachodniej. W Ustawie o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku, która istotnie zmieniła obowiązujący w okresie PRL ład akademicki, dostrzegalne są ślady obydwu tych tendencji.

Ustawa o szkolnictwie wyższym nadawała uczelniom oraz wchodzącym w jej skład jednostkom podstawowym pewien obszar autonomii, istotnie zmniejszając kompetencje ministra w dziedzinie zarządzania uczelniami. Uczelnie uzyskały uprawnienia m.in. do: samodzielnego uchwalania statutu, tworzenia i likwidacji kierunków studiów, ustalania zasad i trybu przyjmowania studentów, określania zakresu egzaminu wstępnego czy uchwalania regulaminu studiów. W gestii wydziałów znalazło się ustalanie zasad przyjęć na studia oraz liczby przyjmowanych studentów, programów kształcenia, a także zatrudnianie pracowników naukowo-dydaktycznych. Ustawa z 1990 roku umożliwiła również zakładanie uczelni niepaństwowych, a także tworzenie odpłatnych studiów wieczorowych, zaocznych i podyplomowych. Te dwie zmiany szczególnie mocno przyczyniły się do umasowienia studiów oraz ogromnego wzrostu liczby studentów. Nie bez znaczenia było także „przyzwolenie

³⁷ Antonowicz, D. (2008), Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective, The CPP Research Papers Series, vol. 12.

państwa i jego agend, (...) na wieloetatowość i wielozatrudnialność kadry akademickiej, które (...) w pierwszej dekadzie transformacji szkolnictwa wyższego (...) pozwoliły na żywiołowe otwieranie uczelni niepublicznych³⁸. Oba obecne w szkolnictwie wyższym zjawiska: wieloetatowości (pełne drugie lub kolejne etaty dydaktyczne) i wielozatrudnialności (praca dydaktyczna na umowy-zlecenia czy umowy o dzieło) są dziś zgodnie krytykowane zarówno przez polskich, jak i zagranicznych ekspertów jako znacząco obniżające jakość kształcenia i ograniczające możliwości badawcze pracowników naukowych³⁹. Pierwsze z nich stanowi jeden z problemów wprost dotykanych przez ostatnią nowelizację ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym⁴⁰. Należy jednak zauważyć, że bez możliwości obejmowania dodatkowych etatów lub podejmowania dodatkowego zatrudnienia przez pracowników uczelni, brak wystarczających zasobów kadrowych stanowiłby poważną przeszkodę na drodze do zaspokajania aspiracji edukacyjnych Polaków – aspiracji, na które odpowiedzieli przede wszystkim prywatni i państwowi organizatorzy płatnych studiów wyższych⁴¹, a więc tych, których problem wieloetatowości dotyczy w największym stopniu⁴².

O ile podstawy obecnego ładu akademickiego w Polsce stworzyła ustawa o szkolnictwie wyższym, o tyle jego dotychczasowy kształt⁴³ jest efektem regulacji wprowadzonych ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku. Do głównych zmian należało: wprowadzenie trójstopniowej struktury studiów, uzależnienie stopnia autonomii uczelni w sprawach programowych oraz możliwości posługiwania się nazwą „uniwersytet”, „politechnika”, „akademia” od liczby posiadanych uprawnień do nadawania stopnia doktora, wprowadzenie możliwości łączenia uczelni, a także możliwości prowadzenia studiów międzykierunkowych, makrokierunków i studiów międzynarodowych oraz tworzenia własnych standardów kształcenia przez uczelnie akademickie, czyli takie, w których przynajmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora. Szczególnie istotną zmianą, jaką w stosunku do przepisów z 1990 roku wprowadziło Prawo o szkolnictwie wyższym, było prawne umocowanie fundamentów Procesu Bolońskiego (patrz: Proces Boloński). Przystępując do realizacji założeń Procesu Bolońskiego, Polska włączyła się nie tylko do wspólnoty krajów o podobnie określonych kierunkach zmian, ale także do swego rodzaju „wspólnoty wyzwań” związanych z rozwojem i przekształcaniem szkolnictwa wyższego. Z tego względu wiele dylematów, przed jakimi stają dziś organizatorzy szkolnictwa wyższego w Polsce, znajduje swoje odzwierciedlenie w problemach innych krajów Europy czy debatach międzynarodowych. Polskie szkolnictwo, aby się rozwijać, nie może ignorować wyzwań, przed jakimi stają europejskie uczelnie, nawet jeśli wyzwania te dotyczą polskie szkoły wyższe w sposób specyficzny, związany z charakterystycznymi dla naszego kraju uwarunkowaniami społecznymi, historycznymi, czy kulturowymi. Warto choćby zauważyć, że od dekady coraz silniejszej instytucjonalizacji w Europie ulega zarówno wspólna przestrzeń edukacyjna, jak i wspólna przestrzeń badawcza. Reprezentacją tej pierwszej jest postępująca integracja w ramach Procesu Bolońskiego, drugiej – promowana przez Komisję Europejską, Europejska Przestrzeń Badawcza.

Obowiązująca od 2005 roku ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” została zmodyfikowana wiosną 2011 roku (Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw). Podstawą wprowadzonych zmian był przygotowany przez konsorcjum firm Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa

³⁸ Kwiek, M. (2010), s. 25.

³⁹ „Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) Zatrudnianie publicznych pracowników o ww. atrybutach przez sektor prywatny w rzeczywistości stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy. Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów w pierwszym pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie, które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą. (...) Podejrzewamy, że także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach. Wzrost liczby studentów (...) umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych] studiach wynagrodzenia za nadgodziny (...) i mimo że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga on za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań” OECD (2007), s. 66, cyt. za: Ernst&Young, IBnGR (2009), s. 48–49.

⁴⁰ Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

⁴¹ Zahorska, M., Walczak, D. (2005), s. 4.

⁴² Ernst&Young, IBnGR (2009), s. 48.

⁴³ Do wejścia w życie z dniem 1 października 2011 r. nowelizacji ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dn. 18 marca 2011.

Wyższego, strategiczny dokument „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku”⁴⁴. Warto jednak zauważyć, że obok tego dokumentu powstała także strategia przygotowana przez środowisko akademickie – dokument przyjęty przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy”. Strategia ta, opracowana w porozumieniu z szerokim gronem przedstawicieli środowiska akademickiego, stanowi efekt wieloletniej debaty nad stanem i perspektywami szkolnictwa wyższego, w tym także kształcenia na poziomie wyższym. Co więcej, odzwierciedla postulaty i stanowiska formułowane w publikacjach takich podmiotów jak Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich czy Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, upowszechniane na łamach czasopism środowisk naukowych i akademickich, takich jak miesięcznik i portal „Forum Akademickie” czy półrocznik „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”⁴⁵. Pojawienie się, obok zamówionej przez MNiSW, strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przygotowanej przez środowisko naukowe, a także dokonanie przez jej autorów krytycznej analizy propozycji zawartych w dokumencie przygotowanym przez Ernst & Young i IBnGR⁴⁶, przyczyniło się do wzmocnienia tej debaty i miało znaczenie dla ostatecznego kształtu ustawy z 18 marca 2011 wprowadzającej zmiany w szkolnictwie wyższym.

Zmiany, które weszły w życie z początkiem roku akademickiego 2011/2012, obejmują między innymi zasady finansowania uczelni – stworzenie funduszu projakościowego, z którego finansowane są jednostki posiadające status Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących lub wyróżniającą ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a także zasady uruchamiania kierunków studiów (uczelnie zyskały w tym względzie większą swobodę), wprowadziły zasadę odpłatności za studia na drugim kierunku (z odpłatności zwolnieni są studenci osiągający najlepsze wyniki) oraz obowiązek zawierania umowy między uczelnią a studentem, regulującej m.in. zakres pobieranych od studenta opłat. Ze względu na krótki okres obowiązywania tych przepisów trudno jest oceniać efekty zmian – ich uważna obserwacja stanowi zadanie na nadchodzące lata.

3.2. Upowszechnienie

Dwie wspomniane już rewolucyjne zmiany, jakie dokonały się w polskim szkolnictwie wyższym w latach 90. XX wieku, w dużej mierze przyczyniły się do przejścia od elitarnego do powszechnego szkolnictwa wyższego. Pierwszą z nich był rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego, czego rezultatem jest obecnie najbardziej w Europie rozwinięty system szkolnictwa niepaństwowego. Druga zmiana, która stała się możliwa dzięki Ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, zezwalającej na odpłatność niektórych usług edukacyjnych, pozwoliła rozwinąć system odpłatnych studiów wieczorowych, zaocznych oraz studiów podyplomowych w uczelniach państwowych.

Upowszechnienie polskiego szkolnictwa wyższego ma kilka szczególnych charakterystyk. Po pierwsze, w ciągu dwudziestu lat transformacji ustrojowej skokowo zwiększyła się liczba studentów, skutkując najwyższym w Europie poziomem powszechności studiów wyższych. Po drugie, upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym spowodowało spadek wartości dyplomów uczelni wyższych na rynku pracy. Z jednej strony, pod koniec lat 90. XX wieku na rynek pracy zaczęli wchodzić absolwenci pierwszych roczników kształcących się w warunkach „boomu edukacyjnego”, a z drugiej, dyplom uczelni wyższej stopniowo przestawał być nie tyle gwarantem dobrze płatnej pracy, co wręcz zabezpieczeniem od bezrobocia. Po trzecie, „boom edukacyjny” spowodował wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem w ogólnej populacji Polaków aktywnych zawodowo między 19 a 64 rokiem życia, co oznacza, że upowszechnienie szkolnictwa wyższego w bezpośredni sposób przełożyło się na zwiększenie konkurencji na rynku pracy wśród osób posiadających wyższe wykształcenie. Po czwarte, od momentu zliberalizowania ustawy o szkolnictwie wyższym w 1990 roku zwiększyła się liczba instytucji szkolnictwa wyższego.

⁴⁴ Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego: 2012–2020. Projekt środowiskowy. (2009). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

⁴⁵ Na temat debaty por. Woźnicki, J. (2004); Chmielecka, E., (2004); Woźnicki, J. (red.), (2006); Ziejka, F. (red.), (2006); Woźnicki, J. (2007a); Woźnicki, J. (2007b); Woźnicki, J. (red.), (2007c); Woźnicki, J. (red.), (2008); Barcz, J., Wilkin, J., (red.), (2011); Woźnicki, J. (red.), (2012).

⁴⁶ Woźnicki, J. (2010), Dzieło środowiska i dlatego nowy system, Forum Akademickie 05/2010.

Instytucjonalny porządek w szkolnictwie wyższym stał się przedmiotem ciągłej zmiany. Wolnorynkowe reguły w szkolnictwie wyższym (zwłaszcza niepublicznym) spowodowały, że zaczęły ulegać zmianom nazwy uczelni, szkoły wyższe upadać, łączyć się, a nawet być przejmowane przez silniejsze uczelnie. Niepubliczne szkoły wyższe okazały się mniejsze, mniej stabilne instytucjonalnie, a przez to bardziej podatne na wahania demograficzne. Obok wyrastającego od podstaw sektora uczelni niepublicznych pojawiły się również nowe uczelnie publiczne – głównie państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ), tworzone zwłaszcza w miastach, które utraciły status ośrodków wojewódzkich w wyniku reformy administracyjnej w 1999 roku, a gdzie wyraźnie brakowało publicznych instytucji szkolnictwa wyższego. Upowszechnieniu szkolnictwa wyższego towarzyszyło zatem silnie rozdrobnienie i instytucjonalna niestabilność. Po piąte, wraz z przejściem od elitarnego do powszechnego modelu szkolnictwa wyższego, zmienił się charakter edukacji na poziomie wyższym. Upowszechnienie kształcenia spowodowało rewolucję w pojmowaniu koncepcji kształcenia na poziomie wyższym, prowadząc do jego uprządkowania – przydatności na rynku pracy. Kwestia zatrudnialności, wyposażenia absolwentów w potrzebne na rynku kwalifikacje, stała się częścią polityki edukacyjnej. Upowszechnienie szkolnictwa wyższego zmieniło zasadniczo cele kształcenia, co wiązało się z przeformułowaniem przekazywanych treści. Obok kształcenia na kierunkach podstawowych otwarto kierunki przygotowujące do wejścia na rynek pracy. Zmiany, jakie dokonały się w szkolnictwie wyższym i jego otoczeniu, nadały szczególny wymiar mobilności międzynarodowej studentów. Nadrzędnym celem jest dziś przygotowanie młodych ludzi do sprawnego funkcjonowania w globalnym świecie, w tym na światowym rynku pracy.

Społeczeństwo polskie (czego dowodzą między innymi wielkości współczynników skolaryzacji⁴⁷, będące miarą powszechności kształcenia) zaczęło przypisywać duże znaczenie wykształceniu. W okresie ostatnich kilkunastu lat współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym wzrosły ponad czterokrotnie. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12,9 w roku akademickim 1990/1991 do 53,8 w roku akademickim 2010/2011, a netto – odpowiednio z 9,8 do 40,8. W roku akademickim 2010/2011 liczba studentów wynosiła 1841,3 tys., z czego na studiach stacjonarnych kształciło się 68,5% wszystkich studiujących, a na studiach niestacjonarnych – 31,5%. Od roku akademickiego 2005/2006, kiedy to liczba studentów w Polsce osiągnęła rekordową wartość 1 953,8 tys. – liczba studentów systematycznie maleje, choć skala tego spadku jest dość mała. Między rokiem akademickim 2005/2006 a 2010/2011 liczba ta zmniejszyła się o 5,8%. Głównym powodem tego spadku jest wchodzenie w wiek kształcenia na poziomie wyższym – osób z niżej urodzeniowego, którego początki sięgają końca lat 80. XX wieku⁴⁸.

Jak już wspominaliśmy, wzrost populacji studentów to również wynik rozwoju szkolnictwa niepublicznego.

Na początku roku akademickiego 2010/2011 funkcjonowało w Polsce 328 uczelni niepublicznych kształcących 31,5% ogółu wszystkich studentów⁴⁹.

Szkoły niepubliczne, w zdecydowanej mierze, prowadzą kształcenie wyłącznie na poziomie licencjackim, najczęściej mieszczą się w mniejszych ośrodkach akademickich, gdzie stanowią jedyną i tańszą, niż studiowanie w mieście uniwersyteckim, możliwość kształcenia się. Jednocześnie coraz więcej uczelni niepublicznych prowadzi studia II, a nawet III stopnia, a także studia podyplomowe. Niewątpliwie też uczelniom niepublicznym udaje się przyciągać coraz lepszą kadrę akademicką, stwarzając jej wyjątkowo korzystne możliwości zarobkowe⁵⁰.

Wśród oferty edukacyjnej uczelni niepublicznych najłatwiej znaleźć kierunki ekonomiczne, takie jak: zarządzanie, marketing, finanse i bankowość. Coraz częściej jednak szkoły prywatne, w obliczu niżej demograficznego, konkurując z uczelniami publicznymi o studenta, otwierają nowe kierunki studiów, na które jest szczególnie popyt, a zatem obecnie informatykę, turystykę i rekreację, administrację czy stosunki międzynarodowe. Starają się także rozszerzać swoją ofertę edukacyjną o filologię

⁴⁷ Współczynnik skolaryzacji brutto jest to (wyrażony procentowo) stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji (według stanu w dniu 31 grudnia) osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (19–24 lata). Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (procentowy) liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności zdefiniowanej, jak przy współczynniku skolaryzacji brutto, czyli do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.

⁴⁸ GUS, (2011).

⁴⁹ GUS, (2011).

⁵⁰ Duczmał, W. (2006), Koźmiński, A. (2009).

obce oraz nauki społeczne: resocjalizację, socjologię, czy psychologię, a nawet kierunki techniczne, inżynierskie i medyczne. Uczelnie niepubliczne konkurując z uczelniami publicznymi, starają się oferować w coraz większym stopniu zorientowane akademicko, a nie wyłącznie zawodowo, programy studiów, a także dywersyfikować swoją ofertę edukacyjną⁵¹.

Coraz więcej Polaków pragnie, aby ich dzieci uzyskały co najmniej średnie wykształcenie, większość – by uzyskała wyższe. Jednak tylko mniejszość dysponuje kapitałem kulturowym i/lub ekonomicznym, żeby je zdobyć. Owa mniejszość, jak zauważa Henryk Domański, rekrutuje się przede wszystkim z kategorii inteligentnych; większość – z rodzin niższych pracowników biurowych, robotników i rolników. Niski kapitał kulturowy w dalszym ciągu stanowi w Polsce barierę studiowania w prestiżowej uczelni wyższej. Od lat 90. XX wieku, studiując w uczelni prywatnej, można jednak ominąć barierę kapitału kulturowego. Uczelnie prywatne są uczelniami, do których stosunkowo łatwo jest się dostać. Nieliczne uczelnie, te najlepsze i najbardziej oblegane, biorą pod uwagę wynik matury, zazwyczaj jednak wystarczy złożyć dokumenty oraz wpłacić wpisowe⁵².

Jak zauważa Andrzej Koźmiński, większość uczelni niepublicznych jest uczelniami słabymi lub średnimi z punktu widzenia jakości kształcenia i prowadzonych badań, które to rzadko kiedy są prowadzone w tego typu uczelniach. Jedynie w USA niepubliczne uczelnie zaliczane są do światowej czołówki⁵³.

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy⁵⁴ wynika, że różnice pomiędzy uczelniami państwowymi i prywatnymi są bardzo duże. Według rektorów młodzi ludzie z dyplomami państwowych uniwersytetów znacznie przewyższają pod względem motywacji do samokształcenia, przedsiębiorczości czy umiejętności uczenia się studentów i absolwentów szkół prywatnych. Jak zauważył Jerzy Woźnicki, badania potwierdziły ogólne tendencje widoczne na całym świecie – renomowane uczelnie lepiej przygotowują do zawodowej kariery⁵⁵.

Znikomy potencjał uczelni niepublicznych charakteryzuje się nie tylko niską, czy średnią jakością kształcenia, ale także niewielkim korzystaniem ze wsparcia ze strony państwa, które ogranicza się do stypendiów socjalnych i możliwości ubiegania się o granty badawcze oraz środki europejskie. Niestety, w rzeczywistości większość małych uczelni niepublicznych nie ma szans na powodzenie w owych konkursach⁵⁶.

Wydaje się, że rynek uczelni niepublicznych w coraz większym stopniu ulega dywersyfikacji. Z jednej strony uczelnie niepubliczne oferujące relatywnie tanie i łatwe studia, a z drugiej „elitarnie” uczelnie, zajmujące czołowe pozycje w rankingach polskich szkół wyższych, od lat realizujące strategię „wysokiej jakości usługi za wysoką cenę”.

W roku akademickim 2010/2011 najwięcej osób kształciło się na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych, społecznych oraz pedagogicznych, stanowiąc odpowiednio 25,7%, 13,9% oraz 15,5% ogółu studentów. Tymczasem w 1990 roku najwięcej osób kształciło się na kierunkach technicznych, związanych z biznesem i zarządzaniem oraz pedagogicznych. W roku akademickim 2010/2011 – w porównaniu z rokiem poprzednim – zmalało zainteresowanie kierunkami ekonomicznymi i administracyjnymi, pedagogicznymi, humanistycznymi, społecznymi, a także informatycznymi. Większym zainteresowaniem natomiast cieszyły się kierunki ochrony i bezpieczeństwa, medyczne, związane z architekturą i budownictwem oraz inżynierjno-techniczne. Od roku akademickiego 2001/2002 zaczęły się zwiększać odsetek studentów na kierunkach medycznych. W roku akademickim 2010/2011 w akademiach medycznych kształciło się 62 tys. studentów, o 3,4% więcej niż w roku poprzednim⁵⁷. W latach 90. XX wieku systematycznie zwiększał się odsetek kobiet wśród studentów. W 1990 roku stanowiły one 50% ogółu studentów, a w roku akademickim 2010/2011 – 59%. Kobiety, relatywnie

⁵¹ Duczmal, W. (2006).

⁵² Domański, H. (2005).

⁵³ Koźmiński, A. (2009).

⁵⁴ Badanie pt. „Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy” zostało zrealizowane w 2004 r. przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej. Ankiety wypełniane przez rektorów polskich szkół wyższych były częścią tego badania. Rektorzy zostali poproszeni o ocenę cech i umiejętności swych absolwentów. Ankiety odesłało 63 rektorów – 32 z uczelni państwowych i 31 z prywatnych.

⁵⁵ Kula, M. (2005).

⁵⁶ Koźmiński, A. (2009).

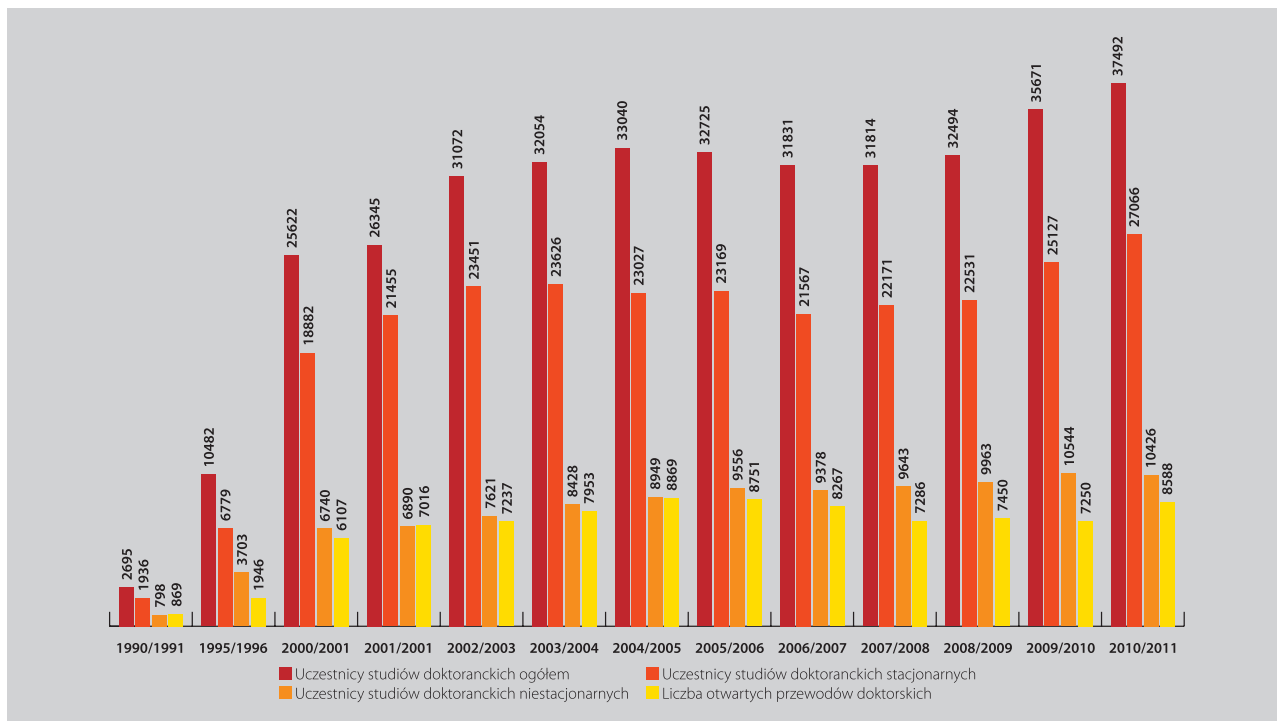
⁵⁷ GUS, (2011).

częściej od mężczyzn, wybierają inny niż stacjonarny system studiów. Wśród osób kształcących się na studiach niestacjonarnych stanowiły one 60,5% wszystkich studentów. Istotnym czynnikiem decydującym o wyborze typu uczelni i systemu studiów – bardziej w przypadku kobiet niż mężczyzn – są koszty. Kobiety wybierają tańsze rozwiązania: studia w małych ośrodkach akademickich i krótsze programy edukacyjne. Uzyskiwane przez nie wykształcenie jest zatem gorsze jakościowo niż wykształcenie mężczyzn. W ten sposób zdecydowanemu obniżeniu ulegają szanse kobiet na rynku pracy, zaś niski poziom edukacji wyklucza pewne kariery, gdzie poszukuje się ludzi najlepiej przygotowanych. Mimo zasadniczych zmian ilościowych struktura przyjęć do szkół ze względu na płeć nie uległa zmianie w porównaniu z okresem wcześniejszym. W dalszym ciągu utrzymuje się podział na sfeminizowane i zmaskulinizowane kierunki studiów. W roku akademickim 2010/2011 najmniejszy odsetek kobiet, kształcących się w szkołach wyższych, studiował na kierunkach informatycznych (10,5%), usług transportowych (16,7%), inżynierijno-technicznych (20,4%), ochrony i bezpieczeństwa (35,9%). Kobiety przeważały natomiast wśród ogólnej liczby studentów kierunków: opieki społecznej (87,7%), pedagogicznych (77,7%) i medycznych (76%)⁵⁸.

Obecnie zwiększa się też zainteresowanie studiami podyplomowymi. W roku akademickim 2010/2011 na tego rodzaju studiach kształciło się 185,4 tys. osób. W porównaniu z rokiem akademickim 2005/2006 liczba ta wzrosła o 36,4%. Co ciekawe, to kobiety stanowią zdecydowaną większość – 70,1% wszystkich słuchaczy⁵⁹.

Udział studentów w studiach doktoranckich w Polsce rośnie z roku na rok. W roku akademickim 2010/2011 w studiach doktoranckich prowadzonych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze, placówki Polskiej Akademii Nauk oraz Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego uczestniczyło łącznie 37,5 tys. osób, co oznacza ponad 14-krotny wzrost w porównaniu do roku 1990 (2,7 tys.) i o 5,1% w porównaniu do roku poprzedniego. Spośród wszystkich doktorantów 72,1% kształciło się w systemie stacjonarnym⁶⁰.

Wykres 3.1. Uczestnicy studiów doktoranckich w latach 1990–2011.



Źródło: GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa

⁵⁸ GUS, (2011).

⁵⁹ GUS, (2011).

⁶⁰ GUS, (2011).

W 2003 roku kobiety stanowiły około połowę osób, będących na studiach doktoranckich. W roku akademickim 2010/2011 udział kobiet wśród doktorantów wyniósł 52,5%. Najmniejszy odsetek kobiet kształcących się na studiach doktoranckich wystąpił w dziedzinach: teologicznej (24,5%), matematycznej (25,2%) oraz technicznej (32,9%). Kobiety przeważały wśród ogólnej liczby uczestników studiów doktoranckich w dziedzinach: biologicznej (68,1%), humanistycznej (64,3%) oraz medycznej (66,1%).

3.3. Geneza, założenia i cele Procesu Bolońskiego

W czerwcu 1999 roku ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe 29 krajów, w tym Polski, podpisali Deklarację Bolońską, podejmując się tym samym realizacji długotrwałej reformy zwanej Procesem Bolońskim. Nadrzędnym celem tego przedsięwzięcia jest rozwijanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)⁶¹, w którym dąży się do:

- zwiększenia „zatrudnialności” (employability) absolwentów uczelni wyższych i dostosowania kształcenia do oczekiwań rynku pracy,
- zwiększenia mobilności obywateli, w tym studentów, absolwentów i wykładowców,
- włączania absolwentów w proces budowania społeczeństwa obywatelskiego,
- poszerzania dostępu do uczelni oferujących edukację najwyższej jakości,
- promowania uczenia się przez całe życie,
- budowania synergicznego związku między kształceniem a badaniami naukowymi,
- wzrostu konkurencyjności i atrakcyjności, europejskich systemów szkolnictwa wyższego oraz rozumianego jako całość europejskiego szkolnictwa wyższego⁶².

Realizacji tych celów mają służyć m.in. następujące narzędzia:

- „łatwo czytelne” i porównywalne stopnie kształcenia,
- studia dwu i trzystopniowe,
- Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (ECTS),
- suplement do dyplomów,
- ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Proces Boloński jest inicjatywą polityczną, skupiającą obecnie 47 państw⁶³, reprezentowanych przez ministrów właściwych ds. szkolnictwa wyższego. W 2010 roku do Procesu przystąpił Kazachstan.

Co dwa lata odbywają się spotkania ministrów państw członkowskich oraz Komisji, podczas których oceniane są postępy we wdrażaniu zmian i planowane dalsze działania. Ostatnie takie wydarzenie miało miejsce w kwietniu 2012 roku w Bukareszcie. Natomiast w 2010 roku na konferencji w Budapeszcie i Wiedniu potwierdzono założone w Deklaracji Bolońskiej utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikaty podsumowujące konferencje ministrów to dokumenty, w których formułowane są dalsze zadania oraz cele dla uczestników Procesu Bolońskiego. Za ich realizację odpowiedzialne są władze państwowe i uczelnie, w tym pracownicy akademicy oraz studenci. Ważną rolę odgrywa tu również Komisja Europejska, będąca także członkiem Procesu. Komisja, jako jeden z inicjatorów Deklaracji Bolońskiej, ma obecnie kluczowy wpływ na kierunek rozwoju reformy, niemniej jednak nie jest to formalnie usankcjonowane.

Proces Boloński odzwierciedla rozwijającą się coraz silniej tendencję do postrzegania szkolnictwa wyższego nie tylko z perspektywy kulturowej, ale również ekonomiczno-gospodarczej. Edukacja

⁶¹ European Higher Education Area (EHEA).

⁶² Kraśniewski, A. (2009), s. 7., About the Bologna Process, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

⁶³ Członkami Procesu Bolońskiego jest 47 państw, przy czym na stronie European Higher Education Area, <http://www.ehea.info/members.aspx> na liście członków oddzielnie występują belgijska Flandria i Walonia, w związku z czym członków jest 48 plus Komisja Europejska.

i szkolnictwo wyższe mają obecnie kluczowe znaczenie dla rozwoju gospodarki, rynku pracy oraz konkurencyjności Europy. Z tego właśnie powodu Komisja Europejska włączyła reformę bolońską w obszar swoich działań. Dzięki swojemu potencjałowi finansowemu i organizacyjnemu mogła ona poszerzyć swój mandat do formułowania postulatów polityki europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego i stać się jednym z członków Procesu Bolońskiego⁶⁴. Pomimo tego, że szkolnictwo wyższe tradycyjnie postrzegane jest w Europie jako domena państw narodowych⁶⁵, sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej ostatecznie zaakceptowali wiodącą rolę Komisji w Procesie Bolońskim. Można przypuszczać, że wynikało to z ich niemocy w zakresie finansowania rozwijającego się ilościowo szkolnictwa wyższego. Również sprostanie globalnemu wyzwaniu konkurencyjności uczelni wydaje się bardziej realne z perspektywy zharmonizowanego europejskiego szkolnictwa wyższego niż pojedynczych narodowych systemów⁶⁶. Istotnym powodem rozpoczęcia Procesu Bolońskiego oraz zaangażowania się w niego Komisji Europejskiej był właśnie proces umiędzynarodowienia edukacji, w tym szkolnictwa wyższego. Chodziło tu między innymi o zwiększenie konkurencyjności uczelni europejskich w pozyskiwaniu środków oraz studentów, dla których pod koniec lat 90. XX w. bardziej atrakcyjnymi były szkoły wyższe w USA, Australii i Japonii⁶⁷.

To właśnie w celu zachęcenia studentów z innych części świata do wybierania uczelni europejskich oraz ułatwienia mobilności, w Deklaracji Bolońskiej został zawarty postulat zmniejszania strukturalnych różnic między systemami szkolnictwa wyższego⁶⁸.

3.3.1. Wdrażanie założeń Procesu Bolońskiego

Na poziomie krajowym za realizację Procesu Bolońskiego odpowiada minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego oraz szkoły wyższe. W gestii władz państwowych jest przygotowanie odpowiednich rozwiązań legislacyjnych, promowanie celów i postulatów Procesu oraz wprowadzanie instrumentów, które będą włączały środowisko akademickie do aktywnego udziału w rozwijaniu idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁶⁹.

Szczególną rolę w realizowaniu celów Procesu Bolońskiego odgrywają uczelnie i ich władze oraz całe środowisko akademickie. Odpowiedzialność szkół wyższych w tym zakresie stopniowo wzrasta, co wiąże się z coraz bardziej zaawansowanym rozwojem samych założeń i postulatów reformy, które powinny być obecnie wdrażane, oraz wspierających je rozwiązań legislacyjnych. Poza tym zgodnie z filozofią procesu, a także globalnymi trendami w szkolnictwie wyższym, zwiększa się autonomia uczelni, a ograniczana jest rola nadzorujących je władz ministerialnych⁷⁰.

Jak wskazuje Andrzej Kraśniewski, w wielu krajach Proces Boloński stał się czy też mógł się stać impulsem do rozpoczęcia często odwlekanych reform⁷¹. Niemniej jednak nie był to proces prosty i bezproblemowy.

Według Sarah Guri-Rosenblit wdrażanie Procesu Bolońskiego przez poszczególne państwa jest zadaniem skomplikowanym, ponieważ wiąże się z poszukiwaniem równowagi między szeregiem przeciwstawnych tendencji wpisanych w reformę. Pierwszą stanowi dążenie do harmonizacji i równoczesne podkreślanie zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego objętych reformą⁷². W Deklaracji Bolońskiej mówi się wręcz o jednym europejskim systemie szkolnictwa wyższego, a jednocześnie podkreśla poszanowanie dla specyfiki poszczególnych narodowych systemów⁷³. W kolejnych latach pojęcie harmonizacji,

⁶⁴ Komisja sukcesywnie wzmocniła swoją pozycję w sferze europejskiego szkolnictwa wyższego jeszcze przed rozpoczęciem Procesu Bolońskiego, tworząc i finansując programy mobilnościowe, czy przeznaczając znaczne środki na badania. Huisman J., Van der Wende M. (2004), s. 351.

⁶⁵ Gornitzka, A. (2009), s. 109.

⁶⁶ Huisman, J., Van der Wende, M. (2004), s. 351.

⁶⁷ Walkenhorst, (2008), s. 576.

⁶⁸ Guri-Rosenblit, S. (2008), Zróżnicowanie i umasowienie systemów edukacji wyższej, (W:) B.D. Gołębiak (red.) Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 142.

⁶⁹ Kraśniewski, A. (2009), s. 15.

⁷⁰ Kraśniewski, A. (2009), s. 15.

⁷¹ Kraśniewski, A. (2009), s. 7.

⁷² Guri-Rosenblit, S. (2007), Proces Boloński w Europie: pomiędzy przeciwstawnymi trendami. Forum Oświatowe, nr 2 (37), s. 6.

⁷³ Bologna Declaration, (1999), s. 3–4.

a nie ujednociania, określały kierunek działań reformy. W komunikacie z ostatniego spotkania ministrów w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 roku mówi się natomiast jedynie o budowaniu wzajemnego zaufania w kontekście zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego, które charakteryzuje EOSW⁷⁴, co jest wyraźnym osłabieniem założenia przyjętego w Deklaracji Bolońskiej. Guri-Rosenblit wskazuje również inne sprzeczne tendencje tkwiące u podstaw Procesu Bolońskiego: „kierownictwo rządowe vs. większa autonomia instytucji, strategie ponadpaństwowe vs. roszczenia państwowe, sektory publiczne vs. prywatne, badania podstawowe vs. stosowane, współzawodnictwo vs. współpraca oraz własność intelektualna vs. intelektualna filantropia”. Natomiast według Jeroen Huismana i Marijk Van der Wende, istotnym problemem we wdrażaniu reformy był i jest brak określonego jednego mocodawcy Procesu Bolońskiego oraz rozłożona – między Komisję Europejską, rządy i uczelnie – odpowiedzialność za reformę. Skutkiem tego działania reformatorskie rządów mogły i mogą być przez nie tłumaczone wymogami Procesu Bolońskiego, co ucina dyskusję ze środowiskiem akademickim i innymi interesariuszami na temat wprowadzanych zmian. Na problem wykorzystywania Procesu Bolońskiego w celu wdrażania niepopularnych decyzji wskazuje również polskie środowisko akademickie. Inne bariery utrudniające implementację europejskiej reformy to: niechęć części środowiska akademickiego i interesariuszy wobec przedsięwzięcia, jego celów i założeń oraz kryzys ekonomiczny. Problemem bywa również powierzchowne traktowanie Procesu Bolońskiego⁷⁵. Pomimo pozornej, niepełnej wdrażania reformy, rządy państw uczestniczących umacniają swoją międzynarodową pozycję, co stanowi dla nich istotną wartość⁷⁶. Na zagrożenie fasadowego wdrażania Procesu Bolońskiego, szczególnie w państwach byłego bloku wschodniego, wskazuje Marek Kwiek. W tym regionie ważną motywacją do włączenia się do procesu była szansa legitymizacji narodowych systemów szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie. Kraje te borykały się z wieloma problemami – m.in. finansowymi i gwałtownym umasowieniem edukacji – które choć nie są obce Europie Zachodniej, to tam rozłożyły się w czasie. Podejmowanie dodatkowych wyzwań mogło być w tej sytuacji trudne i zatrzymać się na etapie legislacji⁷⁷. Z drugiej jednak strony Proces Boloński miał właśnie stanowić próbę rozwiązania tych trudności, chociażby przez wprowadzenie studiów dwustopniowych⁷⁸. Zdaniem Guri-Rosenblit „Proces Boloński (...) okazał się być, jak na razie, najbardziej efektywną od lat dzwignią przemian w szkolnictwie wyższym w Europie”⁷⁹.

Prześledźmy zatem, jak dalece udało się wdrożyć wybrane narzędzia Procesu Bolońskiego, które są kluczowe dla realizacji przede wszystkim trzech celów reformy: zwiększenia konkurencyjności i atrakcyjności systemów szkolnictwa wyższego oraz całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zwiększenia „zatrudnialności” absolwentów i mobilności obywateli, która może być traktowana jako jeden ze wskaźników realizacji celu pierwszego. Do analizy zostały wybrane takie narzędzia, które wdrażane są od wielu lat, również w Polsce. W dalszej części rozdziału omówiona będzie kwestia ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, których wprowadzanie dopiero się rozpoczyna. Postępy we wdrażaniu Procesu Bolońskiego monitorowane są w *stocktaking reports* sporządzanych co dwa lata na podstawie raportów przygotowywanych przez poszczególne kraje – *national reports*. Również European University Association (EUA) – członek konsultant Procesu Bolońskiego – publikuje raporty „Trends”, współfinansowane przez Komisję Europejską, które opisują i analizują wprowadzanie postulatów reformy bolońskiej. Źródłem danych w tym przypadku są ankiety wypełniane przez uczelnie oraz wyniki wizyt studyjnych w uczelniach. Konkluzje zawarte w raportach *stocktaking* oraz w „Trendach” są wykorzystywane do planowania dalszych działań w ramach Procesu Bolońskiego. W raportach znajdują się głównie zbiorcze informacje dotyczące realizacji wspólnych celów, natomiast niewiele miejsca poświęca się analizie przyczyn zróżnicowania postępów we wdrażaniu Procesu w różnych krajach⁸⁰. Wynika to z faktu, że brakuje badań dotyczących jego

⁷⁴ Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, (2010), s. 1.

⁷⁵ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 153.

⁷⁶ Huisman, J., Van der Wende, M. (2004), s. 353.

⁷⁷ Kwiek, M. (2007), s. 91–99.

⁷⁸ Kraśniewski, A. (2009), s. 7.

⁷⁹ Guri-Rosenblit, S. (2007), s. 6.

⁸⁰ W ostatniej edycji raportu „Trends 2010” pojawia się krótka wzmianka na temat zbyt niskich funduszy przeznaczonych na reformę w niektórych krajach, co powoduje opóźnienia we wdrażaniu reformy.

wdrażania w poszczególnych państwach i uczelniach, co utrudnia rzetelne ocenienie postępów reformy⁸¹. Problem ten dotyczy również Polski, gdzie nie monitoruje się postępów we wdrażaniu założeń Procesu Bolońskiego⁸². Sytuacja taka wynika z trudności w określeniu, które zmiany i w jakim stopniu zostały spowodowane wdrażaniem narzędzi Procesu Bolońskiego, i jaki wpływ miały tu inne czynniki. Dlatego wszelki monitoring koncentruje się przede wszystkim na twardych wskaźnikach, które nie dają pełnego obrazu sytuacji.

3.3.2. Wprowadzenie studiów dwu- i trójstopniowych

W raporcie „Trends V” z 2007⁸³ podkreśla się, że zmiany związane z Procesem Bolońskim zachodzą obecnie na poziomie szkół wyższych, a nie jedynie legislacji, a uczelnie wykazują zdecydowaną akceptację idei EOSW⁸⁴. Z kolei raport „Trends 2010” – który ukazał się w roku, kiedy cele EOSW założone w Deklaracji Bolońskiej miały zostać osiągnięte – wskazuje, że mimo szerokiego wdrożenia narzędzi reformy, nie zawsze są one stosowane zgodnie z założeniem i „w duchu Procesu Bolońskiego”⁸⁵. Przykładem takiej sytuacji jest wdrażanie studiów dwu lub trzystopniowych: studia pierwszego stopnia (licencjackie), studia drugiego stopnia (magisterskie), studia trzeciego stopnia (doktoranckie). Kluczowym założeniem, na którym opiera się tak zaprojektowana struktura studiów, jest zagwarantowanie jak największej drożności między kolejnymi stopniami, niekoniecznie w ramach jednego kierunku studiów. Rozwiązanie to ma na celu uelastycznienie ścieżek kształcenia, umożliwienie szybszego wchodzenia na rynek pracy absolwentów studiów wyższych oraz równoległego wykonywania obowiązków zawodowych i kontynuowania nauki w zależności od potrzeb osobistych czy zawodowych⁸⁶. Spośród europejskich uczelni przebadanych w badaniach „Trends2010” 95% wprowadziło studia dwustopniowe, które występują powszechnie (85–100% uczelni) w 37 państwach⁸⁷. Według danych zawartych w raporcie „The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report” tylko w 26 państwach członkowskich, w tym w Polsce, ponad 90% studentów kształci się na studiach, których struktura odpowiada założeniom bolońskim. W czterech państwach: Austrii, Niemczech, Słowenii i Hiszpanii dotyczy to mniej niż połowy studentów.⁸⁸ W dalszym ciągu jednolite studia magisterskie utrzymywane są w większości systemów szkolnictwa wyższego na studiach medycznych i na studiach kształcących w zakresie zawodów regulowanych⁸⁹. Nowy podział na dwa lub trzy stopnie studiów w wielu państwach koliduje częściowo z tradycyjnymi rozwiązaniami, istniejącymi w poszczególnych systemach. Postulowane w ramach reformy bolońskiej rozwiązania często były trudne do wprowadzenia, między innymi ze względu na opór rozmaitych grup interesariuszy, w tym środowiska akademickiego, które broni się przed zbyt gwałtownymi zmianami⁹⁰. Nie oznacza to powszechnego braku akceptacji dla bolońskiej koncepcji studiów dwu- lub trzystopniowych. Jest to często rezultat nieprzemyślanego sposobu wprowadzania tego rozwiązania, stojącego w sprzeczności z założeniami Procesu Bolońskiego⁹¹.

⁸¹ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 9.

⁸² Kraśniewski, A. (2009), s. 72.

⁸³ W badaniu ilościowym wzięło udział 908 instytucji szkolnictwa wyższego. Z przyczyn formalnych nie uwzględniono tu wyników dla Albanii, Armenii, Azerbejdżanu, Białorusi, Watykanu, Mołdawii (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 12).

⁸⁴ Crosier, Purser, Smidt (2007), s. 6.

⁸⁵ W badaniu ilościowym wzięło udział 821 instytucji szkolnictwa wyższego, co stanowi ok. 15% uczelni w Europie. Z przyczyn formalnych nie uwzględniono tu wyników dla Albanii, Azerbejdżanu, Czarnogóry, Lichtensteinu, Bułgarii, Mołdawii, Ukrainy i Rosji. Należy zaznaczyć, że próba nie jest kontrolowana. Kwestionariusz jest rozsyłany nie do wszystkich uczelni i tylko część odsyła wypełnioną ankietę (Sursock, A., Smidt, H., 2010, s. 12).

⁸⁶ Kraśniewski, A. (2009), s. 72.

⁸⁷ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 34.

⁸⁸ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 32–33.

⁸⁹ Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process (2010), Eurydice, s. 16.

⁹⁰ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 40.

⁹¹ W Polsce kształtowanie się dwustopniowej struktury kształcenia wynikało m.in. z negatywnych uwarunkowań finansowych uczelni i niespełniania przez nie standardów kształcenia. Z tego powodu środowisko akademickie nieprzychylnie odniosło się do rozwiązania, które kojarzyło z gorszą jakością kształcenia. Por. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, (2009), Warszawa: Ernst & Young, s. 77.

W raporcie „Trends 2010” podkreśla się znaczący wzrost liczby europejskich instytucji deklarujących dostosowanie programów kształcenia do nowego podziału studiów. W 2003 roku taką deklarację złożyło 28% instytucji, w 2007 – 55%, a w 2010 – 77%. Jednak ciągle zdarza się, że dostosowanie polega na prostym podzieleniu programów studiów lub próbie realizacji programu rozłożonego wcześniej na dłuższy okres w ciągu trzech lat⁹². Teoretycznie 90% państw zaangażowanych w Proces Boloński w swoich raportach narodowych deklaruje, że studenci aplikujący na drugi stopień studiów w tym samym obszarze kształcenia nie muszą spełniać żadnych dodatkowych wymagań. Niemniej jednak w praktyce aż w 6 państwach wszyscy studenci muszą przystąpić do egzaminów wstępnych lub ukończyć kurs przygotowawczy, nawet jeśli kontynuują naukę na tym samym kierunku studiów. W 27 państwach takie wymagania dotyczą części studentów⁹³. W niektórych systemach szkolenia wyższego objętych Procesem Bolońskim wymaga się również zdobycia doświadczenia zawodowego. Natomiast kontynuowanie nauki na innym kierunku niż ten, na którym uzyskało się stopień licencjata, w dwóch trzecich państw wymaga przejścia procedur rekrutacyjnych, spełnienia określonych wymagań⁹⁴.

Istotnym aspektem wprowadzenia dwóch stopni studiów jest zwiększenie możliwości zdobycia i utrzymania zatrudnienia przez absolwentów. Zgodnie z tym założeniem na rynek pracy mogą wchodzić osoby, które ukończyły studia pierwszego stopnia. Zakłada się tu, że dyplom licencjata będzie rozpoznawany jako dyplom ukończenia studiów wyższych. Jednak wizyty studyjne przeprowadzone w ramach badania „Trends 2010” pokazały, że w niektórych krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim cały czas przepustką na rynek pracy jest uzyskanie stopnia magistra, a pracodawcy nie uznają dyplomu licencjata za dyplom studiów wyższych. W związku z tym, że możliwość wejścia na rynek pracy po ukończeniu pierwszego stopnia kształcenia jest kwestionowana przez studentów i pracowników akademickich, trudno oczekiwać, że będą do tego przekonani pracodawcy. Dlatego wielu studentów decyduje się na kontynuowanie nauki na studiach magisterskich⁹⁵, a nawet na studiach doktoranckich. Wy tłumaczenia tego zjawiska należy również szukać w rosnącym bezrobociu, wynikającym z kryzysu gospodarczego. Takie warunki na rynku pracy zapewne skłaniają studentów do dłuższego pozostawania w systemie edukacji⁹⁶.

Podobnie jak w całej Europie, również w Polsce istnieje stosunkowo duży opór środowisk akademickich wobec wprowadzenia bolońskiej struktury kształcenia. Zazwyczaj jedynie studia pięcioletnie uznawane są za wartościowe i pełne⁹⁷. Polska zalicza się do krajów, w których większość kierunków studiów wprowadziło dwu- lub trzystopniową strukturę. Jest to postęp w porównaniu z rokiem 2007, kiedy to 70–85% uczelni deklarowało realizację tego postulatu⁹⁸. Według danych z raportu narodowego przygotowanego przez Polskę, w roku akademickim 2007/2008, 83% studentów kształciło się na studiach pierwszego i drugiego stopnia, czyli w ramach bolońskiej struktury, a nie na jednolitych studiach magisterskich⁹⁹.

Według Kraśniewskiego wprowadzenie w Polsce dwóch stopni kształcenia na poziomie wyższym polegało głównie na mechanicznym podziale programów studiów, a nie ich jakościowej zmianie zgodnej z założeniami Procesu Bolońskiego. Studia magisterskie są u nas traktowane jako uzupełniające względem pierwszego stopnia. Kontynuowanie nauki na drugim stopniu studiów dla części studentów możliwe jest jedynie po zweryfikowaniu wiedzy kierunkowej kandydata. Wymagania te dotyczą zarówno tych studentów, którzy ukończyli pierwszy stopień studiów w innej uczelni, jak i tych, którzy chcą kontynuować naukę na innym kierunku studiów. Należy jednak podkreślić, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego uzyskanie dyplomu studiów pierwszego stopnia zawsze

⁹² Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 39.

⁹³ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 37.

⁹⁴ Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 34–36.

⁹⁵ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 40.

⁹⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 39.

⁹⁷ Kraśniewski, A. (2009), s. 75. Być może podejście to zmienia się, jednak nie ma badań, które zweryfikowałyby, czy rośnie poparcie dla tego rozwiązania.

⁹⁸ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 34–35.

⁹⁹ National Report. Poland 2009, (2009), s. 5. Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>. W statystykach tych nie uwzględnia się studentów studiów trzeciego stopnia.

otwiera drogę do studiów drugiego stopnia¹⁰⁰. Natomiast studia doktoranckie wymagają uzyskania dyplomu magistra lub równorzędnego i nie są dostępne dla osób jedynie z licencjatem.

W Polsce ciągle silne jest przekonanie, że ukończenie pierwszego stopnia studiów nie jest tożsame z pełnym wykształceniem wyższym. Wynika to zarówno z polskiej tradycji akademickiej, jak i niejasnego dla różnych interesariuszy celu i sposobu utworzenia nowej, trójstopniowej struktury studiów. Zasadniczy problem stanowi tu brak przejrzystości sformułowanych efektów uczenia się, które powinni osiągnąć absolwenci studiów licencjackich. Nie są one jasne przede wszystkim dla pracodawców, którzy nie mają również pełnej wiedzy o zmianach w strukturze studiów¹⁰¹. Według autorów raportu „Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce” z 2009 roku – w przeciwieństwie do innych krajów – w Polsce licencjat nie został dotychczas uznany przez pracodawców za dowód na posiadanie pełnowartościowego wyższego wykształcenia. Wynika to częściowo z tego, że dyplomy studiów pierwszego stopnia pochodzą w większości z cieszących się mniejszym prestiżem uczelni niepublicznych, a w przypadku uczelni publicznych świadczą (w opinii pracodawców) o tym, że student nie poradził sobie z uzyskaniem tytułu magistra¹⁰². Natomiast według raportu OECD „Tertiary Education Reviews: Poland” z 2007 roku, studia pierwszego stopnia są zbyt ogólne i nienastawione na umiejętności praktyczne, co w efekcie prowadzi do sytuacji, w której licencjat nie jest traktowany jako pełnowartościowe wykształcenie wyższe¹⁰³. Tezy te znajdują potwierdzenie w statystykach dotyczących bezrobocia wśród absolwentów studiów wyższych. O ile wskaźnik zatrudnienia w grupie osób z wyższym wykształceniem jest najwyższy, to należy podkreślić, że struktura zatrudnienia/bezrobocia wśród absolwentów studiów licencjackich/inżynierskich jest zdecydowanie bliższa grupie absolwentów szkół policealnych niż grupie osób legitymujących się tytułem magistra¹⁰⁴. Niemniej jednak badania przeprowadzone w 2010 roku w Polsce pokazały, że niektórzy pracodawcy honorują dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia pod warunkiem, że kandydat do pracy posiada doświadczenie zawodowe¹⁰⁵.

W związku z ciągle niskim stopniem uznawania studiów licencjackich za pełnowartościowe wykształcenie wyższe, polscy studenci w większości kontynuują edukację na studiach magisterskich¹⁰⁶. Nie jest to zgodne z założeniami Procesu Bolońskiego. Zwiększanie liczby studentów powinno dotyczyć przede wszystkim pierwszego stopnia studiów i – szczególnie w przypadku Polski – być wynikiem rekrutowania osób, które przekroczyły już wiek studencki. Innym rozwiązaniem są tu również krótkie cykle kształcenia, nieobecne w polskich uczelniach. Takie rozwiązania wpisywałyby się w politykę uczenia się przez całe życie. Natomiast studia drugiego stopnia powinny mieć charakter bardziej elitarny, oparty na badaniach. Niemożność zrealizowania tych założeń w warunkach masowego kształcenia, prowadzi do obniżania jakości dyplomu studiów magisterskich¹⁰⁷. Państwa nie stać na kształcenie tak licznej grupy studentów przez okres 5 lat, a potencjał materialny, intelektualny i czasowy uczelni, pracowników akademickich jest niewystarczający w stosunku do liczby studentów¹⁰⁸. Już dziś rynek pracy wydaje się być nasycony osobami z dyplomem magistra. Jednak jakość kompetencji absolwentów nie jest adekwatna do oczekiwań pracodawców, ale też do czasu spędzonego na uczelni. W dobie gospodarki opartej na wiedzy oznacza to obniżanie konkurencyjności absolwentów, a także polskiej gospodarki oraz polskich uczelni, co przeczy idei Procesu Bolońskiego.

¹⁰⁰ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 38, 36.

¹⁰¹ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 236, Kraśniewski, A. (2009), s. 73–75.

¹⁰² Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young, s. 8.

¹⁰³ OECD Tertiary Education Reviews: Poland (2007).

¹⁰⁴ Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young, s. 103.

¹⁰⁵ Antonowicz, D., Krawczyk, M., Walczak, D. (2010), s. 6, 17.

¹⁰⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 39.

¹⁰⁷ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy, (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 236–237.

¹⁰⁸ W Polsce w ciągu ostatnich 20 lat niekorzystnie zmieniły się proporcje między liczbą nauczycieli akademickich i liczbą studentów. Ilościowy rozwój pierwszej grupy szacuje się na 60%, natomiast liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie. Por. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, (2009), Warszawa: Ernst & Young, s. 81–85.

3.3.3. Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (ECTS)

Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć powstał pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku w ramach programu Erasmus i służyć miał ułatwianiu uznawania efektów kształcenia zdobytych podczas nauki poza macierzystą uczelnią. Obecnie ECTS jako kluczowy element Procesu Bolońskiego stanowi narzędzie:

- przenoszenia (transferu) osiągnięć uzyskanych w innych niż macierzysta uczelniach,
- gromadzenia (akumulacji) efektów uczenia się wyrażonych w punktach, które składają się na określoną kwalifikację, dyplom (efekty uczenia się mogą być osiągnane w różnych instytucjach, ramach czasowych, kontekstach formalnych, pozaformalnych, nieformalnych)¹⁰⁹.

Wykorzystanie systemu ECTS jako narzędzia przenoszenia i gromadzenia osiągnięć umożliwia studentom budowanie elastycznych ścieżek kształcenia¹¹⁰ i dzięki temu sprzyja mobilności, która jest jednym z kluczowych celów Procesu Bolońskiego. Koncepcja zasad naliczania punktów zmieniła się istotnie od momentu powstania systemu ECTS. Obecnie punkty powinny wyrażać zarówno nakład pracy studenta niezbędny do osiągnięcia określonych efektów (*student workload*) oraz uzyskane przez niego efekty uczenia się (*learning outcomes*).

Według badań „Trends 2010” ECTS lub narodowe odpowiedniki tego systemu, które są z nim kompatybilne, są stosowane powszechnie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. 90% uczelni europejskich wykorzystuje ECTS jako system przenoszenia osiągnięć, a 88% jako system gromadzenia osiągnięć dla wszystkich programów studiów pierwszego i drugiego stopnia (w roku 2007 było to odpowiednio 75% i 66%)¹¹¹. Natomiast więcej trudności sprawia powiązanie systemu ECTS z efektami kształcenia, jako podstawą do naliczania punktów. Jedynie w 19 państwach uczestniczących w Procesie Bolońskim udało się to osiągnąć w odniesieniu do wszystkich programów¹¹².

Polska już od 2003 roku zaliczała się do grupy państw, w których większość szkół wyższych wprowadziło ECTS w pełnym wymiarze. Jednakże wizyty studyjne prowadzone w ramach badania „Trends 2010” pokazują pewne niedostatki w tym zakresie. Część uczelni, w tym polskie, szacowały punkty jedynie na podstawie liczby godzin zajęć (*contact hours*), a nie rzeczywistego nakładu pracy, również poza uczelnią, w bibliotekach, podczas przygotowywania się do zajęć, etc. (*student workload*)¹¹³. Potwierdzenie tych obserwacji w odniesieniu do całego obszaru objętego Procesem Bolońskim znajduje się w „Stocktaking Report” z 2009 roku. Podkreśla on nieuwzględnianie rzeczywistych nakładów pracy w naliczaniu punktów ECTS¹¹⁴. Według najnowszych danych ta sytuacja zmieniła się zasadniczo. Polska zalicza się obecnie do krajów, w których punkty ECTS są powiązane z efektami uczenia się we wszystkich programach studiów, z wyjątkiem studiów doktoranckich¹¹⁵. Potwierdza to oficjalny polski raport „National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012”, wedle którego również wszystkie polskie uczelnie używają systemu ECTS do transferu i akumulacji osiągnięć studentów¹¹⁶. Takie oficjalne stanowisko jest zapewne odzwierciedleniem zmian w prawie dotyczącym szkolnictwa wyższego (por. część o krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego). Jeszcze do niedawna, mimo powszechnego wprowadzenia systemu, studenci polscy bardzo często deklarowali problemy z uznawaniem przez ich macierzyste uczelnie okresów studiów odbytych przez nich za granicą. Brakuje jednak badań, które sprawdzałyby występowanie takich trudności oraz analizowały zakres zmian, w tym rzeczywiste wykorzystanie ECTS jako narzędzia akumulacji osiągnięć przez polskie uczelnie oraz powiązanie punktów z efektami uczenia się.

¹⁰⁹ „ECTS. Przewodnik dla użytkowników”, (2009), s. 11.

¹¹⁰ Pozostałe narzędzia służące uelastycznianiu ścieżek kształcenia to: kształcenie modułowe, jednostki uczenia się opisane, podobnie jak całe programy kształcenia w języku efektów uczenia się, nowe metody nauczania, suplement do dyplomu.

¹¹¹ Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 79.

¹¹² The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 48.

¹¹³ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 49–54.

¹¹⁴ Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 80.

¹¹⁵ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 48.

¹¹⁶ Kraśniewski, A. (2009), s. 78.

3.3.4. Mobilność

Jednym z najprostszych wskaźników konkurencyjności szkolnictwa wyższego jest jego zdolność do przyciągania studentów oraz pracowników akademickich z innych krajów. Oczywiście to, ilu studentów zagranicznych podejmuje studia w danym kraju, zależy nie tylko od jakości szkolnictwa wyższego, ale od szeregu czynników, takich jak język, którym się mówi w danym kraju, poziom życia, koszty życia, klimat, szeroko pojęty styl życia. Niezależnie od podnoszenia jakości, można świadomie działać na rzecz pozyskiwania studentów zagranicznych, zarówno z perspektywy systemu szkolnictwa wyższego, jak i z perspektywy konkretnych uczelni, m.in. zwiększając liczbę kierunków i zajęć prowadzonych w języku angielskim.

W opinii wielu autorów umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, w aspekcie przyciągania na uczelnie danego kraju zagranicznej kadry i studentów, jest nie tylko wskaźnikiem konkurencyjności szkolnictwa wyższego w tym systemie, ale wartością samą w sobie, ponieważ tworzy heterogeniczne środowisko, sprzyjające wymianie myśli i wielości perspektyw¹¹⁷.

Zwiększenie mobilności studentów i pracowników akademickich stanowi jedno z kluczowych wyzwań Procesu Bolońskiego. Jak podkreślono w komunikacie z konferencji ministrów w Leuven, mobilność studentów, młodych pracowników akademickich i pozostałych pracowników uczelni służy poprawianiu jakości programów studiów, badań oraz umiędzynarodowieniu europejskiego szkolnictwa wyższego. Mobilność jest również czynnikiem pozytywnie wpływającym na „zatrudnialność” i ma ogromne znaczenie dla rozwoju indywidualnego obywateli. Sprzyja ona jednocześnie współpracy między uczelniami oraz ich konkurencyjności¹¹⁸. Obecnie podkreśla się, że mobilność powinna dotyczyć zarówno studentów, jak i pracowników uczelni; mieć wymiar poziomy – realizacja części programu studiów w innej uczelni – lub pionowy – realizacja całego drugiego lub trzeciego stopnia kształcenia w innej uczelni. Coraz większy nacisk kładzie się również nie tylko na mobilność w ramach Europy, ale również poza nią, czyli na konkurencyjność Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W komunikacie z Leuven przyjęto, że do 2020 roku 20% absolwentów będzie posiadało doświadczenie mobilności w ramach studiów lub szkolenia zawodowego¹¹⁹. Nie określono jednak, czy chodzi tu o mobilność krótkookresową, związaną z realizowaniem części programu studiów, czy o zdobywanie dyplomów za granicą. Nie wiadomo również, których stopni kształcenia ma dotyczyć ten wskaźnik.

W ramach EOSW duży problem stanowi gromadzenie danych na temat mobilności. Wynika to z tego, że mobilność może być realizowana w ramach europejskich programów takich jak Erasmus, umów bilateralnych między uczelniami czy też w sposób całkowicie zindywidualizowany, bez wsparcia instytucjonalnego. W związku z tym poszczególne państwa przyjmują różną metodologię zbierania informacji na temat mobilności, często nie gromadzą wszystkich danych, co utrudnia dokonywanie porównań¹²⁰.

Pozwala dokonać pewnego oszacowania odsetka mobilnych polskich naukowców badanie pt. „Kariery zawodowe osób posiadających stopień naukowy doktora” (Careers of Doctorate Holders), realizowane w krajach członkowskich UE i EFTA wspólnie przez OECD, Eurostat i UNESCO. W 2007 roku na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego badanie to zostało przeprowadzone w Polsce przez Ośrodek Przetwarzania Informacji we współpracy z Głównym Urzędem Statystycznym. W ramach badania internetową ankietę, w której udział był dobrowolny, wypełniło 5.368 „młodych” naukowców – osób, które uzyskało doktorat między 1996 a 2007 rokiem. Uzyskane dane pozwoliły na oszacowanie odsetka mobilnych naukowców. I tak, niecałe 7% badanych stanowiły osoby przebywające za granicą przynajmniej 6 miesięcy, zaś około 5% stanowiły osoby, które wyjechały

¹¹⁷ Altbach, P. G., Knight, J. (2007).

¹¹⁸ The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain, (2009), s. 4.

¹¹⁹ The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain, (2009), s. 4.

¹²⁰ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 66.

na dłużej niż 9 miesięcy. Skoro w latach 1996–2006 stopień naukowy doktora uzyskało w Polsce 50 tysięcy osób, to wydaje się, że wyjazdy młodych naukowców po doktoracie dotyczyły szacunkowo między 2000 a 3500 osób. Biorąc pod uwagę fakt, że badania te dotyczyły osób ze stopniem doktora, to prawdopodobnym wydaje się, że odsetek mobilnych naukowców w całej populacji jest jednak niższy. Najpopularniejszymi krajami wyjazdu okazały się wówczas USA, Niemcy, Wielka Brytania i Francja. Badanie pokazało, że najczęściej wyjazdy zagraniczne deklarowali doktorzy nauk przyrodniczych.

Mobilność wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy¹²¹. Zdecydowana większość państw byłego bloku wschodniego, w tym Polska, należy do grupy, w której przeważają studenci wyjeżdżający na studia za granicę. Sytuacja ta dotyczy 44% uczelni, które wzięły udział w badaniu „Trends 2010”. Natomiast 21% uczelni europejskich deklaruje, że liczba przyjmowanych przez nie studentów zagranicznych przewyższa liczbę studentów, których wysyłają na studia do innych państw¹²².

Podział ten jest również widoczny z perspektywy globalnej. Tylko niektóre kraje europejskie, zaangażowane w Proces Boloński, osiągają wysokie wskaźniki mobilności. Według raportu OECD „Education at a Glance” z 2011 roku, stosunkowo najwięcej studentów zagranicznych pochodzących z państw OECD kształci się w Stanach Zjednoczonych (18%), Wielkiej Brytanii (9,9%), Australii (8%), Niemczech (7%), Francji (6,8%), Kanadzie (5,2%). Natomiast kraje byłego bloku wschodniego, poza Rosją, nie są tu wyodrębnione¹²³. W państwach tego regionu, w porównaniu z Europą Zachodnią, kształci się procentowo mniej studentów zagranicznych. W krajach OECD jest to średnio 6,4%. Na Węgrzech 3,7% ogólnej liczby studentów stanowią studenci zagraniczni, na Słowacji jest to niecałe 3%, w Estonii niecałe 1,6%. Natomiast w Wielkiej Brytanii jest to aż 15,3%, a w Austrii 15,1%. Liderem jest tu Australia – 21,5%. Dla Polski wskaźnik ten wynosi zaledwie 0,8%¹²⁴.

Według raportu „The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area” w ciągu ostatnich 10 lat Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego zdecydowanie zwiększył swoją atrakcyjność dla studentów zagranicznych. Między rokiem 1999 a 2007 w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego liczba zagranicznych studentów spoza EOSW wzrosła o 116%¹²⁵. Sukces ten nie jest jednak jedynie rezultatem wdrażania Procesu Bolońskiego, lecz także wysiłków podjętych przez poszczególne państwa, które rozwijają mechanizmy wspierania mobilności¹²⁶.

Z raportu pt.: „The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process” wynika, że 0,3% studentów kształcących się w Polsce w roku akademickim 2008/2009 pochodziło z krajów spoza Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Tylko cztery kraje: Cypr (26,4%), Wielka Brytania (9,6%), Francja (8,3%) i Irlandia (5,2%) przyciągnęły więcej niż 5% zagranicznych studentów spoza EOSW. Średnio w krajach należących do EOSW w roku 2008/2009 2,25% studentów stanowiły osoby z krajów niezrzeszonych. Tymczasem w Polsce 0,45% studentów stanowią studenci zagraniczni pochodzący z krajów należących do EOSW. W roku akademickim 2008/2009 Polscy studenci stanowili 1,3% studentów kształcących się w krajach należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i 0,15% studentów uczących się poza EOSW¹²⁷.

¹²¹ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 70, 74.

¹²² Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 77–78.

¹²³ OECD, (2011), s. 322.

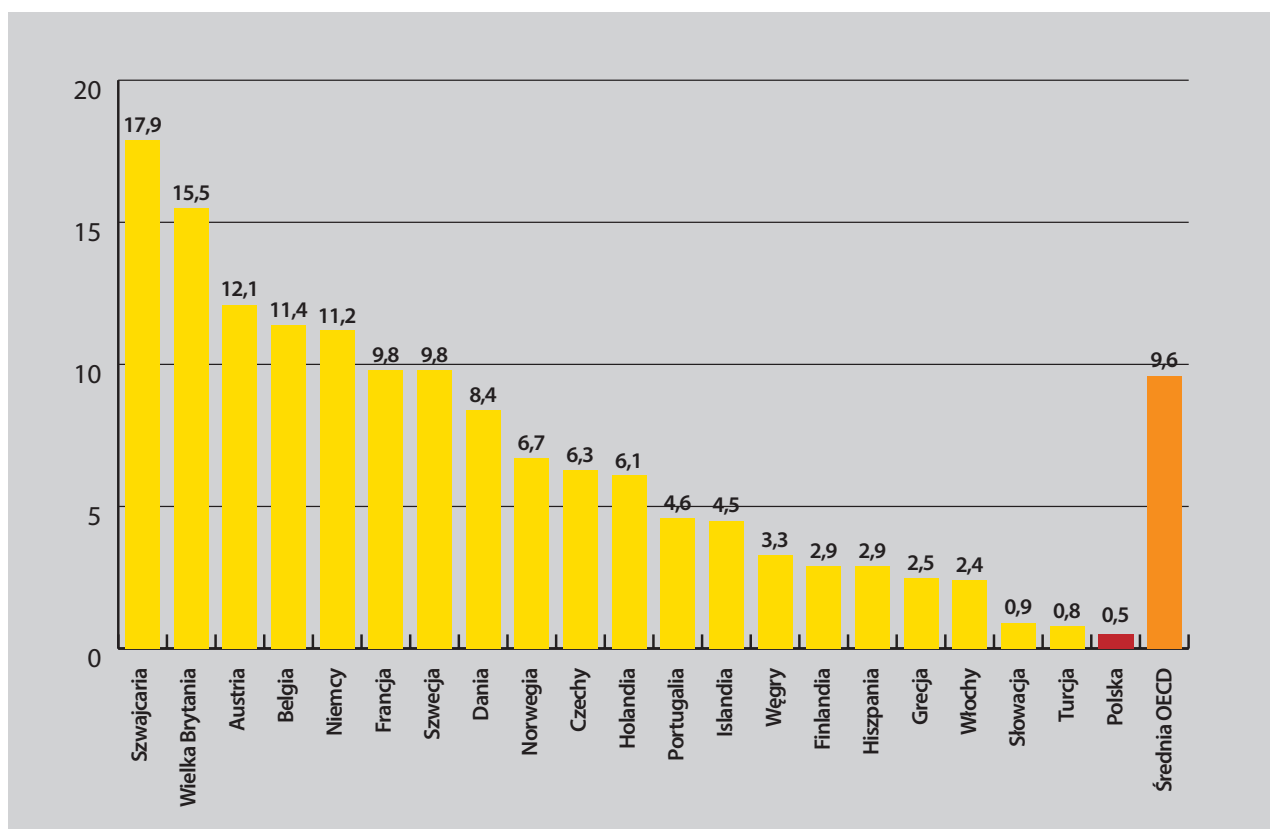
¹²⁴ OECD, (2011), s. 333.

¹²⁵ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 67.

¹²⁶ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 73.

¹²⁷ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process, (2012), Eurydice, s. 154–164.

Wykres 3.2. Udział studentów zagranicznych wśród ogółu studentów w wybranych krajach europejskich (2008 r.).



Źródło: Higher Education to 2030. Vol.1: Demography. Vol.2: Globalisation, OECD 2008

Europejskim programem wspierania mobilności międzynarodowej studentów i pracowników uczelni wyższych jest program Erasmus. Z oferty programu mogą skorzystać pracownicy szkół wyższych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, które posiadają Kartę Uczelni Erasmusa, nadaną przez Komisję Europejską i realizują działania, jakimi zainteresowani są pracownicy.

Od roku akademickiego 2007/08, kiedy Erasmus stał się częścią przewidzianego na lata 2007–2013 kompleksowego programu Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego pt.: „Uczenie się przez całe życie”, kładzie się szczególny nacisk na promocję nie tylko kadry akademickiej, ale także pracowników administracyjnych.

Z danych wynika, że polscy nauczyciele akademicki, podobnie jak studenci, z roku na rok coraz liczniej uczestniczą w programie Erasmus.

W roku 2009/2010¹²⁸ Polska mogła się poszczycić najwyższą w Europie liczbą wyjazdów pracowników uczelni w ramach Erasmusa. Liczba wyjazdów nauczycieli akademickich z Polski (w celu prowadzenia zajęć w zagranicznych uczelniach) wzrosła z 359 w roku akademickim 1998/1999 do 2967 w roku 2009/2010, co dało Polsce pierwsze miejsce spośród wszystkich 31 krajów uczestniczących w programie. Łącznie w latach 1998–2010 w celu prowadzenia zajęć wyjechało 17949 nauczycieli akademickich. Systematycznie rośnie także liczba wyjazdów pracowników uczelni w celach szkoleniowych. W roku 2009/2010 wśród wszystkich krajów biorących udział w programie Erasmus, to Polacy w najwyższym stopniu skorzystali z oferty wyjazdów szkoleniowych – na taki wyjazd zdecydowało się aż 1476 pracowników szkół wyższych (dla porównania w roku 2007/2008 liczba tego typów wyjazdów wynosiła 651). Najwięcej pracowników naszych uczelni udaje się do Niemiec, Hiszpanii, Włoch, Czech, Francji, Słowacji i Wielkiej Brytanii. Wzrasta również liczba przyjazdów pracowników

¹²⁸ Obliczenia własne na podstawie danych zawartych na stronie internetowej European Commission. Education&training. Erasmus: Erasmus – Statistics, http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm#09

zagranicznych do Polski w ramach programu. W roku 2009/2010 w celu prowadzenia zajęć przyjechało do Polski 1819 wykładowców, a w celach szkoleniowych – 294 osób (dla porównania w roku 2007/2006 liczby te odpowiednio wynosiły 1596 i 155).

Tabela 3.1. Erasmus w liczbach w latach 1998–2010.

Rok akademicki	Liczba polskich uczelni posiadających Kartę Uczelni Erasmusa	Liczba polskich studentów, którzy wyjechali na stypendium*	Liczba zagranicznych studentów, którzy przyjechali na stypendium do Polski	Liczba wyjazdów pracowników uczelni z Polski w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia	Liczba przyjazdów pracowników zagranicznych uczelni w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia
1998/1999	46	1426	220	359/ -	-
1999/2000	74	2813	466	605/ -	-
2000/2001	98	3691	614	678/ -	-
2001/2002	98	4322	750	800/ -	-
2002/2003	120	5419	996	884/ -	-
2003/2004	151	6278	1459	946/ -	-
2004/2005	187	8388	2332	1394/ -	-
2005/2006	217	9974	3063	1740/ -	-
2006/2007	240	11219	3730	2030/ -	-
2007/2008	256	12854*	4446*	2460/651	1596/155
2008/2009	264	13402	4928	3079/1262	1676/221
2009/2010	288	14021	5500	2974/1476	b.d.

* od roku akademickiego 2007/08 podane liczby są sumą studentów wyjeżdżających / przyjeżdżających na studia i na praktyki

Źródło: Erasmus,(2011). <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki>, 14.11.2011

Niemniej jednak z danych z 2008 roku wynika, że z ogółu studiujących w Polsce za granicę wyjeżdża zaledwie 2.5% osób. Charakterystyczny jest również podział uczelni na te, które wysyłają znaczną liczbę studentów na zagraniczne uczelnie (ok. 10%) i na te, gdzie są to pojedyncze osoby¹²⁹. W raporcie „Trends 2010” wskazuje się, że przeszkodami w rozwijaniu mobilności w krajach byłego bloku wschodniego są bariery językowe, finansowe, ale również brak harmonizacji między stopniami

¹²⁹ Kraśniewski, A. (2009), s. 80.

kształcenia¹³⁰. Wśród najpoważniejszych barier mobilności Polaków w roku 2010/2011 wymieniane były bariery finansowe i problemy z uznawalnością zagranicznych studiów w kraju. Tymczasem wśród barier do studiowania w Polsce wskazuje się przede wszystkim bariery językowe oraz brak informacji, a także wsparcia oferowanego przez polskie uczelnie studentom zagranicznym¹³¹.

Warto również zaznaczyć, że według raportu „Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process”, Polska posiada rozwiniętą politykę wspierania mobilności, natomiast nie gromadzi pełnych danych na temat tego zjawiska. Nie określa się u nas również, ilu polskich studentów powinno wyjeżdżać za granicę. Dużo istotniejsze jest zwiększenie liczby studentów przyjeżdżających do Polski na studia¹³².

Przystępując do realizacji założeń Procesu Bolońskiego, Polska włączyła się nie tylko do wspólnoty krajów o podobnie określonych kierunkach zmian, ale także do swego rodzaju „wspólnoty wyzwań” związanych z rozwojem i przekształcaniem szkolnictwa wyższego. Z tego względu wiele dylematów, przed jakimi stają dziś organizatorzy szkolnictwa wyższego w Polsce, znajduje swoje odzwierciedlenie w problemach innych krajów Europy czy debatach międzynarodowych. Jak słusznie zauważa Marek Kwiek, „od dziesięciu lat coraz silniej instytucjonalizuje się w Europie wspólna przestrzeń edukacyjna (której synonimem jest integracja szkolnictwa wyższego w ramach Procesu Bolońskiego) i wspólna przestrzeń badawcza (której synonimem jest promowana przez Komisję Europejską Europejska Przestrzeń Badawcza, wraz z silną diagnozą i równie silną wizją funkcjonowania uniwersytetów w Europie, zwaną „agendą modernizacyjną uniwersytetów europejskich”)¹³³. Polskie szkolnictwo, aby się rozwijać, nie może ignorować wyzwań, przed jakimi stają europejskie uczelnie, nawet jeśli wyzwania te dotyczą polskie szkoły wyższe w sposób specyficzny, związany z charakterystycznymi dla naszego kraju uwarunkowaniami społecznymi, historycznymi, czy kulturowymi. Zdaniem badaczy i ekspertów, dylematy przed jakimi od ponad dekady stają systemy szkolnictwa wyższego w Europie związane są m.in. ze zmieniającą się wizją roli i funkcji uniwersytetów, nasilającymi się tendencjami rozdziału badań i kształcenia, zmianą roli oraz statusu zawodowego kadry akademickiej, a także z rozwijaniem się nowych modeli zarządzania uczelniami¹³⁴.

3.3.5. Zapewnianie jakości kształcenia

Szeroko zakrojona polityka zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym zaczęła rozwijać się w Europie w połowie lat 90. XX wieku. Proces Boloński doprowadził do jej instytucjonalizacji i umocnienia¹³⁵. Szczególne znaczenie miało opracowanie „Standardów i wskazówek dotyczących zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”¹³⁶. Dokument przyjęty na konferencji w Bergen w 2005 roku zawiera standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz agencji zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Jakość kształcenia rozumiana jest jako zgodność funkcjonowania uczelni z określonymi standardami i kryteriami. Są one formułowane przez różne instytucje krajowe, międzynarodowe i branżowe odpowiedzialne za zewnętrzne zapewnianie jakości, a także przez uczelnie.

Chociaż początkowo zapewnianie jakości nie było eksponowane w ramach reformy bolońskiej, to w ciągu kilku lat stało się ono sercem Procesu Bolońskiego¹³⁷. Było to wynikiem polityki Komisji Europejskiej podkreślającej rolę zapewniania jakości kształcenia jako głównego narzędzia harmonizacji, urynkowienia i umiędzynarodowienia uczelni¹³⁸. Zapewnianie jakości kształcenia jest także niezbędne dla rozwoju masowej mobilności, ponieważ uznawanie okresów studiów lub efektów ucze-

¹³⁰ Sursock, A., Smidt, H. (2010), Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Bruksela: EUA, s. 8.

¹³¹ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process, (2012), Eurydice, s. 165–166.

¹³² Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process, (2010), Eurydice, s. 39–40.

¹³³ Kwiek, M. (2010), s. 5.

¹³⁴ Kwiek, M. (2007), Tomusk, V. (2003), Marginson, S. (2007).

¹³⁵ Kauko, J. (2006), s. 5, 10, Dybaś, M. (2011), s. 114–117.

¹³⁶ W dalszej części rozdziału używana będzie skrócona nazwa dokumentu „Standardy i wskazówki...”

¹³⁷ Berlin Communique, (2003), s. 3.

¹³⁸ Kauko, J. (2006), s. 5.

nia się, zdobytych poza macierzystą uczelnią, wymaga porównywalnej jakości różnych instytucji szkolnictwa wyższego¹³⁹. Wszystko to doprowadziło do stworzenia wspólnych ram zapewniania jakości kształcenia w ramach Procesu Bolońskiego.

W 2000 roku w odniesieniu do rekomendacji Rady Europejskiej „European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education” z 1998 roku, została powołana do życia Europejska Sieć na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*)¹⁴⁰.

To stowarzyszenie skupia europejskie agencje zajmujące się zapewnianiem jakości kształcenia. Związało się ono bardzo silnie z Procesem Bolońskim i zostało włączone do grupy konsultantów reformy w 2005 roku. ENQA opracowała „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”¹⁴¹.

Zapewnianie jakości kształcenia jest dziś zjawiskiem oczywistym, funkcjonującym na poziomach ponadnarodowym i krajowym oraz w poszczególnych uczelniach. Trudno wyobrazić sobie odwrócenie tego procesu w jego obecnej formule, przyjętej w ramach Procesu Bolońskiego. U podstaw koncepcji zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego leży szereg założeń i zasad, zgodnie z którymi, główny ciężar odpowiedzialności za jakość kształcenia spada na uczelnie. W ocenie jakości powinni uczestniczyć studenci i inni interesariusze, procedury powinny być umiędzynarodowione, ocena jakości kształcenia – koncentrować się na badaniu efektów uczenia się¹⁴². Jak zatem postępuje wdrażanie zapewniania jakości kształcenia w państwach uczestniczących w Procesie Bolońskim?

Wszystkie systemy szkolnictwa wyższego objęte Procesem Bolońskim posiadają pewne formy zewnętrznej oceny jakości kształcenia. Są one jednak zróżnicowane w zakresie rozwiązań systemowych i podejścia do zapewniania jakości kształcenia¹⁴³. Coraz silniejsza jest tendencja do przeprowadzania zarówno akredytacji instytucjonalnej – uczelni i ich jednostek organizacyjnych – jak i programów studiów. Z taką sytuacją mamy do czynienia w 24 krajach EHEA, w tym w Polsce. Oznacza to, że systemy zapewniania jakości stają się coraz bardziej złożone i kompleksowe. Tylko w kilku krajach akredytacja jest ograniczona do jednego z tych aspektów¹⁴⁴. Kolejna ważna różnica dotyczy zakresu uprawnień agencji akredytacyjnych lub innych instytucji odpowiedzialnych za zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia. 21 agencji podejmuje decyzje dotyczące funkcjonowania instytucji i programów przez nie ocenianych lub przedkłada swoją opinię w tej kwestii organom rządowym. W pozostałych krajach decyzje te podejmuje minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego. Obecnie 28 agencji zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym PKA, z 13 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, zostało wpisanych do rejestru EQAR. Jednak w roku akademickim 2010/2011 tylko w 14 państwach uczelnie mogły być oceniane przez zagraniczne agencje, a w kolejnych ośmiu taka możliwość istniała, jeśli zostały spełnione określone warunki. Oznacza to, że EQAR nie spełnia jeszcze w pełni swojej funkcji, czyli wspierania umiędzynarodowienia akredytacji¹⁴⁵.

Do oceny wdrażania zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w ramach Procesu Bolońskiego stosuje się różne indeksy złożone z kilku wskaźników. I tak w 18 państwach, w tym w Polsce, rozwiązania obejmują całe szkolnictwo wyższe, realizują wytyczne zawarte w „Standardach i wskazówkach...”, opracowanych przez ENQA i obejmują kształcenie, obsługę studentów oraz wewnątrzuczelniane systemy zapewniania jakości. W 17 krajach zewnętrzne rozwiązania w zakresie

¹³⁹ Guri-Rosenblit, S. (2008), s. 142.

¹⁴⁰ W roku 2008 utworzono również Europejski Rejestr Agencji Zapewniania Jakości (European Register of Quality Assurance Agencies - EQAR), do którego wpisywane są agencje spełniające kryteria zawarte w „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” opracowanych przez ENQA w 2005 roku.

¹⁴¹ W dalszej części rozdziału używana będzie skrócona nazwa dokumentu „Standardy i wskazówki...”.

¹⁴² Wymieniono tu zaledwie kilka z założeń, które tworzą wspólną bolońską koncepcję zapewniania jakości kształcenia. Szerzej piszą o tym Kraśniewski, A. (2009), s. 48–51, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 60–85, gdzie omówiono zagadnienie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w ramach Procesu Bolońskiego i szerzej polityki Unii Europejskiej.

¹⁴³ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 60.

¹⁴⁴ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 60.

¹⁴⁵ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 61–62.

zapewniania jakości kształcenia nie zostały jeszcze formalnie ocenione jako zgodne ze standardami ENQA¹⁴⁶. Istotnym wskaźnikiem rozwoju zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia jest włączenie do procedur interesariuszy oraz umiędzynarodowienie procedur. Te dwa postulaty ciągle stanowią wyzwanie dla uczestników Procesu Bolońskiego. Tylko w 11 krajach, w tym w Polsce, studenci są zaangażowani w pięć kluczowych obszarów funkcjonowania zewnętrznego zapewniania jakości, w tym: zarządzanie agencją, opracowywanie raportów z samooceny, udział w procesie decyzyjnym po zakończeniu procedury oceny zewnętrznej i udział w procedurach uzupełniających (*follow-up*)¹⁴⁷. W 35 krajach studenci zaangażowani są w minimum trzy spośród tych obszarów. Wykluczenie tej grupy dotyczy przede wszystkim podejmowania decyzji po zakończeniu ewaluacji lub akredytacji oraz udziału w procedurach uzupełniających, które służą sprawdzeniu, na ile oceniane instytucje uwzględniły uwagi przekazane im podczas głównego procesu oceny. W 28 krajach formalnie wymagane jest uczestnictwo przedstawicieli pracodawców w procedurach zewnętrznego zapewniania jakości, forma i zakres tej współpracy mogą być tu bardzo zróżnicowane¹⁴⁸. Różnie wygląda również zaangażowanie ekspertów zagranicznych w prace agencji. W Polsce nie ma formalnych wymagań w odniesieniu do ich uczestnictwa w pięciu kluczowych obszarach działania zewnętrznego zapewniania jakości. Eksperti zagraniczni mogą jednak być członkami zespołów oceniających PKA¹⁴⁹. Lista ekspertów PKA i członków zespołów oceniających oraz informacje o nich, nie są publikowane na stronie internetowej PKA, co ogranicza transparentność jej działania i nie jest zgodne ze standardami i wytycznymi opracowanymi przez ENQA¹⁵⁰.

Jednym z kluczowych założeń bolońskiej koncepcji zapewniania jakości kształcenia, które z biegiem lat stało się jej fundamentem, jest tworzenie przez uczelnie lub ich jednostki wewnętrznych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie zewnętrznej¹⁵¹. Jak wynika ze sprawozdań na temat wdrażania Procesu Bolońskiego, obecnie tylko cztery kraje uczestniczące w reformie nie posiadają regulacji prawnych zobowiązujących uczelnie do posiadania wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia¹⁵². Badacze problematyki podkreślają jednak, że regulacje te nie zostały jeszcze powszechnie wdrożone w praktyce funkcjonowania uczelni¹⁵³. Wynika to między innymi z tego, że cała idea zapewniania jakości kształcenia oraz poszczególne standardy i wytyczne zawarte w dokumencie opracowanym przez ENQA naruszają tradycyjne role, normy obowiązujące w uczelniach, gdzie jakość wszelkich aspektów jej funkcjonowania była zjawiskiem immanentnym, niewymagającym nadzoru¹⁵⁴. Z danych deklaracyjnych wynika, że jedynie w 25 krajach EHEA więcej niż 75% uczelni wdrożyło wewnętrzne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia, a w aż 11 krajach takie rozwiązania posiada nie więcej niż 25% szkół wyższych¹⁵⁵. Na poziomie uczelni największym wyzwaniem w zakresie zapewniania jakości pozostaje włączenie w procedury studentów i innych interesariuszy oraz skoncentrowanie się na ocenie efektów uczenia się¹⁵⁶.

¹⁴⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 64.

¹⁴⁷ Od 2006 r. w pracach zespołów oceniających Polskiej Komisji Akredytacyjnej uczestniczą przedstawiciele Komisji Parlamentu Studentów RP. Struktura organizacyjna studenckiego zespołu ekspertów odpowiada strukturze organizacyjnej Komisji. Zespołem kieruje koordynator wybierany przez Radę Studentów Parlamentu Studentów RP. Poza zarządzaniem pracą zespołu ekspertów odpowiada on za poprawność merytoryczną przygotowywanych w zespole raportów z wizytacji, a także sporządza okresowe sprawozdania z działalności zespołu. Jest też odpowiedzialny za prowadzenie rekrutacji i szkolenie nowych ekspertów. Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2005–2007, s. 62.

¹⁴⁸ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 64–67.

¹⁴⁹ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 12, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 193.

¹⁵⁰ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 193.

¹⁵¹ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 65.

¹⁵² The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 68.

¹⁵³ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 36.

¹⁵⁴ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 33, Stensaker, (2008), s. 8, Dybaś, M. (2011), s. 112–113.

¹⁵⁵ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 68–69.

¹⁵⁶ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 36, Kraśniewski, A. (2009), s. 50.

3.3.5.1. Zapewnianie jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym

Gwałtowny i spontaniczny ilościowy rozwój polskiego szkolnictwa wyższego, jego dywersyfikacja oraz problemy finansowe stały się głównymi przyczynami drastycznego obniżenia poziomu edukacji w rodzimych uczelniach w latach 90. XX wieku. Zarówno władze centralne, jak i społeczność akademicka nie przygotowały zawniczących narzędzi przeciwdziałania negatywnym konsekwencjom umasowienia¹⁵⁷. W związku z tym konieczna stała się instytucjonalizacja mechanizmów zapewniania jakości kształcenia¹⁵⁸. Działania w tym zakresie zostały zainicjowane przez środowisko akademickie. Był to ewenement na skalę europejską, gdzie przede wszystkim władze centralne lub regionalne tworzyły odpowiednie agencje akredytacyjne. W obliczu szeregu problemów polscy akademicy zdecydowanie popierali ideę określenia standardów kształcenia, które byłyby podstawą dbania o wysoki poziom edukacji wyższej¹⁵⁹. Aktywność środowiska akademickiego wynikała zapewne także z obawy przed ograniczeniem autonomii akademickiej w wyniku stworzenia rządowej instytucji zajmującej się zapewnianiem jakości szkolnictwa wyższego¹⁶⁰.

W połowie lat 90. XX wieku zaczęły powstawać kolejne środowiskowe komisje akredytacyjne. Były to m.in.: Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menadżerskiej „Forum”, Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Komisja Akredytacyjna Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych¹⁶¹. W 1997 roku zostało podpisane porozumienie uczelni w ramach Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich na rzecz jakości kształcenia. Sygnatariusze zobowiązali się m.in. do podnoszenia jakości kształcenia, promowania najlepszych kierunków i uczelni, dostosowania procedur oceny jakości do wytycznych europejskich, stworzenia wspólnych standardów jakości w ramach poszczególnych kierunków studiów, rozwijania systemów akredytacji, zwiększania mobilności studentów. W wyniku porozumienia w 1998 roku powstała Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA)¹⁶².

Akredytacja przeprowadzona przez UKA, podobnie jak akredytacje przeprowadzone przez inne komisje środowiskowe, ma charakter dobrowolny i dotyczy programów kształcenia, kierunków studiów. Celem jej jest promowanie wysokiej jakości kształcenia, wskazywanie najlepszych praktyk, nie zaś certyfikowanie w odniesieniu do minimalnych standardów. UKA monitoruje 45 kierunków studiów, dla których standardy rekomendują powoływane w jej ramach grupy ekspertów. Dotychczas UKA przeprowadziła procedury akredytacji kierunków studiów w 41 uczelniach, wśród których znalazły się głównie publiczne szkoły wyższe¹⁶³. Warunkiem ubiegania się o akredytację UKA jest posiadanie wewnętrznych rozwiązań w zakresie stymulowania i oceniania jakości kształcenia oraz posiadanie opracowanego systemu punktów kredytowych zgodnych z systemem ECTS. Akredytacja jest odpłatna. Ewaluację przeprowadza zespół oceniający złożony między innymi z osób zgłoszonych przez jednostkę ubiegającą się o akredytację. Akredytacja udzielana jest na okres 2 lub 6 lat¹⁶⁴. Dynamiczny rozwój UKA i innych agencji środowiskowych został ograniczony w związku z powstaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA), która nie włączyła akredytacji środowiskowej do swoich procedur zapewniania jakości. Obecnie uczelnie coraz rzadziej korzystają z dodatkowej możliwości potwierdzenia wysokiego poziomu swojej działalności poprzez akredytację środowiskową, ponieważ wiąże się to z powtórным gromadzeniem i porządkowaniem dokumentacji. Jak wskazuje Marek Wąsowicz, przewodniczący UKA, kolejnym problemem akredytacji środowiskowej jest to, że środowisko samo siebie ocenia, co podważa obiektywizm akredytacji¹⁶⁵. Nie oznacza to jednak, że

¹⁵⁷ Antonowicz, D., Borowicz, R. (2006), *Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor*, *Kultura i Edukacja*, nr 4, s. 22.

¹⁵⁸ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 126–127.

¹⁵⁹ Wójcicka, M. (2001), s. 9; Thieme, J.K. (2009), s. 279.

¹⁶⁰ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 127.

¹⁶¹ Komisje środowiskowe: Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Pedagogicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Wychowania Fizycznego, Akredytacyjna Komisja Uczelni Artystycznych. Przypis za Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 129, przypis 393.

¹⁶² Wójcicka, M. (1995), s. 56, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 128.

¹⁶³ Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna <http://www.uka.amu.edu.pl/kierunki.php>, dostępne: 27.05.2012.

¹⁶⁴ Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna http://www.uka.amu.edu.pl/uka_main.php, dostępne: 27.05.2012.

¹⁶⁵ „Trzeba szukać nowej formuły działania” Rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, *Forum Akademickie*, nr 5, dostępne <http://forumakademickie.pl/fa/2011/05/trzeba-szukac-nowej-formuly-dzialania/>.

środowisko akademickie zaprzestanie działalności na rzecz zapewniania jakości kształcenia. Obecnie Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich podejmuje działania w celu powołania do życia jednej, zintegrowanej komisji środowiskowej. Należy podkreślić, że aktywna postawa przedstawicieli polskich uczelni w zakresie akredytacji przygotowała grunt dla działalności PKA, która w dużej mierze skorzystała z doświadczeń i wiedzy zdobytych wcześniej. To właśnie środowisko akademickie jako pierwsze zmierzyło się z tą nieznaną materią, co wiązało się ze znacznym wysiłkiem organizacyjnym, zaangażowaniem wielu osób i ich przygotowaniem merytorycznym.

Dotychczas jedynym w Polsce organem o określonych ustawowo zadaniach i trybie pracy, działającym na rzecz jakości kształcenia w szkołach wyższych była Polska Komisja Akredytacyjna – niezależna instytucja działająca w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Powstała ona (jako Państwowa Komisja Akredytacyjna) 1 stycznia 2002 roku na podstawie Ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Obecna nazwa Komisja przyjęła na mocy Ustawy z 18 marca 2011 o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Zmiana nazwy miała podkreślić niezależny charakter PKA.

Określonym w misji celem działania PKA jest wspomaganie polskich uczelni publicznych i niepublicznych w budowaniu standardów edukacyjnych na miarę najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej, których realizacja zapewnić ma absolwentom polskich szkół wyższych wysoką pozycję na krajowym i międzynarodowym rynku pracy, a uczelniom zwiększenie konkurencyjności na arenie instytucji europejskich. Tak określoną misję PKA realizuje przede wszystkim poprzez dokonywanie ocen jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach, w tym kształcenia nauczycieli oraz przestrzegania warunków prowadzenia studiów. Poza realizacją głównego zadania PKA, jakim jest dokonywanie oceny jakości kształcenia na danym kierunku, Komisja przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski w sprawach związanych m.in. z tworzeniem uczelni i nadawaniem im uprawnień do prowadzenia kształcenia, przedłużaniem pozwoleń na funkcjonowanie uczelni niepublicznych czy przywracaniem uprawnień do prowadzenia kształcenia na danym kierunku¹⁶⁶. Ocena jakości programów nauczania dokonywana przez PKA dotychczas odnosiła się do minimalnych standardów dla programów studiów, które określał Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, i polegała w dużej mierze na sprawdzaniu formalnej dokumentacji uczelni.

Postępowanie oceniające, prowadzone przez PKA jest bezpłatne, obowiązkowe i cykliczne¹⁶⁷. Obecnie PKA ocenia spełnianie poszczególnych kryteriów akredytacji programowej za pomocą skali pięciostopniowej. Wcześniej PKA wykorzystywała czterostopniową skalę ocen (wyróżniająca, pozytywna, warunkowa oraz negatywna). W roku 2008 PKA przeprowadziła 407¹⁶⁸ ocen jakości kształcenia, w 2009 – 582, w 2010 – 629¹⁶⁹.

Według Jerzego K. Thieme główną wadą dotychczasowego modelu akredytacji PKA jest „to, że nie bierze się prawie pod uwagę w tej ocenie końcowych efektów studiów, jakości prac studenckich i egzaminów dyplomowych, jak i innych wskaźników jakościowych. (...) Zmiany wymaga ocena jakości na wejściu procesu nauczania na ocenę na jego wyjściu”¹⁷⁰. Podobny kierunek zmian, czyli skupienie się na efektach uczenia się, wskazują instytucje reprezentujące środowisko akademickie w Polsce¹⁷¹. Słabością dotychczasowych rozwiązań jest również to, że akredytacja PKA w swoich ocenach odnosi się jedynie do minimalnych kryteriów jakości. Na tej podstawie trudno określić zróżnicowanie poziomów szkół wyższych. Zatem PKA nie dostarcza wystarczającej informacji o uczel-

¹⁶⁶ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 r., s. 11.

¹⁶⁷ Prezydium PKA podejmuje uchwałę o kierunkach studiów wyznaczonych do oceny jakości kształcenia w danym roku kalendarzowym, o czym informuje na swoich stronach internetowych. W uzasadnionych przypadkach na wniosek ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, PKA dokonuje akredytacji programowej lub instytucjonalnej poza przyjętym harmonogramem. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 49 ust. 4.

¹⁶⁸ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2009 r., s. 7.

¹⁶⁹ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 r., s. 266.

¹⁷⁰ Thieme, J.K. (2009), s. 282.

¹⁷¹ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 262.

niach potencjalnym studentom i rynkowi pracy, co wzmaga zapotrzebowanie na rankingi szkół wyższych¹⁷².

W związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK), na mocy ustawy z 18 marca 2011 roku, pojawił się nowy kontekst funkcjonowania instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości oraz nowe cele, które powinny być przez nie realizowane. Obecnie kluczowym wyzwaniem jest wypracowanie modelu zapewniania jakości, który będzie sprawdzał:

- Czy programy kształcenia przygotowywane przez uczelnie opisują efekty kształcenia zgodne z krajowymi ramami kwalifikacji w zakresie obszarów kształcenia i kierunków studiów?
- Czy programy studiów przewidują taki proces kształcenia, który zagwarantuje osiągnięcie założonych efektów kształcenia?
- Czy na etapie oceny efekty kształcenia są rzeczywiście weryfikowane?
- Czy monitorowane są losy absolwentów i proces ten uwzględnia nie tylko ich sytuację na rynku pracy, ale także adekwatność osiągniętych przez nich kompetencji do oczekiwań pracodawców, oraz czy wyniki tego monitoringu są uwzględniane przy aktualizowaniu programów kształcenia?¹⁷³

Istotną zmianą, którą wprowadził ustawodawca w zakresie zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, jest rozszerzenie procedur o akredytację instytucjonalną, obejmującą podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, w tym ocenę jakości kształcenia na prowadzonych przez nie studiach doktoranckich i studiach podyplomowych. Akredytację instytucjonalną można przeprowadzić, jeśli większość kierunków studiów w szkole wyższej zostało poddane akredytacji programowej. W ramach procedury instytucjonalnej ocenie będą podlegać przede wszystkim: funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, akredytacje lub certyfikacje instytucji międzynarodowych, które uzyskała podstawowa jednostka organizacyjna oraz wyniki oceny programowej¹⁷⁴.

W związku ze zmianami ustawowymi Polska Komisja Akredytacyjna 10 listopada 2011 roku przyjęła nowy statut. Zawiera on m.in. nowe kryteria oceny programowej i kryteria oceny instytucjonalnej. Uwzględniają one założenia wynikające z ustawy i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, kładąc nacisk na: formułowanie przez uczelnie efektów kształcenia, dla kierunków o profilu praktycznym oraz ogólnoakademickim, zgodnych z opisami dla poszczególnych obszarów kształcenia, prowadzenie kształcenia, które umożliwi osiągnięcie założonych efektów kształcenia i stosowanie przejrzystego systemu oceny tych efektów oraz monitorowanie losów absolwentów. W dokumencie szeroko opisane zostały również kryteria oceny wewnątrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości. Zwraca się też uwagę na udział pracodawców oraz innych interesariuszy zewnętrznych w określaniu i ocenianiu efektów kształcenia. W dokumencie pojawiło się także kryterium oceny programowej mówiące o tym, że „system oceny osiągnięć studentów jest zorientowany na proces uczenia się”¹⁷⁵. Taki zapis odbiega od założeń ram kwalifikacji, zgodnie z którymi ocenie powinien podlegać nie proces, lecz przede wszystkim efekty kształcenia, o czym jest jednak mowa w innym miejscu w dokumencie¹⁷⁶. W ramach oceny instytucjonalnej jednym z kryteriów ma być „opisywanie celów i efektów kształcenia na oferowanych studiach doktoranckich i podyplomowych oraz stosowanie sprawnego i wiarygodnego systemu weryfikującego i potwierdzającego osiągnięcie tych efektów”¹⁷⁷. Oznacza to, że system zapewniania jakości kształcenia będzie obejmował całą czy niemal całą ofertę edukacyjną szkół wyższych. Należy jednak zauważyć, że dla trzeciego stopnia

¹⁷² Theime, J.K. (2009), s. 269.

¹⁷³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9 ust.3. pkt. 2, 3 i 4; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, paragrafy 2 i 3.

¹⁷⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9 ust.3. pkt. 4; art. 48a ust. 4.

¹⁷⁵ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część I Kryteria oceny programowej, pkt. 7, podpunkt 2.

¹⁷⁶ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część I Kryteria oceny programowej, pkt. 2, podpunkt 3.

¹⁷⁷ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część II Kryteria oceny instytucjonalnej, pkt. 3.

studiów nie ma opracowanych ogólnych opisów efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów. Przygotowano je jedynie dla stopnia pierwszego i drugiego¹⁷⁸, dlatego sporym wyzwaniem dla uczelni będzie przygotowanie programów studiów doktoranckich, odpowiadających założeniom KRK. Może to również utrudnić pracę akredytatorów z PKA, którzy nie będą mieli punktu odniesienia przy ocenie jednostki prowadzącej studia doktoranckie.

Kluczowy element całego systemu zapewniania jakości kształcenia w Polsce stanowią wewnętrzuczelniane rozwiązania w tym zakresie. Polskie uczelnie są zobligowane do tworzenia systemów zapewniania jakości od 2007 roku. Warto jednak zauważyć, że postulat wprowadzenia i rozwijania skutecznych wewnętrznych systemów zapewniania jakości pojawia się w takich analizach, jak „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020” opracowanej przez środowisko akademickie¹⁷⁹. Oznacza to, że nie jest to obszar funkcjonujący zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami. Ścisłe regulacje dotyczące funkcjonowania wewnętrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości nie zostały określone w aktach prawnych. Można jednak przypuszczać, że w związku z tym, akredytacja PKA nawiązuje do „Standardów i wytycznych...” ENQA. Uczelnie również kierują się tym dokumentem, tworząc swoje wewnętrzne rozwiązania¹⁸⁰.

Jak wynika z raportu „National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland”, polskie uczelnie wykorzystują często różne pojedyncze narzędzia mające na celu zapewnianie jakości kształcenia, ale nie zawsze wprowadzają rozwiązania o charakterze systemowym. W ostatnich pięciu latach mniej niż 25% polskich uczelni opublikowało własne strategie w zakresie zapewniania jakości kształcenia, natomiast większość polskich szkół wyższych prezentuje ogólne materiały na temat swoich działań i zakładanych celów w tym zakresie. Zgodnie z deklaracjami ponad 75% polskich uczelni posiada rozwiązania dotyczące zatwierdzania, monitorowania i przeglądu programów studiów i przyznawanych dyplomów, ale mniej niż 25% publikuje pełne informacje o jakości oferowanych programów, wynikające z oceny PKA, akredytacji środowiskowej, rankingów czy innych procedur. Takie dane są zamieszczane na stronach uczelni tylko wtedy, gdy mają pozytywny wydźwięk¹⁸¹.

Część polskich uczelni od wielu lat posiada rozbudowane i transparentne wewnętrzne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia. Są one stale rozwijane i ulepszone.

Przykładowo, na Politechnice Warszawskiej poszczególne jednostki organizacyjne uczelni są zobligowane do opracowywania własnych systemów zapewniania jakości, zgodnie z ujednoliconymi centralnie procedurami, zasadami i zaleceniami. Dotyczą one: realizacji prac dyplomowych, tworzenia i modyfikacji planów studiów, zaliczania przedmiotów, dostosowywania programów studiów do postulatów Procesu Bolońskiego, z uwzględnieniem efektów uczenia się, trybu sprawozdawczości wydziałów¹⁸².

Na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie funkcjonuje Uczelniany Systemem Zapewniania Jakości Kształcenia, wprowadzono procedury w zakresie zarządzania jakością kształcenia w oparciu o tzw. cykl Deminga. W pierwszym etapie przeprowadzono ogólnouniwersytecką ankietę studencką oraz opracowano „Arkusze oceny stanu wyjściowego kształcenia” dla wydziałów oparte na standardach i wytycznych ENQA, w celu określenia mocnych i słabych stron kształcenia UAM. Przeprowadzono również akcję promującą i szkoleniową w zakresie zapewniania jakości kształcenia, ram kwalifikacji oraz budowania programów studiów w oparciu o efekty kształcenia¹⁸³.

Dobre praktyki w zakresie funkcjonowania wewnętrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości kształcenia można obserwować m.in. na Politechnice Łódzkiej, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim. Poza tym niektóre polskie uczelnie stosują takie narzędzie zapewniania jakości jak TQM (Total Quality Management) czy ISO (International Organization for Standardization).

¹⁷⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

¹⁷⁹ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy, (2009), s. 65.

¹⁸⁰ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 13.

¹⁸¹ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 13–14.

¹⁸² System Zapewniania Jakości Kształcenia w Politechnice Warszawskiej. Procedury i działania uczelniane (zalecenia), (2009), Warszawa.

¹⁸³ Uczelniany System Zarządzania Jakością UAM.

W nowym kontekście prawnym jest również miejsce dla działalności innych niż PKA instytucji odpowiedzialnych za jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym konferencje rektorów są odpowiedzialne między innymi za „wspieranie i monitorowanie działań na rzecz systematycznego podnoszenia jakości kształcenia oraz promowanie jednostek oferujących kształcenie wysokiej jakości, co mogą realizować poprzez środowiskowe komisje akredytacyjne”¹⁸⁴. Przed środowiskiem akademickim stoi więc zadanie stworzenia takiej formuły dbałości o jakość, która będzie uzupełnieniem działań PKA i stanie się wartościowa dla uczelni, skłoni je do starania się nie tylko o akredytację państwową. Jak podkreśla Marek Wąsowicz, do zagospodarowania pozostaje ewaluacja dydaktyki w uczelniach, promowanie kultury jakości oraz dobrych praktyk; należy również wspierać uczelnie w rozwijaniu rozwiązań, które poprawiają jakość kształcenia¹⁸⁵. Agencje środowiskowe mogą również współpracować z zagranicznymi instytucjami odpowiedzialnymi za zapewnianie jakości kształcenia, działającymi w określonej tematyce, w zakresie wybranych profesji, dziedzin, a także przeprowadzać wspólne procedury akredytacyjne z agencjami zagranicznymi. Takie rozwiązanie mogłoby podnieść prestiż nie tylko samych agencji, ale przede wszystkim uczelni korzystających z ich usług.

Za fundamentalną zmianę w zakresie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym należy uznać rozwiązanie, zgodnie z którym to uczelnie będą przede wszystkim odpowiedzialne za jakość programów kształcenia, natomiast kluczowym zadaniem zewnętrznego zapewniania jakości (PKA) będzie sprawdzenie funkcjonowania wewnątrzuczelnianych rozwiązań zapewniania jakości oraz ich wiarygodności. Jest to niewątpliwie ważne zadanie, które stoi przed polskimi uczelniami.

Również wprowadzenie rozwiązań w zakresie zapewniania jakości kształcenia, zgodnych z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, będzie stanowiło wyzwanie zarówno dla PKA, komisji środowiskowych, jak i dla samych uczelni. Szkoły wyższe muszą w nowy sposób przygotowywać programy kształcenia – pisać je w języku efektów kształcenia, które będą możliwe do zweryfikowania, stworzyć systemy oceny, umożliwiające sprawdzenie, czy założone efekty zostały osiągnięte oraz zbudować wewnątrzuczelniane wiarygodne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości. Do tych zmian muszą się również dostosować i przygotować merytorycznie oraz organizacyjnie wszelkie instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym, a także pracujący w nich akredytatorzy. Ważnym wyzwaniem jest również wypracowanie modelu zapewniania jakości kształcenia, który umożliwi umiędzynarodowienie i zdywersyfikowanie akredytacji pod względem instytucjonalnym oraz pod względem przeprowadzanych procedur. Istotne jednak jest, by zapewnianie jakości nie ograniczało się do oceny procedur i dokumentacji, lecz przede wszystkim sprawdzało, czy studenci osiągają zakładane efekty kształcenia.

Zjawiskiem negatywnie wpływającym na jakość kształcenia i jakość efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych) studentów jest plagiatowanie. Na polskich uczelniach przybiera ono różne formy, począwszy od kompilowania prac zaliczeniowych i dyplomowych z dostępnych tekstów, po kupowanie gotowych rozpraw. Rozwojowi tych praktyk służy szeroki dostęp do internetu. Plagiatowanie prowadzi do kształtowania się niepożądanych czy wręcz patologicznych kompetencji społecznych studentów oraz do ograniczenia ich wiedzy i umiejętności m.in. w zakresie samodzielnego myślenia koncepcyjnego czy analitycznego. Szeroki zasięg tego zjawiska, choć w Polsce nie potwierdzony w pełni empirycznie danymi ilościowymi, ale wskazywany przez nauczycieli akademickich, może mieć znaczne przełożenie na konkurencyjność absolwentów polskich uczelni na europejskim rynku pracy, rodzimych szkół wyższych oraz konkurencyjność gospodarki.

Zarówno obowiązująca ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 2006, nr 90, poz. 631 z późn. zm.), jak i przepisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zm.) ustalają określone prawa i obowiązki dotyczące możliwości wykorzystywania

¹⁸⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 53 ust.1. pkt. 3.

¹⁸⁵ „Trzeba szukać nowej formuły działania” Rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, Forum Akademickie, nr 5, dostępne <http://forumakademickie.pl/fa/2011/05/trzeba-szukac-nowej-formuly-dzialania/>.

we własnej pracy cudzej własności intelektualnej. Przepisy ustawy dotyczą w określonym zakresie zarówno osób indywidualnych, jak i instytucji, w tym także uczelni i ich organów.

Art. 86c. ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym* stanowi, że:

- Senat, a w przypadku uczelni niepublicznej organ wskazany w statucie, uchwała regulamin zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych, który określa:
 - prawa i obowiązki uczelni, pracowników oraz studentów i doktorantów w zakresie ochrony i korzystania z praw autorskich i praw pokrewnych oraz praw własności przemysłowej;
 - zasady wynagradzania twórców;
 - zasady i procedury komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych;
 - zasady korzystania z majątku uczelni wykorzystywanego do komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenia usług naukowo-badawczych.

Dorobek naukowy pracowników uczelni oraz studentów i doktorantów, w tym powstające na uczelni prace dyplomowe jako utwory w rozumieniu ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych, podlegają ochronie. W kontekście powołanych uregulowań prawnych to na uczelni spoczywa obowiązek zabezpieczenia dorobku intelektualnego pracowników, studentów oraz doktorantów przed jego bezprawnym wykorzystaniem (plagiatem).

Zabezpieczeniem przed naruszaniem praw własności intelektualnej mogą być nowoczesne programy komputerowe – systemy antyplagiatowe, które pozwalają weryfikować oryginalność tekstu, odnajdując w treści dokumentu te fragmenty, które zostały zaczerpnięte z sieci internetowej, a także innych baz danych ustalonych jako źródło porównań. Systemy te z reguły tworzone są przez firmy komercyjne. Są one powszechnie wykorzystywane w zachodnioeuropejskim i amerykańskim szkolnictwie wyższym, a także coraz częściej w Polsce. Pozwalają one w znacznym stopniu zabezpieczyć interesy dotyczące ochrony własności intelektualnej wszystkich grup twórców, o których wspomina ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Tym samym wprowadzenie systemu antyplagiatowego na uczelni może być traktowane jako spełnienie obowiązku wynikającego z ustawy, a dotyczącego konkretnego aspektu ochrony dorobku intelektualnego twórcy.

3.4. Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

3.4.1. Geneza i podstawowe założenia ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

„Jednym z kluczowych narzędzi budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Postulat ich wdrożenia przez kraje uczestniczące w Procesie Bolońskim znalazł się w Komunikacie z Bergen z 2005 roku. Przyjęty wówczas „opis Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (...) definiuje oczekiwane efekty kształcenia, odwołując się do koncepcji wskaźników (deskryptorów) znanych pod nazwą Deskryptorów Dublińskich”¹⁸⁶. Deskryptory Dublińskie definiują efekty kształcenia w pięciu kategoriach: wiedza i rozumienie; stosowanie wiedzy i rozumienia; umiejętność wnioskowania i formułowania sądów; umiejętność komunikowania się oraz umiejętność uczenia się. Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w nawiązaniu do Procesu Bolońskiego, nazywane są również Ramami Bolońskimi, ale nazwa ta nie jest używana jako oficjalna.

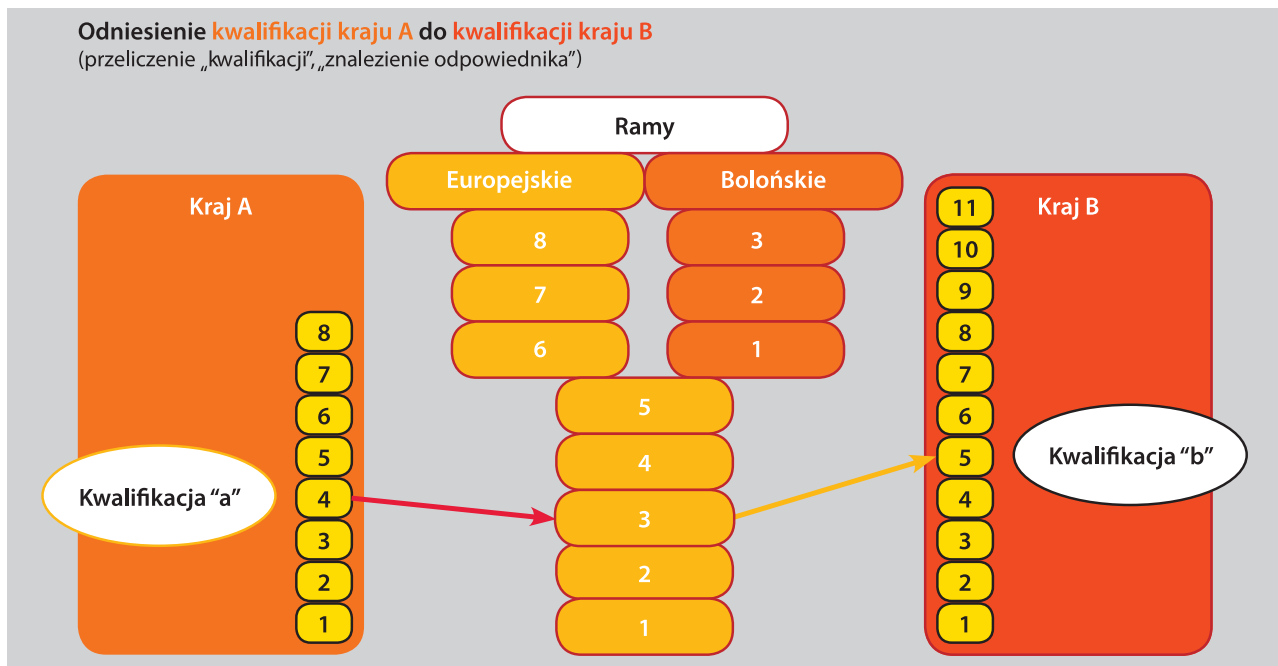
¹⁸⁶ Chmielecka, E. (red.), 2010. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSW, s. 13.

3. Szkolnictwo wyższe

3.4. Wdrażanie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

W 2008 roku członkowie Unii Europejskiej zostali zobligowani zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady do budowania i rozwijania krajowych ram kwalifikacji w odniesieniu do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK), obejmującej wszystkie poziomy edukacji, ze szkolnictwem wyższym włącznie¹⁸⁷. ERK i ramy krajowe stanowią podstawę budowania nowych, przejrzystych systemów kwalifikacji. Służyć ma to łatwiejszemu porównywaniu kwalifikacji¹⁸⁸ w kontekstach krajowych i międzynarodowych, a co za tym idzie, ułatwianiu mobilności obywateli, zwiększaniu ich możliwości zdobycia zatrudnienia oraz tworzeniu nowych szans dla rozwoju człowieka, a tym samym lepszemu dopasowaniu kompetencji do potrzeb rynku pracy i społeczeństwa¹⁸⁹. Cele te mogą zostać osiągnięte również dzięki zwiększaniu dostępu do studiów oraz poprawianiu ich jakości, czemu służyć mają ramy. Każdy poziom ERK został opisany za pomocą deskryptorów, ujętych w języku efektów uczenia się, złożonych z trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i kompetencji¹⁹⁰. Poziomy ram tworzą hierarchiczną strukturę, w której każda kwalifikacja będzie umieszczana na jednym z poziomów. Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uznano za zgodne z Europejską Ramą Kwalifikacji pomimo pewnych różnic, które dotyczą użytych sformułowań w deskryptorach. Rozbieżności te nie mają jednak wpływu na kluczowe założenia i sens obu narzędzi¹⁹¹. W krajach wdrażających Proces Boloński studia prowadzone są w trzech cyklach: studia licencjackie¹⁹², magisterskie i doktoranckie. Odpowiadają one trzem poziomom Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Natomiast trzy poziomy Ram Bolońskich odnoszą się do trzech najwyższych poziomów (6, 7 i 8) ERK¹⁹³.

Schemat 3.1. Wykorzystanie ram kwalifikacji w kontekście międzynarodowym¹⁹⁴.



¹⁸⁷ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2009), s. 5.

¹⁸⁸ Kwalifikacje to „określony zestaw efektów uczenia się zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję”, Sławiński, S., Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2011), Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁸⁹ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2009), s. 3.

¹⁹⁰ Kraśniewski, A. Proces Boloński: to już 10 lat. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, (2009), s. 37.

¹⁹¹ Overarching framework of qualifications of the EHEA, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qa/overarching.asp>, Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué, (2007). s. 3.

¹⁹² W ramach pierwszego stopnia kształcenia w niektórych krajach występuje dodatkowo krótki cykl kształcenia.

¹⁹³ Kraśniewski, A. (2009), s. 37.

¹⁹⁴ Chmielecka, E. (red.), (2010), Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: MNIŚZW, s. 8, projekt T. Saryusz-Wolski. Na rysunku określenie „europejskie” odnosi się do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, „bolońskie” do Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

3.4.2. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce

Prace nad ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce rozpoczęły się w 2006 roku za sprawą decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o powołaniu Grupy Roboczej ds. Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego. W pierwszej kolejności Grupa zajęła się przygotowaniem założeń do modelu KRK. Dalsze działania w ramach projektu MNiSW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”¹⁹⁵ zaowocowały przygotowaniem zestawu deskryptorów efektów uczenia się dla ośmiu obszarów kształcenia¹⁹⁶: nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych, nauk medycznych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, nauk o sztuce oraz opisem efektów kształcenia prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich¹⁹⁷.

W lutym 2010 roku na mocy Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów został powołany Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, któremu przewodniczył Minister Edukacji Narodowej. W ramach Zespołu powołano Komitet Sterujący ds. KRK dla uczenia się przez całe życie, który wykonuje działania związane z monitorowaniem procesu tworzenia i wdrażania KRK, którym kieruje Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁹⁸. W lipcu 2011 roku Komitet zaakceptował: założenia krajowego systemu kwalifikacji; słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji; wstępną koncepcję instytucji ds. krajowego systemu kwalifikacji oraz informacje, które będą stanowić istotny kontekst funkcjonowania krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego¹⁹⁹. Komitet przyjął również obowiązującą w naszym kraju nazwę: Polska Rama Kwalifikacji (PRK). Docelowo PRK będzie stanowiła narzędzie służące zharmonizowaniu całego krajowego systemu kwalifikacji opartego na efektach uczenia się, w tym szkolnictwa wyższego.

Wdrożenie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce wymagało zmian legislacyjnych, dostosowujących system szkolnictwa wyższego do nowych rozwiązań. Dlatego z dniem 1 października 2011 weszła w życie odpowiednia nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku²⁰⁰.

Nowelizacja zwiększyła autonomię programową uczelni, likwidując listę kierunków studiów i ramowe treści kształcenia. Natomiast standardy kształcenia zostały ograniczone do „(...) reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej”²⁰¹.

Dla pozostałych kierunków studiów wymagany jest program kształcenia przygotowany przez uczelnię, który powinien zawierać „opis zakładanych efektów kształcenia dla kierunku, poziomu i profilu kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, uwzględniający efekty kształcenia właściwe dla danego kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia, wybrane z efektów kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, z których wyodrębniony został kierunek studiów”²⁰².

Uczelnie będą mogły również skorzystać z wzorcowych efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów, które zostaną przygotowane przez Ministra po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego²⁰³.

¹⁹⁵ Projekt realizowany w ramach Priorytet IV PO KL, działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3.

¹⁹⁶ Chmielecka, E. (red) 2010. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: MNiSW, s. 127.

¹⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, z dnia 2 listopada 2011.

¹⁹⁸ Zarządzenie nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, paragraf 1.1., 3.1., 6.1.

¹⁹⁹ Materiał zaprezentowany Komitetowi Sterującemu ds. KRK dla uczenia się przez całe życie został przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, który realizuje projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Uchwała nr 9/VI/11 Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z dnia 27 lipca 2011 roku w sprawie przyjęcia materiału opracowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

²⁰⁰ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

²⁰¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 2, ust. 1. Pkt. 18. Dotyczy to kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, weterynarii i architektury.

²⁰² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, rozdział 2, paragraf 4, pkt. 1.

²⁰³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9, ust. 2.

3. Szkolnictwo wyższe

3.4. Wdrażanie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

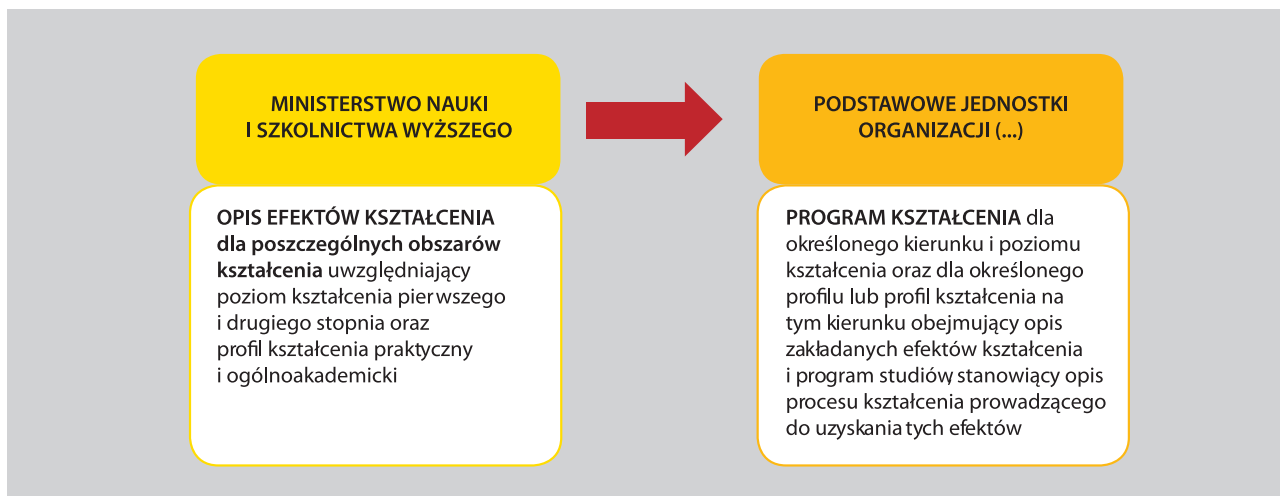
Program kształcenia dla określonego kierunku, poza efektami kształcenia, powinien zawierać także:

- opis procesu kształcenia, którego celem jest osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia,
- liczbę semestrów koniecznych do uzyskania kwalifikacji,
- liczbę punktów ECTS konieczną do uzyskania kwalifikacji, z wyodrębnieniem liczby punktów ECTS dla zajęć wymagających obecności wykładowcy i studentów, zajęć z zakresu nauk podstawowych i zajęć praktycznych,
- moduły kształcenia (zajęcia lub zestawy kilku zajęć) z przypisanymi efektami kształcenia oraz punktami ECTS. Program studiów powinien umożliwiać studentom dokonywanie wyboru modułów w wymiarze nie mniejszym niż 30% liczby punktów ECTS, niezbędnych do zdobycia kwalifikacji,
- sposoby weryfikacji efektów kształcenia,
- plany studiów²⁰⁴.

W gestii ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego znajduje się określenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia, z uwzględnieniem:

- 1) poziomów kształcenia pierwszego lub drugiego stopnia;
- 2) profili kształcenia²⁰⁵:
 - praktycznego – którego celem będzie zdobycie przez studenta umiejętności praktycznych,
 - ogólnoakademickiego – którego celem będzie zdobycie przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych²⁰⁶.

Schemat 3.2. Proces tworzenia programów kształcenia dla określonych kierunków studiów.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Większa autonomia uczelni oznacza również zwiększenie ich odpowiedzialności za jakość kształcenia. W związku z wprowadzonymi zmianami ocena jakości kształcenia przeprowadzana przez Polską Komisję Akredytacyjną polega obecnie na ocenieniu: 1) czy opisane przez uczelnię efekty kształcenia dla danego programu kształcenia odpowiadają zawartym w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego deskryptorom dla danego obszaru? 2) czy proces kształcenia rzeczywiście umożliwia osiągnięcie tych efektów? 3) w jaki sposób efekty są weryfikowane (wymagane jest, aby efekty kształcenia były mierzalne – uczelnia musi być w stanie wykazać, że zostały osiągnięte)?

²⁰⁴ Uzasadnienie do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, s. 12–13.

²⁰⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9, ust. 1. pkt. 2.

²⁰⁶ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 2, ust. 1. pkt. 18 e.

Istotnym elementem procedur akredytacyjnych będzie sprawdzanie funkcjonowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości²⁰⁷.

Oceniając stan wdrożenia postulatów Procesu Bolońskiego, trudno stwierdzić, czy stał się on katalizatorem realnych reform w polskim szkolnictwie wyższym. Doprowadził on do pewnych zmian, które jednak zostały wprowadzone powierzchownie. Zabrakło tu pomysłu oraz woli i środków do takiego wykorzystania rozmaitych narzędzi Procesu Bolońskiego, które pomogłyby w przezwyciężeniu problemów polskiego szkolnictwa wyższego i zwiększyły atrakcyjność i konkurencyjność rodzimych uczelni. Wydaje się, że inaczej wygląda sytuacja w przypadku wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, które również stanowią część Procesu Bolońskiego. W Polsce podjęto szeroko zakrojone działania, które miały przygotować szkolnictwo wyższe do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Zostały opracowane założenia modelu KRK dla Szkolnictwa Wyższego, przygotowano odpowiednie ramy legislacyjne oraz rozwinięto prace nad deskryptorami dla obszarów. Niezmiernie istotny był tu udział kilkuset przedstawicieli środowiska akademickiego, które zaangażowało się w tworzenie interpretacji deskryptorów. Podzespoły ekspertów Grupy Roboczej ds. KRK zajęły się również analizą zgodności opisów efektów kształcenia z deskryptorami Europejskiej Ramy Kwalifikacji i Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, przygotowały zasady profilowania studiów, przedstawiły przykłady międzynarodowych programów studiów zbudowanych na bazie efektów kształcenia, a także przygotowały uwagi dotyczące mobilności pionowej i poziomej (przypisywania punktów ECTS do poziomów i profili studiów, potwierdzania efektów kształcenia oraz potrzebnych zmian w akredytacji programów studiów)²⁰⁸.

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku wprowadziła wiele rozwiązań, które mogą mieć szereg pozytywnych następstw dla uczelni, studentów i całego społeczeństwa. Należy zwrócić tu szczególną uwagę na poszerzenie autonomii programowej, umożliwiającej różnicowanie kierunków studiów w zależności od potrzeb społecznych, europejskiego, krajowego i lokalnego rynku pracy oraz preferencji studentów, a także rodzaju uczelni oraz jej misji. Samo wprowadzenie ram kwalifikacji i związanych z nim narzędzi zwiększy przejrzystość kwalifikacji i związanych z nimi efektów kształcenia w kontekście krajowym oraz międzynarodowym, co będzie sprzyjało mobilności obywateli i poprawie ich sytuacji na rynku pracy.

Należy również podkreślić, że działania w zakresie przygotowywania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały skoordynowane z projektem „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Polska Rama Kwalifikacji będzie obejmowała wszystkie sektory edukacji – również szkolnictwo wyższe – oraz wszystkie drogi dochodzenia do kwalifikacji (edukację formalną i pozaformalną oraz uczenie się nieformalne). Wydaje się, że dzięki temu stworzono warunki, które umożliwią realizowanie założeń polityki uczenia się przez całe życie. Zapewne przyczyni się do tego również postulat, coraz silniej podkreślany w debacie dotyczącej ram kwalifikacji, o nierozdzielaniu szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego. Takie założenie i związane z nim rozwiązania formalne wzmacniają drożność systemu kwalifikacji oraz sprzyjają dostosowywaniu kwalifikacji do potrzeb rynku pracy.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako narzędzie budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mogą stać się również szansą dla polskich uczelni na zrealizowanie założeń i celów Procesu Bolońskiego, a także wpłynąć na zwiększanie konkurencyjności rodzimych szkół wyższych oraz ich absolwentów.

Prognozowane korzyści wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały zaprezentowane na poniższym schemacie.

²⁰⁷ Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 18 marca 2011 roku, obowiązująca od 1 października 2011 roku, art. 9, ust. 3, pkt. 2, 3 i 4.

²⁰⁸ Chmielecka, E. (red.), 2010. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSW, s. 23.

Schemat 3.3. Główne efekty wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.



Źródło: opracowanie własne.

Przygotowywaniu i wdrażaniu szeroko zakrojonych zmian zazwyczaj towarzyszą rozmaite problemy i obawy dotyczące możliwości realizacji projektowanych reform.

Niedostatkim, na który wskazuje się w debacie o przyszłości Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, jest brak mechanizmów stymulujących uznawanie efektów uczenia się osiągniętych poza formalnym systemem edukacji wyższej. Takie rozwiązania mogą być wprowadzane, natomiast w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym nie uwzględniono instrumentów, które sprzyjałyby wdrażaniu ich w życie.

Istotnym problemem w procesie wprowadzania reform bardzo często okazuje się kwestia przekonania do tych zmian grup, których mają one dotyczyć. W przypadku Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego została podjęta szeroka akcja informacyjna, którą prowadzi Zespół Ekspertów Bolońskich. Ważnym czynnikiem motywującym dla środowiska akademickiego do wspierania zmian jest zapewne poszerzona autonomia uczelni. Niemniej jednak trudno w tej chwili określić, jakie będzie nastawienie całego środowiska akademickiego do założeń KRK dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce oraz na jakie jeszcze bariery napotka wdrażanie KRK. Dlatego tak ważne jest kontynuowanie działań promujących KRK, nie tylko w tej grupie, ale również wśród pracodawców, innych partnerów społecznych oraz studentów. Warto także monitorować proces wdrażania nowych rozwiązań, aby uchwycić wynikające z nich zamiany i niwelować ewentualne trudności.

3.5. Rankingi szkół wyższych

Mierzenie jakości procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym jest niemałym problemem. Dlatego dobierając wskaźniki pomiarowe, trzeba zwrócić uwagę na to, co dokładnie mierzą (a czego nie), jakie mają ograniczenia i jak daleko można posunąć się w ich interpretacji.

Jeszcze trudniej jest mierzyć efekty kształcenia w szkolnictwie wyższym. OECD pracuje od kilku lat nad stworzeniem koncepcji takiego pomiaru, prowadząc projekt AHELO (The Assessment of Higher Education Learning Outcomes). O projekcie tym mówi się czasem jako o „PISA dla szkolnictwa wyższego”. W tej chwili AHELO jest w fazie studium wykonalności, angażującego ok. 150 uczelni, które się dobrowolnie zgłosiły, w 17 krajach (żadna polska uczelnia nie zgłosiła się do projektu). Projekt obejmuje testowanie kompetencji ogólnych (krytyczne myślenie, umiejętności analityczne, rozwiązywanie problemów, wypowiedzanie się na piśmie) oraz dyscyplinarnych (w studium wykonalności

dwie dyscypliny – ekonomia i inżynieria) oraz zbiera dane kontekstowe o ścieżce edukacyjnej i charakterystykach socjodemograficznych studentów (testowanie odbywa się w latach 2011–2012). Wnioski ze studium wykonalności, wraz z rekomendacją co do realizacji projektu, będą przedstawione w marcu 2013 roku na konferencji w Utrechcie. Jest to największy projekt tego typu i, jeśli będzie realizowany w pełnej skali, da zupełnie nowe możliwości pomiarowe i porównawcze.

Dobrym przykładem ograniczeń pomiarowych są rankingi. Oczywiście, rankingi można utworzyć w oparciu o dowolne wskaźniki, ale na ogół, mówiąc o rankingach uczelni, w pierwszej kolejności ma się na myśli rankingi prasowe, tj. powstające na zamówienie lub we współpracy z gazetą lub czasopiśmie. Rankingi uczelni są szeroko krytykowane; począwszy od ich metodologii, jakości danych, na których są oparte, sposobu ich prezentowania, braku bezstronności ich autorów, wreszcie samej idei sprowadzania jakości szkolnictwa wyższego do zestawu lepiej lub gorzej dobranych mierzalnych wskaźników.

Trzeba pamiętać, że rankingi zyskały na znaczeniu w ostatnich latach także w sensie politycznym. W wielu krajach europejskich cele i strategie w obszarze szkolnictwa wyższego wprost nawiązują do rankingów ogólnie lub do konkretnych zestawień, najczęściej (przynajmniej jeszcze parę lat temu) do listy szanghajskiej (np. raport Bourdina we Francji, niemiecka Exzellenzinitiative, raport ministra Michała Boniego o kapitale intelektualnym).

Warto jednak zaznaczyć, że tworzenie rankingów jako dziedzina wiedzy znacząco się rozwinęło w ostatnich latach: metodologie stały się znacznie bardziej subtelne, informacja o tym, co mierzy dany ranking, znacznie bardziej precyzyjna, nastąpiła też samoorganizacja branży twórców rankingów, a przy wsparciu agendy UNESCO ds. szkolnictwa wyższego (CEPES) – powstały kodeksy branżowe i procedury audytowe. Powstają także sposoby porównywania alternatywne w stosunku do rankingów – takie jak klasyfikacja, *rating*, *benchmarking* czy podejście polegające na ocenianiu efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym.

U-Multirank. W Unii Europejskiej trwają od kilku lat prace nad nowym rodzajem narzędzia oceniającego i porównującego uczelnie. Celem tych prac jest stworzenie wielowymiarowej klasyfikacji uczelni, oddającej zróżnicowanie europejskiego szkolnictwa wyższego. Prace te są prowadzone na zlecenie Komisji Europejskiej. Koncepcję wielowymiarowej klasyfikacji przygotowało holenderskie centrum CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies, Uniwersytet Twente w Enschede), a następnie przeprowadzono studium wykonalności (wraz z konstrukcją narzędzi i pilotażową oceną uczelni), które realizowała specjalnie powołane konsorcjum CHERPA (Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment; CHEPS wchodzi w skład tego konsorcjum). Projekt rankingu wielowymiarowego nosi nazwę U-Multirank. Komisja Europejska ogłosiła już końcowy raport Konsorcjum (czerwiec 2011); decyzja Komisji o dalszej przyszłości tego rankingu oczekiwana jest na początku 2012 roku; jeśli plany zostaną zaakceptowane, ranking powinien być gotowy z końcem 2013 roku.

Głównym celem rankingu U-Multirank jest zwiększenie przejrzystości europejskiego szkolnictwa wyższego dla wszystkich interesariuszy – kandydatów na studia, pracodawców, grantodawców i innych grup społecznych. Klasyfikacja ma obejmować wszystkie szkoły wyższe w Europie i nie być hierarchiczna.

Ranking ma mieć klasyczną dwupoziomą strukturę z podziałem na wymiary (*dimensions*, I poziom) i wskaźniki (*indicators*, II poziom). Pięć wymiarów, czyli obszarów oceny, to profil edukacyjny (*Teaching&Learning*), badania (*Research*), transfer wiedzy (*knowledge transfer*), orientacja międzynarodowa i zaangażowanie regionalne. Obejmują one zarówno potencjał uczelni w tych obszarach (*input*), jak i efekty jej działania (*output*). W każdym wymiarze do oceny uczelni wybrano szereg wskaźników (patrz tabela 3.2.)

Tabela 3.2. Projekt narzędzia oceniającego i porównującego uczelnie.

Wymiar	Ranking instytucji	Ranking dziedzinowy	Satysfakcja studentów
Profil edukacyjny	Wydatki na dydaktykę; odsetek kończących studia w terminie; liczba programów interdyscyplinarnych; odsetek bezrobotnych absolwentów 18 miesięcy po ukończeniu studiów; przeciętna długość studiowania do uzyskania dyplomu zestawiona z „oficjalną” długością studiów	Stosunek liczby kadry do liczby studentów; odsetek kończących studia w terminie; inwestycje w laboratoria (jeśli dotyczy dziedziny); udział kadry z doktoratem w ogólnej liczbie kadry; odsetek bezrobotnych absolwentów 18 miesięcy po ukończeniu studiów; liczba programów interdyscyplinarnych; ocena programu studiów pod kątem „rynkowości” zagadnień – obecność tematów typu soft skills; długość i formuła praktyki zawodowej; wskaźnik obejmujący dostęp do Internetu i stosowanie nowych technologii w programie; udział studentek (tj. studentów płci żeńskiej) w ogólnej liczbie studentów	Ocena programu; ocena naukowej zawartości programu; ocena dydaktyki; ocena infrastruktury; ocena organizacji programu; ocena atrakcyjności na rynku pracy; ocena jakości poszczególnych przedmiotów, ocena życia społecznego na studiach; ocena wsparcia ze strony kadry, ocena możliwości wyjazdów zagranicznych (stypendia, wymiany), ocena usług socjalnych dla studentów, ocena strony internetowej uczelni
Badania	Wydatki na badania; udział środków konkursowych w całości środków na badania; produktywność naukowa (wskaźnik na jednego badacza z Web of Science); udział naukowców postdoc w ogólnej liczbie kadry; udział publikacji interdyscyplinarnych; wskaźnik cytowań; udział publikacji wysoko cytowanych; liczba publikacji związanych ze sztukami pięknymi; liczba poważnych nagród i osiągnięć; udział środków zewnętrznych (innych niż główne finansowanie nauki); stosunek liczby wypromowanych doktorów do liczby profesorów	Wskaźniki produktywności normalizowane dla dziedziny: indeks cytowań, udział wysoko cytowanych publikacji	
Transfer wiedzy	Uwzględnienie transferu wiedzy w sposobie oceniania i wynagradzania pracowników i jednostek; udział finansowania z biznesu i z programów publicznych w całości środków; udział publikacji wspólnie z autorem spoza uczelni; liczba patentów; liczba pracowników zatrudnionych specjalnie do obsługi transferu wiedzy; liczba kursów rozwoju zawodowego przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; liczba patentów wspólnych z biznesem; liczba przedsiębiorstw spin-off utworzonych w ciągu roku	Udział kadry z doświadczeniem spoza uczelni zdobytym w ciągu poprzednich 10 lat; udział środków z opłat licencyjnych w budżecie; liczba patentów wspólnych z biznesem; liczba i wartość kontraktów realizowanych wspólnie z biznesem przypadająca na jednego pracownika; udział umów licencyjnych w ogólnej liczbie patentów; patenty w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego; liczba publikacji wspólnie z autorem spoza uczelni w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego	

Wymiar	Ranking instytucji	Ranking dziedzinowy	Satysfakcja studentów
Orientacja międzynarodowa	Udział programów w języku obcym w ogólnej liczbie programów; odsetek cudzoziemców wśród nauczycieli akademickich; odsetek cudzoziemców wśród wypromowanych doktorów; liczba publikacji zespołów międzynarodowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; udział studentów w programach międzyuczelnianych z uczelnią zagraniczną w łącznej liczbie studentów	Udział studentów przyjeżdżających w ogólnej liczbie studentów; udział absolwentów zatrudnionych za granicą w ogólnej liczbie absolwentów; odsetek cudzoziemców wśród nauczycieli akademickich; udział grantów ze źródeł zagranicznych w budżecie; liczba publikacji zespołów międzynarodowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; odsetek wypromowanych magistrów/licencjatów z maturą lub wcześniejszym dyplomem uzyskanym za granicą w ogólnej liczbie magistrów/licencjatów	Ocena atrakcyjności programu dla studentów zagranicznych; ocena możliwości współpracy z zagranicą dla własnych studentów
Zaangażowanie regionalne	Udział absolwentów zatrudnionych w regionie w ogólnej liczbie pracujących absolwentów; udział środków ze źródeł regionalnych w budżecie; udział publikacji wspólnie z autorem z innej instytucji naukowej w regionie; udział projektów we współpracy z firmami z regionu w ogólnej liczbie projektów; odsetek studentów na praktykach w firmach i instytucjach w regionie	Udział prac magisterskich/licencjackich we współpracy z firmami i instytucjami z regionu w ogólnej liczbie prac; udział absolwentów zatrudnionych w regionie w ogólnej liczbie pracujących absolwentów; liczba studentów poddyplomowych z regionu jako odsetek populacji 25+ w regionie; odsetek studentów na praktykach w firmach i instytucjach w regionie; liczba uczestników na kursach dla szkół średnich z regionu jako odsetek liczby studentów	

Wynik uczelni w rankingu będzie wyglądał tak, jak w poniższej tabeli:

Tabela 3.3. Domyślny profil uczelni wyższej w rankingu U-Multirank (plan).

	Teaching & leading			Research			Knowledge transfer			International orientation			Regional engagement		
	student staff ratio	graduation rate	qualification of academic staff	research publication output	external research income	citation index	% income third party funding	CPD courses offered	startup firms	international academic staff	% international students	joint international publ.	graduates working in the region	student interships in local enterprise	regional co-publication
Institution 1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●
Institution 2	●	●	●	●	-	●	●	●	●	●	●	-	●	●	●
Institution 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●
Institution 4	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●	●	●	●	●	-
Institution 5	●	-	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Institution 6	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●	●	●	●	●	●
Institution 7	●	●	●	●	-	●	●	-	●	-	●	●	●	●	●
Institution 8	●	●	●	●	●	●	-	●	-	●	●	●	●	●	●
Institution 9	●	●	●	●	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Źródło: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report. CHERPA-Network, czerwiec 2011, s. 144.

Należy zwrócić uwagę, że nie jest to ranking w normalnym znaczeniu tego słowa (lista kolejno uszeregowanych uczelni), a raczej rating – podział na grupy wyraźnie statystycznie różniące się między sobą (kolory w tabeli powyżej). Podobną tabelę użytkownik będzie mógł wygenerować, wybierając te wskaźniki, które najbardziej go interesują.

Eksperti (członkowie International Ranking Expert Group, IREG) uważają ratingi za atrakcyjną alternatywę dla rankingów, ponieważ uwzględniają różnorodność typów, misji i poziomu uczelni oraz pozwalają odnosić do siebie uczelnie porównywalne. Żeby zrozumieć ideę ratingu, odwołajmy się do przykładu z dziedziny ekonomii, często używanego w czasach kryzysu: badania wiarygodności finansowej przedsiębiorstw (w tym instytucji finansowych), produktów (w tym finansowych, na przykład obligacji) czy całych państw – na nagłówki wiadomości trafiają informacje, że wyspecjalizowana agencja ratingowa, np. Moody's czy Standard and Poor's obniżyła rating tego czy innego państwa (lub innego podmiotu zaciągającego dług). Taki rating wyrażany jest symbolami literowymi: AAA, AA, A, BBB, BB, B, CCC, CC, C, D – od najbardziej do najmniej wiarygodnych, kategorie te mogą być także opatrzone plusem albo minusem, żeby dodatkowo niuansować wynik oceny. Innymi słowy: rating to wynik procesu oceny w oparciu o zdefiniowane kryteria. Podobnie można dokonywać oceny uczelni, co pozwala uniknąć porównywania uczelni wybitnych i bardzo słabych w jednym rankingu, a za to wyznacza im ścieżkę rozwoju.

Warto tu również wspomnieć o innej praktyce oceny pro jakościowej, jaką jest *benchmarking*. *Benchmarking* polega na porównywaniu jednej uczelni z innymi, żeby zidentyfikować czynniki, które sprawiają, że pewne mechanizmy działają w niej sprawnie, a następnie zanalizować możliwość zastosowania ich w innej uczelni. W podobny sposób analizować można także porażki i dysfunkcje uczelni.

Największym dylematem w porównywaniu wyższych uczelni (i, analogicznie, systemów edukacji) jest to, że rzeczy, które łatwo daje się zmierzyć, niekoniecznie są tymi, które zmierzyć trzeba (jak mówi maksyma przypisywana na ogół błędnie Einsteinowi – bo w rzeczywistości pochodzi z tekstu Williama Bruce'a Camerona – „Nie wszystko, co się daje zmierzyć, się liczy. Nie wszystko, co się liczy, daje się zmierzyć”). Co zatem mierzą rankingi? Wykorzystują na ogół trzy typy wskaźników, w różnych kombinacjach:

- wskaźniki dotyczące zasobów w szkolnictwie wyższym (*input*), np. wielkość i jakość kadry naukowej, zasobność biblioteki, jakość kandydatów,
- wskaźniki dotyczące procesu kształcenia (*process*), np. oferta zajęć, oferta dla sportowców, oceny studentów dotyczące sposobu prowadzenia zajęć,
- wskaźniki dotyczące produktu szkolnictwa wyższego (*output*), np. liczba i jakość publikacji, pozycja absolwentów na rynku pracy.

Niektóre rankingi skupiają się przede wszystkim na pozycji naukowej danej uczelni (dorobek kadry naukowej, publikacje, środki pozyskane na badania), inne na profesjonalnych sukcesach jej absolwentów. Znaczna część rankingów odwołuje się do prestiżu uczelni mierzonego opiniami studentów, absolwentów, osób liczących się w społeczeństwie. Poważne rankingi często kombinują szereg wskaźników, żeby uzyskać możliwie wszechstronny obraz. Przedmiotem oceny rankingów mogą być zarówno całe uczelnie, jak i poszczególne jednostki lub kierunki (programy) studiów.

Tabela 3.4. Wybrane rankingi ponadnarodowe.

<p>Academic Ranking of World Universities (ARWU) – ranking szanghajski</p>	<p>Najstarszy ranking globalny. Na głównej liście umieszcza około 500 całych uczelni z całego świata. Trzeba uważać w interpretacji, ponieważ uczelnie na liście numerowane są kolejno, kiedy w rzeczywistości zajmują tę samą pozycję, a uszeregowane są alfabetycznie. Ranking szanghajski mierzy wyłącznie pozycję naukową uczelni, używając jedynie obiektywnych wskaźników, przy czym niektóre z nich (np. liczba nagród Nobla czy medali Fieldsa) dotyczą tylko nauki na najwyższym światowym poziomie. Ranking szanghajski doczekał się tyleż uznania (jest niewątpliwie najbardziej znanym i najczęściej używanym rankingiem globalnym) co krytyki – najczęściej dotyczy ona faktu, że stosowane wskaźniki „preferują” nauki przyrodnicze i ścisłe, zwłaszcza medycynę, wielkie uczelnie i naukę anglojęzyczną. Warto wiedzieć, że powstaniu jednostki zajmującej się tworzeniem rankingów szanghajskiego towarzyszył cel polityczny – miała szukać odpowiedzi na pytanie „jak dogonić naukę amerykańską”.</p>
---	--

The Times Higher Education Supplement (THES)	Drugi historycznie, po szanghajskim, ranking globalny. Ma znacznie bardziej zrównoważoną metodologię – uwzględnia także szereg wskaźników związanych z dydaktyką. Obejmuje także wskaźniki opinii. The Times zmienił partnera – w ostatnich latach rozstał się z firmą QS (która w dalszym ciągu przygotowuje własny globalny ranking) i związał z firmą Thomson Reuters, dostawcą najpopularniejszych narzędzi bibliometrycznych i właścicielem bazy bibliograficznej Web of Science. W rankingu THES uczelnie europejskie (także nie brytyjskie) zajmowały lepsze pozycje niż w rankingu szanghajskim.
Ranking HEEACT – tzw. ranking tajwański	Ranking uczelni według produktywności naukowej. Mniej popularny od czasu upowszechnienia się narzędzi bibliometrycznych
Webometrics	Ciekawy przykład rankingu obecności i rozpoznawalności w Internecie, jako miara jakości uczelni. Ranking mierzy liczbę poważnych odniesień (linków) do stron uczelni (uwzględnia ponad 6000 uczelni).
Ranking CHE	Wielowymiarowy i wielowskaźnikowy ranking, który nie tworzy uszeregowanej listy uczelni według kolejnych pozycji, a raczej dzieli je na grupy, osobno według każdego wskaźnika. To użytkownik wybiera wskaźniki, które są dla niego ważne. Wiele wskaźników CHE opiera się na badaniach satysfakcji studentów i opinii kadry akademickiej. Ranking CHE publikuje Der Spiegel.
Ranking Leiden	Wyrafinowany ranking bibliometryczny; bardzo wcześnie wprowadził normalizowanie wskaźników bibliometrycznych w obrębie dziedziny, co sprawia, że preferencja dla nauk medycznych i przyrodniczych jest mniejsza.

Źródło: opracowanie własne na podstawie niepublikowanych materiałów International Ranking Expert Group (IREG).

Badacze szkolnictwa wyższego i twórcy rankingów zrzeszeni w ramach IREG – Międzynarodowej Grupy Ekspertkiej ds. Rankingów (aktywnym członkiem grupy jest Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”) ogłosili w 2006 roku zestaw kryteriów, które musi spełniać rzetelny ranking wyższych uczelni (Berlińskie Zasady dot. Rankingów Szkół Wyższych, Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions).

Ramka 3.1. Berlińskie Zasady dot. Rankingów Szkół Wyższych

Rankingi spełniają szereg celów i zadań:

Rankingi powinny być jedną z kilku różnych metod służących ocenie stanów wyjściowych, procesów i wyników.

- 1) Powinny w sposób jasny przedstawiać cele i potencjalnych adresatów.
- 2) Powinny odzwierciedlać różnorodny charakter uczelni, uwzględniając różne misje i cele, jakie im przyświecają.
- 3) Powinny w sposób jasny przedstawić zakres źródeł informacji służących opracowaniu rankingów oraz rodzaj informacji, jakie każde źródło generuje.
- 4) Powinny określić językowe, kulturowe, gospodarcze i historyczne ramy systemu szkolnictwa wyższego, którego ranking ma dotyczyć.
- 5) Projektować i ważyć wskaźniki.
- 6) Przestrzegać transparentności w zakresie metodologii stosowanej podczas tworzenia rankingów.
- 7) Wskaźniki powinny być dobierane zgodnie z ich znaczeniem i adekwatnością. O ile to możliwe, należy mierzyć efekty a nie sytuację wyjściową.
- 8) Wagi przypisywane różnym wskaźnikom (jeśli są w ogóle stosowane) należy wyraźnie wyszczególnić i ograniczać zmiany, jakim mają podlegać.
- 9) Zbierać i przetwarzać dane.
- 10) Należy zwracać uwagę na normy etyczne i zalecenia zawarte w modelowych rozwiązaniach określonych w Zasadach. O ile to możliwe, należy używać sprawdzonych i sprawdzalnych danych.
- 11) Uwzględniać należy tylko takie dane, które zostały zebrane według procedur właściwych dla naukowego zbierania danych.
- 12) Do samego procesu tworzenia rankingu powinno się stosować procedury służące zapewnieniu jakości.
- 13) Należy stosować rozwiązania organizacyjne zwiększające wiarygodność rankingów.

- 14) Przedstawiać wyniki rankingów.
- 15) Należy jasno wytłumaczyć wszystkie uwarunkowania towarzyszące tworzeniu rankingów i zaproponować odbiorcom różne możliwości prezentacji rankingów.
- 16) Rankingi powinny być opracowywane w sposób, który wyeliminuje lub ograniczy błędy w danych początkowych i powinny być tak zorganizowane i opublikowane, aby błędy i niedociągnięcia można było korygować.

Źródło: <http://www.ireg-observatory.org>.

Niestety pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych nie jest wysoka. Najlepsze polskie uczelnie lokują się daleko, a nawet bardzo daleko od światowej czołówki (choć istnieją ośrodki i programy, widoczne oraz doceniane w rankingach branżowych). W pewnym stopniu dystans ten wynika z faktu, że rankingi międzynarodowe w większości preferują naukę anglojęzyczną, duże uczelnie oraz nauki przyrodnicze (choć metodologie rankingów uwzględniają coraz lepsze mechanizmy normalizacji wyników ze względu na dziedzinę czy dyscyplinę).

Tabela 3.5. Pozycja polskich uczelni w najważniejszych rankingach globalnych.

Ranking	Nazwa uczelni									
	UW	UJ	PW	PWr	UWr	AGH	UAM	UŁ	UMK	PG
Ranking szanghajski (ARWU) 2011 TOP 500	301–400	301–400								
Ranking szanghajski 2011 TOP 100	Żadna z polskich uczelni nie znajduje się w rankingach dziedzinowych TOP 100									
QS World University Rankings 2011/12	401–450	393	551–600					601+		
HEEACT 2011 TOP 500	445	336								
Webometrics, TOP 12000 Universities	474	376	604	497	582	526	567		729	779
École Nationale Supérieure des Mines de Paris 2011 na bazie Fortune 500							92			
The Time Higher Education 2011/2012	301–350	301–350								

Źródło: opracowanie własne na podstawie stron www rankingów.

Niemniej jednak mamy w Polsce także wybitne programy studiów – widoczne w nietypowym rankingu uczelni stworzonym przez niemieckie Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), publikowanym przez tygodnik „Die Zeit”.

Tabela 3.6. „Ranking doskonałości” CHE 2011 – wybitne jednostki naukowe w Polsce.

	biologia	chemia	matematyka	fizyka	psychologia	ekonomia	nauki polityczne
Uniwersytet Jagielloński		✓					✓
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu		✓					
Uniwersytet Warszawski		✓		✓			
Uniwersytet Wrocławski		✓					

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.che-ranking.de.

Ramka 3.2. Rankingi w Polsce.

W naszym kraju także powstaje kilka rankingów oceniających krajowe uczelnie i programy. Na przestrzeni ostatnich 10 lat własne rankingi publikowały wszystkie główne tygodniki opinii („Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”), a „Rzeczpospolita” co roku publikuje ranking przygotowywany przez Fundację Edukacyjną Perspektywy. Pojawiało się również kilka rankingów szkół i programów biznesowych (np. „Home&Market”).

Rankingi te różnią się zarówno metodologią (od wielowymiarowego i wieloskaźnikowego podejścia „Perspektyw” i „Polityki” do porównywania zarobków absolwentów przez „Newsweek”), jak i w konsekwencji wynikami, czasem radykalnie (obszernie dyskutowany w prasie skok uczelni niepublicznych w rankingu „Wprost” we wczesnych latach dwutysięcznych). Metodologia także ulega ewolucji, zatem trudno jest dokonywać wieloletnich porównań.

Trzeba jednak zauważyć, że ranking „Perspektyw” ma ambicje i założenia wykraczające poza krajowe. Fundacja Perspektywy jest współzałożycielem i aktywnym członkiem jednego z najpoważniejszych światowych gremiów zajmujących się rankingami uczelni, czyli IREG – International Ranking Expert Group i ich Obserwatorium, zajmującego się audytem rankingów, wraz z twórcami rankingu szanghajskiego czy rankingu QS.

Pozostaje pytanie, jak pozycja poszczególnych uczelni w globalnych rankingach przekłada się na konkurencyjność systemu szkolnictwa wyższego jako całości. Robert Birnbaum twierdzi, że wysoka pozycja uczelni wynika z jakości systemu edukacji, a nie odwrotnie.

3.6. Szkolnictwo wyższe a uczenie się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (*Life-Long Learning*) z jednej strony stwarza szansę dla polskich uczelni wyższych, z drugiej – jest poważnym wyzwaniem, któremu powinny one sprostać.

Szansę, po pierwsze, w związku z niżem demograficznym, który oznacza dalszy spadek liczby studentów (w 2010 roku młodych ludzi w przedziale wiekowym 19–24 lata było 3,37 mln, w 2020 roku będzie 2,32 mln). Po drugie, w związku ze stale rosnącymi potrzebami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi Polaków.

Krąg osób zainteresowanych kształceniem oferowanym przez instytucje szkolnictwa wyższego jest bardzo duży. Oprócz maturzystów masowo podejmujących studia, ofertą zainteresowani są studenci „nietradycyjni”, do których zaliczają się między innymi:

- osoby pracujące (lub czasowo niepracujące), pragnące „odświeżyć”, udoskonalić, uzupełnić lub zmienić swoje kwalifikacje w związku z wykonywaną pracą zawodową,
- osoby pracujące lub niepracujące (w tym emeryci), pragnące rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy „jakości życia”,
- dzieci i młodzież szkolna²⁰⁹.

Coraz większy krąg odbiorców oznacza coraz bardziej zróżnicowane motywacje, korzyści i koszty związane z kształceniem, a także przygotowanie, predyspozycje i style uczenia się.

Wyzwanie tymczasem sprowadza się do pytania o to, jak szkolnictwo wyższe ma realizować ideę uczenia się przez całe życie, by jednocześnie nie zatraciło swojej roli i misji.

Należy również mieć na uwadze, że rozszerzenie oferty edukacyjnej, zarówno jeśli chodzi o treści i formy kształcenia, jak i odbiorców, wymaga odpowiedniego zaplecza finansowego, organizacyjnego i merytorycznego. Potrzebna jest tu przemyślana oferta odpowiadająca na zapotrzebowanie społeczne i którą uczelnie będą w stanie zrealizować. Wdrażanie polityki uczenia się przez całe życie nie powinno sprowadzać się do próby zagospodarowania nadwyżek kadrowych, jakie pojawiły się w związku z niżem demograficznym. Wydaje się, że „nietradycyjna” oferta uczelni powinna być

²⁰⁹ Kraśniewski, A. (2009), *Kształcenie*, (W) Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy, s. 213.

objęta procedurami zapewniania jakości, co zwiększyłyby zainteresowanie LLL i budowało zaufanie do tej działalności uczelni.

W „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020” przygotowanej przez rektorów sformułowano postulaty i propozycje działań prowadzących do realizacji idei uczenia się przez całe życie przez uczelnie.

Uczelnie powinny rozwijać, wzbogacać i różnicować – co do form, treści i metod kształcenia – swoją ofertę dydaktyczną, obejmującą różne formy studiów oraz inne formy kształcenia. Zakres różnicowania oferty dydaktycznej w ramach każdej z uczelni jest do pewnego stopnia ograniczony jej misją (zbyt „szeroka” misja stwarza problemy z jej realizacją). Skuteczna realizacja ww. postulatu wymaga zatem różnicowania uczelni i tworzenia ofert dydaktycznych odpowiadających zróżnicowanym misjom poszczególnych uczelni.

- 1) Oferta dydaktyczna uczelni powinna uwzględniać zarówno aktualne, jak i przewidywane przyszłe potrzeby społeczne i oczekiwania potencjalnych odbiorców (przyszłe potrzeby mogą się znacznie różnić od aktualnych; przewiduje się, że w 2020 r. niemal 75% miejsc pracy będzie w szeroko rozumianym sektorze usług, a do tego czasu o 800 000 zmaleje liczba pracowników w sektorze produkcyjnym).
- 2) Uczelnie powinny oferować w coraz większym stopniu możliwości kształcenia zindywidualizowanego (trend ten jest często określany – jak w przypadku wielu rodzajów usług – jako „customisation”), zarówno co do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów (studiów, kursów itp.). Mówiąc inaczej, chodzi o odejście od myślenia w kategoriach „jeden model dla wszystkich” (*one-size-fits-all*) i dopasowanie przez uczelnię – na ile to możliwe – swej oferty do indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia.
- 3) Skuteczna realizacja idei uczenia się przez całe życie wymaga ze strony uczelni szerszego niż w przypadku „tradycyjnych” studiów współdziałania – przy tworzeniu oferty dydaktycznej oraz realizacji procesu kształcenia – z interesariuszami zewnętrznymi – pracodawcami, przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych, władzami lokalnymi i innymi partnerami społecznymi (patrz punkt 4.1.).
- 4) Uczelnie powinny pełnić – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – rolę „integratora” procesu uczenia się przez całe życie, tzn. powinny stwarzać warunki i możliwości realizacji różnych ścieżek kształcenia (a zwłaszcza różnych dróg dochodzenia do konkretnych kwalifikacji formalnych), m.in. przez:
 - uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” – na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego – jako alternatywnej formy spełnienia całości lub części wymagań programu studiów, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa itp.) i – po ewentualnym zrealizowaniu brakujących elementów programu – wydawanie dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji,
 - prowadzenie działań informacyjno-doradczych wspomagających studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza studentów „nietradycyjnych”. Zaangażowanie się uczelni w prowadzenie różnych form kształcenia w ramach wspierania idei uczenia się przez całe życie oraz uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” może stanowić jeden ze sposobów niwelowania skutków niżu demograficznego: właściwego zagospodarowania posiadanych zasobów (przede wszystkim kadrowych) i dalszego rozwoju w warunkach malejącej liczby studentów tradycyjnych.
- 5) Warunkiem skutecznej realizacji idei uczenia się przez całe życie jest zapewnienie otwartości i drożności systemu szkolnictwa wyższego, m.in. przez odpowiednią konstrukcję Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), niezdominowaną przez formalny system kształcenia (system studiów), lecz stwarzającą możliwość dochodzenia do każdej kwalifikacji różnymi drogami;

projektowanie studiów (w szczególności, studiów II stopnia) i innych form kształcenia oraz ustalanie zasad rekrutacji tak, aby studia te były dostępne dla kandydatów o różnych profilach dotychczasowego wykształcenia.

- 6) W strukturze instytucji centralnych powinny istnieć podmioty monitorujące stan wykształcenia społeczeństwa i określające przyszłe potrzeby w tym zakresie oraz udostępniające posiadane informacje zainteresowanym podmiotom, w tym uczelniom.
- 7) Rolą państwa jest także:
 - prowadzenie akcji informacyjnej, rozbudzającej w społeczeństwie świadomość potrzeb edukacyjnych i przekonanie, że kształcenie się przez całe życie jest naturalnym elementem osobistej aktywności każdego człowieka, przynoszącym mu wielowymiarowe korzyści, czyli – mówiąc inaczej – kreowanie „kultury uczenia się”,
 - wprowadzanie odpowiednich regulacji prawnych, stwarzających warunki do rozwoju różnych form kształcenia, zwłaszcza takich, których adresatami są studenci „nietradycyjni”, oraz uznawania przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny”,
 - prowadzenie i koordynowanie prowadzonych przez uczelnie działań informacyjno-doradczych w zakresie możliwości korzystania z różnych form kształcenia się przez całe życie, skierowanych do studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza „nietradycyjnych” (działania takie powinny zmierzać, w szczególności, do wykształcenia umiejętności planowania kariery),
 - wspieranie rozwoju struktury informacyjno-telekomunikacyjnej i tworzenie warunków – także finansowych – do korzystania przez osoby kształcące się z nowoczesnych technik informacyjnych (w tym szerokopasmowego Internetu), m.in. w celu wspomaganie nauczania na odległość oraz umożliwienia korzystania z otwartych zasobów edukacyjnych,
 - promowanie i upowszechnianie przykładów dobrych praktyk uczelni w zakresie realizacji idei kształcenie się przez całe życie.
- 8) Ważnym obowiązkiem państwa, ale także władz regionalnych i lokalnych – zwłaszcza w kontekście bardzo niskiego udziału osób dorosłych w różnych formach kształcenia w porównaniu z innymi krajami, oraz ambitnego celu wytyczonego w programie Polska 2030 (miarą sukcesu – zaangażowanie co najmniej 20% ludności dorosłej w kształcenie) – jest wspieranie rozwoju instytucji i struktur organizacyjnych, ukierunkowanych na realizację różnych form kształcenia osób dorosłych, takich jak uniwersytety otwarte (wirtualne), uniwersytety trzeciego wieku itp.
- 9) Niezbędne jest stworzenie koncepcji funkcjonowania jednostek edukacyjnych typu „uniwersytet otwarty” (w ramach lub w oparciu o obecnie istniejące uczelnie). W środowisku międzynarodowym „uniwersytet otwarty” (*open university*) oznacza instytucję (uczelninę), prowadzącą studia oraz inne, różnorodne formy kształcenia, przeznaczone przede wszystkim dla studentów „nietradycyjnych” – osób w różnym wieku (głównie dorosłych) i różnym poziomie wykształcenia (do podjęcia pewnych rodzajów studiów nie są wymagane żadne kwalifikacje formalne). Zajęcia prowadzone są najczęściej w systemie kształcenia na odległość z wykorzystaniem różnych technik informacyjno-komunikacyjnych. Uczelnie takie istnieją w wielu krajach, a najbardziej znaną instytucją tego typu jest utworzony w 1969 i finansowany przez rząd brytyjski The Open University, kształcący obecnie ok. 180 000 studentów. W Polsce „uniwersytet otwarty” jest najczęściej wydzielonym podmiotem, działającym w ramach tradycyjnej uczelni w oparciu o zasoby (kadrowe i materialne) innych jednostek organizacyjnych, kierującym ofertę edukacyjną do studentów „nietradycyjnych” i wykorzystującym różne, często tradycyjne techniki kształcenia (wykłady itp.).
- 10) Celowe może być także:
 - stworzenie zachęt do uczenia się przez bezpośrednie wspieranie osób dorosłych pragnących powiększać swą wiedzę i umiejętności, niekoniecznie związane z wykonywaną

pracą zawodową, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym lub bony edukacyjne adresowane do tej grupy osób; można w tym celu wykorzystać środki pochodzące z programów UE (w tym kontekście nietrafna wydaje się decyzja o możliwości dofinansowania ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego szkolenia, jedynie w przypadku delegowania osoby zainteresowanej przez pracodawcę);

- stworzenie zachęt dla przedsiębiorstw inwestujących w doszkadzanie pracowników, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym²¹⁰.

3.6.1. Konkluzje

Zmiany, jakie zachodzą w obszarze kształcenia rodzą szereg nowych pytań, z których znaczna część koncentruje się na Procesie Bolońskim i Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. W jaki sposób wdrażać narzędzia Procesu Bolońskiego, aby umożliwiły one rzeczywiste osiągnięcie celów tej reformy, takich jak: dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy, budowanie społeczeństwa obywatelskiego, urzeczywistnienie założeń perspektywy uczenia się przez całe życie, poszerzenie dostępu do najlepszych uczelni, wzrost konkurencyjności polskiego szkolnictwa wyższego poprzez umiędzynarodowienie i zwiększenie mobilności studentów oraz kadry akademickiej, wzmacnianie powiązań między kształceniem i badaniami.

Umiędzynarodowienie uczelni jest ważne nie tylko jako jeden z celów Procesu Bolońskiego, ale także w dużym stopniu odpowiada za pozycję uczelni w rankingach. Umiędzynarodowienie uczelni oznacza przede wszystkim obecność studentów zagranicznych (tych na stypendiach i tych podejmujących pełne studia) oraz zatrudnianie zagranicznej kadry akademickiej. Wymaga to tworzenia programów studiów w językach obcych, zwłaszcza angielskim, a także szeregu ułatwień dla kadry oraz studentów.

Ramy kwalifikacji wymagają nowej perspektywy patrzenia na kształcenie, które powinno koncentrować się przede wszystkim na efektach uczenia się. W związku z tym uczelnie na mocy nowej ustawy zostały zobowiązane do przygotowywania programów kształcenia w języku efektów uczenia się, prowadzenia kształcenia gwarantującego osiągnięcie tych efektów przez studentów oraz stworzenia systemów oceniania, które zweryfikują te efekty. To rozwiązanie poszerza autonomię uczelni w zakresie tworzenia programów kształcenia i daje realną możliwość dywersyfikacji kierunków studiów, dostosowania ich do potrzeb społecznych, lokalnych, rynku pracy, studentów. Jest to jednak zadanie trudne i odpowiedzialne. Wiąże się ono ze zmianą sposobu myślenia, wymaga także przygotowania merytorycznego i organizacyjnego uczelni.

Tej nowej perspektywie musi być również podporządkowany system zapewniania jakości kształcenia. To wyzwanie dla uczelni, które muszą posiadać swoje wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości, ale także dla zewnętrznych instytucji zapewniania jakości kształcenia. Należy bowiem stworzyć takie kryteria i procedury, które będą sprawdzały nie tylko to, jakie efekty kształcenia są zakładane w programach studiów, ale również, czy są one rzeczywiście osiągnięte przez studentów.

Bibliografia

About the Bologna Process, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

²¹⁰ Kraśniewski, A. (2009), *Kształcenie*, (W) Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy, s. 217–220.

Altbach, P. G., Knight, J. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*, Journal of Studies in International Education, Fall/Winter 2007 vol. 11 no. 3–4, s. 290–305.

Antonowicz, D. (2008). *Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective*, The CPP Research Papers Series, vol. 12.

Antonowicz, D., Borowicz, R. (2006). *Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor*, Kultura i Edukacja, nr 4.

AUBR. (2010). *Assessment of University-Based Research Expert Group*. Assessing Europe's University-Based Research, K1- NA-24187-EN-N, European Commission, Brussels, s. 151.

Badania aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji programu „Pierwsza praca”, MPiPS, Warszawa 2008.

Bank Światowy. (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa.

Barcz, J., Wilkin, J., (red.), (2011) *Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego i Fundacja Rektorów Polskich.

Bologna Declaration. (1999). Dostępne na: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

Bologna Process Stocktaking Report 2009 (2009). Dostępne na: <http://www.ehea.info/article/details.aspx?ArticleId=73>.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010).

Chmielecka, E., (2004), *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych - opinie rektorów*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. Dostępne na:

Chmielecka, E. (red.), (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNIŚW.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley: University of California Press.

Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young.

Domański, H. (2005). *Między ocenami i faktami*, http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie_050915/publicystyka/publicystyka_a_1.html z dn. 15.09.2005.

Duczmal, W. (2006). *The rise of private higher education in Poland: policies, markets and strategies*, CHEPS.

Duggan, F. (2004). *Plagiarism Advisory Service Annual Report 2003–2004*, <http://www.mu.jisc.ac.uk/servicedata/plagadvisory/annual/Plagiarism%20Advisory%20Annual%20report2003-2004.pdf>, dostęp: 08.03.2012.

Dybaś, M. (2011). *Wdrażanie systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – przypadek Bułgarii*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, obroniona w styczniu 2011 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Dzieło środowiska i ekspertów, wywiad z prof. Jerzym Woźnickim, *Forum Akademickie* 01/2010.

ECTS Przewodnik dla użytkowników. (2009). FRSE: Warszawa.

Ernst&Young, IBnGR. (2009). *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa.

European Higher Education Area <http://www.ehea.info/>.

Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process (2010). Eurydice.

Garfield, E. (1994). *The Thomson Reuters impact factor*, artykuł opublikowany w *ISI Current Contents* wersja drukowana z 20.06.2010.

Gornitzka, Å. (2009). *Networking Administration in Areas of National Sensitivity: the Commission and European Higher Education*, (W:) A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maassen (red.), *European Integration and Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht, Heidelberg, Londyn, Nowy Jork: Springer.

Guri-Rosenblit, S. (2007). *Proces Boloński w Europie: pomiędzy przeciwstawnymi trendami*. *Forum Oświatowe*, nr 2(37), s. 6.

Guri-Rosenblit, S. (2008). *Zróżnicowanie i umasowienie systemów edukacji wyższej*, (W:) B.D. Gołębiak (red.) *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa.

Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave.

Huisman, J., Ven der Wende, M. (2004). *The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agenda?* *European Journal of Education*, vol. 39 (3).

Internetowy System Antyplagiatowy, <https://www.plagiat.pl/webplagiat/main.action?menu=clients#bronze2>, dostęp: 08.03.2012.

Jałowiecki, B. (2002). *Reguły działania w społeczeństwie i w nauce. Szkice socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Kauko, J. (2006). *The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education*. Referat zaprezentowany na EpsNet Plenary Conference in Budapest, 16–17 czerwca 2006.

Koźmiński, A. (2009). *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce*, (W:) Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy, FRP, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 275–284.

Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński: to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kula, M. (2005). *Nierówne szanse po polskich studiach*, *Gazeta Wyborcza*, <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,78826,2624344.html>.

Kwiek, M. (2007). *Emergent European Educational Policies Under Scrutiny: The Bologna Process from a Central European Perspective*, (W:) V. Tomusk (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from Periphery*, Dordrecht: Springer.

Kwiek, M. (2010). *Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska*, The CPP Research Papers Series, vol. 19.

Kwiek, M. (2010). *Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie*, The CPP Research Papers Series, vol. 15.

Kwiek, M. (2005). *The University and the State in a Global Age: renegotiating the traditional social contract?* *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 4, s. 324, tłumaczenie za: Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?, strony Principia www.principia.uj.edu.pl/pdf/43_Kwiek.pdf, pobrane 19.10.2011.

Marginson, S. (red.), (2007). *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*, Rotterdam: Sense Publisher.

National Report. Poland 2009. (2009). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland (2012). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

Neave, G. (red.), (2002). *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*; Biesta, G., *Bildung and Modernity: the Future of Bildung in a World of Difference*, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 21.

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 roku, obowiązująca od 1 października 2011 roku.

OECD. (2007). *Tertiary Education Reviews: Poland*.

OECD. (2008). *Higher Education to 2030* vol. 1: Demography, Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2011). *Who studies abroad and where?* *Education at a Glance*. Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Overarching framework of qualifications of the EHEA, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/overarching.asp>.

Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy (2009). KRASP, KRZSP, FRP.

Projekt rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia, opublikowany 6 czerwca 2011. Rozporządzenie obowiązuje od 1 października 2012 roku.

Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, GUS, Warszawa 2012.

Reiljan, J., Hinrikus, M., Ivanov, A. (2000). *Key Issues in Defining and Analysing the Competitiveness of a Country*, University of Tartu.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Sławiński, S. (red.), Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2011). *Materiały w druku, Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Stachowiak-Kudła, M. (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa: Difin.

Stensaker, B. (2008). *Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity*, *Quality in Higher Education*, vol. 14, nr 1.

Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego: 2012-2020. Projekt środowiskowy. (2009). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*, Bruksela: European University Association.

The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain (2009). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. (2009). Volume 1. CHEPS.

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process. (2012). Eurydice.

Thieme, J. K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Warszawa: Difin.

Tomusk, V. *Towards a Model of Higher Education In Central and East Europe*, (W:) *The University, Globalization, Central Europe*, M. Kwiek (red.), Frankfurt am Main: Peter Lang.

Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué. 2007. s. 3.

Trzeba szukać nowej formuły działania, rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, Forum Akademickie, nr 5.

Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

UNESCO. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities, International Association of Universities*.

Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Uzasadnienie do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia,

Walkenhorst, H. (2008). *Explaining change in EU policy*, Journal of European Public Policy, vol. 15 (4).

Wolszczak-Derlacz, J., Parteka, A. (2010). *Produktywność naukowa wyższych szkół publicznych w Polsce*.

Woźnicki, J. (2004), *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych - stan obecny i perspektywy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J. (red.), (2006), *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J. (2007a), *A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J. (red.), (2007b), *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J., (2007c), *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J. (red.), (2008), *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J., *Dzieło środowiska i dlatego nowy system*, Forum Akademickie 05/2010.

Woźnicki, J. (red.), (2012) *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Wójcicka, M. (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: CBP NiSzW.

Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej, (2005). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Zahorska, M., Walczak, D. (2005). *Polski system edukacyjny a rynki pracy w Unii Europejskiej, Analizy i opinie*, vol. 51.

Zarządzenie nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji

Ziejka, F. (red.), (2006), *Model awansu naukowego w Polsce*, Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich.