

YES! GO!

Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej

YES!
GO!

MOCCA (**M**odel for **C**ore **C**urricula with Integrated Mobility **A**broad)
Model podstawy programowej uwzględniającej okres studiów za granicą

Autorzy

Prof. Volker Gehmlich, Fachhochschule Osnabrück, Niemcy

Andy Gibbs, Napier University, Edynburg, Szkocja, Wielka Brytania

Raimonda Markeviciene, Uniwersytet Wileński, Litwa

Prof. dr Terence Mitchell, Technische Universität Dortmund, Niemcy

Prof. dr Graeme Roberts, Higher Education Academy, York, Wielka Brytania

Anne Siltala, Centre for International Mobility, Helsinki, Finlandia

Marina Steinmann, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn, Niemcy

Redakcja

prof. dr Terence Mitchell, Marina Steinmann

Wydawca

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst

YES! GO!

Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności

Wydawca

DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej
Kennedyallee 50,
53175 Bonn
www.daad.de

Jednostka Bologna Process

Koordinacja Projektu

Marina Steinmann

Reprodukcja, nawet we fragmentach, dozwolona jedynie po podaniu niniejszego źródła w całości.

Opracowanie niniejszej publikacji zostało sfinansowane przez Komisję Europejską w ramach projektu „MOCCA - Model for Core Curricula with Integrated Mobility Abroad”. Publikacja przedstawia wyłącznie poglądy jej autorów.

Tłumaczenie na język polski:

„Poliglota” Biuro Tłumaczeń, Poznań

Weryfikacja terminologiczna:

- prof. dr hab. Ewa Kraskowska ekspert boloński,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
(Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie” – Erasmus)

Opracowanie i skład wydania polskiego:

Eliza Goszczyńska

© DAAD

© For the Polish language edition: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Warszawa 2009

Wydanie polskie sfinansowano z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu
“Uczenie się przez całe życie”

Spis Treści

	Przedmowa	7
	Wprowadzenie	9
Rozdział 1	Projektowanie programów studiów – potrzeby i profile	15
Rozdział 2	Jakość i procesy zapewniania jakości	21
Rozdział 3	Planowanie programu studiów zintegrowanego z mobilnością	28
Rozdział 4	Efekty kształcenia	36
Rozdział 5	Definicja modułów	43
Rozdział 6	Opracowywanie podstaw programowych – podejście praktyczne	53
Rozdział 7	Wdrażanie programów studiów zintegrowanych z mobilnością	62
	Wnioski	72
	Załączniki	73
	I. Deskryptory Dublińskie	73
	II. Konwencja Lizbońska o uznawaniu kwalifikacji	75
	III. Podstawowe cechy ECTS	77
	Linki	79
	Lista partnerów	80

Przedmowa

Zwiększenie liczby mobilnych studentów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego jest jednym z głównych celów politycznych Procesu Bolońskiego. Niektóre kierunki studiów preferują wprawdzie krótsze pobyty studentów za granicą, uważa się jednak, że absolwenci odnoszą większe korzyści z pobytów dłuższych (trwających co najmniej 2 semestry). Projekt MOCCA (*Model for Core Curricula with Integrated Mobility Abroad* – Model podstawy programowej uwzględniającej okres studiów za granicą) został opracowany po to, by udzielić szkołom wyższym wsparcia przy opracowywaniu nowych i adaptacji istniejących programów studiów. Projekt został zatwierdzony w ramach konkursu wniosków 2006 DG EAC 01/06 – Reforma szkolnictwa wyższego (Strategia Lizbońska i Proces Boloński).

W ramach projektu opracowano w oparciu o efekty kształcenia ogólne wytyczne służące zdefiniowaniu podstawy programowej zintegrowanej z okresem mobilności międzynarodowej. W opracowaniu wytycznych, które zostały sformułowane z wykorzystaniem istniejących materiałów i koncepcji związanych z Procesem Bolońskim, brali udział nauczyciele, pracownicy akademicy i administracyjni oraz eksperci w dziedzinie szkolnictwa wyższego z pięciu krajów. Wytyczne te zostały przetestowane przez partnerów z sektora zdrowia publicznego w pięciu krajach. Zaangażowane podmioty (uniwersytety, ministerstwa, organizacje sektorowe) działające na poziomie krajowym i międzynarodowym przedstawiły swój wkład w realizację projektu podczas warsztatów i konferencji końcowej.

Chciałabym wyrazić wdzięczność wszystkim partnerom projektu, współpracownikom i studentom, którzy przyczynili się do postępów naszych prac w ciągu minionych dwóch lat oraz wszystkim uczestnikom imprez organizowanych w ramach projektu.

Określenie reform bolońskich mianem „procesu” wskazuje, że stanowią one reakcję na szybko zmieniające się warunki. Wiadomo już, że Proces Boloński nie zakończy się w 2010 roku. Wyzwania związane z tworzeniem konkurencyjnego systemu szkolnictwa wyższego zorientowanego na przyszłość pozostają wciąż naszym celem w coraz szybciej zmieniającym się świecie. Podobnie jak wszyscy partnerzy projektu, mam nadzieję, że poniższe wskazówki będą pomocne przy opracowywaniu nowych i adaptowaniu istniejących programów studiów.

Marina Steinmann

Wprowadzenie

Tworzenie nowoczesnych i atrakcyjnych programów studiów stało się interesującym wyzwaniem w kontekście Procesu Bolońskiego. Aby sprostać temu wyzwaniu, należy rozważyć dwa główne aspekty:

- Zgodnie z postanowieniami Deklaracji Bolońskiej wszystkie programy studiów w 46 krajach sygnatariuszach deklaracji powinny zostać opisane w formie efektów kształcenia¹ do 2010 r. Choć wydaje się, że modułowe programy nauczania i inne aspekty reform strukturalnych związanych z Procesem Bolońskim są znane w niektórych krajach, to jednak przy tworzeniu programów nie zawsze w centrum uwagi są podstawowe zasady orientacji „na studenta” i „na efekty”. Ponadto poszczególne kraje i instytucje stosują różne interpretacje terminu „moduł” lub „efekt kształcenia”.
- Wprowadzenie nowej trójstopniowej struktury studiów powinno skutkować zwiększeniem możliwości realizowania mobilności przez studentów, co stanowi jeden z podstawowych elementów Procesu Bolońskiego.

Analiza wyników badań² wykazuje, że doświadczenia zdobyte za granicą cieszą się na rynku pracy szczególnym poważaniem. Studia realizowane przez dłuższy czas poza krajem ojczystym na ogół podnoszą jakość wykształcenia. Dla zapewnienia studentom możliwości zrealizowania okresu studiów za granicą kluczowe znaczenie ma uwzględnienie mobilności w programie studiów od samego początku – na przykład poprzez stworzenie specjalnych „okienek mobilności” (*mobility windows*).

Wobec konieczności dokonywania wielu zmian administracyjnych przy wprowadzaniu reformy bolońskiej na poziomie krajowym można zrozumieć, że nauczyciele akademicy nie przykładają dużej wagi do tego, by uczynić mobilność centralnym punktem programu nauczania. Niektórzy mogą nawet postrzegać ją jako wprawdzie pożądaną, lecz nie główny element programu studiów. W takich przypadkach mobilność może nawet zostać potraktowana jako element opcjonalny. Jednak w świetle potrzeb zglobalizowanego otoczenia oznacza to niewykorzystaną szansę stworzenia studiów wysokiej jakości.

¹ ang. *learning outcomes* były do niedawna tłumaczone w naszym kraju jako „efekty kształcenia”. Z chwilą rozpoczęcia prac nad krajowymi ramami kwalifikacji postanowiono stosować termin „efekty uczenia się”. W różnych opracowaniach stosowane jest więc zarówno wyrażenie „efekty kształcenia” jak i „efekty uczenia się” jako odpowiednik angielskiego sformułowania *learning outcomes*.

² np. DAAD (2007) Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen.

Definicje

Nasz przewodnik ma stanowić pomoc przy opracowywaniu programów studiów, a dokładniej – przy projektowaniu **podstawy programowej**. W kontekście projektu MOCCA termin „podstawa programowa” oznacza główne i niezbędne elementy programu nauczania, które obejmują wszystkie obowiązkowe efekty kształcenia, zarówno ogólne, jak i dziedzinowe. Kompetencje ogólne zdobyte w wyniku uczestnictwa w mobilności stanowią część takich obowiązkowych elementów. Nie sprostamy wyzwaniom przyszłości, jeśli ograniczymy podstawowe elementy programu nauczania (tj. te elementy, które tworzą profil wykształcenia) do efektów specyficznych dla danej dziedziny. O ile przedmioty opcjonalne, które pozwalają studentom na specjalizację, niekoniecznie wchodzi w skład podstawy programowej, to ogólne efekty kształcenia są jego częścią.

Efekty kształcenia³ opisują wiedzę, umiejętności i kompetencje, jakie zdobędą studenci określonych modułów lub kierunków studiów. Mogą one zostać osiągnięte z wykorzystaniem odpowiednich metod i środowisk nauczania i uczenia się. Efekty kształcenia powinny odpowiadać kompetencjom wymaganym na rynku pracy lub do dalszego uczenia się. W tym kontekście rynek pracy obejmuje wszystkie instytucje, które potencjalnie mogą zatrudniać absolwentów (np. przedsiębiorstwa prywatne, sektor publiczny, szkoły wyższe i instytuty badawcze).

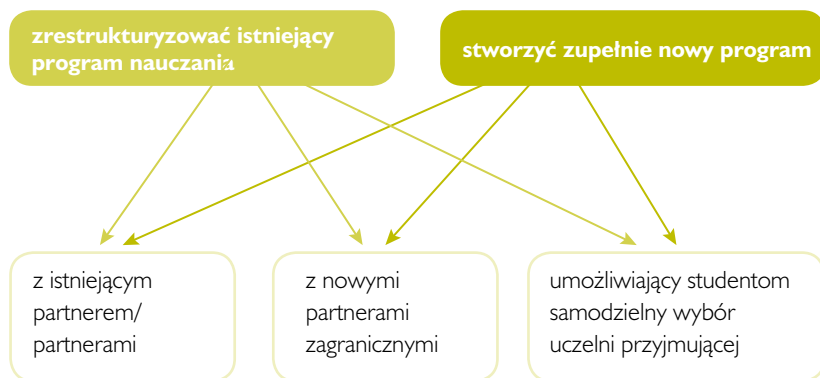
Gdy w niniejszym przewodniku mowa o **mobilności**, dotyczy to wszystkich form mobilności międzynarodowej w ramach określonego programu. Mogą to być okresy studiów za granicą, jak również praktyki studenckie trwające przynajmniej trzy miesiące. Chociaż możliwe jest zapewne osiągnięcie wielu efektów kształcenia związanych z mobilnością bez konieczności jej realizacji, to dzięki doświadczeniu międzynarodowej mobilności mogą one zostać osiągnięte szybciej, łatwiej i pełniej. Dłuższe okresy mobilności dają możliwość podniesienia jakości efektów kształcenia.

Przeznaczenie przewodnika

Nasza publikacja ma służyć pomocą w projektowaniu programów uwzględniających mobilność. Znajdziecie tu Państwo również porady dotyczące praktycznej organizacji procesu nauczania, tworzenia "okienek mobilności" i metod uznawania osiągniętych efektów kształcenia.

³ Aby zapoznać się z definicją efektów kształcenia, patrz rozdział 4.

Wskazówki te można wykorzystać w odniesieniu do dowolnej dyscypliny wiedzy, aby:



Chociaż wskazówki te mogą być użyteczne przy opracowywaniu wszystkich typów programów kształcenia, skierowane są one głównie do instytucji i nauczycieli akademickich gotowych do wyznaczania nowych ścieżek. Jakość programu i metody stosowane w nauczaniu i uczeniu się są czynnikami decydującymi o jego udanej realizacji. Te szkoły wyższe, które w swoich programach uznają określone kompetencje ogólne (generyczne) za niezbędne efekty kształcenia bez względu na przedmiot lub stopień studiów, są instytucjami innowacyjnymi, skazanymi na sukces. Efekty kształcenia, o których tu mowa, najłatwiej osiągnąć dzięki studiom za granicą.

Kolejnych rozdziałów przewodnika nie należy traktować jako sekwencji kroków, które należy przedsięwziąć w przedstawionej tu kolejności. Jednak aby w ogóle rozpocząć wprowadzanie zmian, należy przestrzegać zasad uczenia się w oparciu o efekty i mobilność. W dalszej kolejności możliwa jest jednoczesna realizacja poszczególnych omawianych tu aspektów. Przykłady modułów mobilności przedstawiono w rozdziale 6. Mogą one być uwzględnione w programach kształcenia dowolnego przedmiotu. Są to jednak tylko przykłady sposobów uwzględniania mobilności, które mają zachęcić czytelników do wykorzystania ich jako punktu wyjścia do opracowywania nowych rozwiązań.

Moduł mobilności MOCCA łączy ważne kompetencje ogólne zdobyte podczas nauki za granicą, lecz nie jest uzależniony od określonych treści kształcenia. Dlatego zapewnia sporą dozę elastyczności studentom i nauczycielom co do czasu i miejsca realizowania okresu mobilności.

Dlaczego mobilność?

Zgodnie z Komunikatem Londyńskim (maj 2007) „mobilność pracowników, studentów i absolwentów stanowi jeden z zasadniczych elementów Procesu Bolońskiego, tworząc możliwości rozwoju indywidualnego, przyczyniając się do rozszerzenia współpracy międzynarodowej między indywidualnymi osobami i uczelniami oraz podnoszenia jakości kształcenia i badań w uczelniach, a także nadając wymiarowi europejskiemu konkretną treść.”⁴ Obecnie przykładą się ogromną wagę do omawiania i rozwiązywania problemów utrudniających mobilność studentów, więc być może warto wspomnieć o korzyściach, jakie ona daje.

Przede wszystkim będziemy potrzebować ludzi umiejących rozwiązywać problemy, reagować na zmiany i radzić sobie w świecie, w którym z każdym rokiem, a nawet z każdym miesiącem przestają obowiązywać dotychczasowe zasady, a w grę wchodzi zasady zupełnie nowe.

Oczywiście umiejętność taka, niezależnie od tego, czy określimy ją jako elastyczność, czy inaczej, częściowo wynika z charakteru konkretnej osoby. Niewykluczone wszakże, że jeszcze bardziej zależy od umiejętności stawiania pytań i uczenia się, a nie tylko od działania.

Kiedy kogoś zatrudniam, nie robię tego ze względu na dyplom, jaki ta osoba posiada, przeciwnie, jest mi obojętne, jakie wykształcenie ma dany pracownik, pod warunkiem, że umie myśleć, zadawać pytania, komunikować się i używać wyobraźni.

Mówiąc jeszcze dobitniej - cechy, o które mi chodzi, są dokładnie tymi, które można w sobie rozwinąć, studiując za granicą, będąc mobilnym.

Fragment przemówienia Susan Rice, Dyrektora Naczelnej Lloyds TSB Scotland plc podczas konferencji zatytułowanej „Mobility, Employability and Economic Development: Scottish Higher Education in Europe”.
październik 2006.

Jest wiele powodów, dla których warto uwzględnić w programie studiów międzynarodową mobilność. Główne korzyści to:

⁴ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiqes.htm

- Stymulowanie rozwoju osobistego i zawodowego.
- Zwiększenie zatrudnialności w środowisku międzynarodowym.
- Zaspokojenie potrzeb globalnego rynku pracy.
- Promowanie postawy typu 'obywatel świata'.
- Tworzenie możliwości dla zdobywania pozytywnych doświadczeń związanych z uczeniem się, zarówno tych zamierzonych, jak i niezamierzonych.
- Podniesienie poziomu zadowolenia i satysfakcji z uczenia się.

W dokumencie zatytułowanym *Bologna 2020 Grupa Wdrożeniowa ds. Procesu Bolońskiego (Bologna Follow-up Group)* stwierdza: "W ramach polityki bolońskiej należy zachęcać wszystkich studentów do zdobywania punktów zaliczeniowych poza studiowaną dyscypliną i tym samym rozwijania kompetencji międzykulturowych. Programy studiów powinny pomagać studentom w poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i zmienianiu nawyków myślowych tak, aby odzwierciedlały one ich przekonania i wybory. Studenci powinni być świadomi i krytyczni wobec przyjmowanych hipotez i przekonań, powinni bez uprzedzeń uczestniczyć w różnych formach kultury i w różnych wydarzeniach historycznych."⁵

Szczegółowe cele mobilności mogą obejmować:

- Poszerzanie przez osoby uczące się znajomości i zrozumienia danej dyscypliny dzięki kontaktowi z innym systemem nauczania i uczenia się.
- Stymulowanie u osób uczących się świadomości międzynarodowego wymiaru wiedzy.
- Umożliwianie osobom uczącym się dostępu do technik, sprzętu, technologii, doświadczeń i zasobów innych niż te dostępne w instytucji macierzystej.
- Rozwój kompetencji językowych w języku obcym.
- Zapewnianie odpowiedniego kontekstu dla rozwoju umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnej nauki.
- Zachęcanie osób uczących się do rozwijania zaradności, umiejętności przystosowania się oraz pewności siebie.
- Rozwijanie umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym, szacunku dla odmiennych kultur i zrozumienia ich inności.
- Przygotowanie do skutecznej pracy w nowych sytuacjach i nauka adaptacji do różnych warunków społecznych i kulturowych.

⁵ Nadzwyczajne spotkanie Grupy Wdrożeniowej ds. Procesu Bolońskiego "Bologna Beyond 2010", Sarajewo, czerwiec 2008.

Uwzględniając mobilność międzynarodową w podstawach programowych, a nie tylko jako formę opcjonalną, zapewniamy każdemu studentowi dostęp do korzyści wynikających z tego typu doświadczenia. W modułowym programie kształcenia mobilność powinna stanowić jeden z głównych składników programu studiów, dla którego opracowano osobny zestaw celów, efektów kształcenia i kompetencji. Należy zauważyć, że zanim opracujemy odpowiedni zestaw efektów kształcenia i kompetencji, które należy zdobyć podczas mobilności, najpierw powinniśmy zdecydować, jakie cele uwzględnimy w podstawie programowej. Efekty kształcenia i ich ocena zostały szerzej omówione w rozdziale 4.

Nawet zatrudniając osoby, które ubiegają się o pierwszą pracę, patrzymy na wykształcenie lub doświadczenie zawodowe za granicą i na kompetencje międzykulturowe. W zależności od stanowiska, pracownicy będą pracować w międzynarodowych zespołach lub wyjeżdżać na pewien okres do naszych fabryk czy spółek zależnych za granicą. Absolwenci, którzy zdobyli określone efekty kształcenia podczas studiów, najlepiej w wyniku stażu za granicą, będą mogli wykorzystać je do dalszego rozwoju osobistego. Dlatego też BMW oczekuje, że uniwersytety (uczelnie) uwzględnią internacjonalizację w zestawie kompetencji ogólnych stanowiących element programów studiów.

Ernst Baumann, Członek Zarządu BMW AG

Rozdział I Tworzenie programów studiów – potrzeby i profile

W tej części omówiono zagadnienia, które należy rozważyć przed przystąpieniem do tworzenia nowego programu studiów. W zglobalizowanym świecie szkoły wyższe muszą brać pod uwagę fakt, że ich absolwenci będą chcieli pracować lub kontynuować studia w krajach o odmiennej kulturze akademickiej. Dlatego też tytuł zawodowy musi posiadać czytelny profil. Wprowadzono tu koncepcję profili tytułów zawodowych i pokazano, w jaki sposób należy je przedstawiać.

Tworzenie nowych programów studiów pierwszego lub drugiego stopnia⁶ zgodnie z systemem bolońskim możliwe jest tylko na podstawie analizy potrzeb na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym lub międzynarodowym. W zglobalizowanym świecie szkolnictwa wyższego, w którym konkurencja o najlepszych studentów jest coraz ostrzejsza, szkoły muszą poważnie myśleć o programach, jakie mają do zaoferowania.

W tym przypadku kluczowe zagadnienia to:

- Porównywalność
- Mobilność
- Zatrudnialność

Porównywalność określana jest w ramach kwalifikacji: Po pierwsze, poprzez nadrzędne Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁷, następnie przez opracowane na ich podstawie ramy krajowe, a na końcu poprzez sektorowe lub przedmiotowe ramy kwalifikacji na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Jak dotąd tylko kilka krajów obszaru bolońskiego opracowało krajowe ramy kwalifikacji z zastosowaniem metodologii opartej na kompetencjach i efektach kształcenia.

⁶ W wielu krajach terminy „Bachelor” i „Master” stosowane są jako oznaczenie tytułu zawodowego (kwalifikacji), który uzyskuje się po ukończeniu studiów pierwszego i drugiego stopnia i w niniejszym przewodniku będą one stosowane w takim ogólnym sensie.

⁷ Bologna Working Group on Qualifications Frameworks: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [Dotychczas w nomenklaturze polskiej funkcjonowała nazwa Ramowa Struktura Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, lecz obecnie wchodzi w użycie nazwa skrócona: Ramy Kwalifikacji – i w takiej postaci pojawia się ona w niniejszym przekładzie. Przyp. tłum.].

Informacje na ich temat można znaleźć na stronach internetowych Irlandii, Szkocji, Anglii, Walii i Irlandii Północnej (EWNI) oraz Danii.

Czym są ramy kwalifikacji?

Proces Boloński opiera się na koncepcji, że stopnie zawodowe powinny być porównywalne i że należy wprowadzić studia trójstopniowe. Definicja trzech stopni (cyklów) została określona w **Ramie Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego** przyjętej przez ministrów w Bergen w 2005 r.

Długość tych cykli została wyrażona w formie liczby punktów ECTS (studia pierwszego stopnia: 180-240 punktów, studia drugiego stopnia: zwykle 90-120 punktów). Dla studiów trzeciego stopnia, które średnio trwają 3-4 lata, liczba punktów ECTS jeszcze nie została określona.

Same kwalifikacje opisywane są z wykorzystaniem efektów kształcenia danego programu studiów za pomocą Deskryptorów Dublińskich⁸, które są natury ogólnej i tworzą wspólny punkt odniesienia dla planowania programów studiów (patrz załącznik I). Kraje uczestniczące w Procesie Bolońskim poproszono o opracowanie krajowych ram kwalifikacji oraz przeprowadzenie autocertyfikacji (samopotwierzenia), w których odniosą kwalifikacje zdobyte w kształceniu na poziomie studiów wyższych do cykli bolońskich. Komisja Europejska opracowała 8-poziomowe ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, które zostały formalnie przyjęte w kwietniu 2008r⁹. Poziomy 5-8 odnoszą się do szkolnictwa wyższego.

Intencją struktur ramowych nie jest promowanie standaryzacji, przeciwnie, prawa poszczególnych instytucji pozostaną niezmienione; w Europie trzeba zachować różnorodność edukacyjną, ale gdy nie ma porównywalności, mobilność jest utrudniona lub nawet niemożliwa.

⁸ www.jointquality.org

⁹ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

Sektorowe lub przedmiotowe ramy kwalifikacji, które są formułowane na poziomie krajowym i międzynarodowym, odnoszą deskryptory ogólne do deskryptorów dziedzinowych. Następnie takie ramowe struktury są ponownie definiowane za pomocą zamierzonych efektów kształcenia, a nie pod względem wkładu pracy nauczycieli. Dzięki temu stanowią one podstawę dla projektowania programów studiów na przykład z zakresu chemii lub inżynierii, które powinny być porównywalne *per se*. Tzw. „zawody regulowane” (np. lekarz, stomatolog, pielęgniarka, weterynarz, farmaceuta, położna i architekt) są regulowane przez dyrektywy europejskie. W tym przypadku charakter i zakres niezbędnego kształcenia akademickiego i/lub szkolenia zawodowego opisany jest wyłącznie pod względem nakładu pedagogicznego.

W tym miejscu należy wspomnieć o projekcie *Harmonizacja Struktur Kształcenia w Europie*¹⁰ (ang. *Tuning Educational Structures in Europe*), który przyczynił się do zainicjowania europejskiego dialogu na temat podstaw zapewniania porównywalności w obrębie różnych dziedzin. Projekt dotyczy dziewięciu kierunków: chemii, fizyki, matematyki, geologii, zarządzania, historii, pielęgniarstwa, nauk pedagogicznych i europeistyki. Ponadto z metodologii Tuning korzysta wiele Sieci Tematycznych UE.¹¹

Porównywalność jest niezbędna do uznawania kwalifikacji i okresów studiów za granicą. Podstawowe zasady związane z uznawaniem zostały określone w *Konwencji o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europy* opracowanej przez Radę Europy oraz UNESCO i przyjętej w Lizbonie w 1997 roku. Konwencja, która zasadza się na koncepcji porównywalności, została ratyfikowana przez większość krajów obszaru bołońskiego. Konwencja Lizbońska reguluje również uznawanie okresów studiów (patrz załącznik 2).

Mobilność jest tematem projektu MOCCA, a odpowiedź na pytanie „Dlaczego mobilność?” została przedstawiona powyżej. Poszczególne aspekty mobilności zostaną omówione w kolejnych rozdziałach.

Zatrudnialność to zagadnienie, którym wiele uczelni w ogóle się nie zajmowało (chyba że ich studenci byli kształceni w celu podjęcia pracy w zawodach regulowanych). Jednak w czasach rosnącej odpowiedzialności społecznej żadna instytucja nie może sobie pozwolić na produkcję absolwentów, którzy są nie są przygotowani

¹⁰ <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

¹¹ http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/network_en.htm

do wejścia na rynek pracy. Dlatego opracowanie programów studiów wymaga od instytucji **planu strategicznego** określającego jej cele. Plan strategiczny powinien zawierać informacje na temat liczby kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia (oraz innych studiów), jakie instytucja zamierza wprowadzić i prowadzić na podstawie dyscyplin akademickich, w obrębie których kształci, oraz o istniejącej lub planowanej współpracy z innymi instytucjami.

Zanim nowy program studiów zostanie utworzony, należy przeprowadzić analizę potrzeb, co można zrobić tylko przy pomocy interesariuszy. Zidentyfikowanie interesariuszy będzie w dużej mierze uzależnione od danego kierunku; o ile możliwości zatrudnienia absolwenta studiów inżynierskich są łatwe do zdefiniowania, o tyle nie da się tego samego powiedzieć o absolwencie historii. Jednak wydziały historii również muszą myśleć o przyszłości swoich absolwentów! Analiza potrzeb pozwoli określić, czy oferowane studia powinny być studiami pierwszego czy drugiego stopnia, oraz zdefiniować zakres nauczanych przedmiotów lub dziedzin nauki.

Po ustaleniu potrzeb należy rozważyć zagadnienie **zasobów ludzkich**. Na tym etapie może już się okazać, że potrzeby istnieją, lecz instytucja nie może samodzielnie prowadzić danego kierunku studiów i dla zbudowania odpowiedniego programu potrzebuje partnerów. Potencjalni partnerzy mogą znaleźć się w regionie, lecz w niektórych przypadkach konieczne będzie utworzenia konsorcjów krajowych lub międzynarodowych. W rezultacie może powstać wspólny kierunek (program) studiów, co będzie miało konsekwencje już na etapie planowania.

Profil określonego kierunku studiów powinien informować potencjalnych pracodawców (w środowisku akademickim, w przemyśle, w sektorze publicznym itd.) o zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakie instytucja zamierza umieścić w danym programie. Mowa tu o umiejętnościach związanych z określoną dziedziną i umiejętnościach ogólnych (tzw. umiejętności miękkie). Mobilność stanowiąca element programu studiów będzie sprzyjać nabywaniu umiejętności i kompetencji dziedzinowych i ogólnych, a żaden program studiów nie będzie kompletny, jeżeli nie będzie definiować, gdzie i w jaki sposób student może na danym etapie studiów zrealizować mobilność. Dlatego mobilność musi być integralną częścią planowanego programu i profilu danego kierunku studiów. Instytucje winny dołożyć starań, by wszystkie programy studiów obejmowały mobilność, a tam, gdzie to możliwe, mobilność powinna być zintegrowana z takim programem. Mobilność musi stać się standardowym elementem profilu instytucji.

W jaki sposób należy projektować profile kierunków studiów?

Deskrytory Dublińskie, które stanowią integralną część Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), opisują poziom osiągnięć i umiejętności, jakie powinni nabyć absolwenci studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia.

Kluczowe kryteria to:

- Nabycie wiedzy i jej rozumienie.
- Zastosowanie wiedzy i jej rozumienia.
- Formułowanie sądów.
- Komunikacja.
- Umiejętność uczenia się.

Te kluczowe kryteria należy uwzględnić w profilu kierunku studiów. Konieczne będzie 'przełożenie' ich na poziom programu, oczywiście z uwzględnieniem aspektów związanych z daną dziedziną. Te ostatnie nie zostaną wyrażone w formie liczby punktów zaliczeniowych, lecz w formie umiejętności i kompetencji.

Deskrytory są zatem zorientowane na studenta w tym sensie, że opierają się na zamierzonych efektach (wiedza, umiejętności i kompetencje), a nie na nakładzie pracy ze strony uczelni. Odzwierciedlają one zachodzącą stopniowo w Europie zmianę paradygmatu.

Ważną kwestią jest zapewnienie płynnego przejścia ze studiów pierwszego do studiów drugiego stopnia (automatyczne prawo dostępu, co jednak nie oznacza automatycznego przyjęcia na studia), bez względu na rodzaj studiów pierwszego stopnia. „Prawo dostępu” oznacza, że kandydatura każdego absolwenta posiadającego dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia, który został określony jako warunek wstępny przyjęcia na dany kierunek studiów drugiego stopnia, musi zostać rozpatrzona. Natomiast „prawo przyjęcia” jest przywilejem instytucji oferującej kierunki studiów, na których liczba miejsc jest ograniczona, a studenci są wybierani na podstawie ocen uzyskanych podczas studiów pierwszego stopnia. W mobilnej Europie nie mogą istnieć bariery dla międzynarodowej mobilności pomiędzy studiami pierwszego i drugiego stopnia spowodowane różnicami w profilach krajowych studiów.

Interpretacja Deskryptorów Dublińskich na poziomie kierunku studiów automatycznie prowadzi do efektów kształcenia dla danego kierunku, a stąd do efektów kształcenia dla programu nauczania (co student wie, rozumie i potrafi wykonać po zaliczeniu

modułu lub przedmiotu). Pracownicy naukowo-dydaktyczni formułują efekty kształcenia, natomiast studenci zdobywają wiedzę, umiejętności i kompetencje.

W jaki sposób potencjalny pracodawca może zapoznać się z profilem kierunku studiów? Oczwistym źródłem informacji jest suplement do dyplomu.

Gdzie w suplemencie do dyplomu jest się miejsce na przedstawienie profilu? Można go znaleźć w części 4.2, obecnie zatytułowanej „Wymagania programowe”. Suplement do dyplomu jest narzędziem poprzedzającym Proces Boloński i dla uzyskania maksymalnej optymalności wymaga pewnych ulepszeń.

Prezentacja profilu w części 4.2 suplementu do dyplomu powinna mieć objętość od pół do jednej strony i będzie stanowić punkt końcowy szczegółowego planowania programu studiów. Jednak projekt profilu kierunków studiów należy sporządzić na wstępie, przed przystąpieniem do kolejnych etapów planowania. Profil będzie stanowić jeden ze 'stałych punktów' procesu planowania i będzie podlegać rewizji w miarę realizacji kolejnych etapów.

Rozdział 2: Jakość i procesy zapewniania jakości

W tej części omówiono zagadnienia jakości związane z włączeniem mobilności do podstawy programowej. Najważniejsze z nich to:

- główne obszary rozwijania kultury jakości
- wypracowywanie wspólnych wartości i zasad
- znaczenie procesów wewnętrznych i ich związek z procesami zewnętrznymi.

Program studiów uwzględniający mobilność powinien odpowiadać na potrzeby studentów i innych interesariuszy. Zakłada się bowiem, że mobilność podnosi wartość umiejętności, wiedzy i doświadczenia zdobytego przez studentów, a także zwiększa ich szanse zatrudnienia. Dla zapewnienia skuteczności w zdobywaniu wiedzy przez studentów można opracować różnorodne narzędzia. Stosowane łącznie, pozwalają one monitorować i mierzyć jakość kształcenia, a także stają się zarówno dla studentów, jak i interesariuszy, źródłem informacji, na których mogą oni opierać swoje oceny skuteczności kształcenia w danej jednostce.

Narzędzia te mają wiele różnych form. Mogą to być spisy kontrolne, ewaluacje, kwestionariusze, badanie grup próbnych, można mierzyć dane ilościowe i jakościowe. Procedury te mogą być stosowane przez agencje lub grupy wewnątrzuczelniane bądź zewnętrzne. I chociaż osoby projektujące oraz wdrażające programy studiów muszą się podporządkować wymaganiom stawianym przez zewnętrzne agencje kontroli jakości, to jednak mają pełną autonomię, jeśli idzie o funkcjonowanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości.

Zagadnienia autonomii i opracowywania wewnętrznych systemów zapewniania jakości mają coraz większe znaczenie w szkolnictwie wyższym w Europie. Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (*European University Association – EUA*) ukuło termin „kultura jakości” (*Quality Culture*), w którym pojęcie jakości oznacza wspólną wartość i przedmiot odpowiedzialności zbiorowej, a nie proces zarządzania odgórnego opartego na kontroli i inspekcji. Po trzech latach realizowania przez EUA projektu „Kultura Jakości” okazało się, że wprowadzenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości stanowi zasadniczą przeciwwagę dla wymagań narzuconych przez agencje zewnętrzne. Kultura jakości może służyć rozwojowi instytucji, podczas gdy procedury oceny zewnętrznej zapewniają odpowiedzialność wobec

społeczeństwa¹².

W miarę, jak coraz większą wagę przykłada się do autonomii instytucji w zarządzaniu wewnętrznymi systemami zapewniania jakości, wzrasta również nacisk na opracowywanie i wdrażanie narzędzi, struktur i wytycznych mających na celu rozwój współpracy międzynarodowej i międzyinstytucjonalnej. Należy do nich między innymi Europejski Rejestr Agencji ds. Zapewnienia Jakości (*European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR*)¹³. W większości krajów europejskich działają już różnego rodzaju agencje odpowiedzialne za zapewnianie jakości, natomiast EQAR ma być instrumentem służącym usprawnianiu działań krajowych agencji akredytacyjnych. Ma on również dać szkołom wyższym możliwość wyboru między agencjami, pod warunkiem, że jest to zgodne z przepisami krajowymi. Ponadto EQAR ma pomagać we wzajemnym uznawaniu decyzji akredytacyjnych, a tym samym w uznawaniu tytułów zawodowych, co pozwoli na wprowadzenie w życie postanowień Konwencji Lizbońskiej o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wykształcenia wyższego (rozdział I).

Przy wyborze podejścia do opracowywania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości można skorzystać z dwóch głównych źródeł doradztwa na poziomie europejskim. Są to: Europejskie Standardy i Wytyczne (ENQA 2005)¹⁵ oraz Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności (2006). Inne źródła informacji, takie jak *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Masters Programmes*¹⁶, zapewniają informacje na poziomie europejskim, a narodowe agencje, takie jak QAA w Wielkiej Brytanii¹⁷, udzielają porad gwarantujących że:

- a. zostaje zachowany rzeczywisty związek pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi systemami zapewniania jakości

¹² EUA (2006) Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Quaaity_Culture_2002_2003_1150459570109.pdf

¹³ <http://www.eqar.eu/>

¹⁴ ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

¹⁵ European Quality Charter for Mobility (2006) <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11085.htm>

¹⁶ EUA (2006) Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Masters Programmes EMNEM European Masters New Evaluation Methodology - Guidelines for Higher Education Institutions EUA Brussels <http://www.eua.be/index.php?id=110>

¹⁷ Quality Assurance Agency UK (2006) Outcomes from institutional audit - Arrangements for joint, combined and multidisciplinary honours degree programmes QAA 130 10/06 <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/jointProgrammes.asp>

- b. warunki mobilności osiągają lub przewyższają standardy europejskie
- c. mobilność jest wpisana we wszystkie elementy programu nauczania.

Wymienione dokumenty nie wyczerpują materiałów gwarantujących zapewnianie jakości. Zawierają one jedynie wskazówki, toteż osoby zaangażowane w opracowywanie programów studiów muszą samodzielnie ustalić wartości oraz zasady, na podstawie których zbudowana zostanie w ich projekcie kultura jakości.

Wspólne wartości i zasady

Współpraca z inną instytucją jest niezbędna przy tworzeniu programu studiów uwzględniającego mobilność. Niezależnie od tego, czy mobilność jest realizowana w ramach wspólnego programu, czy jakąś inną, bardziej otwartą metodą, trzeba za pomocą dyskusji i uzgodnień sprawić, by ten rodzaj doświadczenia edukacyjnego stał się zrozumiały dla studentów. Jest to łatwiejsze w przypadku programów opartych na wspólnych wartościach i zasadach sformułowanych w odniesieniu do zamierzonych celów i efektów studiów. Te ostatnie z kolei winny znaleźć wyraz w formie zamierzonych efektów kształcenia oraz w decyzjach dotyczących funkcjonowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości. W ramach owych decyzji należy sprecyzować pojęcie jakości, wyraźnie określić podstawowe wartości i zasady kształcenia oraz wskazać, w jaki sposób odnoszą się one do wizji, dążeń i istoty danego programu. Przestrzeganie przez instytucje partnerskie wypracowanych razem zasad i wartości wzmacnia poczucie współwłasności i współodpowiedzialności za realizację programu.

Ów nacisk na wspólnotę wartości widać wyraźnie w raporcie *Europejskie Standardy i Wytyczne (European Standards and Guidelines, ESG)*, który wprawdzie wysoce pochwala samą propozycję ich wprowadzenia, ale zarazem widzi w niej zaledwie pierwszy krok na długiej i – wedle wszelkiego prawdopodobieństwa – wyboistej drodze ku ustanowieniu ogólnie akceptowanego przez instytucje i agencje w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego zestawu podstawowych wartości, oczekiwań i dobrych praktyk w ramach zapewniania jakości kształcenia.

Europejskie Standardy i Wytyczne wymagają, by instytucja posiadała oficjalną, wyrażoną w odpowiednich dokumentach politykę zapewniania jakości, która uwzględnia:

- związki pomiędzy działalnością dydaktyczną a naukową instytucji
- strategię zapewniania jakości i standardów instytucji
- organizację systemu zapewniania jakości
- zakres obowiązków poszczególnych katedr, szkół, wydziałów i innych jednostek organizacyjnych oraz osób odpowiedzialnych za zapewnianie jakości

- zaangażowanie studentów w zapewnianie jakości
- sposoby realizacji, monitorowania i korygowania polityki zapewniania jakości.

Związek pomiędzy procedurami wewnętrznymi i zewnętrznymi

Często głównym celem mechanizmów zapewniania jakości jest dostarczenie poszczególnym interesariuszom informacji na temat najważniejszych aspektów szkolnictwa wyższego. Zewnętrzne procedury zapewniania jakości mogą być obowiązkowe lub dobrowolne. Procedury obowiązkowe zazwyczaj realizowane są w imieniu narodowych agencji lub rządów. Procedury zewnętrzne wynikają z troski o odpowiedzialność wobec społeczeństwa i mają zagwarantować społeczny wymiar kształcenia. Niektóre systemy koncentrują się ponadto na wprowadzaniu usprawnień. Przy procedurach zewnętrznych trzeba mieć na względzie fakt, iż różnym interesariuszom potrzebne są różne informacje, co również wpływa na charakter poszczególnych narodowych agencji. Właściwe zrozumienie tego, czemu mają służyć obowiązkowe procedury zewnętrzne, pozwala postrzegać je jako niezbędny element szerzej rozumianej kultury jakości, a nie tylko jako cel sam w sobie. Dzięki temu można tak zaprojektować procedury wewnętrzne, by stanowiły one uzupełnienie procedur zewnętrznych.

W *Europejskich Standardach i Wytycznych* wzrasta znaczenie równowagi pomiędzy procedurami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Zewnętrzne procedury zapewniania jakości powinny uwzględniać skuteczność procedur wewnętrznych, które stanowią podstawę dla zewnętrznego systemu oceny jakości. Ważne jest, by w trakcie procedur zewnętrznych wewnętrzna polityka i procedury danej instytucji zostały dokładnie ocenione pod względem zgodności ze standardami. Jeżeli szkoły wyższe są w stanie zademonstrować skuteczność swoich wewnętrznych systemów zapewniania jakości i jeżeli systemy te zapewniają jakość i zgodność ze standardami, wtedy procedury zewnętrzne mogą być mniej intensywne.

W zewnętrznych systemach zapewniania jakości opartych na dobrowolnym poddaniu się kontroli działają profesjonalne grupy i zespoły ekspertów. Zwykle zapewniają one wartość dodaną w formie profesjonalnej akredytacji lub certyfikatów jakości. W przypadku wspólnych programów studiów takie zewnętrzne spojrzenie na sieci lub instytucje partnerskie może być szczególnie przydatne w kształtowaniu właściwych między nimi relacji.

Spełnianie i przewyższanie standardów europejskich

Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności stanowi podstawowy dokument odniesie-

nia dla kształcenia i praktyk zawodowych odbywanych za granicą. Została ona oparta na wcześniejszym od niej Zaleceniu w sprawie mobilności studentów, osób odbywających praktyki, wolontariuszy, nauczycieli i instruktorów¹⁷.

Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności

adresowana jest do państw członkowskich i zawiera wskazówki dotyczące mobilności osób młodych i dorosłych podjętej w celach formalnej i pozaformalnej nauki oraz rozwoju osobistego i zawodowego. Ma ona zapewnić uczestnikom mobilności pozytywne doświadczenia w kraju goszczącym oraz w kraju pochodzenia bezpośrednio po powrocie.

Instrukcje obejmują 10 zasad realizowanych na zasadzie dobrowolności i elastyczności, które można dostosować do istoty i szczególnych aspektów każdego pobytu.

Informacje i wskazówki

Plan nauki

Personalizacja

Przygotowanie ogólne

Aspekty językowe

Wsparcie logistyczne

Mentorat

Uznawanie

Reintegracja

Ocena

Schemat 2.1: Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności – dziesięć zasad, na których powinny opierać się standardy.

¹⁸ Recommendation on mobility for students, persons undergoing training, volunteers, teachers and trainers (2001) <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11015.htm>

Karta definiuje standardy dotyczące wielu rodzajów działań związanych z mobilnością. Schemat 2.1. przedstawia dziesięć zasad, na których powinny opierać się standardy. J. Newton¹⁹ zwraca uwagę na różnicę pomiędzy jakością a standardami i sugeruje, że standardy odnoszą się do zamierzonych efektów, podczas gdy jakość odnosi się do samego procesu. W przypadku programu studiów, który ma obejmować mobilność, nie wystarczy udowodnić, że standardy są spełniane, należy ponadto wykazać, że są spełnione w sposób, który przyczynia się do osiągnięcia określonych efektów kształcenia. Ponadto coraz częściej jakość jest postrzegana jako element podnoszenia konkurencyjności, usprawniania struktur i metodologii, który wpływa na rozwój tych standardów.

Mobilność uwzględniona we wszystkich elementach programu nauczania

Tworzeniu programu studiów zintegrowanego z mobilnością towarzyszy przede wszystkim przekonanie, że ta ostatnia stanowi wartość dodaną i poszerza doświadczenie edukacyjne tak, by absolwent danego kierunku studiów posiadał wiedzę, umiejętności i cechy, które nie są osiągalne lub łatwo dostępne za pomocą bardziej tradycyjnych metod. Jednak, jak pokazano w podrozdziale pt. „Dlaczego mobilność?“, nie jest ona celem samym w sobie, ani też mechanizmem, który zaspokoi potrzeby wszystkich studentów w ten sam sposób.

Należy tu podkreślić dwa zagadnienia. Po pierwsze, międzynarodowy i globalny wymiar edukacji ma coraz większe znaczenie dla zglobalizowanej siły roboczej. Dlatego też szczególnie ważne jest zrozumienie potrzeby budowania związków z pracodawcami. Po drugie, tradycyjny obraz studenta jako absolwenta szkoły średniej, który studiuje w trybie stacjonarnym, również ulega zmianie. Uwzględniające mobilność systemy zapewniania jakości muszą zagwarantować, że zagadnienia te brane są pod uwagę w kontekście międzynarodowych partnerstw.

Osoby odpowiedzialne za planowanie programów studiów winny rozumieć potrzeby zewnętrznych interesariuszy, na przykład pracodawców, oraz pozostawać z nimi w partnersko-roboczych relacjach. W ten sposób zyskają perspektywę zewnętrzną, a stworzony przez nie program pozwoli studentom zdobyć niezbędną teraz i w przyszłości wiedzę oraz umiejętności wysoko cenione poza uczelnią.

¹⁹ Newton, J. (2006) What is Quality? w Bolleart iin. (edytorzy) Embedding Quality Culture in Higher Education, European University Association Belgium

W stale zmieniającym się otoczeniu twórcy programów muszą przewidywać potrzeby i rozumieć istotę edukacji. Jest to o tyle trudne, że z jednej strony mamy do czynienia z coraz bardziej zróżnicowanym środowiskiem studenckim, z drugiej zaś – kształcenie na poziomie wyższym nabiera coraz bardziej masowego charakteru. W tej sytuacji dla każdego studenta należałoby skonstruować indywidualny model kształcenia. Systemy zapewniania jakości mogą w tym pomóc poprzez selekcjonowanie informacji o studentach i ich doświadczeniach, a także przez promowanie takiego partnerstwa, które gwarantuje, że każdy student uczy się w sposób aktywny, nie będąc jedynie biernym odbiorcą wiedzy.

Integrowanie mobilności z podstawą programową łączy się z nowymi wyzwaniami dla instytucji partnerskich w zakresie nauczania i uczenia się oraz opracowywania wewnętrznych procedur zapewniania jakości, co wymaga kreatywności i innowacyjności zarówno w stosunkach ze studentami, jak i z interesariuszami z zewnątrz.

Rozdział 3: Planowanie programu studiów zintegrowanego z mobilnością

W tej części omówiono różne strategiczne aspekty opracowywania nowych lub modyfikowania istniejących programów studiów. Uwagę skupiono na zagadnieniach, które są istotne dla programu zintegrowanego z okresem studiów za granicą i które mogą stanowić nowość nawet dla osób mających doświadczenie w tradycyjnym projektowaniu programów studiów. Mowa będzie między innymi o czynnikach gwarantujących sukces programu oraz o współpracy z interesariuszami i partnerami z zagranicy.

Jak i od czego rozpocząć?

Punktem wyjścia do budowania programów studiów jest plan strategiczny szkoły wyższej, który określa jej misję, priorytety, cele itd. Taki plan strategiczny zwykle definiuje liczbę kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia, jakie uczelnia zamierza prowadzić. Strategia instytucji, w połączeniu – o ile to możliwe – z osobną strategią współpracy międzynarodowej (lub z Deklaracją Polityki Europejskiej) stanowi podstawę projektowania programów dla dowolnego kierunku.

W dzisiejszych czasach coraz częściej oczekuje się, że program studiów będzie uwzględniał zewnętrzne (krajowe i międzynarodowe) naciski na unowocześnianie szkolnictwa wyższego, zwłaszcza jeśli idzie o reformowanie treści, celów i metod kształcenia (interpretacja reguł Procesu Bolońskiego na poziomie krajowym). W praktyce chodzi o to, by w programach zastosować nowe podejście polegające na zorientowaniu kształcenia na osobę uczącą się/na uczenie się. Holistyczne i oparte na kompetencjach programy zaspokajają potrzeby związane z rozwojem osobistym i zawodowym studenta, a ich wzajemnie powiązane elementy powinny tworzyć określone kontinuum. Takie podejście ma również wpływ na samo wdrażanie programu, organizację procesu dydaktycznego, metody oceny i doradztwo.

Przy tworzeniu nowego programu studiów kluczową sprawą jest to, w jakim zakresie będzie się on opierać się na istniejących modułach, a w jakim na modułach nowych, opracowanych specjalnie dla jego potrzeb. Prawdopodobnie konieczne będzie przeprojektowanie istniejących modułów w celu dostosowania ich do podejścia zorientowanego na studenta. Program może zawierać podstawowe przedmioty obowiązkowe

we, jak również przedmioty do wyboru, a ich proporcje oraz przypisanie im określonej liczby punktów zaliczeniowych należy szczegółowo omówić. Punkty zaliczeniowe przypisywane są wszystkim komponentom edukacyjnym programu i odzwierciedlają nakład pracy wymagany dla każdego komponentu w stosunku do łącznych nakładów pracy wymaganych do ukończenia pełnego roku studiów.

Jeśli idzie o sam okres mobilności, mogą się pojawić między innymi następujące pytania:

- W jakim zakresie studenci są przygotowani do realizacji studiów za granicą i kto udzieli im porad dotyczących spraw akademickich i praktycznych?
- Kto jest odpowiedzialny za kontakty z każdą z instytucji partnerskich?
- Kto jest odpowiedzialny za zatwierdzenie porozumienia o programie zajęć studenta przed mobilnością oraz za uznanie okresu studiów za granicą po zakończeniu okresu mobilności?
- Czy mobilność obejmuje tylko okres studiów, czy również praktykę w firmie?

Efekty kształcenia w przypadku praktyki będą inne od uzyskanych w okresie studiów i należy je dokładnie rozważyć.

Oczywiście cały okres mobilności musi zostać uznany przez instytucję macierzystą zgodnie z zasadami Europejskiego Systemu Akumulacji i Transferu Punktów (ECTS).

Współpraca z interesariuszami

Opracowując program studiów, na początku dobrze jest skonsultować się z interesariuszami, aby uzyskać od nich informacje na temat kompetencji wymaganych od absolwentów danego kierunku. Współpracę z interesariuszami powinno się kontynuować również na dalszych etapach procesu.

Przy określaniu odpowiednich interesariuszy i ich roli w planowanych działaniach pomocne może okazać się „mapowanie” strategicznych interesariuszy. „Mapowanie” interesariuszy pozwala na określenie:

- kim są interesariusze; które osoby indywidualne i/lub podmioty powinny być zaangażowane w tworzenie programu
- jaką rolę odgrywają interesariusze: czy są zaangażowani w działania ze względu na swoje zainteresowanie przyszłymi absolwentami, czy też dlatego, że mają wpływ na ich zatrudnienie (np. w zawodach regulowanych)
- kiedy i na jakich zasadach interesariusze powinni być zaangażowani w ten proces

Rezultatem takich działań może być korzystna dla obu stron interakcja między twórcami programów i interesariuszami.

Interesariusze, którzy odgrywają rolę w tworzeniu programów studiów, to zazwyczaj przedstawiciele następujących grup (podczas współpracy z partnerami za granicą nie należy zapominać o międzynarodowych odpowiednikach instytucji):

- legislatorzy krajowi (ministerstwo edukacji i/lub krajowa agencja akredytacyjna, w celu weryfikacji wymogów związanych z uznaniem programu/kwalifikacji)
- studenci
- absolwenci
- pracodawcy przyszłych absolwentów, a także (w stosownych przypadkach) związki zawodowe i organizacje zawodowe (w celu zagwarantowania, że program zapewni zatrudnialność)
- inni partnerzy społeczni
- rodzice studentów.

Współpraca z właściwymi interesariuszami może pomóc instytucjom w uzyskaniu pewności, że tworzony program będzie odpowiedni do zaplanowanego celu pod względem formalnym i treściowym. Po pierwsze, niezbędne jest zapotrzebowanie na dany program, np. kierunek studiów, który będzie odpowiadał na istniejące lub przyszłe potrzeby rynku pracy. Interesariusze mogą również mieć wkład w definiowanie ogólnych efektów kształcenia (np. dla mobilności) oraz w zapewnianie jakości na etapie planowania i realizacji programu. W przypadku zawodów regulowanych/wymagających określonych umiejętności, niezbędne jest uwzględnienie krajowych i instytucjonalnych przepisów dotyczących tytułów zawodowych w odniesieniu do uznawania kwalifikacji. Ważnym zagadnieniem, które również należy omówić z interesariuszami, jest zatrudnialność absolwentów.

Ogólne czynniki sukcesu programów studiów uwzględniających mobilność

Wiele czynników i okoliczności ma wpływ na sukces nowego programu studiów tworzonego przez uczelnię. Jednak tradycyjne programy zwykle koncentrują się na potrzebach rynku i umiejętnościach dostępnych nauczycieli. Takie podejście jest łatwiejsze do uzasadnienia i przyjęcia przez społeczność akademicką danej instytucji. Czy czynniki decydujące o sukcesie tradycyjnego programu i programu uwzględniającego mobilność są takie same? W tym kontekście można sobie zadać pytanie: jakie są różnice pomiędzy realizacją programu uwzględniającego mobilność i programu tradycyjnego? Odpowiedzi jest wiele, a wszystkie one uzależnione są od priorytetów, celów strate-

gicznych i w dużej mierze od kultury mobilności w danej instytucji. Instytucje, które postrzegają mobilność jako wartość istniejącą nie tylko w przepisach administracyjnych, lecz również w świadomości kadry, będą bardziej skłonne do realizacji programów uwzględniających mobilność niż te, które uważają, że mobilność jest jedynie dodatkowym wymogiem związanym z modernizacją i globalizacją.

Nie ma jednej ogólnej czy uniwersalnej zasady, dzięki której realizacja programu studiów zakończy się sukcesem. Jednak pewne aspekty uwzględnione na wstępie mogą ułatwić wdrażanie takiego programu.

Wszystkie programy są ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu, ale niektórym z nich udaje się to bardziej niż innym. Dlaczego tak się dzieje? Na sukces programu wpływają czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Kluczem jest właściwe podejście do potrzeb pracodawców, doboru kadry akademickiej oraz, co najważniejsze, do studentów.

Poniższa tabela przedstawia poziom oraz wewnętrzne i zewnętrzne czynniki sukcesu programów studiów uwzględniających mobilność:

Zewnętrzne	Instytucjonalne	Na poziomie programu studiów
<p>Wartości i postawy społeczne</p> <p>Rynek pracy – zapotrzebowanie ze strony pracodawców na kompetencje ogólne zdobyte podczas mobilności</p> <p>Wymiar społeczny</p>	<p>Wizja i misja instytucji oraz zobowiązanie do ich wdrożenia</p> <p>Poziom internacjonalizacji instytucji; struktury, które wspierają internacjonalizację, struktury sprzyjające uznawaniu</p> <p>Tradycje instytucjonalne związane z wspieraniem procesu (ramy administracyjne, w jakich umieszczony jest program)</p> <p>Wsparcie dla studentów i usługi doradcze na poziomie instytucji</p> <p>Realistyczne i funkcjonujące programy wsparcia finansowego mobilności</p> <p>Odpowiednia strategia i narzędzia marketingowe</p>	<p>Kadra akademicka uznająca wartość mobilności</p> <p>Przejrzyste informacje na temat programów nauczania i mobilności</p> <p>Rekrutacja studentów i odpowiednie doradztwo ze strony kadry akademickiej</p> <p>Kompetentne korzystanie z infrastruktury/ struktur/możliwości dostępnych do celów przygotowania studentów (akademickiego, językowego, praktycznego, administracyjnego, finansowego, itd.)</p> <p>Wsparcie dla studentów w odniesieniu do obaw związanych z mobilnością</p> <p>Monitoring i ewaluacja programu prowadzące do adaptacji i wprowadzenia usprawnień</p>

Schemat 3.1: Czynniki sukcesu

W przypadku tego modelu należy rozważyć następujące kwestie:

1. Na czym polega wartość dodana w programach uwzględniających mobilność?

Absolwenci, którzy brali udział w mobilności międzynarodowej, uważają, że tego rodzaju doświadczenie było dla nich pomocne w znalezieniu pierwszej pracy. Jednak kompetencje ogólne nabyte w trakcie mobilności nie zostały wykorzystane przez pracodawców w ramach ich codziennych obowiązków zawodowych. W raporcie zatytułowanym *Professional Value of Erasmus Mobility*²⁰ stwierdza się, że jedynie „39 procent ostatnio badanych respondentów odnotowało pozytywny wpływ doświadczeń zdobytych w ramach mobilności na rodzaj wykonywanych obowiązków zawodowych”. Należy zatem dołożyć starań, by przekonać studentów, że programy uwzględniające mobilność wspomagają rozwój osobisty, zwiększają kompetencje i zatrudnialność, nawet jeśli owe „wartości dodane” nie są widoczne na pierwszy rzut oka.

2. Czy zgodność programu z wizją i misją uczelni istotnie przyczynia się do jego sukcesu?

Aby uzyskać pełne wsparcie na poziomie instytucjonalnym, program uwzględniający mobilność musi być, co oczywiste, połączony z misją i wizją instytucji. Kto płynie pod prąd, prawdopodobnie poniesie porażkę, bez względu na posiadane umiejętności. Nawet jeśli program zintegrowany z mobilnością wydaje się być dostosowany do ogólnych celów instytucjonalnych, trzeba realistycznie ocenić szanse praktycznej realizacji misji i wizji. Jakie środki zostały wprowadzone dla realizowania misji instytucji? Na jakie wsparcie można liczyć, jeśli idzie o doradztwo dla studentów, elastyczność administracji odpowiedzialnej za dydaktykę, elastyczne podejście do nauczania, uczenia się, uznawania, itd.? W jakim zakresie instytucja jest skłonna wesprzeć program finansowo, jeżeli zamierza kształcić absolwentów w duchu zrozumienia dla różnorodności, wielokulturowości i biegłości w językach obcych? Realizowanie misji i wizji instytucji jest pomocne dla danego programu o tyle tylko, o ile instytucja jako taka konsekwentnie prowadzi swoją politykę w tym zakresie.

3. Dlaczego niezbędna jest kadra przekonana do idei mobilności?

Bardzo ważnym czynnikiem w pomyślnym wdrażaniu programów uwzględniających mobilność jest poziom internacjonalizacji całej uczelni i konkretnego wydziału. Wiele trudnień związanych z realizacją takiego programu będzie mniej dotkliwie odczuwalnych w instytucjach posiadających ugruntowane struktury związane z mobilnością i postrze-

²⁰ Oliver Bracht, Constanze Engel, Kerstin Janson, Albert Oyer, Harald Schornburg i Ulrich Teichler "The Professional Value of Erasmus Mobility", INCHER-Kassel, Uniwersytet Kassel, 2006.

gających mobilność jako część kultury instytucjonalnej. Podobnie jak we wszystkich programach, tak i w tym przypadku zaangażowanie kadry dydaktycznej wpływa na wszystkie czynniki sukcesu. Jednak programy zintegrowane z mobilnością wymagają zaangażowania kadry nie tylko na poziomie instytucjonalnych wartości akademickich, lecz również na poziomie wartości związanych z mobilnością i wartości wielokulturowych. Członkowie kadry powinni posiadać umiejętność i chęć do komunikowania się z instytucjami partnerskimi, zachowywać otwartość na różnice w programach kształcenia, metodach nauczania i oceny stosowanych w innych kulturach akademickich. Nie powinni obawiać się szukania nowych partnerów, mogą również kierować się w tym względzie sugestiami studentów. Różnice programowe między instytucją macierzystą i goszczącą, postrzegane jako wartościowe i promowane przez nauczycieli akademickich, powinny wzmocnić program zintegrowany z mobilnością i podnieść jego atrakcyjność dla potencjalnych studentów i pracodawców. Ponadto kadra posiadająca doświadczenie praktyczne i uznająca wartość mobilności będzie w stanie rozpoznać wymagania mobilnych studentów i sprostać im.

Modele partnerstw

Przedstawione przez nas modele nie wyczerpują wszystkich możliwości, lecz mają zilustrować różne warianty współpracy oraz ich wpływ na organizację mobilności.

Współpraca z zagranicznymi partnerami może być realizowana na podstawie dwóch modeli: partnerstwa zamkniętego i otwartego.

Model **partnerstwa zamkniętego** opiera się na zidentyfikowanych partnerach/instytucjach przyjmujących. W przypadku mobilności studentów instytucja wysyłająca i przyjmująca odnosi korzyści z długoterminowej współpracy partnerskiej i bliskiej znajomości. Model ten może zapewnić dość proste administrowanie programem nauczania uwzględniającym pobyt studentów za granicą. Dobrze ugruntowana współpraca partnerska ułatwia zawarcie porozumienia w sprawie oceny efektów kształcenia dla okresu mobilności. Model zamkniętego partnerstwa oferuje także opcję polegającą na tym, że efekty kształcenia dla okresu mobilności mogą zostać poddane ocenie w instytucji przyjmującej lub macierzystej, pod warunkiem, że instytucja przyjmująca również opracowała moduł mobilności dla swoich programów. Jeżeli moduł ten oceniany jest przez instytucję przyjmującą, instytucja wysyłająca powinna uznać go na podstawie wykazu zaliczeń.

W modelu **partnerstwa otwartego** instytucja, która oferuje odpowiednie kursy lub moduły, może zostać uznana przez instytucję macierzystą za potencjalnego partnera.

Studenci mogą samodzielnie wybierać instytucję przyjmującą i nie muszą ograniczać się do listy partnerów oferowanej przez własną jednostkę. Administrowanie w modelu partnerstwa otwartego jest trudniejsze, jako że należy zebrać informacje niezbędne do zawarcia porozumienia o programie zajęć, ustalić zakres obowiązków w odniesieniu do uznawania, a ewaluacja efektów kształcenia nabytych dzięki mobilności musi mieć miejsce w instytucji macierzystej przed wyjazdem oraz po powrocie studenta.

Niezależnie od tego, jaki model programu zintegrowanego z mobilnością zostanie wybrany (idealnie byłoby mieć w ofercie oba modele), obejmują one te same procedury administracyjne, które należy uwzględnić na etapie planowania. Są to decyzje dotyczące: polityki językowej i przepisów niezbędnych do jej realizacji, podziału obowiązków i zadań w obrębie kadry i administracji akademickiej oraz wsparcia instytucjonalnego dla programu.

Tworzenie i utrzymywanie partnerstw

Poruszone w tym podrozdziale zagadnienia dotyczą głównie modelu partnerstwa zamkniętego, w którym instytucje partnerskie za granicą zostały określone jako instytucje przyjmujące studentów podczas mobilności. Przy wyborze nowych lub dodatkowych partnerów jako instytucji przyjmujących należy rozważyć wiele zagadnień. Po pierwsze, trzeba podjąć strategiczne decyzje co do liczby i (preferowanych) lokalizacji geograficznych potencjalnych partnerów. Ilu studentów może wyjechać w ciągu jednego semestru? Ilu studentów może przyjąć każda instytucja, tzn. ilu partnerów jest wymaganych? (Jeżeli liczba partnerów jest zbyt duża, zachodzi prawdopodobieństwo, że intensywność i jakość współpracy nie będzie taka sama dla wszystkich z nich). W jakim języku prowadzone są zajęcia w danej instytucji? Czy program przewiduje preferowany drugi język, którego studenci będą się uczyć w trakcie mobilności? Warto również rozważyć, jakie programy można zaproponować potencjalnym partnerom i ich studentom. Jakie są przesłanki do – i korzyści ze – współpracy z instytucjami partnerskimi?

Przy wyborze partnerów rodzi się również wiele bardziej szczegółowych pytań. W jaki sposób można określić jakość potencjalnych partnerów (np. silne strony, dziedziny wiedzy i specjalizacje akademickie) w każdej z instytucji? Czy instytucja ma doświadczenie we współpracy międzynarodowej i czy posiada dobry system wsparcia dla studentów mobilnych? Czy ma odpowiednie zasoby administracyjne, dydaktyczne i doradcze oraz infrastrukturę (laboratoria, biblioteki)? Należy również zebrać wystarczające informacje na temat systemu szkolnictwa wyższego w krajach i instytucjach partnerskich, z uwzględnieniem struktury i treści, tytułów zawodowych i stopni naukowych.

Po nawiązaniu partnerstwa, z każdą z jednostek w nie zaangażowanych (np. katedrą/wydziałem/dziedziną/biurem współpracy międzynarodowej) należy uzgodnić kwestie związane z współpracą i komunikacją w jego obrębie. Zalecane jest zawarcie z każdym z partnerów umowy o współpracy określającej przynajmniej liczbę studentów korzystających z mobilności. Należy zapewnić możliwość odbywania spotkań z partnerami oraz różne kanały komunikacji.

Tworzenie programu studiów może okazać się procesem długotrwałym, który pochłania wiele zasobów, takich jak czas i fundusze. Podczas ścisłej współpracy w partnerami międzynarodowymi w planowaniu czy to wspólnego, czy niezależnego programu uwzględniającego mobilność, należy się zastanowić, czy nie warto opracować projektu strukturalnego i ubiegać się o finansowanie zewnętrzne z programu UE (np. Erasmus). Finansowanie zewnętrzne może pomóc w pokryciu kosztów dodatkowych związanych z pracą na szczeblu międzynarodowym (podróże, spotkania, itd.) oraz sprawi, że działanie będzie bardziej atrakcyjne dla partnerów. Wybór systemu finansowania może dodatkowo zapewnić, że program zostanie dostrzeżony również poza obrębem partnerstwa, co jest bardzo pożądane.

Rozdział 4: Efekty kształcenia

W tej części przedstawiono definicję efektów kształcenia, zarówno ogólnych jak i dziedzinowych, opisano, w jaki sposób mogą one być wykorzystywane na poziomie instytucjonalnym, krajowym i międzynarodowym oraz określono różne punkty odniesienia, które stanowią kontekst dla ich opracowywania. Omówiono również związek pomiędzy efektami kształcenia a stopniem studiów. Wskazano, w jaki sposób cele mobilności międzynarodowej mogą zostać bezpośrednio i pośrednio przełożone na zestaw efektów kształcenia. Przedstawiono również propozycje zadań, które pozwalają zademonstrować osiągnięcie tych celów, oraz kryteria oceny takich zadań.

Efekty kształcenia zostały ostatnio opisane jako „jedne z głównych komponentów reformy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”. Były one jednym z głównych tematów Komunikatu Londyńskiego z 2007r.²¹

Efekty kształcenia określają, co student wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu kształcenia. Przekładają one cele modułu lub programu studiów na zbiór kompetencji obejmujący wiedzę, rozumienie i umiejętności, które osoba ucząca się powinna nabyć i potrafić wykazać po zakończeniu procesu kształcenia poprzez zadowalające wykonanie zestawu zadań do oceny. W przeciwieństwie do celów kształcenia zostały one sporządzone z perspektywy studenta, a nie nauczyciela, i powinny być dostosowane do poziomu studiów.

Efekty kształcenia dzielą się na dwa rodzaje:

Kompetencje dziedzinowe odnoszące się do specyficznych cech danego kierunku studiów. Na przykład w przypadku nauk o zdrowiu mogą one obejmować wiedzę i zrozumienie zróżnicowanych determinantów zdrowia lub umiejętność przeprowadzenia porównań pomiędzy różnymi kontekstami zdrowotnymi.

Kompetencje ogólne nie są związane z konkretnym przedmiotem, lecz określają

²¹ Adam, S. Learning Outcomes Current Developments in Europe, referat przygotowany na Seminarium Bolońskie poświęcone szkolnictwu wyższemu opartemu na efektach kształcenia: doświadczenia Szojji (luty 2008); dostępny pod adresem: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf

umiejętności, które student może nabyć w toku studiów danego stopnia (bez względu na studiowane przedmioty), takie jak umiejętność wyrażania koncepcji i argumentacji słownej w sytuacjach formalnych i nieformalnych lub umiejętność pracy w zespole. Są one zwane również kompetencjami „miękkimi”, które można wykorzystać w innych dyscyplinach. W projekcie Tuning określono 30 kompetencji ogólnych, które zostały podzielone na instrumentalne, interpersonalne i systemowe.²² Pracodawcy są szczególnie zainteresowani kompetencjami systemowymi.²³

Efekty kształcenia mogą być stosowane w przynajmniej trzech różnych kontekstach:

1. Na poziomie **uczelni** w celu opisania kompetencji, jakie osoby uczące się powinny zdobyć w procesie kształcenia i posiadać po ukończeniu studiów, modułu lub przedmiotów, które wchodzi w skład programu studiów. Opisy te pomagają studentom planować proces uczenia się i podejmować świadome decyzje dotyczące wyboru kursów. Pomagają również kadrze akademickiej w uznawaniu okresu studiów w innej instytucji lub kwalifikacji zdobytych w innym kraju oraz pomagają pracodawcom rozumieć, czego mogą oczekiwać od absolwentów.
2. Na poziomie **krajowym** w krajowych ramach kwalifikacji w celu opisania umiejętności ogólnych (nie dziedzinowych), jakie powinien mieć typowy posiadacz kwalifikacji akademickich w danym kraju. Innymi słowy, pomagają zdefiniować i utrzymać akademickie standardy stopni i tytułów przyznawanych w danym kraju i tym samym są ważnym punktem odniesienia dla zapewniania jakości kształcenia.
3. Na poziomie **międzynarodowym** (jak ma to miejsce w przypadku Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego) opisy efektów kształcenia przybierają formę deskryptorów kwalifikacji – Deskryptorów Dublińskich (załącznik 1), które stanowią ważny wspólny punkt odniesienia w przypadku projektowania krajowych ram kwalifikacji.

Efekty kształcenia i kompetencje, za pomocą których są wyrażone, nie istnieją w odosobnieniu. Są one opracowywane w kontekście istotnych punktów odniesienia. Punkty te obejmują: cele programu lub modułu, poziom programu lub modułu, od-

²² Projekt Harmonizacja Struktur Kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. (Tuning Educational Structures in Europe) (2006) - Wprowadzenie, str. 23-24.

²³ Terminy 'efekty kształcenia' i 'kompetencje' nie są synonimami: kompetencje zdobywają studenci w wyniku procesu uczenia się i powinny być opisywane w ten sposób.

powiednie deskryptory cyklu zgodne z tym, jak zdefiniowano je w odpowiednich krajowych ramach kwalifikacji oraz zestaw kompetencji ogólnych określonych przez absolwentów, pracodawców i nauczycieli akademickich. W przypadku przedmiotów opisanych w projekcie Tuning lub projektach Sieci Tematycznych UE, takie punkty odniesienia będą również obejmować zestaw kompetencji dziedzinowych i opisywać zasadnicze elementy każdego przedmiotu.²⁴ W przypadku programów studiów wymagających akredytacji zewnętrznej, które zapewniają studentom dostęp do zawodu, będą również uwzględniać wymogi organizacji zawodowych.

Efekty kształcenia nadal są koncepcją nową, mimo że ich znaczenie dla reform bolońskich jest ogromne. Na szczęście mamy coraz więcej przykładów dobrych praktyk w krajach i instytucjach, które już je wprowadziły, dostępne są również praktyczne wskazówki dotyczące ich opracowywania i zastosowania.²⁵

Efekty kształcenia a mobilność

Jak już wspomniano, przed ustaleniem zestawu efektów kształcenia i kompetencji, jakie powinny zostać nabyte w wyniku mobilności, należy najpierw zdecydować, jakie cele przyświecają włączeniu tego elementu do podstawy programowej. Poniżej przytaczamy raz jeszcze przykładową listę szczegółowych celów, o których była mowa we wstępie:

1. Poszerzanie przez osoby uczące się znajomości i zrozumienia danej dyscypliny dzięki kontaktowi z innym systemem nauczania i uczenia się.
2. Stymulowanie u osób uczących się świadomości międzynarodowego wymiaru wiedzy.
3. Umożliwianie osobom uczącym się dostępu do technik, sprzętu, technologii, doświadczeń i zasobów innych niż te dostępne w instytucji macierzystej.
4. Rozwój kompetencji językowych w języku obcym.
5. Zapewnianie odpowiedniego kontekstu dla rozwoju umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnej nauki.
6. Zachęcanie osób uczących się do rozwijania zaradności, umiejętności przystosowa-

²⁴ Wkład uczelni w Proces Boloński – zob. „Wprowadzenie”, str. 10.

²⁵ Patrz: Adam, S. *Learning Outcomes Current Developments in Europe*, szczególnie rozdział 4 i bibliografia. Inne podręczniki z praktycznymi informacjami to: Gosling, D. i Moon, J. *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria* (Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer wydanie 3, 2002) oraz Kennedy, D. *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide* (University College Cork 2007). Ta pozycja dostępna jest również w jęz. niemieckim: *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis*.

nia się oraz pewności siebie.

7. Rozwijanie umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym, szacunku dla odmiennych kultur i zrozumienia ich inności.
8. Przygotowanie do skutecznej pracy w nowych sytuacjach i nauka adaptacji do różnych warunków społecznych i kulturowych.

Jednak zanim przełożymy te cele na efekty kształcenia, należy wziąć pod uwagę poziom studiów, dla którego opracowywany jest moduł mobilności, ponieważ to z kolei będzie mieć wpływ na poziom, na jakim będą oceniane efekty kształcenia modułu. Poziomy są wskaźnikiem relatywnego zapotrzebowania, stopnia złożoności i zakresu wymaganej wiedzy i/lub zakresu autonomii osoby uczącej się. Wskaźniki te zwykle są wyrażane w formie ogólnych deskryptorów poziomu w odpowiednich krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (takie struktury ramowe nie obowiązują jeszcze we wszystkich krajach obszaru bolońskiego, lecz powinny być opracowywane).

W 2007 roku tylko 2 kraje miały wprowadzone krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, które zostały zweryfikowane w toku uzgodnionego procesu auto-certyfikacji (samopotwierzenia) jako zgodne z Ramą Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Przy opracowywaniu podstawy programowej uwzględniającej mobilność międzynarodową można zatem szukać punktu odniesienia w tej nadrzędnej strukturze.

Cele zarysowane powyżej można przełożyć na następujące efekty kształcenia:

„Po zakończeniu modułu studenci powinni umieć:

- *opisać i wyjaśnić, w jaki sposób ich wiedza i zrozumienie dyscypliny zostały rozwinięte w wyniku odbycia studiów w różnych środowiskach nauczania i uczenia się (cele 1, 2, 5)*
- *wykazać postępy w nauce języka obcego (cel 4)*
- *odnieść się do tego, w jaki sposób mobilność przygotowała ich do pracy w nowych sytuacjach i do adaptacji w różnych warunkach społecznych i kulturowych (cele 5, 7 i 8).”*

Łącznie te trzy efekty kształcenia odzwierciedlają sześć celów mobilności (1, 2, 4, 5, 7 i 8). Wydaje się również, że odzwierciedlają przynajmniej trzy główne cechy kwalifikacji na poziomie studiów drugiego stopnia opisane w Ramie Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a w szczególności: rozwój wiedzy i rozumienia, umiejętność zastosowania ich w nowych lub nieznanych okolicznościach oraz studiowanie w samodzielny i autonomiczny sposób. Tak więc efekty kształcenia nie tylko określają poziom wiedzy, jaki należy osiągnąć po zakończeniu mobilności, lecz również implikują

poziom, na jakim wiedza powinna być oceniana.

Uwaga: Podobne efekty kształcenia można określić dla modułu mobilności na poziomie studiów pierwszego stopnia. W takim przypadku poziom, na którym należy ocenić efekty kształcenia modułu, a także kryteria oceny, powinny być dostosowane do kwalifikacji na poziomie studiów pierwszego stopnia.

Nietrudno zauważyć, że dwa z głównych celów mobilności są tylko pośrednio związane ze szczegółowymi efektami kształcenia. Na przykład:

- Umożliwienie osobom uczącym się dostępu do technik, sprzętu, technologii, doświadczeń i zasobów innych niż dostępne w instytucji macierzystej (cel 3).

Chodzi tu o zapewnienie dostępu do nowego doświadczenia edukacyjnego, a nie o przyswajanie treści, gdyż student powinien wykazać się znajomością tych treści po ukończeniu i zdobyciu punktów za konkretne moduły realizowane w instytucji przyjmującej. Wymieniony cel odzwierciedlony został w pierwszym efekcie kształcenia.

- Stymulowanie u osób uczących się świadomości międzynarodowego wymiaru wiedzy (cel 6).

Sprawozdania studentów Erasmusa wskazują, że w wyniku doświadczenia mobilności mogą zostać rozwinięte pożądane cechy charakteru, jednak trudno byłoby opracować właściwy i wiarygodny sposób oceny postępów w tym zakresie. A skoro tak, to cel szósty nie może zostać przełożony na szczegółowe efekty kształcenia. Są jednak dowody wskazujące na to, że cel ten zostaje osiągnięty w formie trzeciego efektu kształcenia.

Zadania związane z oceną

Jeżeli student potrafi wykonać odpowiednie zadania związane z określonym poziomem, wykaże tym samym, iż osiągnął efekty kształcenia dla danego modułu lub programu studiów. W przypadku wymienionych powyżej efektów kształcenia osiągnięcie celu może zostać zademonstrowane w formie następujących zadań do oceny:

- zbadanie i opisanie konkretnego przypadku (*case study*) lub przygotowanie i przedstawienie w instytucji macierzystej ustnej prezentacji, która: a) opíše i wyjaśni na przykładzie wybranej cechy różnice między sposobem uprawiania/nauczania danej dyscypliny w kraju przyjmującym i w kraju ojczystym oraz b) porówna i oceni skuteczności obu sposobów.

Wykonując to zadanie, student udowodni, że osiągnął pierwszy efekt kształcenia.

- prowadzenie dziennika, w którym student tydzień po tygodniu opisuje: a) w jaki sposób reagował na wyzwania i możliwości związane z mieszkaniem i studiowaniem w kraju i instytucji przyjmującej, oraz b) podsumowuje wnioski na temat wartości takiego doświadczenia w wymiarze osobistym i zawodowym.

Wykonując to zadanie, student udowodni, że osiągnął trzeci efekt kształcenia.

Drugi efekt kształcenia – *zademonstrowanie postępów w nauce języka obcego* – może zostać oceniony na wiele sposobów. Bezpośrednio, poprzez sprawdzenie wiedzy studenta przed rozpoczęciem i po zakończeniu mobilności lub poprzez zastosowanie wymogu, by *case study* zostało napisane w języku obcym. Jeżeli przedmioty w kraju przyjmującym są wykładane w języku obcym, postępy można ocenić pośrednio, analizując wyniki studenta w nauce.

Ważne jest, by studenci orientowali się, które zadanie ma na celu ocenę których efektów kształcenia, powinni bowiem wiedzieć, czym mają się wykazać.

Kryteria oceny

Kryteria oceny określają, co student powinien zrobić, by pomyślnie wykonać zadanie i by wykazać się osiągnięciem efektów kształcenia na danym poziomie. Innymi słowy określają to, w jaki sposób zostanie ocenione wykonanie zadania. Kryteria oceny zwykle są opisywane w kategoriach standardów „progowych” wyznaczających minimalny poziom pozwalający uznać, że efekty kształcenia zostały osiągnięte w stopniu co najmniej zadowalającym.

Dlatego ważne jest, by studenci dokładnie wiedzieli, co mają zrobić, aby spełnić kryteria oceny określone dla danego zadania.

Na przykład kryteria oceny dla *case study* lub prezentacji ustnej mogą zostać wyrażone w następujący sposób:

Student zademonstruje osiągnięcie pierwszego efektu kształcenia poprzez:

- trafny wybór cechy, która charakteryzuje różnice w kraju ojczystym i przyjmującym
- dokonanie przejrzystego opisu wybranej cechy
- przekonujące wyjaśnienie dostrzeżonych różnic

- przemyślaną ocenę relatywnej skuteczności tej cechy (np. przedstawienie dowodów, argumentów, sformułowanie wniosków).

W przypadku prezentacji ustnej można zastosować dodatkowe kryteria oceny dotyczącego samego sposobu prezentacji (np. wykorzystanie programu *Power Point*, słyszalność, poziom zaangażowania słuchaczy) lub tego, w jaki sposób jej autor udziela odpowiedzi na ewentualne pytania.

W przypadku prowadzenia dziennika można zastosować następujące kryteria oceny:

Student zademonstruje osiągnięcie trzeciego efektu kształcenia poprzez:

- dokonanie przejrzystego opisu i analizy napotkanych wyzwań i możliwości
- przeprowadzenie analizy i krytycznej oceny własnych reakcji
- wyjaśnienie, czego nauczył się o sobie i kulturze kraju przyjmującego
- podsumowanie wartości okresu studiów odbytego za granicą z perspektywy doświadczeń osobistych i zawodowych.

Ważne jest, by zadanie i kryteria oceny były dostosowane do realizowanego poziomu studiów.

Punkty zaliczeniowe i nakład pracy studenta

Na koniec należy pokrótce wspomnieć o punktach zaliczeniowych i nakładzie pracy studenta. Liczba punktów ECTS przyznanych za osiągnięcie efektów kształcenia dla tego modułu powinna odzwierciedlać nakład pracy podczas mobilności (np. zbieranie informacji do *case study* oraz prowadzenie dziennika) oraz po powrocie (np. pisanie pracy/przygotowanie prezentacji ustnej lub sformułowanie wniosków na temat wartości studiów odbytych za granicą). Wszystkie te działania, o ile to możliwe, powinny zostać zrealizowane w tym semestrze, w którym realizowany jest okres mobilności.

W omówionym tu przypadku modułu mobilności zintegrowanego z podstawą programową zadanie zostanie zrealizowane dopiero po powrocie, toteż ocena efektów kształcenia i przyznanie punktów za moduł leżą w gestii instytucji macierzystej, która również będzie odpowiedzialna za uznanie kształcenia i przyznanych punktów za inne moduły zrealizowane w instytucji przyjmującej.

Rozdział 5: Definicja modułów

W tej części mowa jest o uwzględnianiu mobilności w kontekście wprowadzania modułowych struktur w ramach reform bolońskich w Europie. Analizowane są cele takich działań, korzyści, ograniczenia, reakcje kadr i kwestie wdrożeniowe. Szczególną uwagę zwraca się na konieczność nowego podejścia do nauczania, uczenia się i oceniania.

Porzućcie przekonanie, że wystarczy wziąć swój ulubiony temat i przekuć go w serię cudownie spójnych spotkań dydaktycznych, w trakcie których to wy będziecie wszystkim dyrygować, studenci zaś – spragnieni wiedzy i mądrości – zjawiać się będą na tyle tłumnie, że wasze zajęcia odbywać się będą w nieskończoność. Wasz moduł zajęć nie istnieje we „wspaniałym odosobnieniu”. Studenci będą go realizować jako część całego programu danego kierunku studiów.

Turner, D., Designing and delivering modules. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford 2002.

Stosowanie modułów do organizacji przedmiotów i programów studiów staje się coraz powszechniejsze na uniwersytetach w Europie. W 2001 roku zauważono, że zanika tradycyjne rozróżnienie pomiędzy względnie długimi studiami uniwersyteckimi zintegrowanymi pod względem akademickim (jednolitymi) w Europie „kontynentalnej” a studiami typu „anglo-amerykańskiego” o krótszych programach pierwszego stopnia i z wieloma możliwościami realizacji studiów stopnia drugiego, w oparciu o bardziej modułowy (dwustopniowy) system. W tym samym roku podczas Szczytu Praskiego Ministrowie ds. Szkolnictwa Wyższego wezwali sektor szkolnictwa do szybszego opracowywania modułów, przedmiotów i programów nauczania „oferowanych w ramach współpracy przez instytucje z różnych krajów, prowadzących do wspólnie uznawanego stopnia/tytułu”.^{26,27}

Systemy modułowe wprowadzono z wielu powodów. Istnieje związek pomiędzy ich przyjęciem a utworzeniem systemu akumulacji i transferu punktów. Ponadto uważa

²⁶ Haug G., Tauch C., Trends II: Towards the European higher education area - survey of main reforms from Bologna to Prague, EUA Brussels 2001, <http://www.eua.be/index.php?id=347>

²⁷ Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Pradze, 19 maja 2001, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

się, iż modularyzacja daje studentom większy wybór i podnosi świadomość osiągniętych w ramach programu studiów postępów, a także stwarza możliwość poszerzenia dostępu poprzez pośrednie poziomy studiów i większą liczbę punktów wstępnych i końcowych. Instytucjom szkolnictwa wyższego system modułowy oferuje natomiast lepsze możliwości wymiany w ramach dyscyplin i wydziałów oraz wykazania większej przejrzystości kierunków studiów. Przejrzystość ta z kolei umożliwia większą porównywalność, która może ułatwiać i stymulować mobilność.

Uważa się, że chociaż istnieją inne skuteczne sposoby organizacji programów studiów, to jednak podejście modułowe jest metodą najchętniej wybieraną przez placówki chcące promować mobilność. Dyskusje o tym, jak wdrażać reformy bolońskie na poziomie instytucjonalnym, krystalizują się wokół tworzenia struktur modułowych, co łączy się z takimi kwestiami, jak definiowanie krajowych ram kwalifikacji i konkretnych efektów kształcenia w odniesieniu do wiedzy, kompetencji i umiejętności, z tworzeniem struktur pierwszego i drugiego stopnia, inicjowaniem nastawienia na uczenie się przez całe życie oraz wprowadzaniem systemu transferu i akumulacji punktów dla wszystkich placówek.

Istnieje jasne i dające się wykaazać powiązanie pomiędzy kwalifikacjami w krajowych ramach kwalifikacji a deskryptorami kwalifikacji stopnia studiów w strukturach europejskich. Polega ono na tym, że ramy krajowe i ujęte w nich kwalifikacje powiązane są z ECTS lub systemem punktów kompatybilnym z ECTS.²⁸ Należy oczekiwać, że tego typu pozytywne i holistyczne aspekty nie tylko odzwierciedlane są w opracowywaniu i realizacji modułów, ale że uwzględniają też różnice merytoryczne wśród społeczności akademickich w odniesieniu do zmian w systemach szkolnictwa wyższego i wdrażania Procesu Bolońskiego.

Modularyzacja pozostaje trudnym i nie zawsze właściwie pojmowanym problemem. W kontekście instytucjonalnym wprowadzenie struktur modułowych często odzwierciedla szersze aspiracje danej placówki i wywołuje dyskusje dotyczące roli uczelni, studentów i profesorów. Nie jest ono bezwzględnym wymogiem przy opracowywaniu programów nauczania, ma jednak na celu jego ułatwienie.²⁹

²⁸ Bottomley, D., Madill, W., Maguire G., Murray, J. (2007) Aligning National Frameworks of Qualifications with the Bologna Framework w: Froment, E., Kohler, J., Purser, L, Wilson, L. EUA Bologna Handbook - Making Bologna Work, Raabe, Stuttgart

²⁹ Gonzalez J, Wagenaar R. (2006), Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>.

Wdrażanie systemów modułowych i reakcje kadry akademickiej

Niejednokrotnie można spotkać się z odczuciem, iż systemy modułowe narzucane są uczelniom i wydziałom oraz że może to źle wpływać na motywację pracowników zaangażowanych w opracowywanie i realizację modułów. W często „pomijanych ujemnych stronach modułowej budowy programów nauczania w oparciu o punkty”³⁰ wymienia się takie problemy, jak: dodatkowa praca związana z administrowaniem systemu, wątpliwości dotyczące korzyści związanych z wydajnością oraz tendencja do powielania podobnych modułów. Analizując reakcje kadry akademickiej na modularyzację, P.R. Trowler wyodrębnił cztery grupy pracowników. Pierwsza to „pływacy”, którzy w takich warunkach rozkwitają i dają się porwać fali nowych inicjatyw, co pozwala im poszerzyć zakres swoich działań poprzez opracowywanie nowych projektów przedmiotów. Druga grupa jest mniejsza liczebnie i stanowi typowy przykład wyczerpywania się pewnych możliwości. Ci, którzy do niej należą, „toną”, stając się zaledwie „dostawcami zajęć”, doświadczającymi niekiedy stresu zawodowego. Trzecia grupa przyjmuje „strategie radzenia sobie w każdych warunkach”, pozwalające sprostać wymogom administracyjnym. Strategie te obejmują wykonywanie minimum czynności lub wykorzystywanie istniejących materiałów do nauczania w ramach modułów. Czwarta grupa, tzw. „rekonstrukcjonistów”, zmienia przyjęty cel systemu modułowego w taki sposób, aby ograniczyć nakład pracy, co skutecznie podważa leżącą u podstaw tego systemu filozofię. Jak widać, wykładowcy mają ogromny wpływ na sposób wdrażania modularyzacji i występują wśród nich znaczne różnice postaw, jeśli idzie o stosunek do modularyzacji.

We wdrażaniu systemów modułowych chodzi zatem o skuteczne zarządzanie zmianą w poszczególnych instytucjach w powiązaniu z szerszymi zmianami wprowadzanymi przez reformy bolońskie. Kwestie te są wystarczająco trudne do rozwiązania w pojedynczej placówce i pogłębiają się jeszcze bardziej, kiedy w opracowywaniu programu dąży się do mobilności studentów obejmującej wiele uczelni działających w ramach różnych systemów krajowych.

Jak zdefiniować modularność?

H. Morris³¹ definiuje modularyzację jako „proces, w którym stopnie kształcenia są rozbite na części składowe o mniej więcej standardowych wielkościach. Części te mogą

³⁰ Trowler, P.R. (1996) Responses of academics to credit based modularity in an expanding higher education system w: Modular Higher Education in the UK in Focus, Higher Education Quality Council, Londyn, strony 17-21

³¹ Morris, H. (2000) The Origins, Forms and Effects of Modularisation and Semesterisation w Ten UK-Based Business Schools, Higher Education Quarterly, 0951-5224 Tom 54, Nr 3, lipiec 2000 strony 239-258

być następnie oceniane odrębnie i niezależnie, dając studentom możliwość studiowania poszczególnych modułów w różnych zestawieniach i w różnej kolejności. Oceny i punkty pochodzące z tych studiów mogą być gromadzone i wymieniane później na tytuły zawodowe bądź inne kwalifikacje”.

Takie postawienie sprawy może sugerować, że przy wdrażaniu systemu modułowego da się podzielić istniejące programy na jednostki umożliwiające profesorom i wykładowcom uczenie tych samych przedmiotów w sposób, w jaki dotąd to czynili. To podważa cele wprowadzania systemów modułowych i sprawia, że są one traktowane jako zwykłe utrudnienie, podczas gdy zmiany w europejskim szkolnictwie wyższym muszą być odzwierciedlone w zachowaniach i nastawieniu osób, które je opracowują i realizują. Bez tego mamy do czynienia z pozorną innowacją i nie da się w ten sposób osiągnąć celów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Niektóre uczelnie podkreślały, iż do prawidłowego przeprowadzenia modularyzacji wymagane jest zapewnienie wewnętrznej spójności programów poprzez takie grupowanie przedmiotów, by studenci uzyskali maksymalny zakres wyboru. W przeciwnym razie pojawia się ryzyko, że programy nauczania nie zostaną poddane analizie i dostosowane do nowego systemu, ale jedynie skrócone i wciśnięte w mniejszą liczbę semestrów.

Niektórzy studenci skarżyli się, że modularyzacja w ich uczelni była powierzchowna i zamiast obejmować całe programy studiów, odnosiła się wyłącznie do kilku przedmiotów fakultatywnych, podczas gdy większość programu nadal nie była podzielona na moduły i pozostawała obowiązkowa. W efekcie nie pojawiła się większa elastyczność, czego oczekiwali studenci; co więcej, ów brak elastyczności prowadził w rzeczywistości do ograniczenia mobilności, gdyż w programie nauczania nie zapewniono na to czasu.

Wielkość modułów

Jednym z głównych celów Procesu Bolońskiego jest uzyskanie większej porównywalności i zgodności programów studiów i okresów nauki. Cel ten jest silnie eksponowany przez stosowanie pojęcia poziomów, efektów kształcenia, kompetencji i punktów zaliczeniowych. Dalszym sposobem jego promocji jest opieranie programów studiów na jednostkach o tej samej wielkości. Modularyzacja programów kształcenia będzie sprzyjać przejrzystości oraz ułatwi mobilność i uznawanie.

W przeciwieństwie do ECTS czy suplementu do dyplomu, „modularyzacja” jest pojęciem, dla którego nie istnieją jakiegokolwiek europejskie dokumenty referencyjne.

Dlatego też istnieje ogromna różnorodność jego interpretacji, od określania każdej pojedynczej jednostki (wykładu, seminarium itp.) jako modułu po w pełni wykształcone i bardzo rozległe systemy modułowe z elementami interdyscyplinarnymi. W efekcie informacje przekazywane przez poszczególne instytucje znacznie się różnią i utrudniają jakiegokolwiek porównania.

Decyzje dotyczące wielkości modułów mogą sprawiać problemy (choć istnieją co do nich zalecenia doradców ECTS, patrz rozdział 6). Wybór mniejszych modułów będzie oznaczał większą ich liczbę i niespójne zestawienie specjalistycznej wiedzy, przy czym sama już liczba modułów będzie sprawiać problemy organizacyjne, natomiast większe moduły będą równoznaczne z mniejszą ich liczbą i większym prawdopodobieństwem spójnego objęcia danej dziedziny; to jednak może prowadzić do trudności związanych z przenoszeniem punktów i porównywalnością.

Osiągnięcie wewnętrznego porozumienia (w obrębie uczelni lub wydziału) w sprawie tego, czym jest modularyzacja i jak powinny wyglądać moduły, wydaje się być wspólnym wyzwaniem. Dla każdej instytucji korzystne byłoby przyjęcie skoordynowanego nastawienia do modularyzacji oraz do określania wielkości i formatu modułów w obrębie całej uczelni.

Projektowanie modułów

D. Turner radzi, aby koordynator modułu uwzględniał pięć zasadniczych elementów projektowania modułów. Po pierwsze, moduł powinien posiadać jasny cel ogólny, a jego cele jednostkowe powinny zostać przekazane studentom. Po drugie, cele te powinny być odzwierciedlone w efektach kształcenia dla danego modułu. Efekty te powinny być zdefiniowane w taki sposób, aby można było je sprawdzić, a koordynator modułu musi opracować zadania oceniające, które wykażą, czy studenci efekty te osiągnęli. Następnie koordynator musi opracować lub zastosować kryteria przyznawania stopni. Na koniec musi wybrać strategię nauczania i uczenia się, która umożliwi studentom osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia.

P. Scallan³² nakreśla pięciostopniowy model systemowego opracowywania modułowych efektów kształcenia. Celem tego jest znalezienie prostego i łatwego do zastosowania modelu, który nie będzie narzucany i tak już nadmiernie obciążonym nauczycielom

³² Scallan, P. (2002) Systematic Development of Module Learning Outcomes, International Conference on Engineering Education, 18-21 sierpnia 2003, Manchester, Wielka Brytania

akademickim, zmuszonym radzić sobie z ogromną zmianą i nie posiadającym przygotowania pedagogicznego. Podkreśla to znaczenie równowagi, jaką należy osiągnąć zwłaszcza w dziedzinie współpracy partnerskiej we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego. Proces Boloński tylko na pozór jest wewnętrznie sprzeczny, gdy zakłada zbieżność, wspólne podejście i harmonizację, przy jednoczesnym dążeniu do dowartościowywania i utrzymywania różnorodności. Trzeba o tym pamiętać przy ocenianiu każdego programu akademickiego, które zawsze winno charakteryzować się przejrzystością i jawnością.

Jeśli idzie o stosowanie ECTS, dana placówka musi posiadać wspólną strukturę dla wszystkich modułów, co powinno być odzwierciedlone w szablonie. Schemat 5.1 przedstawia informacje, które mogą być w takim szablonie ujęte.

Nazwa modułu	Nazwa zgodnie z katalogiem przedmiotów
Numer modułu	Instytucjonalny numer porządkowy
Cele modułu	Powinny odpowiadać poziomowi w ramach programu studiów
Koordynator modułu	Osoba odpowiedzialna za realizację modułu
Pracownicy naukowo-dydaktyczni	Współautorzy
Punkty ECTS	Liczba punktów przyznawana za zaliczenie modułu
Czas trwania	Liczba tygodni, liczba godzin tygodniowo
Typ zajęć	wykłady, seminaria, praktyki, laboratoria, samodzielna nauka, itp
Orientacyjny nakład pracy	Godziny kontaktowe, samodzielna nauka
Forma oceny	Egzamin (%) Praca w ramach zajęć (%) Inne formy pracy studenta brane pod uwagę przy ocenie (prezentacja, esej, plakat, itp.)
Liczba egzaminów	X testów pisemnych X egzaminów
Strategia uczenia się, nauczania i oceniania	Metody, które będą zastosowane w celu zapewnienia nauki zorientowanej na studentów, odpowiedniej do efektów kształcenia i wspierającej studentów w dążeniu do ich osiągnięcia
Dyscyplina akademicka	Zbiór lub grupa modułów, np. narzędzia i pojęcie zarządzania – część zarządzania w biznesie
Kontekst	Kierunek studiów, możliwości kontynuowania studiów, tytuł zawodowy, certyfikat, itp.
Poziom	W odniesieniu do krajowych ram kwalifikacji

Obligatoryjne wymagania (warunki wstępne)	Np. świadectwo maturalne, dyplom studiów pierwszego stopnia, zaliczone inne moduły
Zalecane wymagania	Np. znajomość języków obcych i jej poziom, inne moduły
Wymagany w odniesieniu do	Innych stopni studiów, modułów
Status	Obligatoryjny, opcjonalny, fakultatywny, obowiązkowy (wchodzący w skład minimum programowego)
Efekty kształcenia	Powinny odpowiadać właściwemu krajowemu poziomowi kwalifikacji, jasno określać, co powinien osiągnąć student
Jednostki modułu	Zawartość przedmiotowa modułu
Literatura	Lektury obowiązkowe/zalecane/uzupełniające
Oceny	Oceny lokalne i oceny ECTS
Alternatywna kolejność	Moduły równoważne
Inne informacje	Np. adres platformy edukacyjnej
Adres internetowy programu studiów	www.

Schemat 5.1: Proponowana zawartość opisu modułu³³

Nauczanie i uczenie się

W ramach struktur modułowych należy rozważyć takie podejścia do nauczania i uczenia się, dzięki którym spełnione zostają potrzeby różnych grup osób uczących się i studiujących dany moduł z różnych przyczyn, np. jako część ich własnego programu studiów, innego programu studiów lub jako osobny przedmiot. Ponadto ze względu na fakt, iż jednym z celów modularyzacji jest poszerzenie dostępu do uczenia się, grupa studentów uczestnicząca w module może charakteryzować się różnymi umiejętnościami; w związku z tym moduł powinien zaspokajać potrzeby całej grupy.

Każdy moduł należy „oceniać osobno i niezależnie”; dzięki temu punkt ciężkości przesuwają się z wkładu nauczyciela na efekty kształcenia³⁴. Osiągnięcia studentów nie są już

³³ Bergan, S. (2005) Promoting new approaches to learning w: Froment, E. Kohler, J., Purser, L, Wilson, L., EUA Bologna Handbook - Making Bologna Work, Raabe, Stuttgart

³⁴ Na podstawie wskazówek opracowanych przez uczelnię, która wprowadzała skorygowany system modułowy. Uniwersytet Napier (2007), The academic and pedagogical implications of a twenty credit structure http://www2.napier.ac.uk/transform/case_studies/institutional/files/nap_20credithandbooksectionll.pdf

mierzone w odniesieniu do studiowanych przedmiotów, programu czy czasu trwania studiów. Taki nacisk na efekty kształcenia wymaga z kolei ukierunkowania na studenta. I choć nie jest celem niniejszego rozdziału wyliczanie argumentów przemawiających za przejściem z nauczania na uczenie się, to jednak poniżej zasugerowano kilka wskazań, jak można stymulować taką zmianę (schemat 5.2).

Zapewniać jak największą aktywność każdego słuchacza

Zaplanować częstą ocenę formatywną (formative assessment)

Kłaść nacisk na wspólne uczenie się i budowanie społeczności uczących się

Rozważyć, w jaki sposób można dostosować zadania związane z uczeniem się do indywidualnych potrzeb

Wykorzystywać technologie

Wzmacniać autonomię studentów i zapewniać warunki do jej realizacji

Schemat 5.2 Jak uzyskać efekt zorientowania na studenta.³⁵

Ocenianie

Modularyzacja może prowadzić do zwiększenia liczby egzaminów (po jednym dla każdego modułu w każdym semestrze). Niestety takie egzaminy często kładą nacisk na odtwarzanie merytorycznej i dającej się sprawdzić wiedzy kosztem rozumienia i krytycznego myślenia. Ponieważ studenci mają skłonność do reagowania na nacisk związany z tradycyjnym sposobem uczenia się (które często jest po prostu uczeniem się na pamięć), uczelnie muszą podjąć działania zapobiegające pogarszaniu się jakości kształcenia.

Strategie, metody i podejścia do oceniania powinny ściśle wiązać się z efektami kształcenia i być w pełni zintegrowane z efektywnym procesem uczenia się. *Higher Education*

³⁵ Na podstawie wskazań opracowanych przez uczelnię, która wprowadzała skorygowany system modułowy. Uniwersytet Napier (2007), The academic and pedagogical implications of a twenty credit structure http://www2.napier.ac.uk/transform/case_studies/institutional/files/nap_20credithandbooksectionll.pdf

Academy opracowała zbiór danych, w których podkreślono kluczowe zasady dobrej praktyki w ocenianiu³⁶.

Ocenianie powinno:

stanowić integralną część projektu przedmiotów

być zrozumiałe, uzasadnione, rzetelne i adekwatne

odgrywać pozytywną rolę w uczeniu się studentów

opierać się na rozumieniu mechanizmów procesu uczenia się

być zróżnicowane

umożliwiać studentom wyrażanie opinii na temat sposobu prowadzenia zajęć i ich skuteczności w osiągnięciu założonych efektów kształcenia

Schemat 5.3. Higher Education Academy, Wielka Brytania – kluczowe zagadnienia oceny

Mimo że stosowanie ECTS w Europie staje się coraz powszechniejsze, większość instytucji szkolnictwa wyższego nadal bazuje na egzaminach przeprowadzanych pod koniec roku akademickiego. To sprawia, że w niektórych krajach zgłaszane są różne wątpliwości i pytania dotyczące reformowania programów, na przykład:

- Czy nowe programy, moduły i ścieżki kształcenia zorientowane na studenta wprowadzane są w ramach modeli, które nadal obejmują tradycyjne egzaminy końcowe?
- Czy efekty kształcenia ocenia się częściej niż raz?
- Czy proponowane reformy nie są raczej powierzchowne i nie powinny odnosić się do treści kształcenia?

³⁶ Higher Education Academy,
http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id427_online_resources_assessment

Podsumowanie

Przy opracowywaniu programów studiów zintegrowanych z mobilnością podejście modułowe sprawia, że elementy programów w obrębie różnych systemów krajowych będą na tyle porównywalne, by studenci mogli korzystać z okresów mobilności zorganizowanych w sposób spójny, przejrzysty i zrozumiały. W praktyce chodzi o to, by w danym programie na poziomie instytucjonalnym wyraźnie sformułowane były odniesienia do efektów kształcenia, do innych modułów programu, do nakładu pracy związanego z realizacją modułu i z ocenianiem. Tego rodzaju praktyki powinny być na tyle precyzyjnie zdefiniowane, by możliwa była elastyczność i łączenie z modułami realizowanymi w innych placówkach, które przeszły ten sam proces. Tworzenie struktury modułowej jest środkiem w dążeniu do celu, a nie celem samym w sobie. Dialog wewnętrzny i zewnętrzny, który temu towarzyszy, jest częścią procesu zmierzającego do stworzenia większej porównywalności programów studiów w całej Europie.

Rozdział 6: Opracowywanie podstaw programowych – podejście praktyczne

W tej części omówione zostały konteksty, w których należy obecnie rozważać tworzenie programów studiów z odniesieniami do założeń Procesu Bolońskiego. Pokazano też różne możliwości przekładania teorii na praktykę, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. „okienek mobilności” jako narzędzi wspierających zmiany w pożądanym kierunku. W ramach projektu MOCCA wypracowane zostały trzy różne opcje wdrażania mobilności jako konkretnego elementu programu.

Faza przygotowań – rozpoznanie kontekstu

Pojęcie *podstawy programowej* odnosi się do zasadniczych części programu danego kierunku, tj. tych elementów, które składają się na profil kształcenia. Oznacza to, iż gdyby jeden lub kilka z tych elementów pominięto, ogólny efekt kształcenia prawdopodobnie uległby zmianie.

Jednak nie we wszystkich dyscyplinach akademickich pojęcie to jest do zaakceptowania. O ile w przypadku studiów inżynierskich odpowiedź na pytanie, czym jest podstawa programowa, byłaby zapewne dość łatwa, w dziedzinach takich jak historia czy studia europejskie może to nie być takie proste i w znacznej mierze zależy od przyjętej perspektywy, na przykład od tego, jaki punkt odniesienia zakłada twórca programu: ustaloną tradycję, innowacyjność czy określony profil studiów. Większość programów opracowuje się, uwzględniając w jakimś stopniu każdy z tych punktów. Miejmy nadzieję, że celem nadrzędnym będzie pozostawała zatrudnialność.

W tym kontekście przy opracowywaniu każdej podstawy programowej trzeba wziąć pod uwagę następujące cztery aspekty:

1. Tryb studiów.
2. Strukturę programu.
3. Programy modułów (w tym efekty kształcenia i ocenianie)
4. Nakład pracy studenta

Tryb studiów

Wybór trybu studiów uzależniony jest od grupy docelowej. Do jakiego typu studentów skierowana jest oferta? Jakie będą zasoby, jeśli idzie o kadre akademicką, miejsce nauki i wyposażenie? Można zaprojektować przedziały czasowe umożliwiające udział różnych grup, np. zajęcia późnym popołudniem/wczesnym wieczorem mogłyby być atrakcyjne zarówno dla studentów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, przy zastosowaniu odpowiedniego formatu nauczania.

Należy również zdecydować, czy program ma być prowadzony przez instytucję samodzielnie, czy też w ramach umów dwustronnych dotyczących na przykład wymiany kadry naukowo-dydaktycznej, studentów, pracowników administracyjnych czy też materiałów; a jeżeli tak, to w jakim zakresie. W związku z tym można zaproponować program samodzielny, partnerski lub wspólny. Umowa partnerska określa rolę każdej z instytucji i jej wkład (patrz rozdział 3 „Partnerstwo zamknięte”). Umowa taka może określać proporcje wkładu wnoszonego przez instytucje. Mogą one dotyczyć liczby studentów wyjeżdżających na wymiany, kadry dydaktycznej, wkładu materialnego lub innych rodzajów pomocy. Studenci uczestniczący w tych programach mogą otrzymać wspólny lub podwójny tytuł. Wspólny tytuł różni się od podwójnego tym, że w przypadku pierwszego cały program studiów został wspólnie opracowany przez partnerów i przyznawany jest jeden wspólnie uzgodniony tytuł. W przypadku tytułu podwójnego studenci otrzymują odpowiedni tytuł od obu instytucji. Wspólny suplement do dyplomu może określać cechy charakterystyczne danego programu studiów.

W projekcie MOCCA główną grupą docelową są studenci stacjonarni studiujący w ramach tradycyjnych programów instytucjonalnych w oparciu o uczelnię macierzystą. Jednakże nie należy zapominać o innych wymienionych powyżej opcjach, które mogą służyć dalszemu rozwojowi współpracy, poszerzaniu jej o inne instytucje i wzbogacaniu możliwości stwarzanych studentom. Przedstawione poniżej warianty mogą z powodzeniem stanowić część każdego programu, jak również być wykorzystane do nawiązania ściślejszej współpracy między instytucjami prowadzącej ostatecznie do wspólnych programów.

Struktura programu studiów

W idealnej sytuacji struktura ta powinna wynikać z treści programu, jednak praktyka dowodzi, iż warto z wyprzedzeniem ustalić jej kluczowe elementy, na przykład opcje wymiany wpływające na profil programu. "Okienka mobilności" przewi-

dują semestr na studiowanie i/lub praktykę studencką za granicą w ramach jednego programu studiów, umożliwiając niezależnie od tego indywidualne ścieżki kształcenia.

Semestr lub rok, w którym otwarte jest „okienko mobilności”, zależy od celów kształcenia za granicą. W zasadzie może ono przypadać na którykolwiek rok czy semestr. Jednak w kontekście zarówno planowanych postępów w nauce w ramach programu studiów, jak i potencjalnego finansowania ze strony UE bądź innych źródeł, przyjmuje się powszechnie, że przed uczestnictwem w mobilności student powinien uczyć się co najmniej przez rok w instytucji macierzystej. Cele mobilności mogą być związane z rozwijaniem znajomości języka obcego, kulturowych i innych specyficznych umiejętności lub z określoną wiedzą i rozumieniem właściwymi dla danego przedmiotu. Postępowanie się językiem kraju goszczącego i/lub językiem wykładowym danego programu studiów (na przykład w Finlandii wiele programów często ma wykłady w języku angielskim) może być wymogiem lub celem danego pobytu za granicą. Względęty te z kolei mają wpływ na czasowe usytuowanie „okienka mobilności”.

Twórcy programów muszą też pamiętać o rozbieżnościach czasowych w organizacji roku akademickiego w poszczególnych krajach europejskich, gdyż są one przyczyną sporych problemów natury „synchronizacyjnej”. Dla studenta korzystniej jest, rzecz jasna, jeśli włącza się od początku w pracę danej grupy i realizuje moduły w określonej kolejności. Pożądanym jest więc ścisły kontakt z instytucją zagraniczną w celu ustalenia najodpowiedniejszego terminu dla realizacji mobilności. Może nawet zdarzyć się tak, że „okienka mobilności” w obrębie jednego programu studiów będą różnie usytuowane w zależności od tego, jaki moment jest najodpowiedniejszy dla konkretnego studenta i konkretnej szkoły wyższej.

Na poziomie studiów drugiego stopnia kwestie te mogą czasem nie być aż tak bardzo widoczne, gdyż długości i struktury modułowe takich programów są o wiele bardziej elastyczne i uwzględniają różne potrzeby szerokich grup studentów.

Sylabus

Przy opracowywaniu sylabusu należy brać pod uwagę efekty kształcenia określone dla całego programu studiów. Jednym z założeń Deklaracji Bolońskiej jest tworzenie takich programów, które umożliwią absolwentom studiów pierwszego stopnia znalezienie zatrudnienia. Nie oznacza to jednakże, że dany program powinien odzwierciedlać wyłącznie bieżące potrzeby rynku pracy. Muszą one oczywiście być brane pod uwagę, ale kadra naukowo-dydaktyczna powinna również uwzględniać przyszłe zmiany, gdyż

projektowany program nie będzie miał przecież absolwentów natychmiast. Prowadzone na uniwersytetach prace badawczo-rozwojowe mogą wskazać, w jaki sposób rynki pracy prawdopodobnie będą musiały się zmienić.

Zatrudnialność musi przekładać się na efekty kształcenia, umożliwiając absolwentowi „przetrwanie”. Od czasu Konferencji Bolońskiej w Bergen generalnie przyjęto tzw. Deskrytory Dublińskie jako wytyczne w odniesieniu do efektów kształcenia w zakresie wiedzy i rozumienia, umiejętności ich stosowania w praktyce, formułowania opinii, umiejętności komunikowania i uczenia się. Projektowanie efektów kształcenia wymaga przeprowadzenia dyskusji na temat tego, jak mogą one być osiągnięte w określonych ramach. Twórcy programu powinni mieć świadomość, że składają osobie uczącej się obietnicę: „na zakończenie tego programu będziesz wiedział/a i umiał/a to i to”. Podstawę dla działania stanowi w tym względzie Rama Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, która opisuje efekty kształcenia na zakończenie każdego stopnia studiów.

Układając sylabus z „okienkiem mobilności”, należy zadać sobie pytanie, czy i do jakiego stopnia powinno ono być „dodatkiem”, „substytutem”, „uzupełnieniem” albo może „potencjałem synergicznym”? W naszych rozważaniach nie będziemy się zajmować mobilnością jako „dodatkiem”, gdyż przy takim podejściu przedłuża się studiowanie, co może wszakże stanowić pożyteczne doświadczenie na poziomie jednostkowym (wyjazdy indywidualne). W wielu programach międzynarodowych i wśród odpowiadającej za nie kadry wciąż jednak dominuje, niestety, koncepcja „substytutu”. Owszem, można uznać, że jest to niezły punkt wyjścia dla uzyskania orientacji co do oferty instytucji zagranicznej, nie powinno się jednak traktować takiego podejścia jako zasady generalnej. Student nie ma wyjeżdżać za granicę po to, aby nauczyć się mniej więcej tego samego, czego nauczyłby się, pozostając w domu!

Więszym wyzwaniem jest opracowanie takiego programu, który stara się objąć elementy uzupełniające, tzn. program w kraju przyjmującym ma wzbogacić kształcenie o nowe możliwości, nieistniejące w kraju rodzinnym. W wersji najbardziej zintegrowanej kadra dwóch instytucji mogłaby ściśle ze sobą współpracować w tworzeniu nowych pomysłów („potencjał synergiczny”). W dalszej kolejności działania takie mogłyby być wspierane przez międzyuczelniane grupy studenckie nie tylko w trakcie pobytu za granicą, ale również przed wyjazdem i po zaliczeniu „okienka mobilności”, przy wykorzystaniu możliwości, jakie niesie ze sobą e-learning. Niezależnie od wybranego wariantu, trzeba się kierować zasadą zorientowania na osobę uczącą się, co pokazuje poniższy schemat:

Nakład pracy studenta



Zgodnie z podstawowymi cechami ECTS, roczny nakład pracy studenta studiów stacjonarnych to 60 punktów zaliczeniowych (dla przeciętnego studenta), co odpowiada 1.500-1.800 godzinom³⁷. Nakład pracy określa czas, jakiego student zwykle potrzebuje, aby zakończyć wszystkie zajęcia związane z procesem uczenia się. Należy regularnie sprawdzać, czy przewidywany nakład pracy odpowiada w istocie nakładowi rzeczywistości. Jedną z możliwych form przeprowadzania takich sprawdzianów jest regularne wypełnianie ankiet przez studentów.

Trudną sprawą przy obliczaniu nakładu pracy jest powiązanie go z efektami kształcenia. Nakład pracy w przełożeniu na punkty zaliczeniowe (1 punkt = 25-30 godzin nauki) niewiele nam mówi. Jednak zestawiony z osiągnięciami, np. zdaniem egzaminów, stanowi już jakąś informację. Z drugiej strony zdefiniowane efekty kształcenia same

³⁷ Nie dotyczy to studiów objętych dyrektywą sektorową 2005/36/WE, np. pielęgniarstwa.

w sobie wiele już mówią; niemniej odniesienie ich do określonego czasu pozwala przekształcić skuteczność (osiągnięcie celu) w wydajność, tj. nie tylko samo osiągnięcie celu, ale osiągnięcie go w określonym czasie.

Jeśli osoba ucząca się spędza za granicą jeden semestr, tj. w przybliżeniu 20 tygodni, przewidywany nakład pracy wynosi 750-900 godzin, czyli 30 punktów przypisanych do poszczególnych modułów. Działająca przy Komisji Europejskiej Grupa Doradców ECTS zaleca, aby jeden moduł obejmował 5 lub 6 punktów zaliczeniowych bądź ich wielokrotność (ale nie więcej niż 10 lub 12 punktów na moduł), tak aby w ciągu jednego semestru student realizował maksymalnie 6, a minimum 3 moduły (bez uwzględniania prac dyplomowych).

Przykłady

Zarysowane wyżej koncepcje zostały włączone do trzech typów „okienek mobilności” odniesionych do całych programów studiów, a nie do sylabusów dla poszczególnych przedmiotów.

Typ I

Zasadę wiodącą dla typu I stanowią efekty kształcenia całego programu studiów. Moduły można wybrać z pełnej oferty instytucji przyjmującej. Powinny one wносить wkład do profilu ogólnego i obejmować 30 punktów zaliczeniowych za semestr. To, co student ma studiować, ustalane jest w porozumieniu o programie zajęć zgodnie ze strukturą i programem danego kierunku. Porozumienie to może uwzględniać określoną liczbę przedmiotów, modułów, projektów czy prac badawczych, które muszą zostać ocenione i wpisane do wykazu zaliczeń. Osiągnięcia studenta zostaną uwzględnione w suplemencie do dyplomu na zakończenie danego stopnia studiów.

Programowa postać mobilności - Typ I

- Pełen semestr (okienko mobilności)
- Dowolna liczba modułów w instytucji goszczącej dająca w sumie do 30 punktów zaliczeniowych; semestr jest zaliczany jako całość

MS = semestr, w którym odbywa się mobilność

MS

**30 punktów
zaliczeniowych**

Jeżeli z jakiegokolwiek powodu zdobycie wyznaczonych 30 punktów nie jest możliwe, nie należy stosować typu I. W takim przypadku bardziej odpowiednie mogą okazać się typ II lub typ III.

Typ II

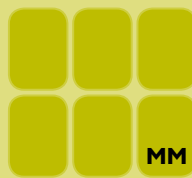
"Okienko mobilności" obejmuje poszczególne moduły i ich efekty kształcenia w świetle celów, jakie mają być osiągnięte. Jeżeli przykładowo 5 modułów (po 5 punktów zaliczeniowych każdy, nakład pracy – 150 godzin) odnosi się do określonych obszarów przedmiotowych, jeden kolejny moduł („moduł mobilności” = MM) nie jest wykładany, ale zarezerwowany zostaje do pracy samodzielnej. Studenta prosi się o przeprowadzenie analizy nowego środowiska kształcenia pod względem różnic kulturowych, kwestii językowych, stosowanych metodologii itp. Ocenia się go pod kątem umiejętności wyciągania wniosków oraz orientacji w specyfice instytucji partnerskiej, regionu i kraju, a także twórczego podejścia w formułowaniu sądów i nastawienia do nauki. Ocena może zostać przeprowadzona przez instytucję przyjmującą lub macierzystą w trakcie trwania danego semestru³⁸ – zgodnie z zasadami ECTS. Najlepiej, by przeprowadzali ją wykładowcy z obu uczelni, gdyż daje im to możliwość uczenia się od siebie nawzajem. Z takiej współpracy mogą wynikać nowe inicjatywy.

Uzyskane dzięki temu materiały mogą być również bardzo przydatne dla studentów, którzy nie brali udziału w mobilności. Mogą oni zapoznać się z wnioskami studentów, którzy byli za granicą i wykorzystywać je jako materiały źródłowe do własnych studiów. Materiały te mogą być udoskonalone poprzez kontakty z osobami, które je przygotowywały, lub przez tworzenie międzynarodowych bądź interdyscyplinarnych grup studenckich wykorzystujących otwarte platformy edukacyjne itp. Bardzo przydatne są też studia przypadków (*case studies*), naświetlające różne podejścia i punkty widzenia. Tego rodzaju materiały nie są jak dotąd prawie w ogóle dostępne.

Programowa postać mobilności - Typ II

- Pelen semestr (okienko mobilności)
- Na przykład 6 modułów, z których jeden skupia się na efektach kształcenia nabytych podczas semestru za granicą – „Moduł MOCCA”
- Moduł mobilności nie jest wykładany, ale oceniany jako samodzielna praca (autorefleksja)

MM = moduł mobilności / moduł MOCCA



30 punktów
zaliczeniowych

Moduł ten należy postrzegać jako rozwiązanie dla tych studentów, którzy mają problem z uzyskaniem 30 punktów zaliczeniowych za granicą. Jak dotąd bardzo rzadko zdarza się, by instytucje korzystały z przemyśleń studentów i by zachęcano studentów

³⁸ W większości przypadków długość semestru nie jest dokładnie taka sama, jak okres kształcenia i/lub fizyczny pobyt studenta za granicą.

do refleksji nad własnymi doświadczeniami. Taki moduł mógłby zatem chociaż częściowo złączyć presję związaną z koniecznością zaliczania przedmiotów kierunkowych podczas pobytu w instytucji goszczącej. W typie II nadal występują jednak wady charakterystyczne dla typu I, czyli problem różnic między jednostką macierzystą i goszczącą w skali ocen i w harmonogramach roku akademickiego. Z drugiej strony typ ten stwarza okazję do opracowania systemu przyznawania kwalifikacji „w oparciu o kompetencje”. Ponieważ jest to podejście nowatorskie, zaleca się, aby takiemu modułowi nadać określoną nazwę, co ułatwi jego uznawalność. Jest to model podstawy programowej uwzględniającej okres studiów za granicą i w związku z tym mógłby być określany za pomocą akronimu MOCCA (ang. *Model for Core Curriculum Abroad*).

Typ III

W tym typie efekty kształcenia najłatwiej osiągalne podczas studiów za granicą są wprowadzane do każdego modułu, który musi studiować osoba ucząca się w instytucji goszczącej (M = moduł uwzględniający efekty kształcenia osiągnięte w okresie mobilności). Efekty te muszą być możliwe do zidentyfikowania i podane do wiadomości zarówno nauczycielom, jak i studentom, gdyż stanowią one część nakładu pracy studenta oraz ogólnych efektów kształcenia poszczególnych modułów podczas semestru za granicą. Należy zwrócić uwagę zwłaszcza na formę przeprowadzania oceny. Ze względu na to, że poszczególne efekty kształcenia stanowią część łącznych efektów kształcenia każdego modułu, muszą one być uwzględnione w odpowiednich formach egzaminowania. Zasadniczo mogłyby być oceniane w dowolnej, ale adekwatnej formie, np. część językowa przez specjalną ocenę umiejętności językowych, a część kulturowa wchodząca w skład modułu inżynierskiego – poprzez polecenie przeprowadzenia porównania z krajem rodzinnym lub omówienie zalet i wad ewentualnego transferu danego projektu do kraju studenta. Słabym punktem takiego rozwiązania może być konieczność organizowania specjalnej oceny dla studentów mobilnych, chyba że – co jest zalecane – tego rodzaju elementy „autorefleksyjne” byłyby również uwzględniane w ocenianiu studentów nie korzystających z mobilności.

Programowa postać mobilności - Typ III

- Pełen semestr
- Efekty kształcenia związane z okresem studiów za granicą są uwzględnione we wszystkich modułach wykładanych w instytucji przyjmującej
- Na przykład 6 modułów, z których każdy posiada określone dodatkowe efekty kształcenia nabywane w wyniku zrealizowania semestru studiów za granicą

MM = moduł mobilności / moduł MOCCA

MM MM MM

MM MM MM

30 punktów
zaliczeniowych

Podsumowanie

W zależności od instytucji partnerskiej można oczywiście rozważyć i zaprojektować połączenie wszystkich typów. Decydujące są w końcu efekty kształcenia wymagane dla danego programu studiów, w tym efekty okresu spędzonego za granicą. Jedną z zalet wszystkich trzech typów jest to, że szczególna wartość okresu kształcenia za granicą jest ujawniana w postaci efektów kształcenia i stopni.

Opracowanie podstawy programowej dla studentów uczestniczących w mobilności jest zadaniem trudnym. Jak wynika z powyższych uwag, jeżeli ma to być opłacalne, należy rozważyć kilka kwestii. We wszystkich trzech typach "okienek mobilności" wytyczną stanowią efekty kształcenia, tj. profil etapu kształcenia w świetle danej filozofii kształcenia. Rama Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego dostarcza mnóstwo pomysłów na to, w jaki sposób instytucje mogą projektować programy z korzyścią dla uczących się. Niektóre inicjatywy już podjęto i zaprojektowane takie ramy na poziomie sektorowym i instytucjonalnym. Ponadto uczelnie na którymś etapie będą musiały wziąć pod uwagę Europejską Ramę Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (patrz rozdział I³⁹). Programy kształcenia są oceniane przez wewnętrzne i zewnętrzne systemy zapewniania jakości, a przejrzyste zasady zapewniania jakości i wymiany informacji pomagają w budowaniu wzajemnego zaufania, wspierając tym samym na wszystkich poziomach proces wdrażania ram kwalifikacji.

Jest już chyba oczywiste, że taki program nie powinien być projektowany i zatwierdzany przez pojedynczą osobę ani nawet przez pojedynczą grupę pracowników naukowo-dydaktycznych; powinien on być uzgadniany z interesariuszami, zorientowany na studenta i na zatrudnialność. Należy w nim również uwzględnić "okienka mobilności". Decyzji o odbyciu bądź nie okresu studiów za granicą nie można pozostawiać w wyłącznej gestii studenta; musi ona zostać rozważona w odniesieniu do efektów kształcenia, które określają profil kierunku studiów i – ostatecznie – do planu strategicznego samej instytucji. Studentów zachęca się do studiowania za granicą i są oni wspierani w tym przez ich instytucje macierzyste; aby ich studia nie przedłużały się i aby zagwarantować uznawalność na długo przed wyjazdem z uczelni macierzystej, potrzebny jest dobrze zorganizowany system doradczy. Kwestię tę twórcy programów winni sobie wziąć do serca.

³⁹ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en

Rozdział 7: Wdrażanie programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności

W tym rozdziale omówiono wdrażanie programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności. Czym różni się ono od wdrażania programów nie uwzględniających mobilności? Jakie dodatkowe elementy i cechy takich programów należy uświadomić pracownikom naukowo-dydaktycznym?

Elastyczność administracyjna i dobór studentów

Każda instytucja posiada indywidualny sposób wdrażania oferowanych przez siebie programów studiów. Niektóre z nich dają więcej swobody wydziałom odpowiedzialnym za dany program, zapewniając wyłącznie podstawowe ramy administracyjne służące wsparciem i gwarantujące spójność w obrębie danej instytucji. Inne natomiast wymagają ślepej zgodności z utworzonymi przez siebie strukturami administracyjnymi. Może to szkodzić innowacyjnemu podejściu do struktury programu lub do jego wdrażania, a w niektórych przypadkach nawet je powstrzymywać. Wdrażanie programu uwzględniającego mobilność bezsprzecznie wymaga znacznie więcej wysiłku (zasobów finansowych i ludzkich) niż programu, który takiej możliwości nie uwzględnia. Program zintegrowany z mobilnością jest zatem bardziej podatny na szkody lub zakłócenia w przypadku konfrontacji ze skostniałymi i obojętnymi instytucjonalnymi strukturami administracyjnymi. W uczelniach całej Europy bardzo często można usłyszeć stwierdzenia typu „nie da się tego zrobić”. Jednak to wyłącznie my sami, poprzez stworzone przez nas narzędzia i struktury oraz przyjęty punkt widzenia, jesteśmy czynnikami powstrzymującym zmianę.

Program z „okienkiem mobilności” wymaga, aby kadra naukowo-dydaktyczna była przynajmniej w pewnym stopniu otwarta na współpracę międzynarodową. Wymaga on również, aby studenci byli bardziej pewni siebie i umieli sobie radzić ze zmianami w swoim otoczeniu. W jaki sposób przyciągać odpowiednich studentów i, co ważniejsze, jak zdobyć pewność, że dany student dobrze sobie poradzi z takim programem? Jest to dość spore wyzwanie. Polityka przyjmowania studentów na takie kierunki powinna zatem być dobrze przemyślana i jasno opisana.

Jest oczywistym, że osoby przyjmowane na takie kierunki muszą dość biegle władać co najmniej jednym językiem obcym. Co jeszcze jest niezbędne? W systemach, w których

rekrutacja studentów opiera się wyłącznie na podejściu selekcyjnym i w związku z tym wyłącznie na kryteriach związanych z wynikami w nauce, owo dodatkowe kryterium językowe może być jedynym, na włączenie którego do procesu selekcji kadra może otrzymać pozwolenie. Jednakże nawet ten wymóg językowy należy starannie rozważyć. Jaki język powinni znać studenci? Na jakim poziomie? Odpowiedzi na te pytania mogą oczywiście zależeć od warunków nauczania języków obcych w instytucji macierzystej i od tego, w jakim stopniu nauczanie języka ojczystego lub obcego uwzględnione jest w programie nauczania.

Programy zintegrowane z mobilnością będą wymagać od studentów czegoś więcej niż tylko doskonałych osiągnięć w nauce i znajomości języka obcego. Warto przyjrzeć się motywacji poszczególnych kandydatów przy wyborze danego kierunku. Innymi słowy, powinno się przeprowadzać z nimi rozmowy pozwalające się zorientować, na ile dana osoba będzie umiała sobie radzić z trudnościami, które mogą ją spotkać w obcym kraju, z dala od wsparcia moralnego, jakie zapewniają rodzina i przyjaciele. Dlatego możliwe są różne kombinacje dodatkowych kryteriów selekcji studentów; muszą one jednak być jasno i dobrze opisane. Potrzeba dodatkowych wymogów rekrutacyjnych musi być również wyjaśniona, jeżeli ma zostać zaakceptowana jako część kultury i tradycji danej instytucji.

Jak przyciągnąć studentów?

Z problemem motywowania studentów borykają się wszystkie instytucje i kierunki studiów. Programy uwzględniające mobilność stają przed podwójną trudnością, gdyż trzeba studentów zachęcić nie tylko do wyboru tego, a nie innego kierunku, ale również określonej zagranicznej instytucji partnerskiej. Przyczyny, dla których kandydat nie zdecyduje się na wybór studiów z mobilnością, mogą być różne, np. niedogodności finansowe lub obawa przed opuszczeniem znanego i bezpiecznego rodzimego środowiska. W związku z tym należy zapewnić:

- Przejrzyste informacje na temat tego, jak można radzić sobie z obciążeniami finansowymi związanymi z mobilnością.
- Dobrze przemyślane rozwiązania dla tych studentów, którzy nie będą mogli uczestniczyć w programie mobilności.

Kolejnym trudnym zadaniem jest zachęcenie studenta do wyjazdu do partnera lub kraju, które nie wydają się zbyt atrakcyjne. Kadra akademicka zazwyczaj ma świadomość, że niektóre miejsca wyjazdów są mało popularne. W świetle tego należy z uczestnikami mobilności omówić poniższe zagadnienia:

1. Wszyscy partnerzy są z akademickiego punktu widzenia akceptowalni dla instytucji akademickiej, a oferta ich kadry naukowo-dydaktycznej wzbogaci rodzime programy nauczania (instytucje proponowane przez samych studentów muszą być dokładnie sprawdzone).
2. W sytuacji, gdy w grę wchodzi konkretna specjalizacja, należy się zastanowić, którzy partnerzy będą najbardziej odpowiedni.
3. Jakie są zalety wyjazdu określonego studenta do określonej instytucji (język, formy pomocy dla studentów, specjalne ułatwienia dla studentów niepełnosprawnych, niższe koszty pobytu itd.).
4. Informacje na temat instytucji partnerskiej od osób, które w niej studiowały. W tym przypadku wielką pomocą mogą okazać się internetowe fora studenckie.

Niezależnie od tego, jakie zastosujemy strategie i narzędzia, jedno jest jasne – motywowania studentów do wyjazdu nie można zaniechać ani zostawić go przypadkowi.

Marketing kierunków studiów

Wewnętrzny i zewnętrzny marketing kierunków studiów zintegrowanych z okresem mobilności za granicą nie różni się od strategii marketingowych dla pozostałych kierunków. Niemniej powodzenie działań marketingowych zależy w tym przypadku w znacznie większej mierze od jasnego opisu programu nauczania oraz od wartości obowiązujących w społeczeństwie i na rynku pracy. Strategie marketingowe powinny zasadać się na wykorzystywaniu związanej z mobilnością wartości dodanej, którą zdobędą absolwenci po odbyciu studiów za granicą. Powinno się wykorzystywać opinie absolwentów oraz nastawienie pracodawców do kompetencji nabytych za granicą. Należy pamiętać, że skuteczny marketing kierunku studiów w dużym stopniu zależy od przejrzystego jego opisu. Opis z jasno wyznaczonymi celami, efektami kształcenia i perspektywami zatrudnienia może przyciągać studentów oraz gwarantować uznanie i wartość dodaną dla oferowanych kwalifikacji na rynku pracy.

Monitorowanie kierunków studiów

Istnieją różne powody tworzenia nowych kierunków studiów. Samo utworzenie programu i jego ewentualna akredytacja nie jest gwarancją powodzenia. Droga do sukcesu leży w jego stałym monitorowaniu i aktualizacji. Należy pamiętać, iż programy uwzględniające „okienka mobilności” posiadają dodatkowo obszar należący do partnera zagranicznego, który też należy monitorować.

Programy zintegrowane z okresem mobilności wymagają również monitorowania osiągnięć studentów za granicą. Określenie „monitorowanie partnera” nie brzmi dobrze w kontekście budowania wzajemnego zaufania, jednak program winien je zapewniać. Kadra naukowo-dydaktyczna musi być bardzo uwrażliwiona na fakt, że studenci mogą napotkać problemy w tej czy innej uczelni partnerskiej (niepodpisane porozumienia o programie zajęć, obiecane i rozreklamowane przedmioty niedostępne w momencie przybycia studenta, zawsze spóźniony wykaz zaliczeń itp.). Jeśli nie udaje się tego rodzaju problemów rozwiązać, partnera należy zmienić.

Należy również starannie monitorować szanse na zatrudnienie absolwentów. Prowadzenie bazy danych absolwentów umożliwiającej utrzymywanie z nimi kontaktu oraz monitorowanie poziomu ich zadowolenia wraz z upływem czasu pozwala na wykorzystanie tych informacji do celów marketingowych oraz daje cenne wskazówki dotyczące aktualizacji i wprowadzania zmian do programów studiów. Pozwala to na uzyskanie perspektywy czasowej i swoistego „współczynnika dojrzałości” w mierzeniu, ocenianiu i korygowaniu efektów kształcenia programu zintegrowanego z mobilnością, a także uwzględniania, w trakcie aktualizacji treści bądź nawet struktury programu, zmian zachodzących w społeczeństwie i na rynku pracy.



Schemat 7.1 Złożoność monitorowania

Motywacja studentów

Rekrutacja odpowiednich dla danego kierunku studentów jest kwestią zasadniczą, jeżeli program ma się utrzymać. Problem utrzymania programu w ofercie dydaktycznej danej szkoły wyższej ma wiele aspektów, ale programy zintegrowane z mobilnością posiadają jedną konkretną cechę, która w ich przypadku każe inaczej spojrzeć na tę kwestię. Okres mobilności nie może być czynnikiem zniechęcającym, ale musi podnosić stopień

zadowolenia studentów z wybranego programu studiów. Jednym z głównych dokumentów pomagających kadrze akademickiej wdrażać okresy mobilności jest *Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności* (patrz rozdział 2).⁴⁰

Utrzymanie programu wymaga wzięcia pod uwagę perspektywy studenta: jego obaw dotyczących sprostania wymaganiom akademickim w okresie mobilności (a także w okresie poprzedzającym mobilność i bezpośrednio po niej następującym), obaw związanych koniecznością dłuższego pobytu z dala od domu i swojego środowiska. Innymi słowy, studenci potrzebują motywacji.

ECTS jest najlepszym sojusznikiem pracowników akademickich, którzy zaangażowali się we wdrażanie programów zintegrowanych z mobilnością. Kiedy jednak w grę wchodzi motywacja, punktem wyjścia do działań powinno być gromadzenie (akumulacja) punktów, a nie ich przenoszenie (transfer). Należy w tym miejscu podkreślić, że zarówno aspekt akumulacyjny, jak i transferowy systemu wymagają dobrego opisanie i jasnych informacji, natomiast funkcję transferową należy dołączyć do akumulacji punktów zaliczeniowych po wprowadzeniu ECTS w danej instytucji.

W związku z powyższym pełny opis programu studiów powinien być łatwo dostępny w wersji drukowanej lub (najlepiej) w Internecie, a poza informacją w katalogu przedmiotów powinna być również dostępna szczegółowa i prosta informacja dotycząca tego, w jaki sposób realizowany będzie okres studiów za granicą, czyli:

1. Jaki jest cel okresu mobilności w odniesieniu do programu nauczania i co student ma osiągnąć w trakcie jego trwania?
2. W jaki sposób zostanie on zintegrowany z programem nauczania?
3. Jaki jest najlepszy moment w obrębie danego programu na odbycie mobilności (rok, semestr); innymi słowy, jak w konkretnym programie jest usytuowane „okienko mobilności”?
4. Czy program obejmuje listę wybranych partnerów, z którymi opracowano i uzgodniono moduł mobilności, czy też studentowi pozostawia się swobodę samodzielnego wyboru instytucji przyjmującej?
5. Jakie implikacje finansowe związane są z mobilnością?

⁴⁰ <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11085.htm>

6. Kto jest osobą kontaktową ds. pomocy w organizacji mobilności i obsługi wymaganych dokumentów?

7. W jaki sposób mobilność zostanie uznana?

Realizacja okresu mobilności

Programy studiów zintegrowane z okresem studiowania za granicą powinny opierać się na jasno określonych procedurach administracyjnych dla danego modułu mobilności. Opis modułu musi zawierać informacje nie tylko na temat zadań, które należy wykonać w czasie wyjazdu, efektów kształcenia i wymogów związanych z ich oceną, ale również wskazywać kadrę naukowo-dydaktyczną oraz pracowników administracyjnych, którzy są za to odpowiedzialni. Opis modułu mobilności musi być oczywiście zgodny ze wzorem opisów wszystkich modułów przedmiotowych w odniesieniu do wymogów ECTS, a ponadto musi on być bardzo szczegółowy, jeżeli chodzi o zadania, które student musi wykonać i o związaną z tym ocenę, po to, aby można było uznać efekty kształcenia okresu mobilności i przyznać za nie punkty zaliczeniowe.

Zaliczanie stanowi ostatni etap mobilności. Niezależnie od tego, jaki system uznawania jest stosowany, pracę związaną z uznawaniem należy rozpocząć o wiele wcześniej – w momencie otrzymania wykazu zaliczeń od instytucji partnerskiej (rozpoczyna się ona właściwie w momencie podejmowania decyzji, czy dany partner jest odpowiedni do danego programu).

Poprawa jakości: narzędzia ECTS

Najważniejszym dokumentem w ECTS, który powinien zapewnić uznawalność osiągnięć i komfort psychiczny studentów podczas okresu mobilności, jest *porozumienie o programie zajęć*. Programy zintegrowane z mobilnością wymagają dogłębnego zrozumienia doniosłości i sposobu posługiwania się tym porozumieniem. Studenci powinni zdawać sobie sprawę z jego wagi, aby móc w odpowiednim terminie udokumentować wszelkie niezbędne, ale uzgodnione z wymaganiami instytucjonalnymi/programowymi zmiany. Osoby odpowiedzialne za program powinny mieć poczucie, że chociaż przygotowanie i podpisanie tego dokumentu wymaga nieco czasu i zastanowienia się, to jednak zapewnia on szereg korzyści studentom uczestniczącym w mobilności oraz korzystającej z niego kadrze akademickiej. Porozumienie o programie zajęć:

- odpowiednio stosowane zapewnia, że wszystkie trzy strony wiedzą, czego się od nich oczekuje
- stosowane jako dokument prawnie wiążący zapewnia studentom komfort psychiczny; trzy podpisy – studenta, instytucji wysyłającej i przyjmującej – mówią studentowi, że będzie on bezpieczny pod względem akademickim po powrocie i po dopełnieniu swojej strony umowy
- pozwala kadrze monitorować jakość akademicką wymian i zaangażowanie partnera. Częste zmiany przedmiotów, brak reakcji na potrzeby akademickie studenta, a nawet niespełnienie wymogu przesłania podpisanego porozumienia o programie zajęć, powinny stanowić jasny sygnał kadry o tym, iż życie stanie się prawdopodobnie o wiele łatwiejsze bez tego konkretnego partnera.

Innym dokumentem niezbędnym w każdym programie uwzględniającym „okienka mobilności” jest *wykaz zaliczeń*. Wraz z gwałtownym rozwojem technologii informatycznych coraz więcej instytucji stosuje wykazy zaliczeń generowane przez bazy danych. Niektóre z nich odzwierciedlają informacje wymagane w oryginalnych wykazach zaliczeń ECTS, natomiast inne zawierają ich mniej. Osoba odpowiedzialna za uznawanie musi być przygotowana na komunikowanie się z instytucją partnerską w sprawach związanych z porozumieniem o programie zajęć oraz wykazem zaliczeń. Każdą budzącą wątpliwości kwestię należy wyjaśniać z partnerami.

Wykaz zaliczeń musi zostać przekazany wkrótce po zakończeniu okresu mobilności. Personel zaangażowany w programy zintegrowane z mobilnością musi zdawać sobie sprawę z tego rodzaju problemów; studentów uczestniczących w mobilności nie wolno pozostawiać samym sobie i zmuszać do tego, aby „walczyli” o swoje wykazy zaliczeń. Jeżeli chcemy, aby programy zintegrowane z mobilnością odniosły sukces, musimy dołożyć wszelkich starań, aby okres ten przysporzył studentowi jak najmniej niepotrzebnych problemów.

Nie należy mylić tzw. skali ocen ECTS z „bezwzględnyymi” krajowymi skalami. Nie jest to w istocie skala przyznawanych ocen, ale system wskaźników bądź ranking oparty na analizie statystycznej ocen danego zbioru studentów (więcej informacji: *ECTS User's Guide*).

Ranking ECTS przekazuje dodatkowe informacje umożliwiające przeprowadzenie konwersji ocen w sposób jak najmniej „bolesny”. Każdy program z „okienkiem mobilności” musi stosować tę skalę, aby zapewnić sprawiedliwą konwersję ocen zdobytych za granicą. Musi także działać przejrzysty system informowania studen-

tów o tym, w jaki sposób ich oceny zostaną przełożone. Takie zapewnienia nie mogą być jednak składane bez odpowiedniego zaangażowania pracowników naukowo-dydaktycznych.

Kolejnym niezmiernie ważnym elementem układanki, jaką jest mobilność, są *przepisy o uznawaniu*. Tradycje uznawania i leżące u ich podstaw filozofie różnią się pomiędzy instytucjami nawet w jednym kraju, a w niektórych przypadkach nawet w obrębie jednej instytucji. Oficjalny dostęp do regulacji dotyczących uznawania okresów studiów pomaga studentom pozbyć się co najmniej jednej obawy: „co się stanie, kiedy wrócę?”. Należy ustalić wyraźny podział zadań związanych z uznawaniem oraz główne zasady rządzące decyzjami dotyczącymi uznawania. Systemy, w których przedmioty są uznawane przez pojedynczych nauczycieli, a nie przez osobę odpowiedzialną za program, są niesprawiedliwe zarówno wobec nauczycieli, jak i studentów. Zwykle również odstraszały one studentów od mobilności. Dlatego należy wyznaczyć osobę odpowiedzialną za uznawanie okresu studiów dla danego programu i jednoznacznie określić jej obowiązki.

Studenci o wiele mniej martwiliby się problemem uznawania, gdyby programy uwzględniające „okienka mobilności” zawierały nie tylko stwierdzenie samego faktu uznawania, ale również opis sposobu, w jaki się to odbywa – np. przez przełożenie/wymianę nazw przedmiotów, bądź konwersję ocen i punktów zaliczeniowych, lub za pomocą przejrzystego udokumentowania osiągniętych wyników.

Należy pamiętać, że okres mobilności i osiągnięte w tym czasie wyniki muszą być udokumentowane w suplemencie do dyplomu. Osoby projektujące programy studiów powinny upewnić się już na samym początku, że sposób, w jaki dokonywane będzie uznawanie, zapewni przekazanie prawidłowych i czytelnych informacji na temat osiągnięć studentów za granicą. Suplement do dyplomu powinien zawierać wystarczająco dużo informacji, aby umożliwić nie tylko zidentyfikowanie instytucji przyjmującej, ale również zaliczonych w niej przedmiotów. Informacja ta może mieć kluczowe znaczenie podczas szukania pracy przez absolwentów.

Wspólna odpowiedzialność akademicka kluczem do udanej mobilności

Wszystkie omówione powyżej punkty pokazują, iż udane wdrożenie programu zintegrowanego z mobilnością nie zależy wyłącznie od instytucji, która go oferuje. Zależy ono również od instytucji partnerskich, ich chęci współpracy i nastawienia oraz kultury związanej z mobilnością.

Instytucja macierzysta

Opis okresu mobilności oraz tego, jak jest zintegrowany z programem studiów

Przejrzyste i ogólnie dostępne zasady uznawania

Dobrze opracowana i zrozumiała polityka konwersji ocen; prawidłowe stosowanie systemu rankingowego ECTS

Elastyczny system pomocy studentom w przypadkach, w których wykaz zaliczeń nie został wydany w terminie przez instytucję goszczącą

Dobrze opracowany suplement do dyplomu, który w przejrzysty sposób opisuje okresy studiowania za granicą

Instytucja goszcząca

Przejrzysty opis oferty akademickiej dostępnej dla przyjezdnych studentów: opis przedmiotów, metod nauczania, zasad dotyczących egzaminów itd.

Przejrzysty opis systemu ocen stosowanego przez instytucję oraz prawidłowe stosowanie systemu rankingowego ECTS

Pełna współpraca przy realizowaniu porozumień o programie zajęć

Terminowe (szybkie) wydawanie wykazów zaliczeń

Schemat 7.2 Zakres odpowiedzialności instytucji

Jak sobie radzić z obawami natury psychologicznej?

Niezależnie od tego, jak wiele zabezpieczeń ustanowi się w programie zintegrowanym z mobilnością, nie uśmierzy to wszystkich obaw studentów. Studenci uczestniczący w mobilności będą musieli zamieszkać i studiować w obrębie innej kultury i tradycji, z dala od domu i przyjaciół. Może się zdarzyć, że sami będą musieli znaleźć zakwaterowanie, lub że zabraknie im pieniędzy, albo że będą musieli zmierzyć się z wieloma rutynowymi problemami, które są łatwe do rozwiązania w znanym środowisku, lecz mogą wydawać się niemalże nie do pokonania w innym kraju. Czy można im pomóc w przezwyciężeniu tych trudności? Bez wątpienia kadra naukowo-dydaktyczna i administracyjna musi zrobić więcej, niż tylko przekazać studentom listę instytucji partnerskich!

Wiele oczywiście zależy od odporności psychicznej i charakteru studenta. Dlatego też, jak już wspomniano wcześniej, powinna działać dobrze przemyślana polityka rekrutacji studentów. Wiele spraw związanych z integracją studentów w instytucji partnerskiej łatwiej rozwiązać, jeżeli współpraca oparta jest na wzajemnym zaufaniu, a systemy pomocy studentom są znane i sprawdzone. Studenci mogą też znaleźć wprawdzie odpowiednie pod względem akademickim instytucje goszczące i praktyki, ale nie

otrzymywać wsparcia przy załatwianiu spraw praktycznych. W każdym przypadku powinno się ich zachęcać do utrzymywania kontaktu z opiekunami w ich macierzystych uczelniach. Zadaniem tych opiekunów powinno być udzielanie wsparcia moralnego przebywającym za granicą studentom oraz, w razie potrzeby, interweniowanie w ich imieniu w instytucji goszczącej. Studentów powinno się również zachęcać do pozyskania wszelkich informacji na temat instytucji partnerskiej i skorzystania z systemu mentorskiego, jeżeli jest on dostępny. Jeżeli partner jest nowy i niezbyt dobrze znany, opiekun powinien nawiązać kontakt z instytucją przyjmującą.



Schemat 7.3 Usługi świadczone przez instytucje macierzyste i przyjmujące dla studentów uczestniczących w mobilności

Nie ma gotowych przepisów na udane wdrożenie programu studiów. Wiele zależy od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które oddziałują na życie akademickie. Jednakże programy zintegrowane z mobilnością wymagają więcej zasobów, starań i zaangażowania kadry niż programy pozostałe. Mądry dobór odpowiednich partnerów i szczególna troska o wyjeżdżających studentów nakłada na pracowników więcej obowiązków, muszą oni sami wypracować międzynarodowe kompetencje i wizje. Udane wdrożenie programów zintegrowanych z mobilnością jest sztuką, którą trzeba opanować, stosując przede wszystkim zasadę elastyczności i tolerancji.

Wnioski

Zmiana paradygmatu ze zorientowanego na nauczyciela na zorientowany na studenta stanowi kluczowy element reform bolońskich, który, pomimo retorycznych deklaracji, w wielu instytucjach dopiero zaczyna się pojawiać na horyzoncie ich działalności. Polityka poszczególnych placówek będzie wymagała wdrożenia procedur, które pozwolą uzyskać pewność, że owa zmiana paradygmatu przeniknie do świadomości indywidualnych przedstawicieli kadry akademickiej.

Niniejsze zalecenia skierowane są głównie do pracowników dydaktycznych. Powinny one wesprzeć oddolny proces wprowadzania reform i pomóc kadrze naukowo-dydaktycznej w zrozumieniu istoty zmian uzgadnianych przez ministrów edukacji podczas ich odbywających się co dwa lata spotkań. Instytucje, nauczyciele i studenci muszą zwłaszcza o wiele poważniej potraktować temat mobilności. Celem projektu MOCCA jest przyjrzenie się problemowi zintegrowania mobilności z programami studiów. W naszych zaleceniach staraliśmy się omówić poszczególne aspekty tworzenia programów uwzględniających mobilność. Podkreśliśmy zwłaszcza nowatorskie podejście polegające na włączeniu do programu specjalnie opracowanego modułu mobilności MOCCA.

Mamy nadzieję, że zalecenia te pomogą poszczególnym pracownikom akademickim w zintegrowaniu mobilności z programami, za które są odpowiedzialni, co z kolei umożliwi studentom zdobycie jak najbardziej pozytywnych doświadczeń związanych ze studiowaniem za granicą!

Załączniki

I. Deskrytory Dublińskie

Czym są Deskrytory Dublińskie?

Deskrytory kwalifikacji to krótkie, niezależne od przedmiotów, opisy efektów kształcenia programów studiów. Zapewniają one „jasne punkty odniesienia, które opisują główne efekty danej kwalifikacji odnosząc się przy tym często do poziomów krajowych”⁴¹.

Nadrzędna Rama Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego obejmująca deskrytory kwalifikacji została przyjęta przez Ministrów podczas spotkania w Bergen w 2005 roku. W Ramie Kwalifikacji zaleca się, by deskrytory dla krótkich cykli kształcenia oraz studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, opracowane przez grupę ekspertów pod nazwą Wspólna Inicjatywa na rzecz Jakości (*Joint Quality Initiative*)⁴², która określa siebie jako „nieformalną sieć zapewniania jakości i akredytacji programów pierwszego i drugiego stopnia w Europie”, były stosowane w Procesie Bolońskim. Deskrytory te zostały uzgodnione w Dublinie.

Deskrytory Dublińskie dla programów pierwszego i drugiego stopnia zostały po raz pierwszy zaproponowane w marcu 2002 roku (patrz: www.jointquality.org). W celu lepszego zrozumienia tych deskryptorów w kontekście *Komunikatu Berlińskiego* i ich możliwego zastosowania w przyszłości, zaproponowano na posiedzeniu JQI w Dublinie 23 marca 2004 roku zmianę nazw na bardziej odpowiednie. Podczas tegoż posiedzenia zaproponowano również zestaw wspólnych deskryptorów dla kwalifikacji studiów trzeciego stopnia.

⁴¹ Bolońska Grupa Robocza ds. Ramy Kwalifikacji: Rama Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

⁴² www.jointquality.org

Kwalifikacje oznaczające ukończenie studiów pierwszego stopnia są przyznawane studentom, którzy:

- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów;
- potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w sposób, który świadczy o profesjonalnym podejściu do pracy lub zawodu, i posiadają kompetencje, którymi wykazuje się na ogół poprzez konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji oraz rozwiązywanie problemów w swojej dziedzinie studiów
- potrafią zbierać i interpretować odpowiednie dane (zwykle w swej dziedzinie studiów), aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych
- potrafią przedstawiać informacje, koncepcje, problemy i rozwiązania zarówno specjalistom, jak i odbiorcom spoza grona specjalistów
- rozwinęli w sobie te umiejętności uczenia się, które są niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności

Kwalifikacje oznaczające ukończenie studiów drugiego stopnia są przyznawane studentom, którzy:

- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia, która opiera się na wiedzy przypisywanej na ogół pierwszemu cyklowi i stanowi jej rozszerzenie i/lub pogłębienie, oraz która stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwia wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, często w ramach badań
- potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanych środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstów związanych z ich dziedziną studiów
- potrafią łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie

ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych lub ograniczonych informacji, które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów

- potrafią w sposób jasny i jednoznaczny przedstawiać swe wnioski oraz wiedzę i racjonalne przesłanki, które stanowią ich podstawę, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów
- posiadają umiejętności uczenia się pozwalające im kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia.

Kwalifikacje oznaczające ukończenie studiów trzeciego stopnia są przyznawane studentom, którzy:

- wykazali się usystematyzowaną wiedzą w danej dziedzinie studiów oraz opanowaniem umiejętności i metod badań związanych z tą dziedziną;
- wykazali się umiejętnością opracowywania koncepcyjnego, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań zgodnie z zasadą rzetelności naukowej
- wnieśli własny wkład w postaci oryginalnych badań, które rozszerzają granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną publikację w kraju lub za granicą
- posiadają umiejętność krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych koncepcji
- potrafią przedstawiać swą fachową wiedzę i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa
- powinni być w stanie przyczynić się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy

II. Konwencja lizbońska o uznawaniu kwalifikacji

Podstawowe zasady uznawania kwalifikacji wytyczone zostały w Konwencji o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europy opracowanej przez Radę Europy oraz UNESCO i przyjętej w Lizbonie w 1997 roku.

Konwencja została ratyfikowana przez większość państw z obszaru bolońskiego. Jak sugeruje tytuł konwencji, dotyczy ona głównie uznawania stopni akademickich, chociaż odnosi się również do okresów studiowania za granicą (tekst odpowiedniego rozdziału konwencji podany jest w ramce poniżej).

Rozdział V. Uznanie okresów studiów

Artykuł V. 1

Każda ze Stron uzna okresy studiów odbyte w ramach programów szkolnictwa wyższego w innej Stronie. Uznanie to obejmie okresy studiów będące składową studiów na danym kierunku w Stronie, w której podejmowane są starania o uznanie, chyba że zostaną wykazane istotne różnice pomiędzy okresami studiów odbytymi w innej Stronie i tą częścią programu studiów, którą miałyby one zastąpić w Stronie, w której podejmowane są starania o uznanie.

Artykuł V. 2

Alternatywnie, wystarczające będzie, gdy dana Strona umożliwi osobie, która ukończyła okres studiów w ramach programu szkolnictwa wyższego innej Strony otrzymanie, na wniosek osoby zainteresowanej, oceny tego okresu studiów; w takim przypadku postanowienia Artykułu V. 1 stosowane będą *mutatis mutandis*.

Artykuł V. 3

W szczególności każda ze Stron ułatwi uznanie okresów studiów w przypadku gdy:

- a) wcześniej zawarta została umowa pomiędzy szkołą wyższą lub kompetentnymi władzami odpowiedzialnymi za określony okres studiów z jednej strony, a szkołą wyższą lub kompetentnymi władzami odpowiedzialnymi za wnioskowane uznanie tego okresu z drugiej strony;
- b) szkoła wyższa, w której odbyto dany okres studiów, wydała świadectwo lub wykaz zaliczeń (kartę ocen) stwierdzające, że student pomyślnie wypełnił wszystkie wymagania dla danego okresu studiów.

III. Podstawowe cechy ECTS

PODSTAWOWE CECHY ECTS

21 grudnia 2007 r. (wersja końcowa)

ECTS

ECTS to zorientowany na studenta system transferu i akumulacji punktów zaliczeniowych oparty na przejrzystości procesu i efektów kształcenia. Jego celem jest ułatwianie planowania, zdobywania, oceniania, uznawania i walidacji kwalifikacji oraz jednostek kształcenia, a także mobilności studentów. System ECTS jest szeroko wykorzystywany w szkolnictwie wyższym i może być stosowany w innych formach uczenia się przez całe życie.

Punkty ECTS

Punkty ECTS odzwierciedlają nakład pracy studenta potrzebny do osiągnięcia założonych w programie efektów kształcenia. Efekty kształcenia określają, co student powinien wiedzieć, rozumieć i potrafić zrobić po pomyślnym zakończeniu procesu kształcenia. Odpowiadają one deskryptorom poziomów kształcenia w krajowej i europejskiej strukturze kwalifikacji. Nakład pracy określa czas, jakiego przeciętny student potrzebuje, aby zaliczyć wszystkie zajęcia ujęte w planie i programie studiów (takie jak wykłady, seminaria, projekty, zajęcia praktyczne, samodzielna nauka i egzaminy) i uzyskać założone dla tego programu efekty kształcenia.

60 punktów ECTS odpowiada rocznemu nakładowi pracy przeciętnego studenta stacjonarnego i osiągniętym (w roku akademickim) efektom kształcenia. Przeważnie nakład pracy studenta wynosi od 1.500 do 1.800 godzin w roku akademickim, co oznacza, że jeden punkt odpowiada 25-30 godzinom pracy.

Stosowanie punktów ECTS

Punkty są przypisywane do pełnego programu studiów, a także do poszczególnych jego komponentów (takich jak moduły, przedmioty, praca dyplomowa, praktyka zawodowa i ćwiczenia w laboratorium). Liczba punktów przypisywana jest każdemu komponentowi w oparciu o jego wagę wyrażoną w kategoriach nakładu pracy studenta potrzebnego do osiągnięcia założonych dla tego komponentu efektów kształcenia.

Punkty są przyznawane poszczególnym studentom (stacjonarnym i niestacjonarnym) po zaliczeniu zajęć ujętych w formalnym programie studiów lub pojedynczego komponentu programu kształcenia oraz po uzyskaniu pozytywnej oceny osiągniętych efektów kształcenia. Punkty mogą być gromadzone (akumulacja) w celu uzyskania kwalifikacji/dyplomu, zgodnie z decyzją danej instytucji przyznającej stopnie naukowe/tytuły. Jeżeli student osiągnął efekty kształcenia w innych ramach czasowych lub warunkach kształcenia (formalnych, pozaformalnych, nieformalnych), to przypisane im punkty mogą zostać uznane po pomyślnej ocenie, walidacji lub uznaniu tych efektów kształcenia.

Punkty przyznane w jednym programie mogą zostać przeniesione do innego programu (transfer), oferowanego przez tę samą lub inną instytucję. Transfer punktów może nastąpić tylko wtedy, kiedy instytucja przyznająca stopnie naukowe/tytuły uzna te punkty i związane z nimi efekty kształcenia. Instytucje partnerskie powinny z wyprzedzeniem uzgodnić uznawanie okresów studiów odbytych za granicą.

Transfer i akumulację punktów ułatwia stosowanie podstawowych dokumentów ECTS (katalogu przedmiotów, formularza zgłoszeniowego (aplikacyjnego) studenta, porozumienia o programie zajęć i wykazu zaliczeń), a także suplementu do dyplomu.

Linki

Deklaracje i komunikaty Ministrów

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm

Rama Kwalifikacji

- a. A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area (EHEA)
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EH_EA-May2005.pdf
- b. The European Qualifications Framework (EQF) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

Konwencja Lizbońska o uznawaniu kwalifikacji

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Lisbon_Recognition_Convention.htm

Standardy i Wytyczne Zapewnienia Jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>

Dokumenty ECTS

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/guide_en.html

Projekt Tuning

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Raporty EUA

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/TRENDS_I-June1999.pdf

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/TRENDS_II-April2001.pdf

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/TRENDS_III-July2003.pdf

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/EUA_TrendsIV-April2005.pdf

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/Final_Trends_Report_V_May.pdf

EUA Bologna Handbook

<http://bologna-handbook.com/>

Glossary on the Bologna Process

<http://bologna.owwz.de/home.html?&L=1>

Lista Partnerów Projektu

Unwersytet w Tartu, Estonia

Centre for International Mobility (CIMO), Finlandia

Uniwersytet Nauk Stosowanych, Fulda, Niemcy

Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej (DAAD), Niemcy

Uniwersyteet Medyczny w Kaunas, Litwa

Education Exchanges Support Foundation, Litwa

Higher Education Academy, York, Wielka Brytania

Napier University, Edynburg, Szkocja, Wielka Brytania

University of Central Lancashire, Wielka Brytania

YES! GO!



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Narodowa Agencja Programu

„Uczenie się przez całe życie”

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

www.erasmus.org.pl