

**Proces Boloński:
dokąd zmierza
europejskie szkolnictwo wyższe?**

Andrzej Kraśniewski

Warszawa 2006
Publikacja sfinansowana ze środków MEiN

Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?

1. Wprowadzenie

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

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

Intencją autora nie jest prezentacja subiektywnych ocen i poglądów, lecz przedstawienie faktów i ocen zachodzących zjawisk i procesów dokonanych przez ekspertów międzynarodowych. Ocena niektórych aspektów wdrażania Procesu Bolońskiego w naszym kraju sprowadza się głównie do przedstawienia w ułatwiającej interpretację formie danych pochodzących z różnych źródeł. Znajdujące się w końcowej części opracowania sugestie konkretnych działań, jakie mogłyby być podjęte przez polskie uczelnie w związku ze zmianami zachodzącymi w Europie, należy zatem traktować wyłącznie jako propozycje, które mogą się stać przedmiotem szerszej dyskusji wśród społeczności akademickiej.

Pewne fragmenty opracowania oparte są na rezultatach prac studialnych wykonanych przez autora w latach 2002-2003 na Politechnice Warszawskiej w ramach realizacji grantu rektorskiego „Proces tworzenia Europejskiego Obszaru Akademickiego i jego wpływ na działalność akademickich uczelni technicznych, a zwłaszcza PW” (rezultaty tych prac zostały podsumowane m.in. w opracowaniach [1,2]). Wykorzystane zostały także doświadczenia związane z pełnioną przez autora od 1999 r. funkcją Sekretarza Generalnego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). W treści opracowania pojawiają się też – głównie dla celów ilustracji omawianych zjawisk - przykłady związane z doświadczeniami wynikającymi z uczestniczenia od ponad 10 lat w konferencjach, sympozjach, warsztatach

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

naukowych i innych spotkaniach międzynarodowych dotyczących problematyki kształcenia inżynierów.

Opracowanie jest zaktualizowaną i uzupełnioną wersją raportu o takim samym tytule, wydane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu pod koniec 2004 r.

2. Charakter i przebieg Procesu Bolońskiego

2.1. Charakter i cele Procesu Bolońskiego

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

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

Należy podkreślić, że celem Procesu Bolońskiego - międzyrządowego procesu realizowanego w ścisłej współpracy ze środowiskiem akademickim - nie jest standaryzacja systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach, lecz raczej ich „harmonizacja”, czy też „konwergencja”, tzn. wypracowanie zasad współdziałania, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni.

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

2.2. Podstawowe dokumenty

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

Pierwszym dokumentem tego typu, poprzedzającym Deklarację Bolońską, była Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 r. [3], pod którą podpisy złożyli ministrowie czterech krajów: Francji, Niemiec, W. Brytanii i Włoch. Zawarta w Deklaracji Sorbońskiej idea „harmonizacji” struktury systemów szkolnictwa wyższego w celu zwiększenia mobilności i poprawy „zatrudnialności” została następnie rozwinięta w Deklaracji Bolońskiej [4], podpisanej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów 29 krajów (w tym Polski), w Komunikacie Praskim z 19 maja 2001 r. [5], w Komunikacie Berlińskim z 19 września 2003 r. [6], a ostatnio w Komunikacie z Bergen z 20 maja 2005 r. [7].

Liczba państw zaangażowanych w Proces Boloński systematycznie wzrasta; w wyniku decyzji podjętych w Bergen w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uczestniczy obecnie formalnie 45 krajów.



Rys. 1. Proces Boloński – najważniejsze wydarzenia

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

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

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

- rozwój kształcenia ustawicznego,
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą.

W Komunikacie Berlińskim poza oceną przebiegu realizacji postulatów sformułowanych w Deklaracji Bolońskiej i Komunikacie Praskim ministrowie wskazali nowy ważny aspekt

Procesu Bolońskiego - związek kształcenia i badań naukowych oraz znaczenie badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. W tym kontekście za istotne zadania uznali m.in.:

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

Ministrowie ustalili także priorytetowe kierunki działań na lata 2003-2005, zaliczając do nich: zapewnianie jakości kształcenia, wprowadzanie studiów dwustopniowych oraz usprawnienie mechanizmów uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią.

W Komunikacie z Bergen ponownie dokonano oceny przebiegu Procesu Bolońskiego w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, a także w poszczególnych krajach - zwłaszcza z punktu widzenia ww. priorytetów. Jako zagadnienia stanowiące szczególne wyzwania i priorytetowe kierunki działań na lata 2005-2007 uznano:

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

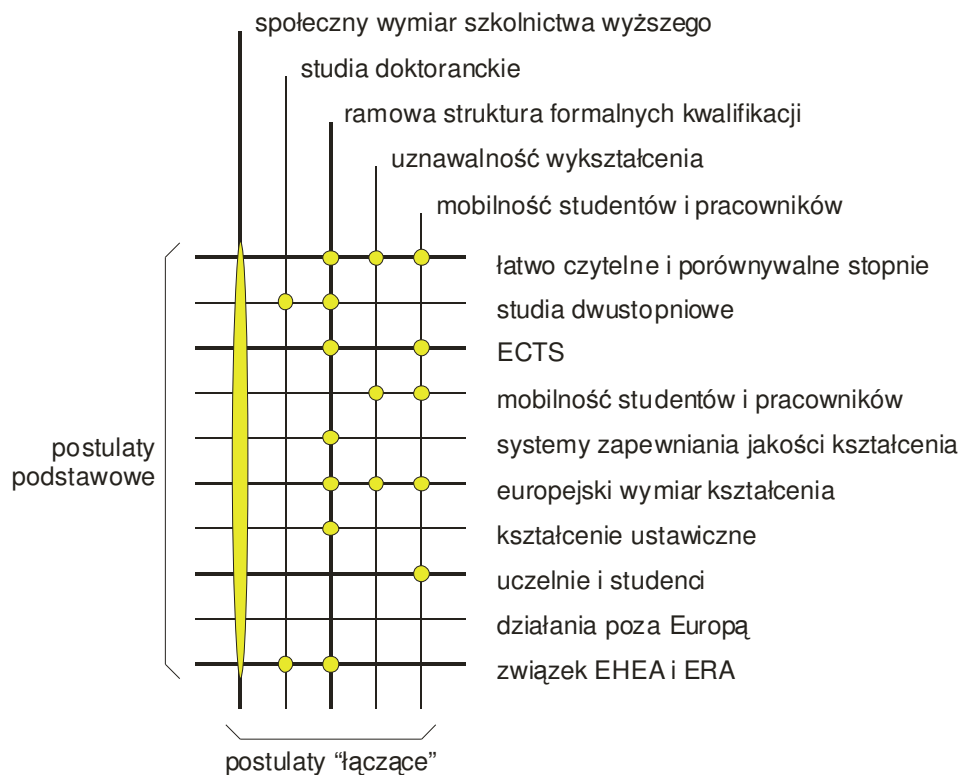
Na kolejnej konferencji ministrów (Londyn, maj 2007 r.) przedstawione będą raporty dotyczące ww. zagadnień. Konferencja ta dokona także oceny przebiegu Procesu Bolońskiego z punktu widzenia następujących kryteriów:

- implementacja zasad i standardów zapewniania jakości,
- implementacja ramowej struktury formalnych kwalifikacji – dyplomów (więcej na ten temat w p. 3.4),
- wydawanie i uznawanie dyplomów ukończenia studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów, w tym studiów doktoranckich,
- tworzenie systemu umożliwiającego realizację elastycznych ścieżek kształcenia na poziomie wyższym, obejmującego procedury uznawania wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności.

Wymienione wyżej postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej, Komunikacie Praskim i Komunikacie Berlińskim tworzą 10 podstawowych zadań – obszarów działania (*action lines*). Obszary te nie są rozłączne. Ponadto sformułowane zostały postulaty „łączące”, obejmujące swym zasięgiem kilka podstawowych zadań. Są to m.in. [8]:

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

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



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

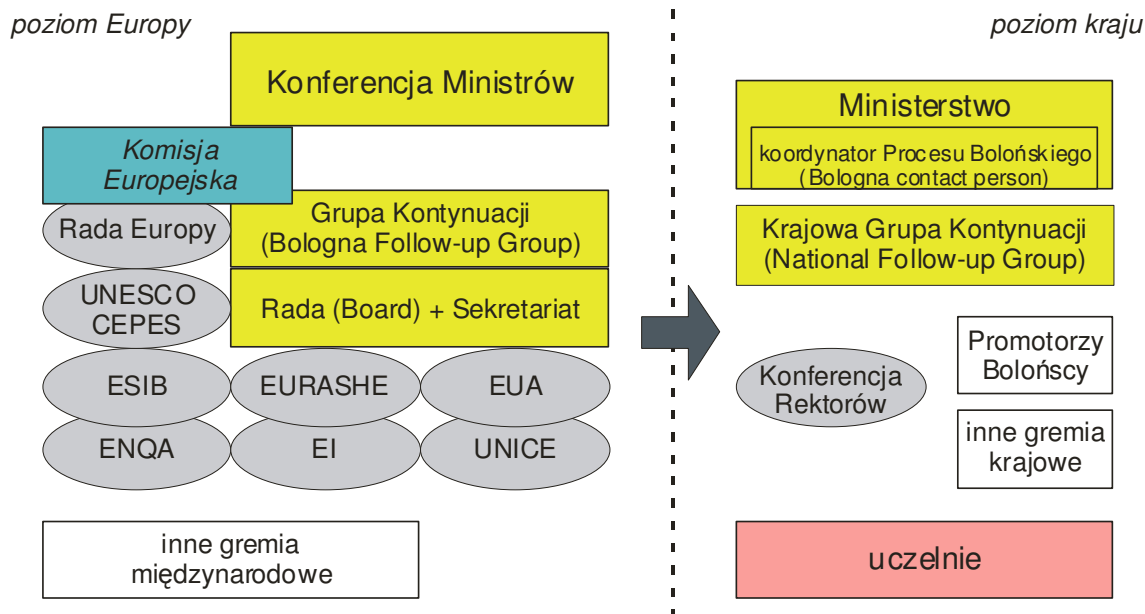
Podpisy składane pod dokumentami wyznaczającymi kierunki ewolucji Procesu Bolońskiego mają charakter dobrowolnego zobowiązania ministra do realizacji we własnym kraju postulatów zawartych w treści tych dokumentów. Inicjatywy i działania zbieżne z tymi postulatami podejmowane są przede wszystkim przez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

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

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

2.3. Koordynacja i realizacja Procesu Bolońskiego

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



Rys. 3. Podmioty zaangażowane w realizację Procesu Bolońskiego

Najważniejszymi wydarzeniami wpływającymi na przebieg Procesu Bolońskiego, związanymi z publikacją dokumentów o charakterze politycznym, są konferencje ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach europejskich. Najbliższe takie spotkanie - po Paryżu (1998), Bolonii (1999), Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005) - planowane jest w maju 2007 r. w Londynie. Wezmą w nim udział przedstawiciele 45 krajów uczestniczących obecnie formalnie w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W okresie między konferencjami ministrów Proces Boloński jest koordynowany przez Grupę Kontynuacji² (*Bologna Follow-up Group*) oraz Radę (*Board*), obsługiwaną przez Sekretariat. W skład Grupy Kontynuacji, której zadaniem jest planowanie działań wynikających z ustaleń przyjętych przez ministrów, wchodzi przedstawiciele 45 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim oraz przedstawiciele Komisji Europejskiej.

Działania podejmowane przez Grupę Kontynuacji powinny być konsultowane z następującymi organizacjami:

- Radą Europy, a ściślej jej komisją zajmującą się sprawami szkolnictwa wyższego i nauki - *Steering Committee for Higher Education and Research (CD-ESR)*,
- *European University Association (EUA)* – organizacją reprezentującą uczelnie akademickie (mające prawo nadawania stopnia doktora),
- *European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)* - organizacją reprezentującą szkoły wyższe nie mające statusu uczelni akademickich,
- *National Unions of Students in Europe (ESIB)* - porozumieniem organizacji studenckich działających w poszczególnych krajach europejskich,
- *UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO/CEPES)* – instytucją prowadzącą badania naukowe w dziedzinie szkolnictwa wyższego,

² W polskojęzycznej literaturze używa się również określenia Grupa Wdrożeniowa.

- *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* - stowarzyszeniem skupiającym działające w poszczególnych krajach europejskich agencje zajmujące się zapewnianiem jakości kształcenia (m.in. komisje akredytacyjne),
- *Education International Pan-European Structure (EI)* - organizacją reprezentującą pracowników zatrudnionych w sektorze edukacji i szkolnictwa wyższego,
- *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE)* – organizacją reprezentującą pracodawców.

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

Z punktu widzenia uczelni, a zwłaszcza uczelni zaangażowanych w badania naukowe, szczególną rolę w Procesie Bolońskim odgrywa *European University Association (EUA)*. EUA zostało utworzone 31 marca 2001 r. w wyniku połączenia dwóch poprzednio istniejących organizacji reprezentujących środowisko uczelni akademickich: *Association of European Universities (CRE)* oraz *Confederation of European Union Rectors' Conferences (CEURC)*. W EUA są dwa rodzaje członkostwa: członkami indywidualnymi są uczelnie akademickie, tzn. uczelnie mające prawo do nadawania stopnia doktora, członkami zbiorowymi – krajowe konferencje rektorów uczelni akademickich. Organem EUA podejmującym większość decyzji jest *Council* – ciało, w skład którego wchodzi przewodniczący krajowych konferencji rektorów. W swoim pierwszym dokumencie programowym EUA uznało za swój podstawowy cel - obok umacniania znaczenia uczelni i działania na rzecz ich rozwoju - wspomaganie procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Przestrzeni Badawczej [9].

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

Najbardziej znaczące opinie są najczęściej formułowane podczas spotkań środowiskowych odbywających się przed konferencjami ministrów. Przed ostatnią konferencją ministrów w Bergen, w Glasgow odbyła się zorganizowana przez EUA konwencja uczelni europejskich, której wynikiem było przesłanie (*Glasgow Declaration*) - *Strong Universities for a Strong Europe* [10], skierowane do ministrów obradujących w Bergen. Przesłanie do ministrów przygotowała także Komisja Europejska [11], porozumienie organizacji studenckich ESIB [12] i inne organizacje. Mocno zabrzmiał także głos środowiska uczelni technicznych, przekazany w formie wspólnego komunikatu CESAER (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research*) i SEFI (*Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs - European Society for Engineering Education*) [13].

Wynikiem ustaleń przyjętych przez ministrów na kolejnych spotkaniach są konkretne działania. Na poziomie europejskim, z inicjatywy i przy finansowym wsparciu Komisji Europejskiej realizowane są liczne programy współpracy międzynarodowej oraz projekty pilotujące. Ważne z punktu widzenia promocji Procesu Bolońskiego i rozpowszechniania informacji o jego przebiegu międzynarodowe seminaria organizowane pod patronatem

Bologna Follow-Up Group, dotyczące konkretnych aspektów Procesu, często związane tematycznie z realizowanymi projektami pilotującymi. Spotkania dyskusyjne i inne działania koordynujące organizowane są także na poziomie regionów; szczególnie aktywnie współpracują ze sobą kraje skandynawskie, a także kraje niemieckojęzyczne.

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

W niektórych krajach, m.in. w Austrii, Danii, Irlandii, Hiszpanii i Szwecji, istnieją formalne lub nieformalne krajowe grupy kontynuacji (*national follow-up group*) - odpowiedniki Grupy Kontynuacji działającej na forum europejskim. W skład takich grup - oprócz odgrywających główną rolę reprezentantów ministerstwa - wchodzi zwykle przedstawiciele konferencji rektorów, organizacji studenckich i krajowego ośrodka odpowiedzialnego za uznawalność wykształcenia [14].

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

Najważniejsze - obok zmian w sferze legislacyjnej - działania decydujące o przebiegu Procesu Bolońskiego w danym kraju zachodzą na poziomie szkół wyższych. Tam właśnie z inicjatywy władz uczelni realizowane są zmiany strukturalne, organizacyjne i programowe zgodne z ideą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Właściwa koordynacja przebiegu Procesu Bolońskiego na różnych poziomach musi być oparta na rzetelnej informacji o jego aktualnym stanie. Źródłem takiej informacji są opracowania – zarówno o charakterze kompleksowym, jak i dotyczące poszczególnych aspektów Procesu. Wśród tych opracowań szczególną pozycję zajmują – m.in. ze względu na sposób zbierania danych – raporty *Trends in Learning Structures in Higher Education*, opracowywane pod auspicjami EUA. Przygotowany w 2003 r. na konferencję ministrów w Berlinie raport *Trends III* [15] został opracowany m.in. na podstawie ponad 800 odpowiedzi z 33 krajów na ankietę przeprowadzoną przez EUA, adresowaną do ministerstw, krajowych konferencji rektorów, organizacji studentów, krajowych organizacji pracodawców oraz uczelni biorących udział w programie Socrates. Raport *Trends IV* [16], przygotowany na konferencję ministrów w Bergen, został opracowany m.in. na podstawie informacji zebranych podczas kilkudniowych wizyt ekspertów EUA w 62 uczelniach z 29 krajów (w Polsce wizytowane były Uniwersytet Jagielloński i Politechnika Wrocławska). Obszerne i kompleksowe opracowania przygotowuje także Grupa Kontynuacji Procesu Bolońskiego lub powołane przez nią specjalne zespoły – na konferencję w Bergen przygotowane zostały dwa tego typu raporty [8, 17].

Podstawowym źródłem informacji o dotychczasowym przebiegu Procesu Bolońskiego, zawierającym podstawowe dokumenty oraz wiele innych materiałów, w tym ww. raporty, jest witryna internetowa www.bologna-bergen2005.no, utrzymywana do czerwca 2005 r. przez gospodarzy konferencji ministrów w Bergen. Począwszy od lipca 2005 r., informacje o wydarzeniach związanych z Procesem Bolońskim są zamieszczane na witrynie internetowej www.dfes.gov.uk/bologna, utrzymywanej przez gospodarzy konferencji ministrów, która odbędzie się w 2007 r. w Londynie.

3. Realizacja postulatów Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów

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

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

3.1. Wprowadzanie studiów dwustopniowych

Wprowadzanie studiów dwustopniowych w uczelniach europejskich przebiega dość szybko. W 2003 r. oceniano, że 53% uczelni wprowadziło lub właśnie wprowadza ten system, a kolejne 36% uczelni zamierza to zrobić w najbliższej przyszłości [15]. W okresie ostatnich dwóch lat, w wielu krajach transformacja struktury studiów została wymuszona ustawowo. W większości (55%) spośród krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim system dwustopniowy został już wprowadzony na szeroką skalę [17].

Występujący w Deklaracji Bolońskiej postulat wprowadzenia studiów dwustopniowych (*undergraduate cycle + graduate cycle*) był początkowo utożsamiany z modelem studiów 3+2 (studia I stopnia – 3 lata, studia II stopnia – 2 lata). Jednak w wielu uczelniach istniejące lub nowo wprowadzane studia I stopnia nie są studiami 3-letnimi, a studia II stopnia – studiami 2-letnimi. W niektórych krajach istnieje rozróżnienie dyplomów odpowiadających ukończeniu studiów I stopnia: absolwenci 3-letnich studiów otrzymują dyplom typu *bachelor*³, zaś absolwenci studiów 4-letnich dyplom typu *advanced bachelor* [14]. Mimo istniejących różnic w czasie trwania studiów I stopnia można jednak zaobserwować ogólną tendencję do minimalizacji tego czasu (Deklaracja Bolońska ustala minimalny czas trwania studiów I stopnia jako 3 lata). Przykładowo, w Niemczech 84% wszystkich studentów podejmujących studia I stopnia w uczelniach uniwersyteckich realizuje program 3-letni, natomiast w uczelniach nieuniwersyteckich (*Fachhochschulen*) 48% studentów realizuje

³ Terminy *bachelor* i *master* (pisane małą literą) używane są jako niezależne od kraju, ogólne nazwy stopni (dyplomów) odpowiadających ukończeniu studiów I i II stopnia.

program 3-letni, a 30% studentów - program 3.5-letni [14]. Znacznie większą zbieżność można zaobserwować w odniesieniu do łącznego czasu trwania studiów I i II stopnia – niemal powszechnie czas ten wynosi 5 lat.

Jakkolwiek studia dwustopniowe – jako system tradycyjny bądź efekt procesu Bolońskiego – stają się dominującym modelem kształcenia w krajach europejskich, niektóre uczelnie deklarują wolę pozostawienia zintegrowanych studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu odpowiadającego ukończeniu studiów II stopnia. Często wiąże się to ze specyfiką kierunku studiów (studia medyczne, studia prawnicze). Sytuacja w tym zakresie uległa jednak ostatnio istotnym zmianom – w wielu krajach liczba kierunków, na których zdecydowano się pozostawić studia zintegrowane, została znacznie ograniczona [16].

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

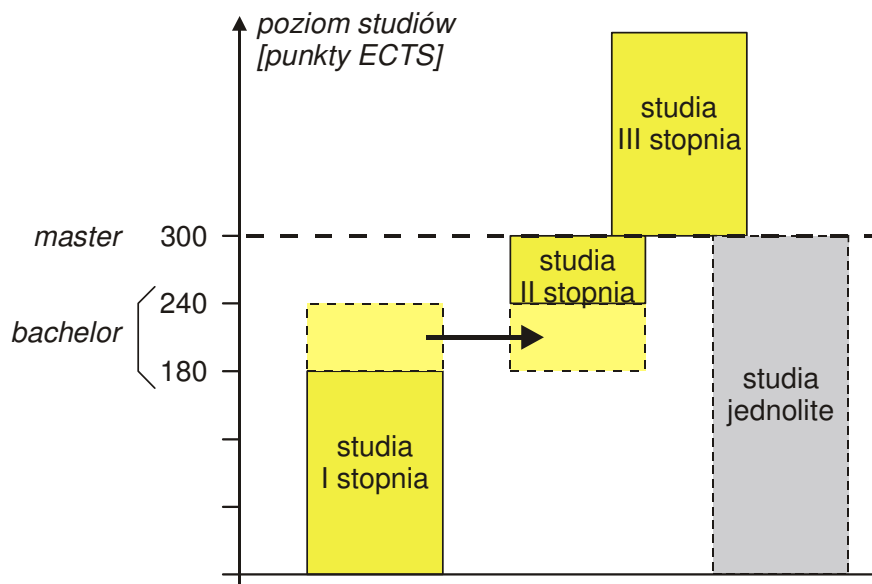
Model studiów dwustopniowych jest więc obecnie dość powszechnie rozumiany w sposób następujący:

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

Przyjmuje się zatem, że ścieżka kształcenia prowadząca do uzyskania dyplomu *master* może mieć w szczególności następującą postać (symbole B i M oznaczają liczbę punktów ECTS uzyskiwaną na studiach prowadzących do dyplomu *bachelor* i *master*) [15]:

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

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



Rys. 4. Struktura studiów trzystopniowych

Wraz z upowszechnieniem się modelu studiów dwustopniowych można zaobserwować zjawisko znacznego zróżnicowania charakteru studiów I i II stopnia. Dyplomom studiów I i II stopnia mogą odpowiadać kwalifikacje o charakterze zawodowym bądź akademickim. Można przy tym zauważyć związek między „akademickością” uczelni lub programu studiów a stopniem ogólności kwalifikacji absolwenta studiów I stopnia. O ile absolwent studiów I stopnia o profilu zawodowym posiada na ogół przede wszystkim wiedzę i umiejętności specjalistyczne, o tyle absolwent studiów I stopnia o profilu akademickim dysponuje wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, w tym niezwiązanymi bezpośrednio z kierunkiem studiów (*transverable skills, personal skills, soft skills, core skills*), takimi jak umiejętność samodzielnego studiowania, komunikatywność, umiejętność kierowania projektem i pracy w zespole. Studia tego typu są bowiem coraz powszechniej traktowane jako przygotowanie do studiów II stopnia na dowolnym kierunku, w szczególności niezwiązanym z kierunkiem studiów I stopnia.

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

W Komunikacie Berlińskim [6] sformułowano postulat, aby - niezależnie od zróżnicowania charakteru studiów I stopnia, a także studiów II stopnia:

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

Warto podkreślić, że obowiązująca w niektórych krajach zasada ograniczająca prawo do podejmowania studiów II stopnia (uprawnieni są jedynie absolwenci studiów I stopnia na tym samym lub zbliżonym kierunku) jest niezgodna z takim rozumieniem systemu studiów wielostopniowych.

W kontekście dyskusji nad wielostopniową strukturą studiów pojawia się problem „studiów” o nominalnym czasie trwania krótszym niż trzy lata. W niektórych krajach tego typu formy kształcenia są elementem systemu szkolnictwa wyższego. Wkomponowanie ich w Proces Boloński pozostaje jak dotychczas zadaniem, dla którego nie przedstawiono satysfakcjonującej koncepcji rozwiązania.

3.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS)

System transferu i rozliczania osiągnięć studenta oparty na standardzie ECTS stosowany jest obecnie w większości uczelni europejskich [15, 16]. Nie wszędzie jednak przyporządkowanie punktów poszczególnym przedmiotom odbywa się zgodnie z założeniami ECTS, tzn. w oparciu o rzetelną ocenę nakładu pracy studenta związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, dokonywaną z udziałem samych studentów. W wielu przypadkach liczba punktów przypisanych poszczególnym przedmiotom ustalana jest w sposób mechaniczny, w proporcji do liczby godzin zajęć na uczelni.

Formalnym potwierdzeniem stosowania w uczelni systemu ECTS jest *ECTS Label* – certyfikat przyznawany począwszy od 2004 r. przez Komisję Europejską na okres 3 lat uczelniom, w których wszystkie programy studiów I i II stopnia rozliczane są w punktach ECTS [18]. Musi być to udokumentowane w ogólnie dostępnych w formie drukowanej lub elektronicznej (w internecie), „przyjaznych dla użytkownika” materiałach informacyjnych i katalogach prowadzonych zajęć, opracowanych w języku rodzimym i angielskim. Muszą także istnieć odpowiednie procedury i przykładowe dokumenty świadczące o prawidłowym stosowaniu systemu ECTS w wymianie międzynarodowej – wzajemnym uznawaniu „zaliczeń” zdobytych przez studentów w uczelniach partnerskich.

Koncepcja wykorzystania systemu ECTS sięga jednakże znacznie dalej – chodzi o takie rozszerzenie ECTS, aby stał się on narzędziem akumulacji osiągnięć studenta, tzn. aby możliwe było uwzględnienie dorobku osiągniętego w różnych okresach życia, w różnych krajach, w różnych uczelniach i innych instytucjach oferujących usługi edukacyjne, także w systemie kształcenia „na odległość”. Prowadzone są już projekty pilotujące związane z opracowywaniem modelowych rozwiązań w zakresie tak rozumianego ECTS. Rozważana była m.in. możliwość wprowadzenia różnych typów punktów ECTS, a także związania punktów ECTS z efektami kształcenia [19,20]. Trwają także prace nad wykorzystaniem ECTS w kształceniu ustawicznym [19,21]. Uczelnia posiadająca certyfikat *ECTS Label* może się ubiegać w o grant Komisji Europejskiej na działania w tym zakresie (*ECTS Credit Accumulation Grant*) [18].

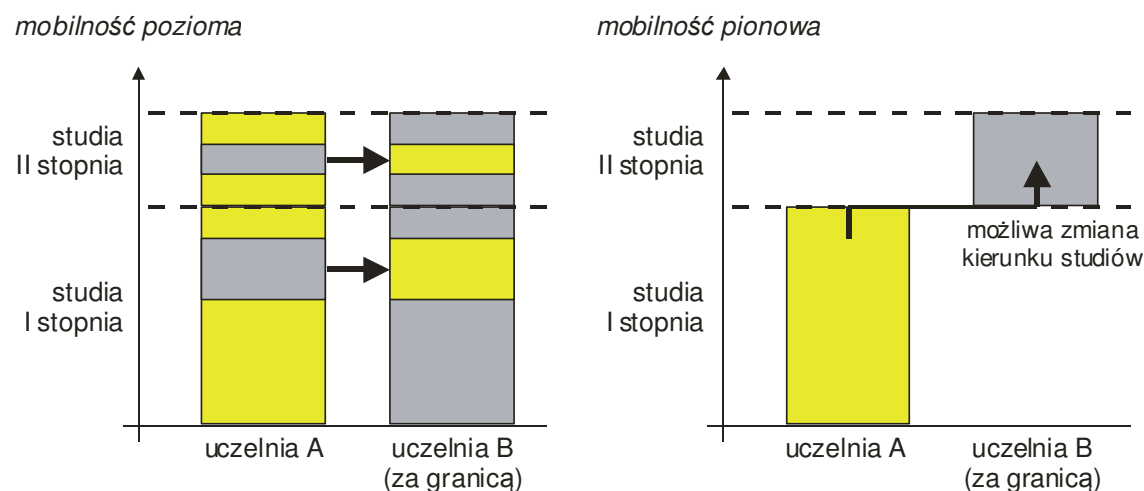
Jeszcze dalej idą propozycje zmierzające do uwzględniania w procesie akumulacji także efektów uzyskanych w procesie niesformalizowanego samokształcenia, związanego najczęściej z wykonywaną pracą zawodową. Inicjatywa ta rodzi oczywiście wiele wątpliwości i problemów związanych z procedurami przyznawania punktów (trudna do rozstrzygnięcia jest zwłaszcza kwestia, czy przyznawać punkty w zależności od wkładu pracy czy też w zależności od poziomu osiągniętych kwalifikacji).

3.3. Wspieranie mobilności studentów i pracowników

Mobilność pozioma i pionowa

Mobilność studentów jest jedną z charakterystycznych cech kształtującego się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sprzyjają jej specjalne programy finansowane bezpośrednio lub pośrednio przez Komisję Europejską. Przykładowo, w ramach programu Socrates-Erasmus studenci mają możliwość zrealizowania części programu studiów w trakcie trwającego zazwyczaj kilka miesięcy pobytu w uczelni zagranicznej. Obecnie ok. 5% absolwentów uczelni z krajów europejskich uczestniczących w tym programie ma doświadczenie międzynarodowe związane ze studiami odbywanymi – przynajmniej częściowo - za granicą. Podczas uroczystości związanej z przekroczeniem bariery miliona studentów korzystających z programu Socrates-Erasmus, która miała miejsce w Brukseli w październiku 2002 r., ogłoszono *Socrates-Erasmus Student Charter* – kartę praw i obowiązków studenta korzystającego z tego programu [21].

Realizacja części programu studiów I lub II stopnia w innej uczelni, zwłaszcza za granicą, określana jest jako mobilność pozioma (*horizontal mobility*) [15]. Opcją coraz częściej rozpatrywaną podczas projektowania indywidualnej ścieżki kształcenia staje się inna forma mobilności - mobilność pionowa (*vertical mobility*) [15], oznaczająca zmianę uczelni (wyjazd za granicę) po ukończeniu studiów I stopnia, często połączoną ze zmianą kierunku studiów (rys. 5). Mobilność pionowa pozwala na zróżnicowanie kwalifikacji absolwentów i lepsze dopasowanie wykształcenia do potrzeb rynku pracy. Mobilność pionowa może stać się preferowanym rozwiązaniem także w wyniku tego, że wprowadzenie studiów dwustopniowych powoduje pewne utrudnienia w mobilności poziomej (jest ona łatwiejsza do zrealizowania w ramach 10-semestralnego cyklu kształcenia niż w ramach 6-7 semestrów na studiach I stopnia, czy 3-4 semestrów na studiach II stopnia) [16].



Rys. 5. Mobilność studentów

Wspólne programy studiów

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

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

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

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

- uznawalność uzyskanych kwalifikacji formalnych (dyplomów),
- nazewnictwo programów (w niektórych krajach, tak jak w Polsce, określona jest lista kierunków studiów),
- status studenta, który nie zawsze może być jednocześnie studentem kilku uczelni,
- wymaganie obrony pracy dyplomowej w instytucji wydającej dyplom,
- regulacje dotyczące języka wykładowego w uczelniach publicznych.

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

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

Programy studiów realizowane wspólnie przez uczelnie z różnych krajów są często efektem inicjatywy małych zespołów lub nawet indywidualnych wykładowców, współpracujących od dawna z ośrodkami zagranicznymi. Programy tego typu są prowadzone przede wszystkim na

kierunkach ekonomicznych i technicznych, przy czym znacznie częściej na studiach II stopnia, niż na studiach I stopnia [22].

Zapewnienie możliwości studiowania w dwóch lub większej liczbie krajów wydaje się dość trudne do realizacji w ramach systemów szkolnictwa wyższego stanowiących konkurencję dla szkolnictwa europejskiego – w szczególności w Stanach Zjednoczonych, Japonii, czy Australii. Programy studiów prowadzone wspólnie przez uczelnie z różnych krajów mają więc szansę stać się „znakiem firmowym” europejskiego szkolnictwa wyższego. Z tego powodu są „ukochanym dzieckiem” Komisji Europejskiej. W tych warunkach kraje oraz uczelnie, które nie wspierają – także finansowo – tego rozwoju tracą sposobność wypracowania sobie korzystnej pozycji w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego [15].

Znaczenie wspólnych programów studiów podkreśla m.in. fakt zorganizowania przez *European University Association* w październiku 2003 r. specjalnej konferencji poświęconej tej tematyce. EUA koordynowała także projekt pilotujący, dotyczący programów studiów II stopnia prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów. Uczestniczyło w nim ponad 100 uczelni. Wyniki tego realizowanego w latach 2002-2004 projektu zostały zebrane w raporcie [23].

W 2004 r. na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego został uruchomiony program *Erasmus Mundus*. Głównym celem tego programu jest wspieranie „europejskich studiów magisterskich” (*Erasmus Mundus Master Courses*). Studia takie powinny być wspólnie opracowane i prowadzone przez konsorcjum składające się z co najmniej trzech uczelni z różnych (różnojęzycznych) krajów Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Program studiów powinien być realizowany przez każdego ze studentów w co najmniej dwóch uczelniach wchodzących w skład konsorcjum, a studia powinny być zakończone uzyskaniem wspólnego, podwójnego lub wielokrotnego dyplomu. Należy podkreślić, że ze środków programu *Erasmus Mundus* wspierane są tylko studia magisterskie w rozumieniu Procesu Bolońskiego, tzn. studia II stopnia (kandydaci muszą posiadać dyplom ukończenia studiów I stopnia); studenci jednolitych studiów magisterskich nie mogą korzystać z dobrodziejstw programu. Pozostałe zadania (akcje) programu *Erasmus Mundus* dotyczą:

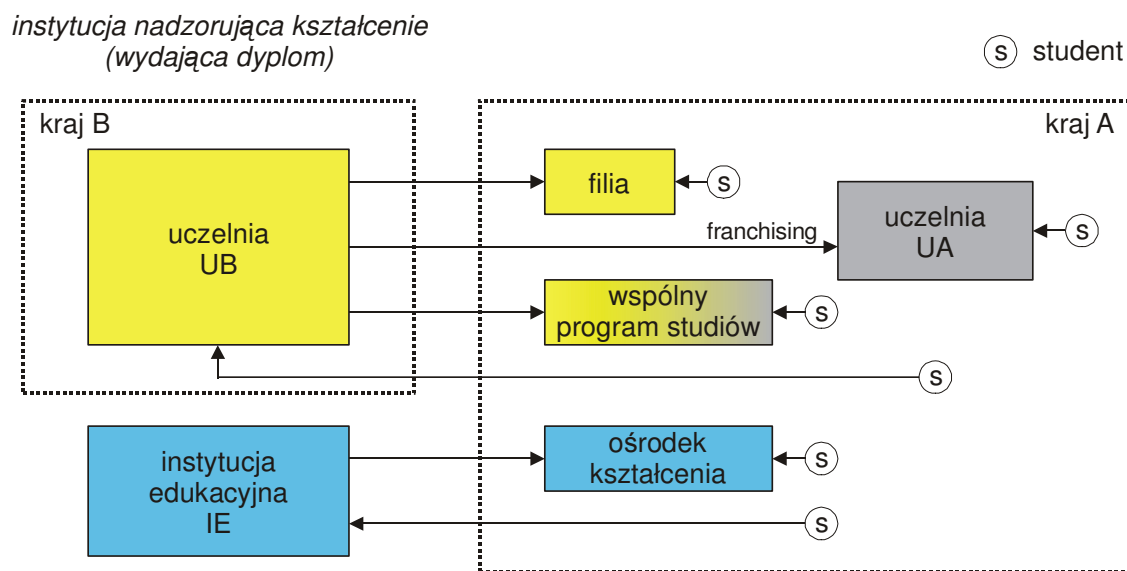
- stypendiów dla studentów i wykładowców z krajów trzecich (krajów spoza obszaru UE, EEA i EFTA), uczestniczących w studiach prowadzonych przez konsorcja uczelni europejskich,
- projektów partnerskich między uczelniami z krajów trzecich i konsorcjami uczelni europejskich,
- promowania europejskiego szkolnictwa wyższego.

Doświadczenia uczelni związane z realizacją wspólnych programów studiów wskazują – tak jak można było oczekiwać – że główne problemy są związane z finansowaniem tego typu przedsięwzięć. Znaczna kosztowność przygotowania i prowadzenia studiów oraz związane z tym koszty studiowania (eksperymentalne programy studiów prowadzone w ramach projektu EUA były odpłatne [23]) grożą tym, że studia te będą dostępne wyłącznie dla studentów z zamożnych warstw społecznych – zwłaszcza w krajach o niższym poziomie PKB (ewentualne dofinansowanie w ramach programu Socrates-Erasmus wystarcza na pokrycie zaledwie części kosztów ponoszonych przez studenta). Innym trudnym do rozwiązania problemem w przypadku prowadzenia programu studiów przez kilka uczelni z różnych krajów jest wdrożenie odpowiednich mechanizmów zapewniania jakości.

Problem „wspólnego dyplomu” i związanych z tym regulacji prawnych wydaje się być – wbrew pozorom – mniej krytyczny. Okazuje się bowiem, że certyfikaty wydawane absolwentom studiów prowadzonych wspólnie z uczelniami zagranicznymi – choć nie są dokumentami uznawanymi formalnie w myśl obowiązującego prawa – są *de facto* uznawane przez pracodawców [23]. Wg badań przeprowadzonych na zlecenie DAAD przez *Fachhochschule Kiel* absolwenci uczelni niemieckich, którzy ukończyli program studiów prowadzony wspólnie z uczelnią zagraniczną, zarabiają ok. 30% więcej niż ich koledzy, którzy ukończyli „normalne” studia [24].

Kształcenie ponad granicami

Z zagadnieniem mobilności związane jest kształcenie ponad granicami. Termin „kształcenie ponad granicami” (*transnational education, borderless education, cross-border education*) odnosi się do usług edukacyjnych, najczęściej na poziomie wyższym, znanymi tym, że odbiorca tych usług znajduje się w innym kraju niż instytucja oferująca usługi i wydająca dyplomy i certyfikaty [25,26]. Oferowane usługi edukacyjne (programy studiów) mogą być częścią systemu studiów w kraju, w którym znajduje się instytucja oferująca te usługi, lub nie mieścić się w żadnym z krajowych systemów szkolnictwa wyższego (rys. 6).



Rys. 6. Różne formy kształcenia ponad granicami

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

- studia prowadzone w znajdującej się w kraju A filii zagranicznej uczelni UB,
- przekazanie uprawnień (*franchising*): uczelnia UB przekazuje uprawnienia do oferowania usług (prowadzenia studiów) uczelni UA działającej w kraju A, „firmując” swoim autorytetem i dokumentami (często dyplomami) działania uczelni UA,
- program studiów prowadzony wspólnie przez uczelnie UA i UB znajdujące się w krajach A i B,

- studia lub inne usługi edukacyjne świadczone w systemie kształcenia „na odległość” przez uczelnię UB.

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

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

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

Zjawisko kształcenia ponad granicami jest złożone i nadal jeszcze słabo rozpoznane. Nie są w szczególności jasne motywacje kandydatów podejmujących różne formy studiów tego rodzaju. Brak też doświadczeń związanych z akceptowaniem wykształcenia uzyskanego tą drogą, zarówno w kraju zamieszkania studenta, jak też poza granicami, w szczególności w kraju, w którym funkcjonuje uczelnia wydająca dokumenty ukończenia studiów. Problem jest istotny, zwłaszcza wobec pojawiania się instytucji oferujących za odpowiednią opłatą dyplomy studiów wyższych wydawane bez konieczności odbycia jakichkolwiek studiów (tzw. *degree mills*). Niezbędne są więc regulacje międzynarodowe dotyczące kształcenia ponad granicami. Propozycje takich regulacji zawiera dokument *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, opracowany przez UNESCO i Radę Europy [27].

Na ewolucję kształcenia ponad granicami istotny wpływ będą miały wyniki ustaleń przyjętych w ramach negocjacji GATS (*General Agreement on Trade in Services*), prowadzonych przez państwa członkowskie Światowej Organizacji Handlu (WTO) [28,29]. Usługi edukacyjne (w tym szkolnictwo wyższe) zostały włączone jako jeden z 12 obszarów do rokowań GATS, co oznacza w istocie potraktowanie ich jako elementu światowego rynku towarów i usług. Trudno jest przewidzieć konsekwencje ustaleń dokonanych w ramach GATS, zwłaszcza że:

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

Zachodzi uzasadniona obawa, że w wyniku ustaleń dokonanych w ramach GATS minister odpowiedzialny za edukację może częściowo utracić kontrolę nad systemem szkolnictwa we własnym kraju. W związku z tym jeszcze w 2001 r. cztery organizacje reprezentujące

uczelnie w Europie, USA i Kanadzie - *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC), *American Council on Education* (ACE), *European University Association* (EUA) oraz *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) - przyjęły wspólną deklarację, w której wskazują na możliwe zagrożenia i apelują do podmiotów prowadzących rokowania o uwzględnienie stanowiska środowiska akademickiego [30].

Rozwój różnych form kształcenia ponad granicami, a zwłaszcza związana z tym konkurencja – zarówno zewnętrzna jak i wewnętrzna - wymusza działania dostosowawcze ze strony uczelni, a także ze strony zainteresowanych państw. Projekt „eksportu niemieckiego szkolnictwa wyższego” o budżecie ok. 0.5 mld euro jest koordynowany przez konferencję rektorów - *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) oraz agencję zajmującą się wymianą międzynarodową - *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (DAAD). W Wielkiej Brytanii realizowany jest program promocji „znaku firmowego” *EducationUK*, którego celem jest „przyciągnięcie” ok. 25% wszystkich osób kształcących się za granicą (w skali globalnej) na uczelnie brytyjskie [14]. We Francji promocją usług edukacyjnych zajmuje się specjalna agencja marketingowa *EduFrance*.

Usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników

Największą przeszkodę w zwiększaniu mobilności studentów stanowi bariera finansowa – dodatkowe koszty studiowania i pobytu za granicą nie w pełni pokrywane nawet w przypadku przyznania stypendium – na tę barierę wskazuje 80% ankietowanych studentów [15]. Kolejne przeszkody wskazywane przez studentów to problemy z uznawalnością osiągnięć oraz bariera językowa. Występują też problemy związane z powszechnym zjawiskiem podejmowania przez studentów pracy zarobkowej (w Holandii pracuje 77% studentów [15]) i obawą jej utraty w przypadku wyjazdu za granicę.

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

- poprawa jakości obsługi studentów w przyjmujących uczelniach (informowanie, doradztwo, warunki zakwaterowania),
- stworzenie mechanizmów wspierania finansowego wyjazdów, szczególnie studentów pozostających w trudnych warunkach ekonomicznych,
- stworzenie mechanizmów „przenoszenia” za granicę przyznanych kredytów, grantów itp.,
- ułatwienia w zakresie przyznawania wiz i pozwoleń na pracę.

Barierą ograniczającą mobilność studentów może być także niedostateczna elastyczność wymagań związanych z programem studiów w macierzystej uczelni, utrudniająca uznawanie punktów ECTS zdobytych za granicą.

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

Suplement do dyplomu

Podstawowym mechanizmem prowadzącym do poprawy „czytelności” stopni (dyplomów) jest suplement do dyplomu (*Diploma Supplement*) [31]. Suplement do dyplomu zawiera informacje niezbędne do określenia poziomu i charakteru wykształcenia uzyskanego przez absolwenta studiów wyższych:

- charakterystykę zrealizowanego programu studiów,
- rejestr indywidualnych osiągnięć studenta,

- ogólną charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w kraju, w którym prowadzone są studia.

Suplement do dyplomu jest dokumentem wydawanym w języku kraju, w którym prowadzone są studia, oraz w jednym lub większej liczbie „języków międzynarodowych”. Został on pomyślany m.in. jako narzędzie oceny absolwentów przez pracodawców na globalnym rynku pracy, ale jego wykorzystanie w tej roli jest raczej ograniczone [15].

W latach 1990. w niektórych krajach suplement do dyplomu był wydawany automatycznie (obowiązywały odpowiednie regulacje ustawowe), w innych – na żądanie studenta, często za dodatkową opłatą. Na konferencji w Berlinie ministrowie podjęli zobowiązanie, że od 2005 r. we wszystkich krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim suplement do dyplomu będzie nieodpłatnie wydawany każdemu absolwentowi studiów wyższych. W niektórych krajach postulat ten został wdrożony jeszcze przed 2005 r., duża grupa krajów przewiduje zakończenie procesu wdrażania w 2005 r. W kilku krajach występują przejściowe trudności w realizacji przyjętych zobowiązań.

Jednym z istotnych problemów związanych z suplementem do dyplomu, dotyczącym całego Europejskiego Obszaru szkolnictwa Wyższego, jest dostosowanie jego formatu do opisu programów studiów realizowanych w więcej niż jednym kraju, kończących się wspólnym dyplomem (*joint degree programmes*).

Począwszy od 2004 r. Komisja Europejska przyznaje na okres 3 lat uczelniom wydającym nieodpłatnie suplement do dyplomu wszystkim swoim absolwentom specjalny certyfikat - *DS Label* [18].

Suplement do dyplomu jest jednym z elementów promowanego przez Komisję Europejską i zatwierdzonego przez Parlament Europejski systemu EUROPASS. EUROPASS jest pakietem osobistych dokumentów, zawierającym wszechstronny opis zdobytych w różny sposób kwalifikacji, pomyślany jako narzędzie, którym posługiwać się będą obywatele krajów europejskich przy poszukiwaniu pracy, czy też możliwości dalszego kształcenia się w obszarze Europy [32].

Definiowanie kwalifikacji (dyplomów)

Zwiększenie czytelności i porównywalności stopni (dyplomów) następuje nie tylko w wyniku wprowadzenia suplementu do dyplomu, lecz również wskutek „definiowania dyplomu” nie przez opis „wejścia” (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy – czego będziemy uczyli), lecz przez opis „wyjścia” (spojrzenie z punktu widzenia studenta – co absolwent będzie umiał). Inaczej mówiąc, chodzi o to, aby dyplom odpowiadał nie tyle określonym „standardom nauczania”, ile określonym „standardom kwalifikacji absolwenta”.

Dlatego jednym z najpilniejszych zadań w Procesie Bolońskim jest zdefiniowanie ramowej struktury kwalifikacji (*qualification framework*) w poszczególnych krajach. Kwalifikacje są w tym kontekście rozumiane najczęściej jako „kwalifikacje formalne”, tzn. tytuły, stopnie i odpowiadające im dyplomy lub inne świadectwa, wydawane po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczające osiągnięcie określonych efektów.

Każdy z elementów ramowej struktury kwalifikacji (każdy typ dyplomu lub innego dokumentu potwierdzającego uzyskanie odpowiednich kwalifikacji) powinien być scharakteryzowany przez [33,34]:

- poziom, mierzony nakładem pracy studenta, wyrażonym w punktach ECTS,
- profil, określający charakter uzyskanych kwalifikacji (np. profil zawodowy, profil akademicki) lub też specyficzny obszar nauczania (np. profil humanistyczny, profil techniczny),
- efekty kształcenia (*learning outcomes, competences*), określające zakres wiedzy i umiejętności posiadanych przez absolwenta (*knowledge, skills*), a także charakteryzujące jego postawy.

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

Ramowa struktura kwalifikacji przyjęta w danym kraju określa możliwe kwalifikacje formalne i ich pozycję względem trzech głównych poziomów kształcenia (odpowiadających ukończeniu studiów I, II i III stopnia), wzajemne powiązania i relacje poszczególnych kwalifikacji, a w szczególności określa, o jakie inne kwalifikacje może się ubiegać posiadacz danej kwalifikacji.

Opracowana w każdym z krajów ramowa struktura kwalifikacji powinna pozostawać w zgodzie ze strukturą kwalifikacji przyjętą dla całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*Overarching Qualification Framework for the EHEA*). Na konferencji w Bergen ministrowie zdecydowali, że europejska ramowa struktura kwalifikacji powinna być ogólna i oparta na 3-stopniowej strukturze studiów (studia I, II i III stopnia), z ewentualnym dodatkowym krótszym cyklem w ramach studiów I stopnia. Poszczególne cykle studiów (poziomy kwalifikacji) są w niej określone poprzez wyrażony w punktach ECTS nakład pracy studenta oraz oczekiwane efekty kształcenia, opisane przez odpowiednie wskaźniki (deskryptory). Przyjęto także, że wykorzystane zostaną do tego celu wskaźniki znane pod nazwą *Dublin Descriptors*⁴ [34].

Obecnie tylko kilka krajów europejskich (Anglia, Szkocja, Irlandia, Dania, Węgry) ma opracowane ramowe struktury kwalifikacji. Struktury te mają różną liczbę poziomów „w obrębie” studiów I stopnia (od 2 do 4) i po jednym poziomie odpowiadającym ukończeniu studiów II i III stopnia. Jeśli w ramach danego poziomu wyróżniane są profile, łączna liczba elementów struktury jest większa niż liczba poziomów; tak jest np. w Irlandii (7 elementów struktury) i w Danii (8 elementów struktury).

W wielu krajach trwają obecnie prace nad zdefiniowaniem ramowej struktury kwalifikacji. Biorą w nich udział przedstawiciele różnych środowisk, m.in. pracodawcy. Prace przebiegają jednak dość wolno. W istocie, problem jest skomplikowany, a jego rozwiązanie wymaga w wielu przypadkach zmiany sposobu myślenia o standardach kształcenia i programach studiów. Niezbędne jest myślenie w kategoriach efektów kształcenia, a nie „minimów programowych”. Złożoność problemu spotęgowała dodatkowo inicjatywa Komisji Europejskiej opracowania ramowej struktury kwalifikacji dla kształcenia ustawicznego

⁴ Grupa ekspertów działająca pod nazwą *Joint Quality Initiative* podjęła próbę zdefiniowania wymaganych efektów kształcenia związanych z dyplomami *bachelor* i *master* niezależnie od kierunku studiów – wynik tych prac znany jest pod nazwą *BaMa Descriptors* lub *Dublin Descriptors*; wskaźniki te zostały następnie rozszerzone i obejmują obecnie także III stopień studiów.

(*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) [35], nie we wszystkich punktach zgodna z ustaleniami przyjętymi w ramach Procesu Bolońskiego.

Definiowanie wymagań dotyczących programów studiów

Podejście polegające na myśleniu w kategoriach efektów kształcenia przyjęto w ramach dużego projektu pilotującego *Tuning Educational Structures in Europe*, finansowanego ze środków Komisji Europejskiej (program Socrates) [36]. Faza I projektu, realizowana w latach 2000-2002, obejmowała uczelnie z krajów UE i EFTA; faza II, realizowana w latach 2003-2004, obejmowała także uczelnie z krajów mających w chwili rozpoczęcia projektu status krajów wstępujących do Unii. Celem projektu, nazywanego często w skrócie *Tuning*, w którym uczestniczyło 135 uczelni, było zdefiniowanie wymagań ogólnych związanych z dyplomami ukończenia studiów I i II stopnia oraz wymagań związanych ze studiami na 9 wybranych „kierunkach”: biznes, pedagogika, geologia, historia, matematyka, chemia, fizyka, pielęgniarstwo i europeistyka (dwa ostatnie kierunki dodano w fazie II). Chodziło przy tym przede wszystkim o ustalenie zakresu wiedzy i umiejętności ogólnych oraz związanych z konkretnym „kierunkiem” studiów, nie zaś o definicję „minimów programowych”.

Kwestia „minimów programowych” i ich wykorzystania do definiowania wymagań związanych z określonym dyplomem była i jest przedmiotem ożywionej debaty na forum europejskim. Na sesji zamykającej Konwencję Uczelni Europejskich w Grazu, podczas prezentacji podsumowującej dyskusję postawiono nawet tezę, że żadne regulacje dotyczące „minimów programowych” nie powinny być wprowadzane ani na poziomie poszczególnych państw ani na poziomie Europy (*States or EU should not impose core curricula by means of legal instruments or in any other way*) [37].

Warto także zauważyć, że w przypadku gdy ramowa struktura kwalifikacji różnicuje kwalifikacje na danym poziomie ze względu na profil (profil akademicki, profil zawodowy), traci sens koncepcja definiowania wymagań dotyczących programów studiów w formie „standardów kształcenia na kierunku”, gdyż standardy takie w oczywisty sposób musiałyby być zależne także od profilu kształcenia.

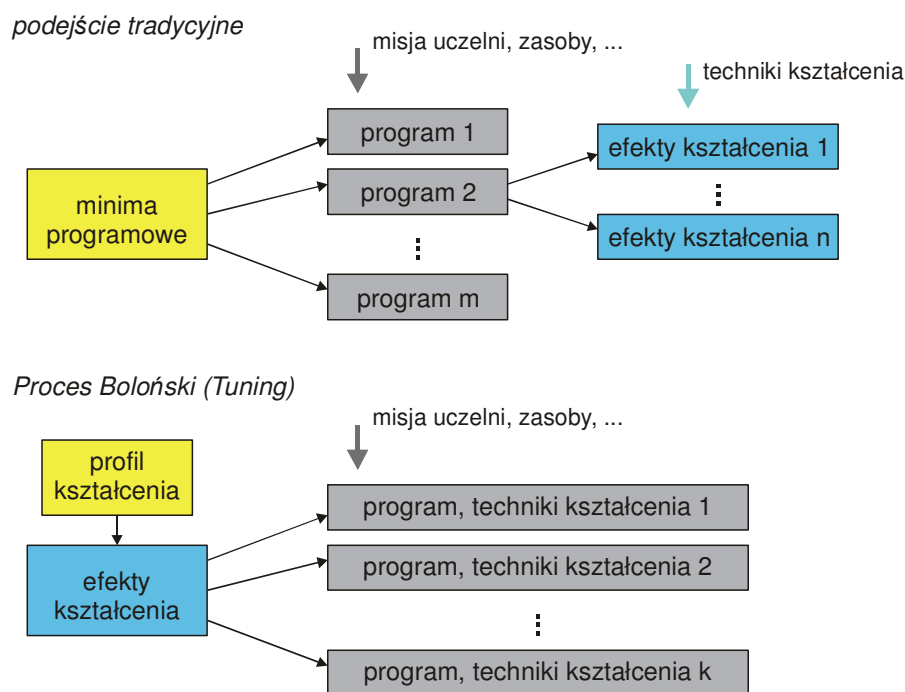
W projekcie *Tuning* nie ograniczono się do sformułowania wymagań związanych z uzyskaniem dyplomu, lecz zaproponowano również metodykę tworzenia programu studiów opartą na określonych w tych wymaganiach efektach kształcenia.

Przy tradycyjnym podejściu do opracowywania programu studiów (planu studiów i programów nauczania) punktem wyjścia są wymagania programowe, zdefiniowane w kategoriach „minimum programowego” oraz łącznej liczby godzin zajęć. Takie podejście owocuje różnymi efektami kształcenia w różnych uczelniach, co wynika nie tylko z różnic w zawartości treściowej programów studiów (będących konsekwencją zróżnicowania misji uczelni, ich zasobów, kadry, itp.), ale także z różnic w stosowanych technikach nauczania.

Metodyka tworzenia programów studiów zaproponowana w ramach projektu *Tuning* zakłada, że punktem wyjścia są efekty kształcenia. Na tej podstawie każda uczelnia tworzy swój „autorski” program studiów i dobiera odpowiednie techniki nauczania. Programy opracowane w różnych uczelniach mogą się różnić bardzo znacznie, lecz ich realizacja prowadzi do osiągnięcia podobnych celów, określonych przez definicję „wyjścia”, tzn. efektów kształcenia. Takie podejście z jednej strony stwarza szerokie możliwości eksperymentowania

i wdrażania nowatorskich koncepcji dydaktycznych, a z drugiej strony – gwarantuje pożądany efekt końcowy, tzn. „łatwo czytelne” i porównywalne kwalifikacje absolwenta.

Różnicę między tradycyjną metodyką opracowywania programów studiów a podejściem zaproponowanym w ramach projektu *Tuning* zilustrowano na rys. 7.



Rys. 7. Definiowanie programów kształcenia

Uznawalność wykształcenia

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

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

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

Próbę kompleksowego rozwiązania kwestii uznawalności wykształcenia dla całego obszaru Europy stanowi Konwencja Lizbońska z 1997 r. [38], ratyfikowana przez większość krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim (wg danych z kwietnia 2005 r. Konwencję ratyfikowało 36 państw). Jako podstawową zasadę przyjęto w niej, że - z punktu widzenia dostępu do dalszych etapów studiów i legitymowania się uzyskanymi stopniami (tytułami) -

porównywalne kwalifikacje formalne uzyskane w każdym innym kraju, który ratyfikował Konwencję, powinny być uznawane, jeśli nie ma ku temu wyraźnych przeciwwskazań. Koordynatorem odpowiednich procedur jest sieć krajowych ośrodków zajmujących się uznawalnością wykształcenia (*ENIC/NARIC network*) [39]. W Polsce funkcję ośrodka ENIC/NARIC pełni podległe ministerstwu Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej.

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

- opracowanie zasad uznawalności programów studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów; wstępny dokument w tej kwestii, opublikowany w maju 2003 r. [40], został w czerwcu 2004 r. dołączony do Konwencji Lizbońskiej jako pomocniczy dokument pod nazwą *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees*;
- opracowanie procedur uznawalności opartych na badaniu efektów kształcenia,
- opracowanie procedur uznawalności efektów kształcenia ustawicznego,
- określenie zasad współdziałania z ciałami akredytującymi.

Postulat podjęcia działań zmierzających do rozwiązania problemów związanych z uznawalnością wykształcenia stanowi w powszechnej opinii jedno z najważniejszych zadań na drodze do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zdaniem eksperta Komisji Europejskiej, G. Hauga, plan minimum w tym zakresie powinien przewidywać zawarcie do 2010 r. ogólnoeuropejskiego porozumienia, którego charakter mógłby być zbliżony do *Washington Accord* [41]. Przypomnijmy, że *Washington Accord* jest podpisanym w 1989 r. przez 6 krajów angielskojęzycznych porozumieniem o wzajemnym uznawaniu dyplomów ukończenia studiów technicznych (do celów akademickich), do którego przystąpiły później kolejne 3 kraje [42].

Konwencja Lizbońska nie dotyczy uznawalności wykształcenia z punktu widzenia prawa wykonywania zawodu. W tym zakresie wiele zależy od kierunku studiów i związanego z nim zawodu. Dla niektórych zawodów, np. zawodu lekarza czy pielęgniarki, sformułowane zostały specjalne dyrektywy Unii Europejskiej (tzw. dyrektywy sektorowe), a w ślad za tym dokonano w istocie standaryzacji procesu kształcenia w całym obszarze Unii. W przypadku tzw. zawodów regulowanych, których zbiór określają regulacje prawne poszczególnych krajów (w większości krajów zawodem regulowanym jest np. inżynier, nauczyciel, adwokat), dopuszczenie do „samodzielnego” wykonywania zawodu wymaga - obok ukończenia odpowiednich studiów - także dodatkowych kwalifikacji, np. praktyki zawodowej. Kwestie te są często regulowane przez krajowe stowarzyszenia zawodowe; stowarzyszenia takie wydają także odpowiednie dokumenty potwierdzające prawo do wykonywania zawodu (rys. 8). Regulacje dotyczące uznawalności wykształcenia do celów zawodowych w krajach Unii Europejskiej powinny być zgodne z obowiązującymi dyrektywami Unii Europejskiej dotyczącymi tej kwestii oraz zaleceniami międzynarodowych stowarzyszeń zawodowych, np. w przypadku zawodu inżyniera – stowarzyszenia FEANI (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs - European Federation of National Engineering Associations*).



Rys. 8. Uznawalność wykształcenia do celów zawodowych w zawodach regulowanych

3.5. Współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia

Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia stanowi jeden z filarów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a współdziałanie na forum europejskim w tym zakresie jest obecnie jednym z priorytetowych celów, co podkreślono m.in. w komunikacie z konferencji w Berlinie w 2003 r. [6]. Ministrowie podjęli wówczas zobowiązanie, że do 2005 r. w każdym z krajów stworzony zostanie system zapewniania jakości, w którym:

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

Cele te zostały w znacznej mierze osiągnięte; najwięcej problemów związanych jest z udziałem studentów i ekspertów zagranicznych [7].

Ministrowie zebrani w Berlinie powierzyli zadanie przygotowania propozycji skoordynowania systemów zapewnienia jakości kształcenia w Europie sieci ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*)⁵, we współpracy z EUA, EURASHE i ESIB⁶ [6].

Należy podkreślić, że jakakolwiek koordynacja przedsięwzięć realizowanych przez działające w poszczególnych krajach europejskich agencje jest niezwykle trudna ze względu na różne funkcje tych ciał, związane z różnymi sposobami podejścia do oceny jakości kształcenia w różnych krajach.

⁵ Utworzona w 2000 r. *European Network for Quality Assurance (in Higher Education)*, będąca siecią działających w poszczególnych krajach europejskich agencji zajmujących się zagadnieniami jakości kształcenia, w listopadzie 2004 r. została przekształcona w *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, zachowując jednak skrót swojej pierwotnej nazwy – ENQA.

⁶ W dokumentach międzynarodowych dotyczących jakości kształcenia grupa tych czterech organizacji (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB) jest często określana w jako E4.

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

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

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

- oceny oferty (*ex ante*), podczas której badane jest „wejście”, tzn. w szczególności zasoby (kadrowe, lokalowe, ...) oraz plany studiów i programy nauczania; w przypadku akredytacji ocena oparta jest na standardach minimalnych i odpowiada udzielaniu licencji (koncesji) na prowadzenie usług edukacyjnych;
- oceny realizacji (*ex post*), podczas której badane jest „wejście”, „proces” i „wyjście”, m.in. na podstawie opinii studentów, absolwentów i pracodawców.

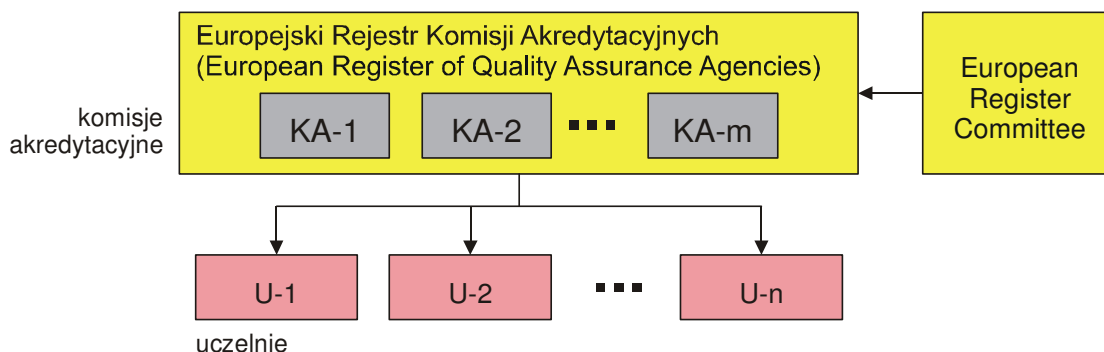
Różnice w podejściu do oceny jakości kształcenia w poszczególnych krajach są także efektem występowania różnych modeli podporządkowania krajowych agencji zajmujących się sprawowaniem nadzoru nad jakością studiów. Mogą one podlegać ministrowi odpowiedzialnemu za sprawy szkolnictwa wyższego lub bezpośrednio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

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

W przyjętym w Bergen dokumencie *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [43], opracowanym przez ENQA, zaproponowano system meta-akredytacji, tzn. akredytacji (na poziomie europejskim) ciał spełniających funkcje oceny jakości kształcenia w poszczególnych krajach i – w konsekwencji – honorowania w całej Europie decyzji wydawanych przez takie ciała (rys. 9). Zaproponowano koncepcję utworzenia rejestru agencji uznawanych w Europie (*European Register of Quality Assurance Agencies*) oraz instytucji utrzymującej ten rejestr (*European Register Committee*), tzn. akredytującej – w oparciu o zasadę *peer review* - „właściwe” instytucje akredytujące. Uczelnie mogłyby podać się akredytacji przez dowolną agencję – krajową lub zagraniczną - znajdującą się w rejestrze. Kwestia ewentualnych ograniczeń, nakładanych przez poszczególne państwa w zakresie uznawalności tak uzyskanej akredytacji, jest jednak przedmiotem kontrowersji. Temat jest nadal dyskutowany, m.in. na forum najwyższych organów Unii Europejskiej - Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny sformułował stanowisko dotyczące zaleceń w sprawie dalszej europejskiej współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, przygotowywanych przez Radę i Parlament Europejski.

W zaakceptowanym w Bergen dokumencie ENQA zawarte są także standardy i wytyczne dotyczące:

- wewnętrznego systemu zapewniania jakości w uczelni,
- zewnętrznego systemu oceny jakości programów lub instytucji,
- agencji akredytacyjnych.



Rys. 9. Ocena jakości kształcenia w uczelniach europejskich

Jakkolwiek pozycja ENQA jako głównego koordynatora procesu tworzenia europejskiego systemu zapewniania jakości kształcenia wydaje się niezagrożona, podejmowane są też inne inicjatywy współdziałania na forum europejskim w zakresie zapewniania jakości kształcenia. W czerwcu 2003 r. utworzono *European Consortium for Accreditation* (ECA), złożone z 13 organizacji akredytujących z 8 krajów europejskich, w tym Niemiec, Holandii, Szwajcarii i Hiszpanii [21]. Konsorcjum – zgodnie z intencją jego twórców - ma się zajmować koordynacją procedur akredytacyjnych w tych krajach, gdzie system akredytacji został już przyjęty, pozostawiając ENQA koordynację i debatę nad przyszłością ogólnoeuropejskiego systemu zapewniania jakości, również w tych krajach, gdzie dominują procedury o charakterze ewaluacji. Przy takim założeniu powstanie ECA nie powinno utrudnić procesów integracyjnych w obszarze jakości kształcenia, zwłaszcza że część członków ECA jest jednocześnie członkami ENQA.

Rozwiązania wymaga natomiast problem włączenia do „europejskiej platformy porozumienia” w sprawach akredytacji – obok instytucji zajmujących się akredytacją w konkretnym kraju - międzynarodowych systemów akredytacji i ewaluacji, związanych z konkretnym obszarem studiów. Systemy takie istnieją bądź są tworzone np. dla studiów w zakresie zarządzania (EQUIS) [44], studiów technicznych (EUR-ACE) [45], czy studiów chemicznych (*Chemistry Eurobachelor*) [46].

Szybki postęp w tworzeniu „europejskiej platformy porozumienia” w sprawach jakości kształcenia jest istotny, ponieważ - wobec odległej perspektywy akredytacji „europejskiej” - uczelnie w niektórych krajach (np. w Turcji) korzystają coraz częściej z usług agencji akredytacyjnych działających w Stanach Zjednoczonych.

Inny problem związany z funkcjonowaniem systemów akredytacji wynika z tradycji dokonywania w procesie akredytacji oceny oferty („wejścia”). Podejście takie rodzi szereg problemów wynikających ze zmian w modelu studiów i w formach kształcenia:

- w warunkach istnienia „długich” i „krótkich” studiów magisterskich (studiów jednolitych oraz studiów II stopnia) niezbędne jest zróżnicowanie wymagań dla obu rodzajów studiów (żądanie spełnienia przez studenta studiów II stopnia wszystkich wymagań studiów I stopnia na danym kierunku byłoby całkowicie sprzeczne z promowaną w Procesie Bolońskim ideą kształcenia interdyscyplinarnego i mobilności pionowej);
- kryteria oparte na liczbie godzin zajęć są mało przydatne do oceny programów studiów, zwłaszcza studiów realizowanych w formie kształcenia „na odległość”;
- kryteria związane z zasobami są mało przydatne do oceny programów studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów.

Ponadto, można postawić tezę (sformułowano ją w trakcie dyskusję panelowej poświęconej akredytacji, jaka odbyła się podczas dorocznej konferencji SEFI w 2003 r.), że tradycyjne podejście do akredytacji może stanowić czynnik ograniczający innowacyjność w organizacji studiów i programach nauczania. Wynika to stąd, że uczelnie – zamiast wdrażać nowatorskie rozwiązania - w obawie o wynik akredytacji wolą podążać utartymi ścieżkami.

Z tych powodów procedury ewaluacji i akredytacji są coraz częściej oparte na badaniu efektów kształcenia - „wyjścia”, a nie „wejścia” (skuteczności „uczenia się”, a nie „nauczania”). W procedurze akredytacji sprawdza się, m.in. poprzez analizę prac studenckich (ocenionych prac egzaminacyjnych, prac domowych, projektów, prac dyplomowych), a także zarejestrowanych na taśmie wideo egzaminów dyplomowych, czy ukończenie studiów gwarantuje osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia, odpowiadających uzyskiwanemu dyplomowi. Takie podejście stosowane jest m.in. przy akredytacji programów kształcenia inżynierów w Stanach Zjednoczonych (zgodnie z kryteriami ABET 2000 [47]), gdzie w pracach ciał akredytacyjnych coraz częściej biorą udział osoby spoza środowiska akademickiego, a przede wszystkim przedstawiciele pracodawców. Znajduje ono także poparcie w Europie – zwłaszcza w kręgach pracodawców związanych z przemysłem [48].

3.6. Rozwój kształcenia ustawicznego

Kształcenie ustawiczne (*life long learning*) i jego znaczenie dla rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego były jednym z wiodących tematów Komunikatu Praskiego. Dwa lata później, w Komunikacie Berlińskim ministrowie podkreślili konieczność zwiększenia udziału kształcenia na poziomie wyższym w ogólnej strategii rozwoju kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne jest jedną z form zwiększania dostępu do edukacji na poziomie wyższym i wyrównywania szans w tym zakresie.

Kształcenie ustawiczne powinno stać się integralną częścią działalności uczelni, jego znaczenie będzie bowiem rosło wraz w postępującymi procesami demograficznymi. Wobec zmniejszającej się populacji młodzieży, uczelnie staną już wkrótce wobec alternatywy: rozwój oferty edukacyjnej dla dorosłych albo redukcja zakresu działalności (w tym zatrudnienia).

W uczelniach zachodnioeuropejskich kształcenie ustawiczne, obejmujące m.in. różne formy doskonalenia kwalifikacji zawodowych, zajęło już istotną pozycję. Programy doskonalenia zawodowego są opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami; 49% uczelni europejskich, głównie w krajach skandynawskich, W. Brytanii i Francji, oferuje takie właśnie formy kształcenia [15].

Szczególnie trudnym, do pewnego stopnia ignorowanym dotychczas w Procesie Bolońskim, lecz ostatnio coraz częściej podnoszonym problemem związanym z kształceniem

ustawicznym jest uznawalność tego typu wykształcenia, a raczej jego efektów, osiągniętych także w procesie niesformalizowanego samokształcenia, związanego najczęściej z wykonywaną pracą zawodową (*accrediattion of prior learning* – APL, *accrediattion of prior experiential learning* – APEL) [16].

3.7. Kształcenie interdyscyplinarne

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

W tych warunkach uczelnie i ich jednostki próbujące wyłamać się poza „standardy” tracą energię i środki na zmaganie się z ograniczeniami prawnymi i barierami biurokratycznymi, a osoby działające na polu interdyscyplinarnym – zarówno naukowcy, jak i studenci - ponoszą często negatywne konsekwencje wychodzenia poza „obowiązujące standardy”. Także problemy z akredytacją programów interdyscyplinarnych zniechęcają do podejmowania inicjatyw w zakresie wprowadzania „niestandardowych” programów studiów [16].

Komisja Europejska upatruje jedną z przyczyn względnej słabości uniwersytetów europejskich w małym zróżnicowaniu oferty dydaktycznej – w tendencji do prowadzenia studiów w tradycyjnych kierunkach (*monodisciplinary programmes*), przy użyciu tradycyjnych metod nauczania [11]. Można więc przypuszczać, że - także w wyniku presji ze strony studentów i kandydatów na studia, dostrzegających korzyści wynikające z kształcenia interdyscyplinarnego - wymuszone zostaną w wielu krajach niezbędne zmiany legislacyjne, jak również odpowiednie decyzje i działania na poziomie poszczególnych uczelni. Można już zaobserwować korzystne zmiany w tym zakresie – uczelnie wprowadzają coraz więcej programów interdyscyplinarnych – zwłaszcza na poziomie studiów II i III stopnia [16].

3.8. Związek kształcenia i badań naukowych

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

Relacje między badaniami naukowymi i kształceniem są od dawna przedmiotem zainteresowania środowiska akademickiego. Były one m.in. głównym tematem konferencji *The Role of the Universities in the European Research Area*, zorganizowanej przez EUA w marcu 2003 r. W uzasadnieniu tezy o nierozzerwalnym związku kształcenia i badań

naukowych – kwestionowanej niekiedy w gremiach politycznych, decydujących o finansowaniu szkolnictwa wyższego - uczestnicy konferencji wskazali, że:

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

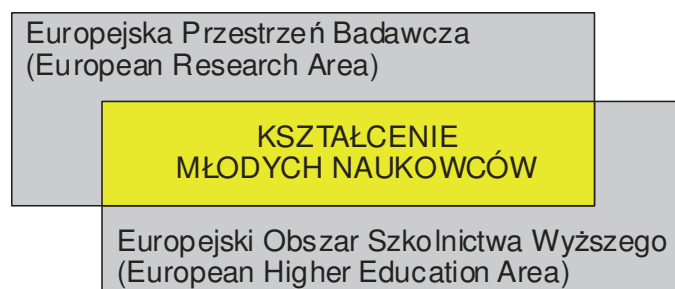
Ze względów ekonomicznych nie jest oczywiście możliwe, aby każda uczelnia prowadziła prace naukowe w szerokim zakresie, obejmującym wszystkie dyscypliny będące przedmiotem jej działalności dydaktycznej. Dlatego uczelnie powinny dokonać selekcji tematyki prowadzonych badań; kryteria selekcyjne powinny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

Celowe jest bezpośrednie powiązanie kształcenia i badań naukowych już na studiach II stopnia - akademickie studia II stopnia powinny obejmować elementy pracy naukowej. Kluczowe znaczenie dla sukcesu idei Europy Wiedzy ma jednak przede wszystkim właściwa relacja między nauczaniem i pracą naukową, jak również aktywna współpraca między uczelniami na poziomie doktorskim (a także poddoktorskim). Stanowiło to podstawową przesłankę zawartego w Komunikacie Berlińskim postulatu rozszerzenia zdefiniowanej w Deklaracji Bolońskiej dwustopniowej struktury studiów i włączenia w nią studiów doktoranckich, traktowanych jako studia III stopnia.

Synergiczny związek kształcenia i badań naukowych został także wyeksponowany w Komunikacie z Bergen [7]. Zdaniem ministrów, jakość, konkurencyjność i atrakcyjność Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zależy w znacznym stopniu od poziomu prowadzonych badań naukowych i poziomu kształcenia naukowców, zwłaszcza młodych naukowców, kształconych w ramach studiów doktoranckich.

3.9. Studia doktoranckie jako element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Tym, co w największym stopniu łączy kształcenie i badania naukowe (Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego z Europejską Przestrzenią Badawczą) jest kształcenie doktorantów, a szerzej – kształcenie młodych naukowców (rys. 10).



Rys. 10. Proces Boloński w kontekście politycznym

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

- instytucje kształcące,
- formy kształcenia (kształcenie indywidualne, studia),

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

Kształcenie doktorantów i młodych naukowców jest od kilku lat przedmiotem intensywnych studiów i analiz. Wykonywano je m.in. w związku z opracowaniem raportu *Trends III*, w ramach realizowanego w latach 2002-2003 przez UNESCO-CEPES projektu *Doctoral Degrees and Qualifications in the Contexts of the EHEA and the ERIA* [49] oraz w ramach projektu pilotującego *Doctoral Programmes in Europe*, realizowanego w latach 2003-2004 przez EUA (w projekcie tym uczestniczyło 48 uczelni, w tym 4 uczelnie polskie, wybrane spośród 143 uczelni z 32 krajów, które zgłosiły chęć udziału w projekcie) [50].

Z przeprowadzonych badań wynika, że kształcenie młodych naukowców podlega obecnie istotnym zmianom. Można zaobserwować m.in. następujące tendencje:

- „umasowienie” kształcenia na poziomie doktorskim; jest ono efektem zmian na rynku pracy - gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje coraz większej liczby fachowców mających umiejętność prowadzenia badań;
- upowszechnienie modelu kształcenia, w którym istotnym, a czasami głównym elementem jest udział w zbiorowych zajęciach (przedmiotach prowadzonych przez uczelnię, zwykle rozliczanych w systemie ECTS); kształcenie tego typu jest przeznaczone przede wszystkim dla osób realizujących karierę zawodową poza środowiskiem akademickim, oferuje je już ok. 60% uniwersytetów europejskich;
- różnicowanie charakteru kształcenia, w tym upowszechnienie studiów prowadzących do uzyskania doktoratu o charakterze zawodowym (*professional doctorate*); studia takie stawiają zwykle nieco niższe wymagania dotyczące nowatorskiego charakteru wyników badań, a tematyka rozprawy (raportu) wynika najczęściej z doświadczeń zawodowych; tego typu programy studiów są często tworzone i zarządzane przy współudziale instytucji gospodarczych, noszą specjalne nazwy (*New Route PhD* w Wielkiej Brytanii) i prowadzą do uzyskania stopni o innych od tradycyjnych nazwach (*Doctor of Engineering, Doctor of Education, Doctor of Business Administration, ...*);
- dostosowywanie programów studiów do potrzeb rynku, m.in. przez kształcenie umiejętności ogólnych;
- strukturalizacja kształcenia, tzn. przejście z kształcenia o charakterze mocno zindywidualizowanym, opartym na relacji mistrz-uczeń, do modelu bardziej dostosowanego do wzrastającej liczby kształconych; może on być realizowany w formie:
 - wydzielonego programu studiów w uczelni (jednostce) prowadzącej inne rodzaje studiów,
 - wydzielonej jednostki typu *graduate school* w ramach uczelni,
 - wydzielonej instytucji - uczelni kształcącej wyłącznie na poziomie *graduate*, często o charakterze międzynarodowym; przykładem jest *European University Institute* we Florencji, prowadzący studia na poziomie doktorskim i poddoktorskim w dziedzinie nauk społecznych;
- internacjonalizacja; przykładowo, w Wielkiej Brytanii studenci zagraniczni stanowią 44% ogółu doktorantów, we Francji – 25%; znacząco wzrasta liczba doktoratów zrealizowanych w wyniku ścisłej współpracy dwóch lub większej liczby uczelni z różnych krajów, przy czym współpraca ta może mieć różne formy (*European Doctorates, joint PhD degrees, co-tutelle*).

Obserwowane zmiany, a przede wszystkim różnicowanie form i charakteru kształcenia na poziomie doktorskim, są pozytywnie oceniane przez Komisję Europejską [51]. Środowisko akademickie także uznaje je za pozytywną cechę i potencjalne źródło przewagi konkurencyjnej Europy, pod warunkiem jednak, że głównym elementem kształcenia pozostaną badania naukowe (*training by research, not training for research*), co nie wyklucza uwzględnienia zmieniających się potrzeb rynku pracy (pracodawców innych niż uczelnie) [50]. Opinia taka została wyrażona m.in. w podsumowaniu konferencji w Salzburgu w lutym 2005 r., poświęconej przedstawieniu wyników realizacji projektu EUA *Doctoral Programmes in Europe*. Na tejże konferencji sformułowało także m.in. następujące postulaty dotyczące kierunków rozwoju studiów doktoranckich [50]:

- kształcenie młodych naukowców powinno stać się istotnym elementem strategii rozwoju uczelni akademickich;
- niezbędne są dobrze zdefiniowane i „przezroczyste” relacje (prawa i obowiązki) doktorant-opiekun-uczelnia; powinny być one oparte na zasadach sformułowanych w przyjętym przez Komisję Europejską dokumencie *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers* [52];
- celowe jest poszukiwanie i wspieranie innowacyjnych rozwiązań – w celu zapewnienia kształcenia interdyscyplinarnego oraz kształcenia umiejętności ogólnych;
- pożądane jest zwiększenie współpracy międzynarodowej oraz mobilności geograficznej, międzydyscyplinarnej i międzysektorowej.

Realizacja tych i innych postulatów zgłaszanych przez różne gremia, w tym m.in. przez Europejskie Stowarzyszenie Doktorantów – EURODOC, zrzeszające organizacje doktorantów i młodych naukowców z 21 krajów [53], wymaga zapewnienia stałego i adekwatnego finansowania kształcenia młodych naukowców.

4. Proces Boloński w ocenie środowiska akademickiego

Dla dalszego przebiegu Procesu Bolońskiego jest istotne, jak postrzegany jest jego dotychczasowy przebieg i jak oceniane są jego perspektywy. Najważniejsza jest przy tym opinia środowiska samych uczelni.

Zdecydowana większość szkół wyższych widzi potrzebę uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dane zebrane w 2003 r. przy opracowywaniu raportu *Trends III* wskazywały, że ponad 2/3 rektorów uczelni europejskich uznaje konieczność szybkiego wdrażania Procesu Bolońskiego [15]. W wielu uczelniach został powołany koordynator Procesu Bolońskiego - funkcja taka istnieje w 47% uczelni uniwersyteckich. O ile wśród osób kierujących uczelniami rozumienie i akceptacja idei harmonizacji krajowych systemów szkolnictwa wyższego jest normą, to wśród ogółu społeczności akademickiej idea ta budzi umiarkowany entuzjazm, choć w ostatnich dwóch latach nastąpił w tej dziedzinie wyraźny postęp [16]. Nadal jednak kluczowe znaczenie dla dalszego przebiegu procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma włączanie się w działania prowadzące do realizacji celów wytyczonych w 1999 r. w Bolonii jak największej liczby nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni oraz studentów.

Środowisko akademickie, dostrzegając korzyści związane z reformowaniem systemu studiów, wskazuje, że proces ten wymaga znacznego wysiłku i zaangażowania nauczycieli akademickich. Wyrażane są obawy, że może to doprowadzić do - przynajmniej przejściowego - obniżenia jakości nauczania i spadku aktywności naukowej [16].

Oficjalne stanowisko studentów wobec Procesu Bolońskiego, przedstawione przez porozumienie organizacji studenckich działających w krajach europejskich - ESIB, wyraża generalne poparcie dla postulatów sformułowanych w Deklaracji Bolońskiej i późniejszych dokumentach [54]. ESIB postrzega Proces Boloński jako „niezwykle ważne narzędzie integracji europejskiej” [12]. Studenci dostrzegają liczne zalety harmonizacji systemów kształcenia. Stwierdzają w szczególności, że system studiów dwustopniowych w powiązaniu z ECTS zapewnia większą elastyczność i ułatwia mobilność (zwłaszcza pionową), rozszerzając możliwości indywidualizacji procesu zdobywania wykształcenia.

Niepokój studentów wzbudza więc zbyt wolne wdrażanie i wybiórcze traktowanie postulatów Procesu Bolońskiego w niektórych krajach. Za najbardziej „zaniedbane” studenci uważają socjalne aspekty tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a zwłaszcza brak działań w zakresie zwiększenia dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe [55]. Studenci, deklarując wolę aktywnego udziału w Procesie Bolońskim, wskazują też na zbyt mały udział swoich przedstawicieli w procesach decyzyjnych na poszczególnych uczelniach i na poziomie ogólnokrajowym.

W swoich oficjalnych dokumentach studenci odnoszą się też do innych tendencji obserwowanych we współczesnym szkolnictwie wyższym. Zwracają uwagę na to, że mobilność wirtualna, związana m.in. z różnymi formami kształcenia ponad granicami, wzbogaca możliwości internacjonalizacji procesu kształcenia, ale nie może ona w pełni zastąpić mobilności „fizycznej”. Przedmiotem zaniepokojenia studentów jest włączenie usług edukacyjnych (w tym szkolnictwa wyższego) do rokowań prowadzonych przez państwa członkowskie Światowej Organizacji Handlu (WTO) w ramach negocjacji GATS. W szczególności, studenci odrzucają bliską filozofii reprezentowanej przez WTO ideę uczelni-fabryki i studenta-konsumenta [54].

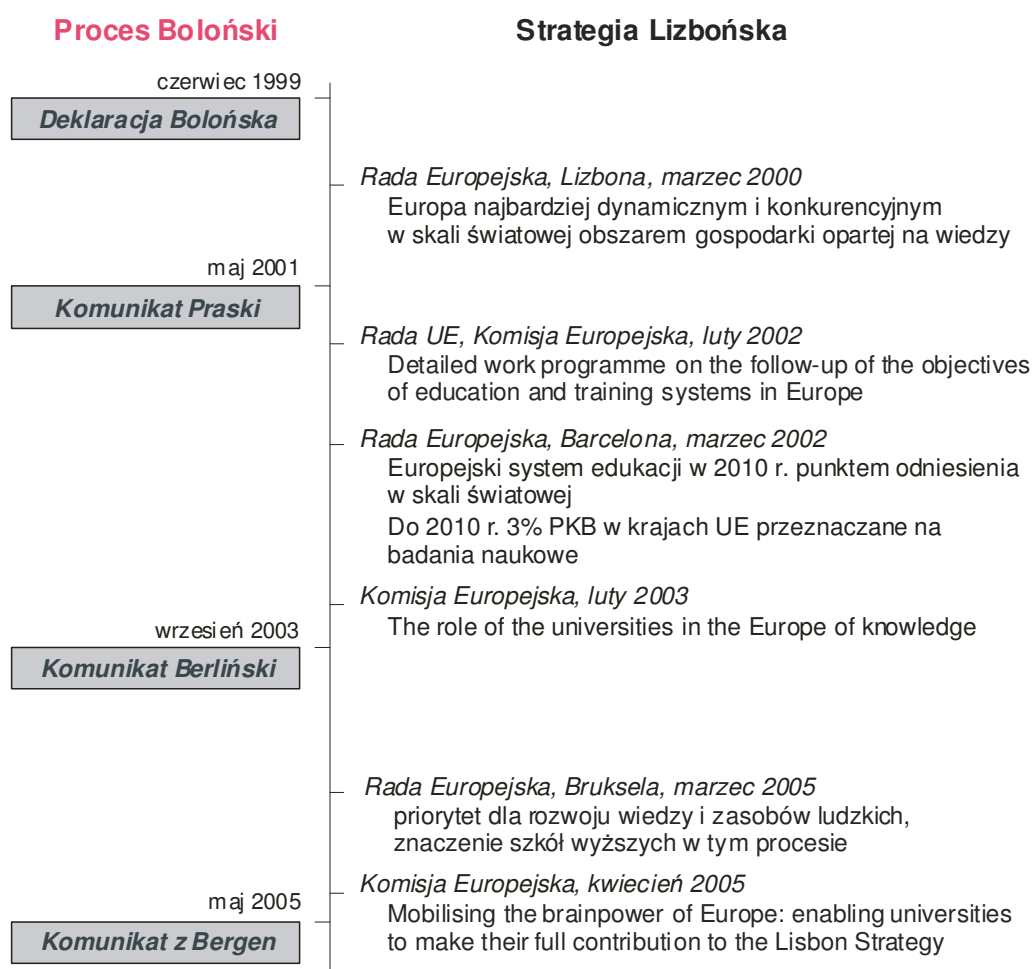
Swoje opinie na temat Procesu Bolońskiego wyrażają także międzynarodowe gremia zaangażowane w sprawy kształcenia w określonych obszarach, skupiające zarówno przedstawicieli środowiska akademickiego, jak i pracodawców. Dużą aktywność w tym zakresie wykazują zwłaszcza międzynarodowe organizacje zajmujące się problematyką kształcenia inżynierów. Ważnymi dokumentami wyrażającymi stanowisko tego środowiska są wspólne komunikaty CESAER (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research*) i SEFI (*Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs - European Society for Engineering Education*), ogłoszone przed konferencjami ministrów - w lutym 2003 r. [56] i w marcu 2005 r. [13]. Przy opracowaniu tych dokumentów wzięto również pod uwagę stanowisko innych organizacji zajmujących się kształceniem w uczelniach technicznych, m.in. BEST, FEANI, IAESTE i E4. We wspólnych komunikatach CESAER i SEFI wyrażają poparcie dla idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, stwierdzając jednocześnie, że - ze względu na tradycję i charakter kształcenia inżynierów - niektóre postulaty Deklaracji Bolońskiej powinny być realizowane w odniesieniu do studiów technicznych w nieco inny sposób niż to ma miejsce w przypadku innych dziedzin wiedzy.

W ocenie różnych środowisk realizacja Procesu Bolońskiego w wielu krajach przebiegałaby sprawniej, gdyby zapewniono lepszą koordynację działań podejmowanych przez ministerstwo z działaniami realizowanymi na poziomie uczelni, a także lepszą współpracę różnych ministerstw mających wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego [12,15,16]. W wielu krajach obserwowany jest wyraźny rozdźwięk pomiędzy składanymi przez ministra

deklaracjami o znaczeniu Procesu Bolońskiego a realnymi działaniami wspierającymi uczelnie w jego wdrożeniu. Jedynie w połowie krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim ministerstwo w „praktyczny” sposób wspiera ten proces, przekazując uczelniom specjalne dotacje na finansowanie przedsięwzięć związanych z realizacją postulatów Deklaracji Bolońskiej [16].

5. Proces Boloński – szerszy kontekst

Proces Boloński staje się powoli elementem szerszego procesu zachodzącego w Europie, a będącego następstwem decyzji politycznych podjętych przez Unię Europejską, a ściślej przez Radę Europejską (*European Council*), Radę Unii Europejskiej (*Council of the European Union*) oraz Komisję Europejską (rys. 11).



Rys. 11. Proces Boloński w kontekście politycznym

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r. szefowie rządów krajów członkowskich Unii uznali za strategiczny cel „stworzenie w Europie najbardziej dynamicznej i konkurencyjnej w skali globalnej gospodarki opartej na wiedzy, zapewniającej

zrównoważony rozwój, charakteryzujący się m.in. poprawą warunków zatrudnienia i harmonią społeczną”. Znaczenie edukacji w tym procesie określili wyraźnie na posiedzeniu w Barcelonie w marcu 2002 r., formułując postulat, aby europejski system kształcenia stał się do 2010 r. „punktem odniesienia w skali światowej”, a w ślad za tym postulat zwiększenia do 2010 r. nakładów na prace badawczo-rozwojowe do wymiaru 3% PKB (w 2002 r. w krajach Unii Europejskiej przeznaczano się na ten cel średnio ok. 1.9% PKB).

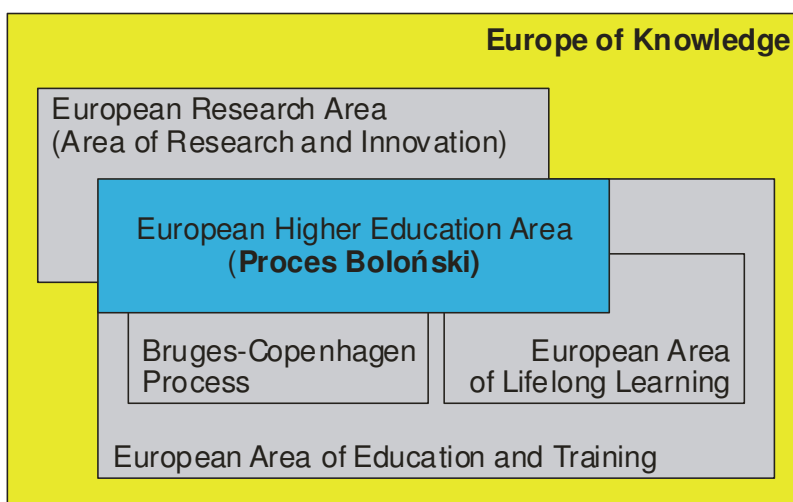
Konsekwencją decyzji Rady Europejskiej, określanych często jako Strategia Lizbońska, są działania Rady UE i Komisji Europejskiej. Rada UE i Komisja Europejska jeszcze w 2002 r. przed posiedzeniem Rady Europejskiej w Barcelonie opracowały dokument *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* [57], określający zadania dla europejskiego systemu edukacji. W lutym 2003 r. Komisja Europejska opublikowała kolejny dokument - *The role of the universities in the Europe of knowledge* [58].

Znaczenie dokumentu *The role of the universities in the Europe of knowledge* wynika m.in. stąd, że był to pierwszy po 10-letniej przerwie dokument Komisji poświęcony w całości problemom szkolnictwa wyższego. Określa on miejsce i rolę szkół wyższych w społeczeństwie i w nowoczesnej gospodarce, przedstawia „europejską wizję” ich funkcjonowania, analizuje wyzwania i potencjalne zagrożenia oraz wymienia zagadnienia, które powinny stać się przedmiotem publicznej dyskusji i odpowiednich działań wspólnoty europejskiej oraz poszczególnych krajów. Stawia również wiele istotnych pytań dotyczących tych kluczowych kwestii. W dokumencie podjęto próbę częściowej odpowiedzi na niektóre z tych pytań, jednak wiele z nich pozostawiono bez komentarza. Intencją autorów było zapoczątkowanie politycznej debaty na temat roli szkół wyższych w społeczeństwie opartym na wiedzy i warunków, jakie muszą być spełnione, aby uczelnie mogły efektywnie realizować powierzone im zadania. W istocie, dokument Komisji spotkał się z żywą reakcją środowiska akademickiego. Stanowisko w sprawie postawionych tez przedstawiło m.in. *European University Association* [59], a także grono rektorów uczelni członkowskich KRASP, zebranych na Forum Akademickim we Wrocławiu w maju 2003 r. [60].

W dokumencie opublikowanym w marcu 2005 r. Rada Europejska dokonała przeglądu stanu realizacji Strategii Lizbońskiej, wskazując na opóźnienia w realizacji postawionych celów i dokonując redefinicji priorytetów. Za priorytetowe zadania uznano wzrost gospodarczy i zwiększenie zatrudnienia, a za drogę do realizacji tych zamierzeń – rozwój wiedzy i zasobów ludzkich, podkreślając w tym kontekście znaczenie szkół wyższych [61]. W związku z postanowieniami Rady Europejskiej Komisja Europejska opracowała dokument *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. W dokumencie tym w sposób bezpośredni zwraca się do rządów poszczególnych krajów członkowskich Unii o działania (także działania mające konkretny wymiar finansowy), które ułatwiłyby uczelniom wykorzystanie ich potencjału w realizacji celów Strategii Lizbońskiej [62].

Przyjęte przez Radę Europejską cele strategiczne i będące konsekwencją postanowień Rady działania Komisji Europejskiej powodują, że Proces Boloński został „osadzony” w kontekście politycznym i w coraz większym stopniu musi być postrzegany jako element szerszych zmian zachodzących w Europie. Warto przy tym podkreślić, że choć Proces Boloński obejmuje obecnie 45 państw i sięga daleko poza obszar Unii Europejskiej, jego cele są zgodne z celami Unii.

Uzupełniając powyższe rozważania można stwierdzić, że proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego Boloński jest jednym z elementów procesu tworzenia szeroko rozumianej Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej (*European Area of Education and Training*) i jako taki pozostaje w związku z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Kształcenia Ustawicznego (*European Area of Lifelong Learning*) oraz z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Kształcenia Zawodowego, określanym jako *Copenhagen Process* lub *Bruges-Copenhagen Process* [21]. Proces Boloński pozostaje także w silnym związku z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*). Oba te procesy są kluczowymi elementami zmian mających doprowadzić do realizacji stworzonej przez polityków wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*) (rys. 12).



Rys. 12. Proces Boloński w kontekście wizji Europy Wiedzy

Polityczny kontekst Procesu Bolońskiego ma istotne konsekwencje dla modelu kształcenia w uczelniach akademickich. W ocenie ekspertów Komisji Europejskiej, realizacja sformułowanego przez szefów rządów krajów Unii Europejskiej postulatu zwiększenia do 2010 r. nakładów na prace badawczo-rozwojowe do wymiaru 3% PKB będzie wymagała utworzenia w Europie ok. 700 000 nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi [63]. Znaczna część tych nowych miejsc pracy związana będzie z badaniami w obszarze nauk ścisłych i nowoczesnych technologii. Tworzenie Europy Wiedzy stanowi więc wielką szansę dla absolwentów wielu typów szkół wyższych, ale ... absolwentów właściwie przygotowanych. Właściwe przygotowanie do pracy w sektorze badawczo-rozwojowym oznacza m.in. umiejętność myślenia abstrakcyjnego i systemowego oraz umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, zwłaszcza o charakterze interdyscyplinarnym. Z pewnością nie służy takiemu przygotowaniu dość typowy jeszcze model kształcenia, w którym dominuje przekazywanie wiedzy i umiejętności z zakresu wąsko pojętej specjalności.

6. Proces Boloński w Polsce

W realizację Procesu Bolońskiego zaangażowane jest w Polsce wiele podmiotów. Tak jak w innych krajach, proces ten koordynowany jest przez właściwe ministerstwo – obecnie

Ministerstwo Edukacji i Nauki, lecz zasadnicze działania zmierzające do spełnienia postanowień Deklaracji Bolońskiej i innych dokumentów podpisanych przez ministrów mają miejsce przede wszystkim na uczelniach. Swój wkład w realizację idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wnoszą także wiele instytucji i organizacji działających w obszarze szkolnictwa wyższego, m.in. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (RGSW), Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM), Narodowa Agencja Programu Socrates-Erasmus, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), czy Parlament Studentów RP.

Nie została dotychczas utworzona w Polsce istniejąca w niektórych państwach krajowa grupa kontynuacji (*national follow-up group*). W październiku 2004 r. decyzją Ministra Edukacji Narodowej i Sportu powołana została natomiast Rada ds. Procesu Bolońskiego – ciało opiniotwórcze i doradcze, wspomagające działania Ministra w sprawach związanych z Procesem Bolońskim, złożone m.in. z przedstawicieli ww. instytucji i organizacji.

Od kilku lat działają w naszym kraju – podobnie jak w innych krajach - doradcy ECTS/DS, udzielający uczelniom konsultacji w zakresie wdrażania niektórych postanowień Deklaracji Bolońskiej. W lipcu 2004 r. - z inicjatywy i przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej (w ramach programu Socrates) – został powołany 11-osobowy Zespół Promotorów Bolońskich o zwiększonym zakresie zadań (zespoły takie powstały też w innych krajach). W lipcu 2005 r. skład Zespołu został zwiększony do 15 osób. Do zadań Zespołu należy m.in.:

- organizacja seminariów i warsztatów szkoleniowych dotyczących zagadnień związanych z realizacją Procesu Bolońskiego,
- propagowanie problematyki bolońskiej na konferencjach i seminariach organizowanych przez środowisko akademickie,
- przeprowadzanie wizyt o charakterze doradczo-monitoringowym w uczelniach.

Rolę administratora działań Zespołu Promotorów Bolońskich pełni Narodowa Agencja Programu Socrates-Erasmus (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji); więcej informacji o Zespole, a w szczególności o organizowanych przez Zespół seminariach można znaleźć na jej witrynie internetowej www.socrates.org.pl/erasmus.

Na poziomie uczelni stosowane są różne rozwiązania w zakresie organizacji działań związanych z Procesem Bolońskim. W większości uczelni istnieje wyznaczony przez władze uczelni podmiot odpowiedzialny za koordynację tego procesu. W przypadku uniwersytetów, w sześciu uczelniach jest to specjalnie umocowany pełnomocnik, w jednej – komisja rektorska, w ośmiu - właściwy prorektor (najczęściej ds. studenckich lub dydaktyki), a w dwóch uczelniach zadania koordynacyjne powierzono jednostkom administracji centralnej zajmującym się sprawami nauczania [64].

Przedstawiona w tym punkcie ocena stanu wdrażania Procesu Bolońskiego w Polsce dotyczy zasadniczych postulatów Deklaracji Bolońskiej. Dokonano jej przede wszystkim z punktu widzenia działań podejmowanych przez uczelnie, zestawiając i interpretując zebrane z różnych źródeł dane ilościowe. Jest to zgodne z celem opracowania, którego głównym adresatem są szkoły wyższe. Autor nie czuje się upoważniony do oceny działań innych podmiotów, zwłaszcza że działania te – może z wyjątkiem zadań realizowanych przez PKA - mają charakter trudno wymierny liczbowo.

Przedstawione niżej zestawienia i inne informacje ilościowe oparte są na danych zawartych w opracowaniach wewnętrznych udostępnionych autorowi w 2004 r. przez Ministerstwo

Edukacji Narodowej i Sportu (zbiorcze wyniki ankiety skierowanej do szkół wyższych podległych MENiS [65]) i Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną [64], a także w ogólnie dostępnych materiałach Państwowej Komisji Akredytacyjnej [66] i Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, pełniącej m.in. funkcję Narodowej Agencji Programu Socrates-Erasmus [67]. Wykorzystano także dane związane z działalnością Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), w tym przede wszystkim raport będący wynikiem działania powołanego w 2003 r. Zespołu Bolońskiego KRASP [68].

Przedstawiona ocena stanu wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego w Polsce ma w istocie – z wielu powodów – charakter dość ograniczony. Dokonanie kompleksowej oceny wymagałoby przeprowadzenia w naszym kraju badań podobnych do tych, jakie zrealizowano w skali europejskiej z inicjatywy *European University Association* w ramach przygotowań do opracowania raportów *Trends III* i *Trends IV* (w pewnym zakresie badania takie zostały przeprowadzone w ramach przygotowywania raportu [68]).

Nie została także podjęta próba dogłębnej analizy konsekwencji wprowadzenia ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* na przebieg Procesu Bolońskiego w Polsce. Przedstawiono jedynie – w sposób ogólny – potencjalne możliwości przyspieszenia realizacji poszczególnych postulatów Deklaracji Bolońskiej, wynikające z nowo wprowadzonych przepisów ustawowych. Faktyczny zakres tych możliwości wynikać będzie dopiero z treści przygotowywanych aktów wykonawczych do ustawy.

6.1. Wprowadzanie studiów dwustopniowych (trzystopniowych)

Wprowadzanie systemu studiów dwustopniowych w naszym kraju oznacza przede wszystkim transformację jednolitych studiów magisterskich w strukturę dwustopniową. Proces ten został zapoczątkowany w niektórych uczelniach lub ich pojedynczych jednostkach organizacyjnych jeszcze w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, a więc na wiele lat przed formalnym rozpoczęciem Procesu Bolońskiego [69].

Między innymi to jest powodem, że nominalny czas trwania studiów I i II stopnia jest różny na różnych uczelniach, a nawet na różnych wydziałach tej samej uczelni. Studia licencjackie trwają najczęściej 6 semestrów, rzadziej 7 semestrów, studia inżynierskie zwykle 7-8 semestrów. Studia II stopnia trwają od 2 do 4 semestrów. Nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* sankcjonuje to zróżnicowanie, ustalając jednak minimalny czas trwania studiów II stopnia na 3 semestry.

Poziom zaawansowania państwowych uczelni akademickich we wprowadzaniu dwustopniowej struktury studiów według stanu na koniec 2003 r. zilustrowano w tab. 1, opracowanej na podstawie danych dostarczonych przez uczelnie [65]. Przedstawione dane dotyczą uczelni podległych MENiS, nie obejmują zatem m.in. uczelni medycznych, artystycznych i wojskowych. Przyjmując jako miarę zaawansowania uczelni we wprowadzaniu systemu studiów dwustopniowych liczbę kierunków studiów prowadzonych w tym systemie, rozpatrywane uczelnie podzielono na 4 rozłączne grupy:

- uczelnie, w których studia na wszystkich kierunkach są prowadzone w strukturze dwustopniowej,
- uczelnie, w których studia na co najmniej połowie kierunków (lecz nie na wszystkich kierunkach) są prowadzone w strukturze dwustopniowej,
- uczelnie, w których studia na co najmniej jednym kierunku (lecz na mniej niż połowie wszystkich kierunków) są prowadzone w strukturze dwustopniowej,

- uczelnie, w których na żadnym z kierunków studia nie są prowadzone w strukturze dwustopniowej.

W tab. 1 podana jest liczbowo i w procentach przynależność uczelni danego typu do każdej z ww. grup. W kolumnie 'liczba uczelni' podano liczbę uczelni, które przekazały dane, a w nawiasach liczbę wszystkich ankietowanych uczelni w danej grupie. Przedstawione w tabeli dane procentowe odnoszą się do wszystkich ankietowanych uczelni (w związku z tym w przypadku braku informacji z niektórych uczelni nie sumują się w wierszu do 100%).

Tab. 1. Poziom zaawansowania państwowych uczelni akademickich we wprowadzaniu dwustopniowej struktury studiów

typ uczelni	liczba uczelni	dwustopniowa struktura studiów w uczelni			
		wszystkie kierunki	co najmniej połowa kierunków	mniej niż połowa kierunków	żaden z kierunków
państwowe uczelnie akademickie	60 (62)	6 (10%)	31 (50%)	23 (37%)	0
uniwersytety	17 (17)	0	8 (47%)	9 (53%)	0
uczelnie techniczne	18 (18)	2 (11%)	9 (50%)	7 (39%)	0
uczelnie ekonomiczne	4 (5)	1 (20%)	3 (60%)	0	0
uczelnie rolnicze	6 (7)	0	4 (57%)	2 (29%)	0
uczelnie pedagogiczne	7 (7)	1 (14%)	2 (29%)	4 (57%)	0
akademie wych. fiz.	6 (6)	2 (33%)	4 (67%)	0	0
uczelnie teologiczne	2 (2)	0	1 (50%)	1 (50%)	0

Jak widać, poziom zaawansowania we wprowadzaniu studiów dwustopniowych w poszczególnych uczelniach i poszczególnych typach uczelni znacznie się różni. Przykładowo, w przypadku uniwersytetów strukturę dwustopniową ma 15-76% kierunków studiów prowadzonych na danej uczelni (według badań Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej 13-65% [64]).

Należy przypuszczać, że podane przez uczelnie dane wykorzystane do opracowania tab. 1 dotyczą przede wszystkim studiów dziennych. Trudno zatem na ich podstawie stwierdzić, w jakim stopniu wprowadzanie struktury dwustopniowej realizowane jest także na studiach wieczorowych i zaocznych.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych przez Zespół Boloński KRASP [68]. Przedmiotem badań było wprowadzanie studiów dwustopniowych na poszczególnych wydziałach uczelni członkowskich KRASP (w tym także uczelnie medycznych i artystycznych - niepodlegających ministrowi właściwemu ds. szkolnictwa wyższego). W trakcie wywiadów, przeprowadzonych najczęściej z dziekanami lub prodziekanami, zebrano dane z 455 wydziałów (spośród 520 istniejących).

Wg informacji przekazanych przez respondentów:

- na 153 wydziałach (33.6%) system dwustopniowy funkcjonuje na wszystkich kierunkach studiów prowadzonych na wydziale,
- na 175 wydziałach (38.5%) system dwustopniowy funkcjonuje tylko na niektórych kierunkach studiów prowadzonych na wydziale,

- na 127 wydziałach (27.9%) system dwustopniowy nie funkcjonuje na żadnym z prowadzonych kierunków studiów.

Trudno odpowiedzieć na pytanie, na ile przedstawione powyżej dane odzwierciedlają realizację postulatu wprowadzania struktury dwustopniowej, tak jak jest on rozumiany przez gremia koordynujące Proces Boloński. W opracowaniu [64] stwierdzono, że w wielu przypadkach przekształcenie jednolitych studiów magisterskich w studia dwustopniowe zostało dokonane w sposób mechaniczny i nie było związane z istotnymi zmianami programowymi. Oznacza to najczęściej, że studia II stopnia są „nadmiernie dopasowane” do studiów I stopnia realizowanych w danej jednostce. Należy także przypuszczać, że w wielu przypadkach jako studia dwustopniowe została przez ankietowane uczelnie i wydziały potraktowana struktura Y, w której studenci na pewnym etapie kształcenia dokonują wyboru (niekiedy uwarunkowanego spełnieniem określonych kryteriów) między studiami licencjackimi/inżynierskimi (studiami I stopnia) i jednolitymi studiami magisterskimi. Struktura Y może być traktowana jako pewien etap przejściowy na drodze do wprowadzenia studiów dwustopniowych, ale tylko w przypadku, gdy jej dopełnieniem są studia magisterskie (studia II stopnia), dostępne nie tylko dla „własnych” absolwentów studiów I stopnia, lecz także w oparciu o odpowiednie rozwiązania systemowe (a nie na zasadzie wyjątku) dla osób, które ukończyły studia I stopnia na innych uczelniach i na innych kierunkach. Należy wyraźnie podkreślić, że koncepcja uzupełniających studiów magisterskich, zakładająca, że stanowią one jedynie dopełnienie wcześniej uzyskanego wykształcenia na tym samym kierunku, jest wyraźnie niezgodna z koncepcją studiów II stopnia, które mają mieć charakter otwarty i umożliwiać mobilność pionową.

W środowiskach niektórych uczelni - zwłaszcza uczelni renomowanych - można zauważyć znaczny opór przeciw wprowadzaniu studiów dwustopniowych, wywodzący się z przekonania, że pełnowartościowe studia wyższe muszą trwać co najmniej 5 lat. Na 11 z 12 uniwersytetów, w których w okresie 2001-2003 (a zatem już po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej) wprowadzono nowe kierunki studiów, wprowadzono je także w tradycyjnej formie jednolitych studiów magisterskich [64]. Znane są również przykłady odchodzenia od już przyjętego systemu dwustopniowego (zamiany go na jednolite studia magisterskie).

Te zachowawcze tendencje potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych przez Zespół Boloński KRASP. Podczas badania opinii ankietowanych (dziekanów, prodziekanów) na temat najbardziej odpowiedniej struktury systemu studiów na ich wydziale (niezależnie od aktualnie funkcjonującego systemu studiów) poszczególne opcje uzyskały następujące poparcie [68]:

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

Porównując studia jednostopniowe i studia dwustopniowe ze względu na różne kryteria (organizacja procesu dydaktycznego, współpraca między pracownikami i studentami, kontakty między studentami, jakość kształcenia, konkurencyjność absolwentów na rynku pracy), duża grupa ankietowanych (18.1-45.2%, w zależności od kryterium) wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”. Wśród pozostałych przeważali zwolennicy studiów jednostopniowych; jedynie w przypadku konkurencyjności absolwentów na rynku pracy obie struktury studiów zyskały podobną liczbę zwolenników [68].

W świetle nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*, wymuszającego w istocie model studiów dwustopniowych (z wyjątkiem niewielkiej liczby kierunków wymienionych w rozporządzeniu ministra), niepokój może budzić to, że tylko 31.5% dziekanów i prodziekanów ankietowanych w badaniach przeprowadzonych przez Zespół Boloński KRASP jako docelową formę studiów na swoim wydziale widzi studia dwustopniowe na wszystkich kierunkach [68].

Zgodnie z nowym *Prawem o szkolnictwie wyższym* studia doktoranckie traktowane są jako studia III stopnia, a pewne regulacje zbliżają ich organizację do organizacji studiów I i II stopnia. Stwarza to szansę częściowego zintegrowania studiów doktoranckich ze studiami II stopnia, co zapewne byłoby korzystne (przed wejściem w życie *Prawa o szkolnictwie wyższym* przepisy dotyczące studiów doktoranckich nie były zawarte w ustawie regulującej funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, lecz w ustawie dotyczącej tytułów i stopni naukowych). Panuje dość powszechne przekonanie, że w Polsce – tak jak w innych krajach - potrzebna jest poważna debata z udziałem wszystkich zainteresowanych gremiów na temat modelu studiów doktoranckich, a szerzej – na temat modelu kształcenia naukowców i modelu kariery naukowej. Problem staje się coraz pilniejszy wobec gwałtownie rosnącej liczby uczestników studiów doktoranckich (ich liczba wzrosła w okresie 1990-2005 kilkunastokrotnie).

6.2. Wprowadzanie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS)

Podobnie jak w przypadku wprowadzania studiów dwustopniowych, wprowadzanie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów rozpoczęło się w naszym kraju - w niektórych uczelniach lub ich pojedynczych jednostkach organizacyjnych – na długo przed podpisaniem Deklaracji Bolońskiej [69]. Pierwowzorem nie zawsze był jednak znajdujący się wówczas jeszcze w sferze koncepcji system ECTS; wzorce czerpano raczej z wieloletnich doświadczeń uczelni anglosaskich. Proces wprowadzania punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów – już w oparciu o system ECTS - został zintensyfikowany w roku akademickim 2002/03, kiedy to 70 polskich uczelni uzyskało w ramach programu Socrates-Erasmus grant na działania związane z tym przedsięwzięciem.

Poziom zaawansowania polskich uczelni we wprowadzaniu ECTS według stanu na koniec 2003 r. zilustrowano w tab. 2. Przyjmując jako miarę zaawansowania uczelni we wprowadzaniu systemu ECTS liczbę kierunków studiów, na których stosowany jest ten system, uczelnie podzielono na 4 rozłączne grupy:

- uczelnie, w których ECTS jest stosowany na wszystkich kierunkach,
- uczelnie, w których ECTS jest stosowany na co najmniej połowie kierunków (lecz nie na wszystkich kierunkach),
- uczelnie, w których ECTS jest stosowany na co najmniej jednym kierunku (lecz na mniej niż połowie wszystkich kierunków),
- uczelnie, w których ECTS nie jest stosowany na żadnym z kierunków.

W tab. 2, tak jak w tab. 1, podana jest liczbowo i w procentach przynależność uczelni danego typu do każdej z ww. grup.

Tab. 2. Poziom zaawansowania uczelni we wprowadzaniu ECTS

typ uczelni	liczba uczelni	system ECTS w uczelni			
		wszystkie kierunki	co najmniej połowa kierunków	mniej niż połowa kierunków	żaden z kierunków
państwowe uczelnie akademickie	54 (62)	37 (60%)	13 (21%)	4 (6%)	0
uniwersytety	17 (17)	7 (41%)	7 (41%)	3 (18%)	0
uczelnie techniczne	17 (18)	14 (78%)	3 (17%)	0	0
uczelnie ekonomiczne	5 (5)	4 (80%)	0	1 (20%)	0
uczelnie rolnicze	6 (7)	6 (86%)	0	0	0
uczelnie pedagogiczne	4 (7)	2 (29%)	2 (29%)	0	0
akademie wych. fiz.	4 (6)	3 (50%)	1 (17%)	0	0
uczelnie teologiczne	1 (2)	1 (50%)	0	0	0
państwowe wyższe szkoły zawodowe	26 (26)	3 (11%)	1 (4%)	1 (4%)	21 (81%)
uczelnie niepaństwowe	212 (272)	26 (10%)	13 (5%)	12 (5%)	161 (61%)

Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych przez Zespół Boloński KRASP (metodykę badań przedstawiono w p. 6.1) [68]. Wg informacji przekazanych przez respondentów:

- na 355 wydziałach (79.6%) ECTS funkcjonuje na wszystkich kierunkach studiów prowadzonych na wydziale,
- na 28 wydziałach (6.3%) ECTS funkcjonuje tylko na niektórych kierunkach studiów prowadzonych na wydziale,
- na 63 wydziałach (14.1%) ECTS nie funkcjonuje na żadnym z prowadzonych kierunków studiów.

Jednocześnie, 66.4% ankietowanych stwierdziło, że wymagania programowe na ich wydziałach określone są przy użyciu ECTS.

Znaczny stopień upowszechnienia systemu ECTS pozwala mieć nadzieję, że przenoszenie wyrażonych w systemie punktowym osiągnięć studenta pomiędzy uczelniami, o którym mowa w nowym *Prawie o szkolnictwie wyższym*, będzie mogło być zrealizowane. Większych problemów można się spodziewać przy realizacji zawartego w ustawie zapisu dotyczącego wykorzystania systemu punktowego do akumulacji osiągnięć studenta; bardziej szczegółowe regulacje w tym zakresie mają być przedmiotem rozporządzenia ministra.

Tak jak w przypadku wprowadzania studiów dwustopniowych, należy przypuszczać, że podane przez uczelnie dane, wykorzystane do opracowania tab. 2, dotyczą przede wszystkim studiów dziennych. Trudno zatem na ich podstawie stwierdzić, w jakim stopniu wprowadzanie ECTS jest realizowane na studiach niestacjonarnych. Według badań Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, w przypadku uniwersytetów ECTS jest stosowany jedynie na ok. 10% kierunków studiów prowadzonych w systemie wieczorowym lub zaocznym [64].

Obserwuje się duże zróżnicowanie ze względu na to, co - oprócz typowych przedmiotów - podlega punktowaniu w systemie ECTS. Z badań przeprowadzonych przez Zespół Boloński

KRASP wynika, że punkty przypisywane są m.in. praktykom, seminariom dyplomowym, pracom dyplomowym, egzaminom, a także działalności naukowej [68].

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

Przebieg spotkań ze studentami, odbywających się m.in. w ramach wizyt w polskich uczelniach ekspertów *European University Association* w związku z przygotowaniem raportu *Trends IV* [16], pozwala przypuszczać, że w wielu przypadkach pełne uznawanie okresu studiów za granicą jako równoważnego odpowiedniemu okresowi studiów w kraju napotyka na trudności – studenci są zmuszani do zaliczania przedmiotów, które „stracili” w okresie pobytu za granicą. Może to stanowić istotną barierę ograniczającą wzrost liczby polskich studentów biorących udział w wymianie międzynarodowej.

Właściwe stosowanie systemu ECTS na wszystkich kierunkach studiów prowadzonych na uczelni może być potwierdzone przez Komisję Europejską przyznaniem certyfikatu *ECTS Label*. W pierwszej turze zgłoszeń (do 30 listopada 2003 r.) 5 polskich uczelni ubiegało się o uzyskanie tego certyfikatu. Uzyskała je jedna z tych uczelni – Akademia Rolnicza we Wrocławiu [18]. Jest to istotne osiągnięcie, biorąc pod uwagę, że spośród 91 wniosków złożonych w listopadzie 2003 r. przez uczelnie z 24 krajów tylko 11 wniosków rozpatrzono pozytywnie, a w kolejnej turze zgłoszeń (listopad 2004 r.) pozytywnie rozpatrzono wnioski tylko 3 uczelnie.

6.3. Mobilność studentów i nauczycieli akademickich

Od kilku lat systematycznie wzrasta udział polskich uczelni w międzynarodowej wymianie studentów, zwłaszcza od chwili przystąpienia naszego kraju do programu Socrates-Erasmus. Dane ilustrujące ten trend, będące podzbiorem danych opublikowanych przez Narodową Agencję Programu Socrates-Erasmus [67,70], są podane w tab. 3. Znaczący wzrost intensywności wymiany międzynarodowej w roku akademickim 2004/05 związany jest z ponaddwukrotnym wzrostem środków przyznanych Polsce w ramach programu Socrates-Erasmus, będącym przede wszystkim następstwem przystąpienia Polski do UE.

Tab. 3. Dane dotyczące programu Socrates-Erasmus

	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
liczba uczelni uczestniczących w programie	46	74	98	98	120	151 ^(a)	187 ^(a)	217 ^(a)
studenci wyjeżdżający	1426	2813	3691	4322	5419	6278	8390	11000 ^(c)
studenci przyjeżdżający	220	466	614	750	1054	1478	2450 ^(b)	3500 ^(c)
średnie stypendium studenta wyjeżdżającego [euro/miesiąc]	375	334	264	208	170	148	267	250 ^(c)
wykładowcy wyjeżdżający	356	614	678	800	884	947	1394	1800 ^(c)

^(a) od 2003/04 w programie mogą uczestniczyć uczelnie, którym nadana została Karta Uczelni Erasmusa (*Erasmus University Charter*)

^(b) dane szacunkowe

^(c) prognoza

W związku ze zmniejszaniem się (do 2003/04) kwoty stypendium przyznawanego osobom wyjeżdżającym ze środków programu Socrates-Erasmus, uczelnie dofinansowywały wyjazdy swoich studentów. W roku akademickim 2003/04 przeznaczono na ten cel ok. 1 mln euro (kwota równa ok. 19% wartości środków przyznanych Polsce na wyjazdy studentów). Uczelnie dofinansowują także wyjazdy nauczycieli akademickich. W roku akademickim 2003/04 przeznaczono na ten cel ok. 163 tys. euro (kwota równa ok. 34% wartości środków przyznanych Polsce w ramach programu Socrates-Erasmus na wyjazdy wykładowców).

W programach wspierających mobilność studentów i pracowników bierze udział zdecydowana większość uczelni akademickich. W programach tego typu uczestniczyło 93,6% wydziałów [68]. Obok programu Socrates-Erasmus przedstawiciele wydziałów wymieniali inne programy i formy współpracy wspierające mobilność – m.in. Tempus, Leonardo da Vinci, CEEPUS oraz umowy dwustronne i wielostronne.

Mimo obserwowanego postępu w wymianie międzynarodowej jej poziom trudno jest uznać za zadowalający. Liczba studentów wyjeżdżających nie przekracza 1% ogółu studiujących. Mamy poza tym do czynienia z wyraźnym brakiem równowagi w liczbie studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających.

Można zaobserwować znaczne różnice między poszczególnymi uczelniami i poszczególnymi typami uczelni ze względu na liczbę wyjeżdżających, a także przyjeżdżających studentów. Zilustrowano je w tab. 4. Uczelnie podzielono na 5 rozłącznych grup, przyjmując jako kryterium podziału liczbę studentów, którzy wyjechali w 2003 r. w ramach programu Socrates-Erasmus, odniesioną do ogólnej liczby studentów na jednym roku studiów (przyjęto upraszczające założenie, że na roku studiuje 20% wszystkich studentów uczelni):

- uczelnie, z których wyjechało ponad 5% studentów,
- uczelnie, z których wyjechało 2-5% studentów,
- uczelnie, z których wyjechało 1-2% studentów,
- uczelnie, z których wyjechało mniej niż 1% studentów (lecz co najmniej jeden student),
- uczelnie, z których nie wyjechał ani jeden student.

W tab. 4 podana jest liczbowo i w procentach przynależność uczelni danego typu do każdej z ww. pięciu grup.

Tab. 4. Wyjazdy studentów w ramach programu Socrates-Erasmus w 2003 r.

typ uczelni	liczba uczelni	wyjeżdżający studenci (w % liczby studentów na jednym roku)				
		≥ 5%	2-5%	1-2%	< 1%	0%
państwowe uczelnie akademickie	61 (62)	8 (13%)	18 (29%)	8 (13%)	21 (34%)	6 (10%)
uniwersytety	17 (17)	2 (12%)	6 (35%)	3 (18%)	6 (35%)	0
uczelnie techniczne	17 (18)	3 (17%)	8 (44%)	2 (11%)	4 (22%)	0
uczelnie ekonomiczne	5 (5)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	0	0
uczelnie rolnicze	7 (7)	0	1 (14%)	0	5 (72%)	1 (14%)
uczelnie pedagogiczne	7 (7)	0	1 (14%)	0	3 (43%)	3 (43%)
akademie wych. fiz.	6 (6)	0	1 (17%)	2 (33%)	3 (50%)	0
uczelnie teologiczne	2 (2)	0	0	0	0	2 (100%)
państwowe wyższe szkoły zawodowe	26 (26)	0	0	1 (4%)	3 (11%)	22 (85%)
uczelnie niepaństwowe	212 (272)	5 (2%)	13 (4%)	14 (5%)	14 (5%)	169 (62%)

Poziom międzynarodowej wymiany studentów i wykładowców oraz różnica w liczbie wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów są w znacznym stopniu uwarunkowane zakresem i różnorodnością oferty przedmiotów i pełnych programów studiów prowadzonych w językach obcych, przeznaczonej zarówno dla studentów polskich, jak i zagranicznych. Warto przy okazji wspomnieć, że nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* w sposób jasny stwierdza, że uczelnia ma pełną swobodę decydowania o prowadzeniu zajęć dydaktycznych i egzekwowaniu wiedzy w językach obcych. Nowa ustawa wprowadza także znaczne ułatwienia w zatrudnianiu cudzoziemców jako nauczycieli akademickich.

Wydawać by się mogło, że występująca w naszym kraju nierównowaga w liczbie wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów jest nie do uniknięcia ze względu na stosunkowo małą powszechność i „siłę przyciągania” języka polskiego. Należy jednak zauważyć, że problem ten w znacznie mniejszym stopniu występuje w Czechach i na Węgrzech, gdzie liczba studentów przyjeżdżających niewiele odbiega od liczby studentów wyjeżdżających [71].

Nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* umożliwi polskim uczelniom tworzenie jednostek za granicą, a także tworzenie uczelni zagranicznych w Polsce. Trudno jednak ocenić, na ile wynikające stąd różne możliwości „kształcenia ponad granicami” przyczynią się do zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli akademickich.

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

W wyniku doświadczeń wynikających m.in. z realizacji w latach 2000-2001 koordynowanego przez Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej projektu pilotującego związanego z przygotowaniem suplementu do dyplomu, w którym uczestniczyło 69 polskich szkół wyższych, w wielu uczelniach prace nad wdrożeniem suplementu zostały poważnie zaawansowane. Jednostkami odpowiedzialnymi za przygotowanie uczelni do wydawania suplementu są najczęściej agendy administracji centralnej uczelni, ale w niektórych przypadkach odpowiedzialność tę przeniesiono na poziom poszczególnych wydziałów [64].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie zobligowało uczelnie do wydawania począwszy od 1 stycznia 2005 r. suplementu do dyplomu absolwentom wszystkich kierunków i rodzajów studiów. Obowiązek ten został potwierdzony w nowym *Prawie o szkolnictwie wyższym*.

Krytyczną z punktu widzenia uczelni kwestią związaną z wydawaniem suplementu do dyplomu są koszty – nie tylko związane z pracami przygotowawczymi (w tym przygotowaniem odpowiedniego systemu informatycznego), ale także z bieżącą obsługą procesu wydawania suplementu, zwłaszcza wobec podjętego w Berlinie przez ministrów zobowiązania, że suplement będzie wydawany nieodpłatnie.

Nieodpłatne wydawanie suplementu do dyplomu wszystkim absolwentom uczelni może być potwierdzone przez Komisję Europejską przyznaniem certyfikatu *DS Label*. W pierwszej turze zgłoszeń (do 30 listopada 2003 r.) w gronie 85 uczelni z 15 krajów europejskich ubiegających się o to wyróżnienie była tylko jedna polska uczelnia – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna z Łodzi. Certyfikat *DS Label* przyznano 28 uczelniom, w tym uczelni polskiej [18]. W drugiej turze (zgłoszenia do 30 listopada 2004 r.) certyfikat *DS Label* przyznano 30 uczelniom; nie było wśród nich żadnej uczelni polskiej.

W związku ze sformułowanym przez ministrów zadaniem zdefiniowania w każdym z krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim ramowej struktury kwalifikacji (*national qualification framework*) istotne znaczenie miała zainicjowana przez RGSW dyskusja środowiskowa na temat kierunków studiów i standardów nauczania. Jej kontynuacja przyniosła propozycje zmiany dotychczasowego podejścia do definiowania standardów kształcenia, które przedstawił zespół działający w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy przy wsparciu Fundacji Rektorów Polskich [72]. Propozycje te zmierzają do zinterpretowania zapisów ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* dotyczących standardów kształcenia (różniących się znacznie od wcześniej obowiązujących regulacji w tym zakresie, a w szczególności stwarzających możliwości kształcenia na kierunkach unikatowych oraz kształcenia międzykierunkowego), tak aby pozostawić uczelniom znaczną swobodę w kształtowaniu programów studiów. Byłoby to zgodne z podejściem przedstawionym m.in. w niedawno opublikowanym dokumencie Komisji Europejskiej na temat współpracy międzynarodowej w dziedzinie zapewniania jakości kształcenia [73], a także opinią dotyczącą bezpośrednio naszego kraju, zawartą w raporcie „Przegląd polityki naukowej i technologicznej w Polsce”, opracowanym przez OECD w 1996 r.

W zakresie uznawalności wykształcenia istotnym wydarzeniem było ratyfikowanie przez Polskę w marcu 2004 r. Konwencji Lizbońskiej. Stwarza to podstawę do uproszczenia procedur uznawania do celów akademickich wykształcenia uzyskanego w Polsce w innych krajach, które ratyfikowały Konwencję. Uproszczeniu powinny też ulec koordynowane przez Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej procedury uznawania w Polsce wykształcenia uzyskanego w innych krajach. Automatyczną wzajemną uznawalność wykształcenia do celów akademickich (kontynuacja kształcenia w drugim państwie) gwarantują porozumienia dwustronne, jakie Polska podpisała z Austrią, Niemcami, Litwą, Słowacją, Białorusią i Ukrainą.

6.5. Ocena jakości kształcenia

System oceny jakości kształcenia w polskich uczelniach obejmuje akredytację państwową i akredytację (ewaluację) środowiskową.

Akredytacja państwowa jest prowadzona przez działającą od stycznia 2002 r. Państwową Komisję Akredytacyjną. Prezydium PKA ustala listę kierunków studiów oraz uczelni, które będą oceniane w kolejnym roku kalendarzowym. Poddanie się procedurze akredytacji przez PKA jest obowiązkowe. Formułowane przez PKA oceny jakości kształcenia są podstawą decyzji podejmowanych przez Ministra. W szczególności, ocena negatywna zobowiązuje Ministra do zawieszenia naboru na dany kierunek studiów, bądź cofnięcia uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów.

Wyniki oceny dokonanej przez PKA w latach 2002-2004 przedstawiono w tab. 5 [66].

Tab. 5. Wyniki oceny jakości kształcenia przeprowadzonej przez PKA

	wyróżniające	pozytywne	warunkowe	negatywne	łącznie
uczelnie państwowe (poza PWSZ)	19 (2.8%)	535 (78.4%)	111 (16.3%)	17 (2.5%)	682
państwowe wyższe szkoły zawodowe	0 (0.0%)	30 (83.3%)	6 (16.7%)	0 (0.0%)	36
uczelnie niepaństwowe	1 (0.4%)	179 (68.3%)	61 (23.3%)	21 (8.0%)	262
łącznie	20 (2.0%)	744 (76.0%)	178 (18.1%)	38 (3.9%)	980

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

Akredytacja środowiskowa jest prowadzona przez komisje akredytacyjne powołane przez konferencje rektorów poszczególnych typów uczelni działające w ramach KRASP:

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

Działalność ww. komisji jest koordynowana przez powołaną w czerwcu 2001 r. Komisję Akredytacyjną KRASP. Akredytacja środowiskowa ma w istocie formę zbliżoną do ewaluacji, jest – w odróżnieniu od akredytacji przez PKA – dobrowolna i odpłatna, a jej pozytywny wynik jest traktowany jako świadectwo wysokiej jakości kształcenia na kierunku podlegającym ocenie.

6.6. Propagowanie spraw europejskich w kształceniu

Propagowanie spraw europejskich w kształceniu jest istotą kierunku „europeistyka”, dodanego niedawno do listy kierunków studiów. Niektóre uczelnie rozpoczęły kształcenie na tym kierunku począwszy od roku akademickiego 2004/05 (w roku akademickim 2004/05

kierunek ten był prowadzony na 13 wydziałach [68]); kolejna grupa uczelni wprowadziła studia na tym kierunku począwszy od roku 2005/06.

Problematyka europejska jest także obecna w programach studiów prowadzonych na różnych innych kierunkach, w formie specjalności/specjalizacji lub wyróżnionych bloków programowych. W roku akademickim 2004/05 specjalności lub specjalizacje tego typu były oferowane na ponad 100 wydziałach [68]. Pobieźna analiza programów studiów wskazuje jednak, że zakres przekazywanej wiedzy i kształtowanych umiejętności na tego typu specjalnościach nie zawsze jest dobrze określony. Można zapewne zaryzykować twierdzenie, że – ze względu na zainteresowanie kandydatów na studia problematyką europejską – niektóre uczelnie w celach marketingowych eksponują tę tematykę w swojej ofercie w większym stopniu, niż ma to pokrycie w faktycznie realizowanych programach nauczania.

Elementem propagowania wymiaru europejskiego w kształceniu jest także prowadzenie zajęć w językach obcych, przeznaczonych zarówno dla studentów polskich, jak i zagranicznych. Zajęcia prowadzone w językach obcych są oferowane na większości (58%) wydziałów ankietowanych przez Zespół Boloński KRASP (w badaniu nie uwzględniano wydziałów, na których prowadzone są kierunki filologiczne) [68].

Zakres i różnorodność oferty przedmiotów i pełnych programów studiów prowadzonych przez polskie uczelnie w językach obcych można także oszacować na podstawie danych zgromadzonych w ramach podjętej przez KRASP inicjatywy opracowania serwisu informacyjnego o zajęciach w języku angielskim oferowanych przez polskie uczelnie (serwis jest dostępny na witrynie internetowej KRASP www.krasp.org.pl). W bazie danych serwisu znajduje się obecnie ok. 160 programów studiów oraz ok. 2500 przedmiotów prowadzonych w ponad 60 uczelniach.

Europejski wymiar kształcenia wynika w znacznym stopniu ze współpracy polskich uczelni z uczelniami zagranicznymi w obszarze dydaktyki, zwłaszcza w zakresie opracowywania i uruchamiania wspólnie prowadzonych programów studiów. Skala, a przede wszystkim wymierne efekty tej współpracy są trudne do ustalenia. Istnieją przykłady studiów prowadzonych przez polskie uczelnie (głównie studiów II stopnia i studiów MBA), zorganizowanych w ten sposób, że każdy ze studentów realizuje część wymagań programowych podczas pobytu w uczelni zagranicznej i otrzymuje dokument potwierdzający udział tej uczelni w prowadzeniu studiów. Skala tego typu przedsięwzięć jest jednak dość ograniczona. Znacznie bardziej powszechna jest współpraca w zakresie programowym, połączona z mniej regularną wymianą studentów (nie są nią objęci wszyscy studiujący), a także wykładowców. W roku akademickim 2003/04 polskie uczelnie były zaangażowane w 81 spośród 273 realizowanych w Europie projektów wielostronnych tego typu [67]. Badania przeprowadzone przez Zespół Boloński KRASP wskazują, że ok. 30% wydziałów uczestniczy w realizacji programów studiów opracowanych, bądź opracowanych i prowadzonych wspólnie z partnerami zagranicznymi [68]. W ramach rozpoczętego w 2004 r. programu *Erasmus Mundus* polskie uczelnie uczestniczą w 6 międzynarodowych konsorcjach, które uzyskały środki z Komisji Europejskiej na wspólne prowadzenie programów studiów II stopnia.

Polskie uczelnie coraz bardziej doceniają korzyści płynące ze ścisłej współpracy z uczelniami zagranicznymi w obszarze kształcenia i starają się angażować w projekty tego typu. Przykładem jest odzew, jaki wzbudziła inicjatywa KRASP i CPU (Konferencji Rektorów Uniwersytetów Francuskich) wspierania programów studiów magisterskich prowadzonych

wspólnie przez uczelnie obu krajów. Na ogłoszony konkurs wpłynęły z uczelni polskich 43 projekty.

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

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

W ostatnich dwóch-trzech latach znacznie zintensyfikowano działania zmierzające do promowania w środowisku polskich uczelni idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Działania te podejmowane są przez różne podmioty:

- z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu odbyły się m.in. dwie ogólnopolskie konferencje poświęcone tej tematyce (w listopadzie 2003 r. na SGH i w maju 2004 r. na PW);
- Ministerstwo wydało serię publikacji (opracowań autorów polskich oraz tłumaczeń publikacji zagranicznych) dotyczących Procesu Bolońskiego;
- Zespół Promotorów Bolońskich, którego działania są koordynowane przez Narodową Agencję Programu Socrates-Erasmus, zorganizował serię szkoleń i seminariów w różnych miastach, przeznaczonych dla różnych grup słuchaczy (w pierwszej połowie 2005 r. zorganizowane zostały m.in. szkolenia dla pracowników administracyjnych uczelni - pracowników działów nauczania/biur spraw studenckich, seminarium dla prorektorów państwowych wyższych szkół zawodowych, seminarium dla pracowników uczelni niepaństwowych, warsztaty nt. katalogów przedmiotów ECTS); wcześniej spotkania tego typu („Dni Bolońskie”) były organizowane z inicjatywy grupy krajowych doradców ECTS/DS, przy współudziale lokalnych instytucji i Narodowej Agencji Programu Socrates-Erasmus;
- Krajowa Sekcja Nauki NSZZ „Solidarność” zorganizowała w czerwcu 2004 r. ogólnopolskie seminarium „Proces Boloński i jego realizacja w Europie”;
- w ramach posiedzeń Zgromadzenia Plenarnego KRASP organizowane były specjalne sesje tematyczne, podczas których zaproszone osoby (także z zagranicy) przekazywały rektorom (także rektorom państwowych wyższych szkół zawodowych) najnowsze informacje o przebiegu Procesu Bolońskiego;
- tematyka Procesu Bolońskiego staje się coraz częściej obecna w działaniach inicjowanych przez Parlament Studentów RP.

Nastąpiła również intensyfikacja działań mających na celu promocję polskiego szkolnictwa wyższego za granicą, zwłaszcza w kontekście realizacji postulatów Procesu Bolońskiego.

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

Zagadnienia współpracy polskich uczelni z partnerami zagranicznymi, m.in. w ramach przedsięwzięć związanych z Procesem Bolońskim, takich jak program *Erasmus Mundus*, są omawiane na organizowanych przez KRASP spotkaniach z delegacjami konferencji rektorów

innych krajów europejskich. Odbyły się spotkania z rektorami rosyjskimi (UWM, maj 2004 r.), rektorami francuskimi (UJ, czerwiec 2004 r.), rektorami rosyjskimi, ukraińskimi i białoruskimi (SGGW, listopad 2004 r.), rektorami niemieckimi (UJ, maj 2005 r.). Efektem kontaktów z partnerami z Europy Wschodniej była inicjatywa powołania Sieci Uczelni Wschodnioeuropejskich (*East-European University Network*). Spotkanie organizacyjne Sieci odbyło się w lipcu 2005 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim.

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

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

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

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

- umieszczenie w programie dorocznej konferencji EAIE zorganizowanej w 2004 r. w Turynie specjalnej sesji tematycznej *Higher Education in Poland* (sesja była koordynowana przez KRASP);
- zorganizowanie dorocznej konferencji EAIE w 2005 r. w Krakowie; konferencja ta, obejmująca m.in. *Information Day on Higher Education in Poland*, zgromadziła rekordową liczbę ponad 2000 uczestników.

W celu zintensyfikowania i lepszego skoordynowania działań na rzecz promocji polskich uczelni za granicą i możliwości studiowania w Polsce rozpoczęto realizację długofalowego programu *Study in Poland*. Program powstał z inicjatywy KRASP i Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”, a w jego realizację włączyły się już MEiN, MSZ i Narodowa Agencja Programu Socrates-Erasmus. Do udziału w projekcie zaproszono także Polską Agencję Informacji i Inwestycji Zagranicznych oraz Polską Organizację Turystyczną. Projekt przewiduje m.in. następujące działania:

- przygotowanie co roku i szerokie upowszechnianie za granicą informatora edukacyjnego w języku angielskim pt. *Study in Poland* (bazę wyjściową w tym zakresie może stanowić informator KRASP *How to study in Poland in English Language?*), a także innych publikacji promujących studia w Polsce,
- stałą obecność w Internecie (aktualizowana na bieżąco witryna internetowa, posiadająca odnośniki do wszystkich oficjalnych witryn prezentujących Polskę i polską edukację),
- udział polskich uczelni w głównych targach edukacyjnych za granicą (wspólne stoisko pod tym samym logiem *Study in Poland*),

- coroczne organizowanie w Polsce (np. jako imprezy towarzyszącej Międzynarodowemu Salonowi Edukacyjnemu) prestiżowej międzynarodowej konferencji o tematyce związanej ze współpracą edukacyjną w Europie i na świecie,
- aktywność promocyjną polskich placówek dyplomatycznych, konsularnych i naukowych za granicą (organizowanie seminariów na temat systemu edukacyjnego w Polsce, promowanie informatora i witryny *Study in Poland*, pomoc w zapraszaniu na imprezy edukacyjne w Polsce przedstawicieli uczelni zagranicznych),
- propagowanie uruchamiania i rozszerzania studiów i programów anglojęzycznych w polskich uczelniach,
- propagowanie letnich szkół kultury i języka polskiego,
- działania na rzecz rozszerzenia systemu stypendialnego ułatwiającego studentom zagranicznym podejmowanie nauki w Polsce,
- działania na rzecz uproszczenia przepisów konsularnych związanych z podejmowaniem studiów w Polsce (wprowadzenie „wizy studenckiej”).

6.8. Udział studentów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego

Sformułowany w Komunikacie Praskim postulat szerokiego udziału studentów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego jest realizowany zarówno na poziomie systemu szkolnictwa wyższego jako całości, jak i w większości polskich uczelni.

Badania przeprowadzone przez Zespół Boloński KRASP wskazują, że – zdaniem ankietowanych (dziekanów, prodziekanów) – na większości wydziałów studenci mają wpływ na program studiów (84.0% wydziałów), na programy poszczególnych przedmiotów (73.1% wydziałów) i na plan zajęć (68.5%) [68]. Mają też możliwość oceniania nauczycieli akademickich (na 91.6% wydziałów).

Przepisy nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* umacniają pozycję studentów jako uczestników procesów decyzyjnych związanych z kształceniem.

Na szczeblu centralnym Parlament Studentów RP ma prawo opiniowania wszystkich aktów prawnych i decyzji, które dotyczą studentów. Parlament Studentów RP ma swoich przedstawicieli w RGSW i w Prezydium PKA.

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

Interesującą inicjatywą środowiska studentów związaną z Procesem Bolońskim jest - wspierany przez Narodową Agencję Programu Socrates-Erasmus - projekt utworzenia zespołu Studenckich Rzeczników Bolońskich. Projekt oparty jest na porozumieniu między polską sekcją *Erasmus Student Network* i Parlamentem Studentów RP. Jego celem jest m.in. przekonanie studentów do idei Procesu Bolońskiego, ukazanie perspektyw i zalet płynących z jego wdrażania, a także pomoc studentom w rozwiązywaniu problemów powstających przy wdrażaniu Procesu na uczelniach. Zgodnie z założeniami projektu Studencki Rzecznik Boloński realizuje w swojej macierzystej uczelni m.in. następujące zadania:

- pomoc studentom we wszelkich kwestiach związanych z Procesem Bolońskim, a zwłaszcza w przypadkach błędnej interpretacji idei Procesu przez władze uczelni,
- wspieranie działań mających na celu jak najszybsze prawidłowe wdrożenie postanowień Procesu Bolońskiego na uczelni,
- uświadomienie jak największej liczbie studentów „dobrodziejstw” Procesu Bolońskiego.

6.9. Podsumowanie

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

W ramach przygotowań do konferencji ministrów w Bergen powstał obszerny raport [17], oceniający postępy poszczególnych krajów w trzech dziedzinach: wprowadzanie studiów dwustopniowych, zapewnianie jakości oraz uznawalność dyplomów i okresów studiów. Z zamieszczonych w nim analiz wynika, że wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce przebiega w tempie „powyżej średniej europejskiej”. Ustępujemy krajom przodującym w tym względzie (kraje skandynawskie, Holandia, Irlandia, Szkocja, a z krajów naszego regionu – Czechy i Łotwa), lecz pozostajemy na podobnym poziomie zaawansowania co nasi główni partnerzy w wymianie międzynarodowej – Niemcy, Francja, Anglia. Wyprzedzamy w tym „współzawodnictwie” takie kraje jak Włochy, Hiszpania i - co dość oczywiste - kraje, które niedawno włączyły się do Procesu Bolońskiego. W ocenie ekspertów międzynarodowych mamy znaczne osiągnięcia w zakresie zapewniania jakości kształcenia i uznawalności wykształcenia, natomiast wprowadzanie systemu studiów dwustopniowych – zwłaszcza w aspekcie praktycznym (liczba studiujących w tym systemie) – nie przebiega dostatecznie szybko.

Ta względnie pozytywna ocena nie powinna przesłaniać problemów związanych z wdrażaniem w polskich uczelniach postulatów Procesu Bolońskiego. W szczególności, deklarowane przez uczelnie i ich jednostki wprowadzenie dwustopniowej struktury studiów oraz systemu ECTS ma w wielu przypadkach charakter „niepełny”, a przyjęte rozwiązania pozostają w sprzeczności z „duchem Procesu Bolońskiego”.

7. Polskie uczelnie wobec obecnych i przyszłych wyzwań Procesu Bolońskiego

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

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

Pozycja uczelni w Europie jest w znacznej mierze kształtowana przez jej „historyczne zasługi” i wynikający stąd prestiż. Coraz ważniejsze - zwłaszcza dla studentów i kandydatów na studia - są jednak wymierne kryteria „europejskości”, związane bezpośrednio z kształceniem. Są wśród nich m.in.:

- liczba programów studiów w językach obcych,
- liczba programów studiów prowadzonych wspólnie z uczelniami zagranicznymi,
- liczba studentów zagranicznych realizujących pełne programy studiów,
- liczba studentów wyjeżdżających/przyjeżdżających na krótki okres,
- liczba wyjeżdżających/przyjeżdżających wykładowców,
- udział w projektach pilotujących związanych z Procesem Bolońskim,
- nagrody i wyróżnienia przyznane przez Komisję Europejską (np. certyfikat *ECTS Label* i certyfikat *DS Label*) oraz inne instytucje i organizacje międzynarodowe.

Strategia działań uczelni zmierzająca do włączania się w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego musi uwzględniać - oprócz ww. kryteriów - także plany Unii Europejskiej w zakresie finansowego wspierania różnych przedsięwzięć związanych z realizacją postulatów Procesu Bolońskiego.

7.1. Przyszłe programy Unii Europejskiej związane z Procesem Bolońskim

Jeszcze przez kilka lat (do 2008 r.) będzie funkcjonował rozpoczęty w 2004 r. program *Erasmus Mundus*. Został on krótko omówiony w p. 3.3. Wykaz aktualnie prowadzonych studiów II stopnia „firmowanych” przez program *Erasmus Mundus* dostępny jest na witrynie internetowej Komisji Europejskiej (europa.eu.int/erasmus-mundus). Więcej informacji o programie *Erasmus Mundus* można też znaleźć na witrynie internetowej biura krajowego programu (rolę tę pełni Fundację Rozwoju Systemu Edukacji) [74].

W marcu 2004 r. Komisja Europejska zdefiniowała swoje zamierzenia dotyczące „nowej generacji” programów w zakresie szkolnictwa wyższego na okres po 2006 r. [75].

Najważniejszym z planowanych na lata 2006-2013 przedsięwzięć jest Program Zintegrowany (*Integrated Action Programme in the field of lifelong learning*), obejmujący swoim zakresem działania realizowane dotychczas w ramach programów Comenius (szkolnictwo podstawowe i średnie), Erasmus (szkolnictwo wyższe), Leonardo da Vinci (szkolnictwo zawodowe i praktyki zawodowe) oraz Grundtvig (kształcenie ustawiczne). Zasadniczą zmianą w porównaniu z obecnie realizowanymi programami będzie skala działań – w porównaniu z obecnym poziomem finansowania planowany jest 4-krotny wzrost nakładów, co ma doprowadzić m.in. do realizacji następujących celów:

- wyjazdy studentów na poziomie 375 000 rocznie (10% populacji studentów uczelni europejskich), tak aby do 2010 r. wymiana objęła 3 mln studentów (przewidywany średni grant - 250 euro),
- 150 000 „praktykantów” programu Leonardo do 2013 r.,
- wymiana 50 000 dorosłych studentów do 2013 r. oraz realizacja 20% programów kształcenia ustawicznego we współpracy międzynarodowej.

7.2. Pożądane działania

Podstawowym zadaniem uczelni mającej ambicje uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno być realizowanie postulatów bezpośrednio wynikających z treści głównych dokumentów Procesu Bolońskiego. Należy zatem wdrożyć

dwustopniową, a właściwie trzystopniową strukturę studiów, stosować ECTS, wydawać suplement do dyplomu, zwiększać wymianę studentów i wykładowców itd. Można też wskazać wiele działań i przedsięwzięć, których realizacja wspomagałaby osiągnięcie tych zasadniczych celów, a jednocześnie przyczyniłaby się do poprawy pozycji uczelni w tworzącym się Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Poniżej omówiono niektóre z tych działań i przedsięwzięć.

Wprowadzanie lub rozszerzanie oferty edukacyjnej w językach obcych

Oferta edukacyjna w językach obcych powinna obejmować:

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

Trudną do rozstrzygnięcia kwestią jest odpłatność za studia prowadzone w językach obcych. W pierwszym okresie funkcjonowania studia takie mogłyby zapewne być odpłatne, koszt uczestnictwa w nich nie powinien jednak stanowić bariery dla osób pragnących uzyskać wykształcenie bardziej dostosowane do potrzeb międzynarodowego rynku pracy. Przy założeniu umiarkowanej odpłatności, studia takie mogłyby przyciągać grono bardzo dobrych kandydatów i stać się pewną elitarną formą kształcenia, stanowiącą jedną z „wizytówek” uczelni.

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

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

Wprowadzanie studiów realizowanych wspólnie z uczelniami z innych krajów

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

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

- identyfikacji jednostek organizacyjnych - wydziałów, instytutów, katedr - ściśle współpracujących w zakresie dydaktyki z partnerami zagranicznymi (miarą intensywności takiej współpracy jest m.in. wymiana studentów w ramach programu Socrates-Erasmus); jednostki takie powinny stać się inicjatorami przedsięwzięć prowadzących do uruchomienia wspólnie prowadzonych programów studiów;

- rozwijania oferty edukacyjnej w językach obcych i popularyzacji tej oferty w środowisku międzynarodowym.

Wprowadzanie studiów realizowanych wspólnie z uczelniami zagranicznymi wymaga – jak to potwierdzają doświadczenia - przeznaczenia na ten cel dodatkowych środków finansowych [23]. Należy jednak przewidywać, że - ze względu na szczególne przywiązanie Komisji Europejskiej do idei *joint degrees* – możliwe będzie pozyskiwanie środków na ten cel z programów Unii Europejskiej. W szczególności, prowadzenie studiów II stopnia wspólnie z uczelniami z innych krajów UE umożliwia, a zarazem jest warunkiem koniecznym udziału w programie *Erasmus Mundus* i wykorzystania jego możliwości do wypromowania uczelni w Europie i świecie.

Rozszerzanie oferty kształcenia interdyscyplinarnego

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

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

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

- studia na makrokierunku, obejmującym wiedzę z obszaru kilku kierunków związanych z tą samą dziedziną nauki, prowadzone w ramach jednej jednostki organizacyjnej lub wspólnie przez kilka jednostek tej samej uczelni,
- studia międzykierunkowe, w obszarach znajdujących się na styku różnych dziedzin nauki; przykładami takich obszarów są inżynieria biomedyczna (biologia, medycyna, elektronika, mechanika, informatyka), telemedycyna (medycyna, telekomunikacja, informatyka), telenauczanie (pedagogika, telekomunikacja, informatyka), bioinformatyka (biologia, informatyka); studia takie mogą być prowadzone jako przedsięwzięcia międzywydziałowe lub międzyuczelniane.

Upowszechnieniu kształcenia tego typu sprzyjałyby odpowiednie zapisy w aktach wykonawczych (rozporządzeniach ministra) do nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

Rozszerzanie oferty kształcenia ustawicznego

Oferta kształcenia ustawicznego musi być dostatecznie zróżnicowana (dostosowana do różnego rodzaju „klientów”) i powinna obejmować m.in.:

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

Część tej oferty powinny stanowić – tak jak to ma miejsce w wielu krajach - programy doskonalenia zawodowego, opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami (także na

konkretne zamówienie ze strony firm). Programy kształcenia ustawicznego powinny być odpłatne i w większym stopniu niż inne rodzaje działalności dydaktycznej korzystać z nowoczesnych technik informacyjnych.

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

Wobec zachodzących procesów demograficznych rozszerzanie oferty edukacyjnej przeznaczonej przede wszystkim dla osób pracujących jest jednym ze sposobów poprawy kondycji finansowej uczelni i uniknięcia redukcji zakresu działalności. W tym kontekście zaniepokojenie wzbudza *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, przyjęta przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r., w której rola szkół wyższych została w istocie zmarginalizowana.

Włączanie się w projekty pilotujące o zasięgu ogólnoeuropejskim

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

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

- *Joint Masters* (2002-03),
- *Quality Culture* (I etap: 2002-03, II etap: 2003-04, III etap: 2004-05),
- *Doctoral Programmes in Europe* (2004-05),
- *Trends IV* (2004-05),
- *Creativity in Higher Education* (2006-07).

W każdym z realizowanych dotychczas projektów (w każdym z etapów) uczestniczyło lub uczestniczy po kilka (2-4) polskich uczelni.

Podjęcie działań zmierzających do uzyskania certyfikatu *ECTS Label*, certyfikatu *DS Label* i podobnych wyróżnień

Uzyskanie *ECTS Label* i *DS Label* jest istotne m.in. z następujących powodów:

- Można założyć, że w tworzonych obecnie bazach danych europejskiego systemu szkolnictwa wyższego będzie zawarta informacja, czy dana uczelnia posiada certyfikaty *ECTS Label* i *DS Label*. Można również przypuszczać, że zdobycie *ECTS Label* i *DS Label* stanie się ambicją i celem wielu uczelni o mniejszej renomie, które w ten sposób będą szukały możliwości poprawy swej pozycji w warunkach rozwijającej się konkurencji na rynku usług edukacyjnych.
- Uzyskanie certyfikatów *ECTS Label* i *DS Label* może być warunkiem uczestnictwa w kolejnych programach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Przykładowo, w programie dotyczącym wykorzystania systemu ECTS w kształceniu ustawicznym mogą uczestniczyć tylko uczelnie posiadające *ECTS Label*.

Należy podkreślić, że doświadczenia pierwszej i drugiej tury aplikacji o przyznanie *ECTS Label* i *DS Label* wskazują, że uzyskanie tych certyfikatów nie jest bynajmniej zadaniem łatwym (w pierwszej turze, w której zgłoszenia były przyjmowane do 30 listopada 2003 r., uzyskało je odpowiednio 11% i 33% uczelni europejskich, które złożyły wnioski). Odpowiednie przygotowanie się uczelni do ubiegania się o te wyróżnienia (zwłaszcza o *ECTS Label*) może wymagać znacznego wysiłku, zwłaszcza w przypadku uczelni mających dużą liczbę jednostek organizacyjnych o znacznej autonomii.

Certyfikaty *ECTS Label* i *DS Label* zostały przyznane uczelniom po raz pierwszy w 2004 r. Należy przypuszczać, że już wkrótce pojawią się inne wyróżnienia tego typu. W ankiecie przeprowadzonej przez EUA wśród uczelni członkowskich wyraziły one poparcie dla idei wprowadzenia wyróżnień związanych z prowadzeniem wspólnych programów studiów (*Label for European joint degrees*) oraz jakością kształcenia (*Quality Assurance label*) [76].

Promocja uczelni w europejskim środowisku akademickim

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

Pozytywny obraz uczelni można kształtować przez członkostwo samej uczelni lub jej przedstawicieli w różnych stowarzyszeniach, organizacjach, sieciach itp., zarówno o charakterze ogólnym, jak i związanych ze specyfiką uczelni (np. członkostwo SEFI, CESAER lub ATHENS w przypadku uczelni technicznych). Oczywiście przynależność taka powinna mieć charakter aktywny - musi być powiązana z konkretną działalnością, a przynajmniej z udziałem w spotkaniach międzynarodowych organizowanych przez te stowarzyszenia. Z punktu widzenia Procesu Bolońskiego istotne znaczenie ma członkostwo uczelni w *European University Association* (w grudniu 2005 r. do EUA należały 43 polskie uczelnie) lub w przypadku uczelni zawodowych – w *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE).

Promocja uczelni może być skutecznie realizowana także przez udział w międzynarodowych targach edukacyjnych, wystawach i podobnych imprezach. Koordynacja tego typu przedsięwzięć jest jednym z zadań realizowanych w ramach opisanego w p. 6.7 projektu *Study in Poland*.

„Dotarcie z Procesem Bolońskim” do całej społeczności akademickiej uczelni

Zakładając przychylny stosunek władz akademickich do idei włączania się uczelni w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, kluczowe znaczenie ma zaangażowanie się w realizację tej idei jak największej liczby pracowników (nie tylko nauczycieli akademickich) i studentów. Naturalnym sojusznikiem władz uczelni w popularyzacji Procesu Bolońskiego

powinni stać się studenci. To oni bowiem – także jako przyszli absolwenci – są i będą głównymi beneficjentami dokonywanych przemian. Świadomość korzyści wynikających z Procesu Bolońskiego w środowisku studentów nie jest być może powszechna, ale stopniowo wzrasta. Poza tym jest to środowisko otwarte na argumenty, które można przekonać do poparcia odpowiednich działań. Ważną rolę mogą spełnić w tym zakresie członkowie zespołu Studenckich Rzeczników Bolońskich (patrz p. 6.8).

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

- przekazywanie informacji o istotnych wydarzeniach związanych z Procesem Bolońskim przez rektora i dziekanów na posiedzeniach organów koleżeńskich uczelni;
- organizowanie seminariów uczelnianych i innych spotkań informacyjnych poświęconych Procesowi Bolońskiemu (dla pracowników i studentów uczelni, a w przypadku dużej uczelni - poszczególnych wydziałów lub grup wydziałów) z udziałem członków Zespołu Promotorów Bolońskich;
- rozpowszechnienie wśród pracowników i studentów uczelni materiałów informacyjnych (jako przykład można podać wydrukowaną w kilku tysiącach egzemplarzy ulotkę „Proces Boloński - wyzwanie dla społeczności Politechniki Warszawskiej”, w której obok podstawowych informacji o Procesie Bolońskim przedstawiono dotychczasowe osiągnięcia i nowe wyzwania stojące przed uczelnią);
- szkolenie kadry (także pracowników administracji) poprzez udział w konferencjach i szkoleniach na temat Procesu Bolońskiego, organizowanych przez Ministerstwo, Narodową Agencję Programu Socrates-Erasmus i inne instytucje;
- w przypadku zainteresowania ze strony studentów – utworzenie, przy wsparciu ze strony zespołu Studenckich Rzeczników Bolońskich i uczelnianego koordynatora Procesu Bolońskiego, koła naukowego lub grupy dyskusyjnej zajmującej się problematyką Procesu Bolońskiego.

Na poziomie uczelni kwestię koordynacji działań związanych z Procesem Bolońskim można rozwiązać w różny sposób. Warto jednak mieć świadomość tego, że w 47% europejskich uczelni uniwersyteckich został powołany koordynator Procesu Bolońskiego [15], przy czym w niektórych uczelniach jest to zajęcie pełnoetatowe, powierzane osobom o bardzo wysokich kwalifikacjach.

Myślenie w kategoriach efektów kształcenia

Wiele przesłanek, a w szczególności treść podstawowych dokumentów Procesu Bolońskiego, wskazuje na to, że w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego definicje dyplomów, procesy tworzenia programów studiów, procedury uznawalności wykształcenia oraz procedury oceny jakości kształcenia oparte będą w coraz większym stopniu na definiowaniu i badaniu „wyjścia”, tzn. efektów kształcenia (a nie „wejścia”, tzn. minimów programowych, liczby godzin zajęć, wymagań kadrowych itp.)⁷. Byłoby zatem wskazane, aby w pracach nad rozwojem systemu kształcenia (przy opracowywaniu planów studiów i programów nauczania, regulaminu studiów, wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia) przechodzić

⁷ W dokumencie Komisji Europejskiej [11], przygotowanym na spotkanie ministrów w Bergen, znalazło się m.in. następujące stwierdzenie: *In a few years from now, students, institutions, parents and employers in the wider Europe will be talking in terms of learning outcomes (podkreślenie występujące w oryginalnym tekście dokumentu) – what a graduate can actually do, at the end of his or her degree - and competences.*

stopniowo na myślenie w kategoriach efektów kształcenia. Wiąże się z tym konieczność zmiany sposobu postrzegania procesu kształcenia – zadaniem kształcenia ma być skuteczne pomaganie studentom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniu ich postaw, a nie przekazywanie informacji.

7.3. Możliwości realizacji

Realizacja niektórych z przedstawionych powyżej propozycji może napotkać na ograniczenia wynikające z obowiązujących regulacji prawnych lub braku takich regulacji. Praktyka pokazuje jednak, że to inicjatywy uczelni wymuszają pożądane zmiany legislacyjne. Ponadto, warto podkreślić, że nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* stwarza polskim uczelniom o wiele lepsze warunki aktywnego udziału w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, niż poprzednio obowiązująca ustawa. Można mieć nadzieję, że zostanie ono uzupełnione aktami wykonawczymi stworzonymi zgodnie z „duchem” Procesu Bolońskiego.

Skuteczna realizacja przedstawionych propozycji wymaga oczywiście – oprócz woli i zaangażowania ze strony władz uczelni – stworzenia systemu motywującego poszczególne jednostki organizacyjne i zespoły pracowników do pożądanych działań. Oznacza to konieczność dysponowania odpowiednimi środkami finansowymi. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że trudno oczekiwać na istotne wsparcie finansowe uczelni ze strony Ministerstwa. Bardziej realne jest pozyskanie potrzebnych środków – a przynajmniej ich części - z funduszy i programów europejskich. Źródłem finansowania działań zmierzających do przystosowania uczelni do zmian zachodzących w związku z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mogłyby być w szczególności projekty realizowane w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich, współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny. Choć cele tego programu („dostosowanie oferty edukacyjnej ... uczelni ... do potrzeb rynku pracy” oraz „wzmocnienie systemu edukacji ustawicznej osób dorosłych”) pasują do większości postulowanych przedsięwzięć („dostosowanie do potrzeb rynku pracy” powinno być rozumiane w kontekście rynku europejskiego), ze względu na ustalone przez Ministerstwo priorytety, celowe byłoby zwłaszcza rozważenie możliwości ściślejszego powiązania proponowanych przedsięwzięć z wprowadzaniem różnych form kształcenia „na odległość”.

7.4. Jak to robią inni?

Punktem odniesienia i wzorem do naśladowania dla polskich szkół wyższych nie są dziś wyłącznie najbardziej renomowane uczelnie w naszym kraju, ale uczelnie w całej Europie, a zwłaszcza uczelnie w krajach naszego regionu geograficznego, w których „integracja z Europą” – przynajmniej w niektórych jej aspektach - wydaje się przebiegać nieco szybciej. Ilustrują to dane dotyczące trzech tego typu uczelni.

Uniwersytet Karola w Pradze [77]

- liczba studentów: 42475, w tym 6211 studentów studiów III stopnia (doktorantów)
- liczba studentów, którzy wyjechali za granicę w 2003 r.: 2631
- liczba prowadzonych programów studiów:
 - I stopnia: 45 w języku czeskim, 18 w języku angielskim
 - magisterskie (jednolite i II stopnia): 86 w języku czeskim, 49 w języku angielskim
 - III stopnia: 112 w języku czeskim, 56 w języku angielskim

Uniwersytet Techniczno-Ekonomiczny w Budapeszcie [78]

- liczba studentów: ok. 15000
- liczba umów o współpracy z uczelniami z zagranicy: 137 (Francja – 36, Niemcy – 31, Finlandia – 15, ...)
- programy studiów w językach obcych:
 - w języku angielskim: 608 studentów, głównie z zagranicy (Iran – 115, Cypr – 105, Libia – 57, USA – 52, ...)
 - w języku francuskim i niemieckim: ok. 300 studentów, głównie z Węgier
 - w języku rosyjskim: 30 studentów, głównie z zagranicy

Uniwersytet im. Babes-Bolyai w Cluj-Napoca (Rumunia) [79]

- liczba umów o współpracy z uczelniami z zagranicy
 - na poziomie uczelni: z 116 uczelniami z 21 krajów
 - na poziomie wydziałów: z 191 instytucjami z 21 krajów
- programy studiów II stopnia opracowane wspólnie z partnerami zagranicznymi: 50, w tym 9 z udziałem uczelni z USA
- programy studiów II stopnia prowadzone w językach obcych: 39 (w 7 językach)
- od roku akademickiego 2003/04 wszystkie nowe programy studiów II stopnia prowadzone wspólnie z uczelniami zagranicznymi
- wszystkie programy studiów doktoranckich (12 dyscyplin) prowadzone wspólnie z uczelniami zagranicznymi; każdy doktorat realizowany w systemie podwójnego promotorstwa (*joint supervision*)

8. Zakończenie

Dynamika rozpoczętego w 1999 r. Procesu Bolońskiego, którego horyzont czasowy sięga roku 2010 – wbrew przewidywaniom i oczekiwaniom osób sceptycznie nastawionych do zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym – nie słabnie; wręcz przeciwnie – wydaje się z roku na rok narastać. Co więcej, proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stał się elementem – i to ważnym elementem – szerszego procesu, zainicjowanego przez najważniejsze organy decyzyjne Unii Europejskiej, którego celem jest stworzenie Europy Wiedzy.

Jest więc oczywiste, że Procesu Bolońskiego nie da się „przeczekać”. Zaniechanie lub niedostateczna intensywność działań polskich uczelni wiązałyby się z istotnymi zagrożeniami – prowadziłyby do pogorszenia pozycji tych uczelni oraz pozycji ich przyszłych absolwentów w jednoczącej się Europie. Z drugiej strony, dzięki systematycznemu i intensywnemu wdrażaniu idei Procesu Bolońskiego niektóre mniej znane uczelnie mogą osiągać spektakularne sukcesy, stając się obiektem zainteresowania i atrakcyjnym partnerem w projektach międzynarodowych dla najbardziej renomowanych ośrodków akademickich, nie tylko w Europie. Przykładem takiej uczelni jest wzmiankowany w poprzednim punkcie Babes-Bolyai University w Cluj-Napoca. Kluczem do sukcesu tej i innych uczelni jest zaangażowanie się jak największej liczby pracowników i studentów w realizację wspólnej idei uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Do osiągnięcia sukcesu w realizacji postanowień Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów nie wystarczy jednak działalność samych uczelni. Konieczne jest odpowiednie zaangażowanie i harmonijne współdziałanie wszystkich podmiotów wnoszących wkład w realizację Procesu Bolońskiego w Polsce. Kluczowe

znaczenie ma ustanowienie regulacji prawnych sprzyjających wdrażaniu tego procesu (nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* jest ważnym krokiem w tym kierunku), wprowadzenie mechanizmów finansowych (zarówno na szczeblu ogólnokrajowym, jak i poszczególnych uczelni), motywujących uczelnie, ich jednostki i poszczególnych członków społeczności akademickiej do pożądanых działań, a także sprawny przepływ informacji między wszystkim uczestnikami procesu.

Podziękowania

Autor pragnie podziękować Profesorowi Tadeuszowi Szulcowi, Doktorowi Tomaszowi Saryusz-Wolskiemu, Pani Beacie Skibińskiej i Pani Marii Bołtruszko za cenne informacje oraz uwagi dotyczące wstępnej wersji opracowania.

Materiały źródłowe

1. A. Kraśniewski, B. Macukow, „Deklaracja Bolońska - i co dalej?”, *Miesięcznik Politechniki Warszawskiej*, nr 6/2002 (wkładka).
2. A. Kraśniewski, „Bologna, Praga, Berlin ... dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?”, *Miesięcznik Politechniki Warszawskiej*, nr 12/2003 (wkładka).
3. *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system – Sorbonne Joint Declaration*, Paris, May 25, 1998; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
4. *The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education*; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
5. *Towards the European Higher Education Area: Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
6. *Realizing the European Higher Education Area – Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
7. *The European Higher Education Area – Achieving the Goals – Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
8. *From Berlin to Bergen - General Report of the Bologna Follow-up Group*, May 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
9. *Salamanca Convention 2001: The Bologna Process and the European Higher Education Area*, EUA Thema, 2001.
10. *Glasgow Declaration - Strong Universities for a Strong Europe*, European University Association, April 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
11. *Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals*, European Commission, May 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
12. *Luxembourg Student Declaration*, ESIB, March 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
13. *Engineering Education and research and the Bologna Process - on the Road to Bergen*, Communication CESEAR/SEFI, March 2005; www.ntb.ch/SEFI.
14. *Trends in Learning Structures in Higher Education (II) – Towards the European Higher Education Area – survey of main reforms from Bologna to Prague*, by G. Haug and Ch. Tauch, 2001; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”, „EUA Trends reports”).

15. *Trends in Learning Structures in Higher Education (III) – Progress towards the European Higher Education Area*, by S. Reichert and Ch. Tauch, 2003; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”, „EUA Trends reports”).
16. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA report, by S. Reichert and Ch. Tauch, 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”, „EUA Trends reports”).
17. *Bologna Process Stocktaking*, report from the working group appointed by the Bologna Follow-up Group, May 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
18. *ECTS – European Credit Transfer System*, European Commission, 2004 http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html.
19. *From Prague to Berlin – The EU Contribution*, Progress Report, European Commission, August 2002.
20. *The state of implementation of ECTS in Europe – A short survey carried out by EUA in co-operation with the ECTS/DS national coordinators*, European University Association, 2002.
21. *Bologna Process Between Prague and Berlin – Report to the Ministers of Signatory Countries*, by P. Zgaga, 2003; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Main Documents”).
22. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, by Ch. Tauch and A. Rauhvargers, EUA Thema, Sept. 2002.
23. *Developing Joint Masters Programmes for Europe – Results of the EUA Joint Masters Project (March 2002 – Jan. 2004)*, European University Association, 2004.
24. T. Berchem, *Working together in Europe and the world*, keynote speech, 5th EUA Conf. - Working Together: Joint Degrees, Cluj-Napoca, 24-25 Oct. 2003.
25. S.M. Santos, *Introduction to the Theme of Transnational Education*, April 2000.
26. *The Business of Borderless Education: UK perspectives*, CVCP, March 2000.
27. *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, UNESCO, Council of Europe, 2001; www.aic.lv/ace/WP/Transnational/tr_code.htm.
28. *The Bologna Process and the GATS Negotiations*, European University Association, 10 June 2002.
29. *An Overview of Higher Education and GATS*, American Council on Education, 10 August 2002.
30. *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services*, 28 Sept. 2001.
31. *Diploma Supplement*, European Commission, 2004; http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html.
32. *EUROPASS for better transparency of qualifications and skills*, European Commission; http://europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/index_en.html.
33. *EUA Graz Declaration – Forward from Berlin: the role of universities*, European University Association, 2003; <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>.
34. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005 (polskie tłumaczenie *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, MEN, 2005).
35. *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, 2005, http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html.
36. J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe – Final Report, Phase I*, 2003.
37. *Pushing forward Bologna and Prague – report from the thematic group*, by J. Kohler, Convention of European higher education institutions, Graz, 29 May 2003, http://eua.uni-graz.at/graz_docs/Graz_Theme_5_final.ppt.
38. *The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, April 1997, <http://conventions.coe.int> (search - ETS 165).
39. *Recognition Issues in the Bologna Process*, report by ENIC and NARIC Networks, May 2000.
40. *Draft recommendation on the Recognition of Joint Degrees*, report by ENIC and NARIC Networks, May 2003.
41. G. Haug, *Engineering Education in the Europe of Knowledge*, keynote speech, 31st Annual SEFI Conf., Porto, 8-10 Sept. 2003.

42. *Washington Accord*, www.washingtonaccord.org.
43. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
44. *EQUIS - the European Quality Improvement System*; <http://www.efmd.org> (zakładka “accreditation”).
45. *EUR-ACE: Accreditation of European Engineering Programmes and Graduates*, http://www.feani.org/EUR_ACE/EUR_ACE_Main_Page.htm.
46. *The Chemistry Eurobachelor*; <http://www.cpe.fr/ectn-assoc/eurobachelor>.
47. *Criteria for Accrediting Engineering Programs*, Accreditation Board for Engineering and Technology, <http://www.abet.org/index.shtml>.
48. K. Hernault, panel discussion, 31st Annual SEFI Conf., Porto, 8-10 Sept. 2003.
49. J. Sadlak (ed.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, UNESCO-CEPES, 2004.
50. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, European University Association, 2005, http://www.eua.be/eua/en/Doctoral_Programmes.aspx.
51. *Researchers in the ERA: One Profession, Multiple Careers*, European Commission, July 2003.
52. *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*, Commission of the European Communities, 2005, <http://europa.eu.int/eracareers/europeancharter> (zakładka “The European Charter ...”).
53. *The Strasbourg declaration: Conclusions and Recommendations*, EURODOC 2005 Conference, Strasbourg, March 2005, www.eurodoc.net (zakładka “Eurodoc Policies”).
54. *Göteborg Declaration*, 25 March 2001, ESIB, www.esib.org/policies/studentgoteborg.htm.
55. *Bologna with student eyes*, ESIB, 2005; www.bologna-bergen2005.no (zakładka „Bergen Ministerial Meeting”).
56. *Communication of CESEAR and SEFI on the Bologna Declaration*, Feb. 2003; www.ntb.ch/SEFI.
57. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Council of the European Union, 20 Feb. 2002.
58. *The role of universities in the Europe of knowledge - Communication from the Commission*, European Commission, 5 Feb. 2003.
59. *Response to the Communication from the Commission “The role of universities in the Europe of knowledge”*, European University Association, May 2003.
60. *The role of universities in the Europe of knowledge - Position Statement of the rectors of Polish Higher Education Institutions gathered at the Academic Forum*, May 2003.
61. *Presidency Conclusions*, European Council, March 2005; http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_en.htm.
62. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Commission of the European Communities, April 2005 http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html
63. *Investing in research: an action plan for Europe*, European Commission, June 2003.
64. M. Wąsowicz, *Wyniki ankiety dotyczącej stanu przygotowań polskich uniwersytetów do realizacji Procesu Bolońskiego*, opracowanie wewnętrzne, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, kwiecień 2004.
65. *Zestawienie zbiorcze wyników ankiety dotyczącej podstawowych informacji o uczelniach podległych MENiS*, opracowanie wewnętrzne, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, 2004.
66. *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2002-2004*, Państwowa Komisja Akredytacyjna, 2005.
67. *ERASMUS w Polsce – podstawowe dane*, Narodowa Agencja Programu SOCRATES-ERASMUS, <http://www.socrates.org.pl/erasmus>, 2005.
68. R. Cichocki, J. Kostuch, *Proces tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i jego wpływ na działalność polskich uczelni wyższych*, raport wykonany na zlecenie KRASP, grudzień 2004.
69. *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

70. *Erasmus w Polsce w roku akademickim 2003/2004*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu SOCRATES-Erasmus, 2005.
71. M. Kassinopoulos, "Student and Staff Mobility in European Higher Education Institutions during the First Years of the Bologna Process", *Proc. Int. Conf. on Engineering Education and Research: Progress Through Partnership*, pp. 1357-1361, 2004.
72. *Nowe podejście do standardów kształcenia oraz wynikające z tego założenia dotyczące treści rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, <http://www.frp.org.pl>
73. *Proposal for a Recommendation of the Council and the European Parliament on further European co-operation in quality assurance in higher education*, Commission of the European Communities, COM(2004) 642, 2004.
74. *Erasmus Mundus – Program Unii Europejskiej*, 2004, <http://www.socrates.org.pl/mundus>.
75. *The New Generation of Community Education and Training Programmes after 2006*, Commission of the European Communities, COM(2004)156, 9.03.2004.
76. *2004 EUA members survey*, European University Association, July 2004.
77. J. Svobodowa, prezentacja na sesji *Building the Higher Education Area w ramach UE Enlargement: Higher Education for United Europe - CRASP/MCSU Congress*, Lublin, 2004.
78. P. Moson, "Hungarian Participation in International Exchange Programs" *Proc. Int. Conf. on Engineering Education and Research: Progress Through Partnership*, pp. 1667-1672, 2004.
79. Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca – materiały informacyjne, 2003.