



Komisja  
Europejska

# Badanie wpływu programu Erasmus

*Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności  
i szanse zatrudnienia studentów  
oraz na umiędzynarodowienie instytucji  
szkolnictwa wyższego*



Edukacja  
i kultura

**Europe Direct jest serwisem informacyjnym, który pozwala uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące Unii europejskiej.**

**Bezpłatny numer telefonu (\*):  
00 800 6 7 8 9 10 11**

(\*) Informacje są bezpłatne, podobnie jak większość połączeń telefonicznych (jakkolwiek w przypadku niektórych operatorów, budek telefonicznych lub hoteli mogą być pobierane opłaty).

## **JAK UZYSKAĆ PUBLIKACJE UE?**

### **Publikacje dostępne bezpłatnie:**

- jeden egzemplarz:  
na stronie księgarni UE (<http://bookshop.europa.eu>)
- większa liczba egzemplarzy lub postery/mapy:  
w przedstawicielstwach Unii Europejskiej ([http://ec.europa.eu/represent\\_en.htm](http://ec.europa.eu/represent_en.htm));  
w delegaturach w krajach niebędących członkami UE ([http://eeas.europa.eu/delegations/index\\_en.htm](http://eeas.europa.eu/delegations/index_en.htm));  
kontaktując się z serwisem Europe Direct ([http://europa.eu/europedirect/index\\_en.htm](http://europa.eu/europedirect/index_en.htm)) lub  
dzwoniąc na numer 00 800 6 7 8 9 10 11 (bezpłatne połączenie telefoniczne z dowolnego miejsca na terenie UE)(\*).

(\*) Informacje są bezpłatne, podobnie jak większość połączeń telefonicznych (jakkolwiek w przypadku niektórych operatorów, budek telefonicznych lub hoteli mogą być pobierane opłaty).

### **Publikacje płatne:**

- na stronie księgarni UE (<http://bookshop.europa.eu>)

### **Płatne subskrypcje:**

- za pośrednictwem jednego z przedstawicieli handlowych Urzędu Publikacji Unii Europejskiej  
[http://publications.europa.eu/others/agents/index\\_en.htm](http://publications.europa.eu/others/agents/index_en.htm).

Więcej informacji na temat Unii Europejskiej jest dostępnych w Internecie (<http://europa.eu>).

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014

© European Union, 2014

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk fragmentów dokumentu dozwolony pod warunkiem podania źródła.

Przetłumaczono i opublikowano za zgodą Komisji Europejskiej.  
Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

Numer katalogowy: NC-04-14-545-EN-N  
ISBN 978-92-79-38380-9  
doi: 10.2766/75468

Polska wersja językowa:  
Numer katalogowy: NC-04-14-545-PL-N  
ISBN 978-92-79-50615-4  
doi: 10.2766/937154

# Badanie wpływu programu Erasmus

Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności  
i szanse zatrudnienia studentów oraz na  
umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa  
wyższego



CHE  
Consult



Brussels Education Services



CHE  
Centrum für  
Hochschulentwicklung



compostela  
gruppo di università europee di università gruppo di università



I\*ESN  
INTERNATIONAL EXCHANGE  
ERASMUS STUDENT NETWORK

Zamówienie publiczne Komisji Europejskiej na usługi  
EAC-2012-0545

Niniejszy dokument został opracowany na zamówienie Komisji Europejskiej;  
odzwierciedla on jednak tylko stanowisko autorów i Komisja Europejska nie ponosi  
odpowiedzialności za sposób wykorzystania zawartych w niej informacji.

## **Zespół**

**Kierownik zespołu:** Uwe Brandenburg, PhD (CHE Consult)

**Kierownicy zespołu badawczego (w kolejności alfabetycznej):**

Dr. Sonja Berghoff (CHE)  
(kierownik zespołu badania ilościowego)  
Dr. Obdulia Taboadela (CGU)  
(kierownik zespołu badań jakościowych)

**Członkowie zespołu badawczego (w kolejności alfabetycznej):**

Lukas Bischof (CHE Consult)  
Joanna Gajowniczek (CHE Consult)  
Anna Gehlke (CHE Consult)  
Cort-Denis Hachmeister (CHE)  
Zan Ilieski (CHE Consult)  
Hannah Leichsenring (CHE Consult)  
Dana Petrova (CHE Consult)  
Dr. Mihaela Lenuta Vancea (CGU)

**Członkowie zespołu konsorcjum (w kolejności alfabetycznej):**

Noelia Cantero (BES)  
Koen Delaere (BES)  
Stefan Jahnke (ESN)  
Jean-Pierre Roose (CGU)  
Lucia Castro Souto (CGU)  
Brikena Xhomaqi (ESN)

**Kierownik konsorcjum:** CHE Consult

**Partnerzy konsorcjum**

Brussels Education Services (BES)  
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)  
Compostela Group of Universities (CGU)  
Erasmus Student Network (ESN)

Nie można przeprowadzić badania na tak szeroką skalę bez wsparcia i pomocy ze strony wielu osób i organizacji, które nie są członkami konsorcjum. Zespół pragnie skorzystać z tej możliwości, aby wyrazić wdzięczność tym wszystkim, których zaangażowanie umożliwiło przeprowadzenie badania.



### **Organ doradczy**

Zespół EIS pragnie podziękować wszystkim, którzy wyrazili zgodę na dołączenie do projektu w charakterze doradców. Członkami grupy doradczej byli:

*Hans de Wit*, który nie tylko bardzo aktywnie uczestniczył w pracach organu doradczego jako jego członek, ale również przekazał bardzo obszerne i merytoryczne informacje zwrotne na temat sprawozdania końcowego;

*Patricia De Clopper*, Utrecht Network;

*Jonathan Hooley*, Centre National des Études Pédagogiques (CIEP);

*Linda Johnson*, International Institute for Social Studies (ISS);

*Erich Thaler*, Uniwersytet w Bazylei;

oraz *Wioletta Wegorowska*, Santander Group of Universities.

### **Organizacje i osoby udzielające wsparcia:**

Zespół EIS pragnie wyrazić podziękowanie następującym organizacjom za wsparcie EIS w rozpowszechnianiu informacji:

Cámara de Comercio de Santiago de Compostela (Isabel Garrido)

EMUNI (Denis Curcic), London Chamber of Commerce and Industry (Jodie Leon)

Izba Handlowa regionu Helsinek (Tuomas Kemppe)

HEURO (Association of UK Higher Education European Officers) (Joan-Anton Carbonell)

UNECC (University Network of the European Capitals of Culture).

Ponadto wsparcia na rzecz badania udzieliły następujące osoby, które były odpowiedzialne za kontakty w związku z wizytami w terenie lub pełniły rolę sprawozdawców:

Rossica Betcheva	Dave Lochtie
Dr. Dietmar Buchmann	Beatriz Marín Noriega
Adriana Lago de Carvalho	Kristen Pilbrow
João Fernando Ferreira Gonçalves	Martina Pluhackova
Dr. Ursula Hans	Tati Portela Rodríguez
Eva Hanau	Prof. Rayko Stanev
Kerttuli Heikkilä	Laura Stukenaite
Karoliina Kekki	Carina Tardy
Alexander Klepatcz	Aneta Vaine
	oraz Martin Vasek.

## Skróty

CIMO	Centrum Międzynarodowej Mobilności (Finlandia)
DG EAC	Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury
EIS	badanie wpływu programu Erasmus
ESN	Erasmus Student Network
HEI	instytucja szkolnictwa wyższego, uczelnia
IaH	internationalisation at home (IaH)
IP	kurs intensywny
Memo©	monitorowanie wyników wymiany i mobilności
SD	odchylenie standardowe
SMS	mobilność studentów – wyjazdy na studia
SMP	mobilność studentów – wyjazdy na praktyki
STA	wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych (poprzednio 'TS')
STT	wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych
WP	praktyka/staż

## Spis treści

<b>Skróty</b> .....	<b>5</b>
<b>Spis treści</b> .....	<b>6</b>
<b>Lista rysunków</b> .....	<b>8</b>
<b>Lista tabel</b> .....	<b>13</b>
<b>Streszczenie</b> .....	<b>16</b>
<b>1. Wprowadzenie</b> .....	<b>24</b>
<b>2. Metodologia i plan</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1. Ogólny plan</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2. Badanie ilościowe</b> .....	<b>25</b>
Systematyczne ramy planowania ankiet.....	26
Punkt widzenia kraju.....	27
Czynniki MEMO© w EIS.....	27
Końcowy system analityczny .....	32
Studenci i absolwenci.....	36
Pracownicy .....	47
Instytucje szkolnictwa wyższego.....	54
Pracodawcy .....	57
Kursy intensywne (IP).....	59
<b>2.3. Badanie jakościowe</b> .....	<b>61</b>
Dobór próby według krajów .....	61
Metodyka zastosowana przy gromadzeniu danych z analizy przykładów....	61
Asynchroniczne wywiady internetowe ze studentami, absolwentami i pracownikami.....	62
Wizyty w terenie .....	63
Wyciągnięte wnioski w odniesieniu do metodologii i danych dotyczących udziału.....	67
<b>3. Co dzieje się z poszczególnymi studentami? Zwiększanie umiejętności, kompetencji i umiejętności dostosowania zawodowego</b> .....	<b>69</b>
<b>3.1. Kontekst</b> .....	<b>69</b>
Poziom istotności mobilności studentów i pracowników .....	69
Wpływ mobilności studentów i jej związek z umiejętnością dostosowania zawodowego.....	72
Znaczenie umiejętności dostosowania zawodowego .....	75
Wpływ akcji programu Erasmus na szanse zatrudnienia .....	78
Wpływ mobilności na tożsamość europejską.....	81
Wnioski z niniejszego badania i sugestie .....	81
<b>3.2. Dlaczego studenci chcą, albo nie chcą wyjeżdżać za granicę?</b> .....	<b>82</b>
<b>3.3. Na ile ulegają udoskonaleniu umiejętności dostosowania zawodowego i kompetencje?</b> .....	<b>86</b>
Znaczenie czynników memo© .....	86
Dostrzegany rozwój pod względem czynników memo© .....	98
Znaczenie umiejętności nie ujętych w czynnikach memo© .....	106
Dostrzegany rozwój pod względem innych umiejętności .....	116
Wpływ kursów intensywnych (IP).....	124

<b>3.4. W jaki sposób mobilność wpływa na zatrudnienie i przebieg kariery zawodowej? .....</b>	<b>127</b>
Bezrobocie i pierwsza praca .....	127
Cechy charakterystyczne pracy .....	129
Kariera zawodowa .....	135
<b>3.5. W jaki sposób mobilność wpływa na europejskie postawy, miejsce zamieszkania i pracy oraz związki?.....</b>	<b>144</b>
Poczucie tożsamości europejskiej.....	144
Praca i życie za granicą .....	147
Związki .....	149
<b>3.6. Wnioski.....</b>	<b>151</b>
<b>4. Wpływ mobilności studentów i pracowników na umiędzynarodowienie uczelni i pracowników .....</b>	<b>158</b>
<b>4.1. Kontekst .....</b>	<b>158</b>
Ogólne informacje na temat rozwoju instytucjonalnego i umiędzynarodowienia uczelni oraz związku z mobilnością .....	158
Wnioski z niniejszego badania i sugestie .....	159
<b>4.2. Wpływ mobilności na pracowników .....</b>	<b>160</b>
Przyczyny mobilności pracowników .....	160
Czynniki memo© w odniesieniu do personelu .....	163
Umiejętności i kwalifikacje nie ujęte w czynnikach memo© .....	165
Poczucie tożsamości europejskiej i stosunek do własnej uczelni, miasta rodzinnego i ojczystego kraju .....	167
Przypadek specjalny: pracownicy przedsiębiorstw .....	168
<b>4.3 W jaki sposób mobilność wpływa na metody i programy nauczania oraz na badania? .....</b>	<b>169</b>
Wpływ na metody i programy nauczania .....	169
Wpływ na badania naukowe .....	176
<b>4.4 W jaki sposób mobilność wpływa na współpracę uczelni? .....</b>	<b>177</b>
Program Erasmus jako taki .....	177
Mobilność pracowników .....	178
Kursy Intensywne.....	182
<b>4.5. Jak są postrzegane usługi wsparcia ze strony uczelni w zakresie mobilności?.....</b>	<b>184</b>
Mobilność studentów.....	184
Mobilność pracowników .....	189
<b>4.6. W jaki sposób mobilność wpływa na umiędzynarodowienie uczelni oraz jego aspekty strategiczne?.....</b>	<b>194</b>
Działania na rzecz umiędzynarodowienia w ujęciu ogólnym oraz program Erasmus w ujęciu szczegółowym .....	196
Stosunek pracowników do rodzimej uczelni, rodzinnego miasta, ojczystego kraju i Europy .....	198
<b>4.7. Wnioski .....</b>	<b>203</b>
<b>ZAŁĄCZNIK: Arkusze danych dotyczących poszczególnych krajów .....</b>	<b>218</b>



## Lista rysunków

Rys. 0-1	Rozkład łącznych średnich memo© w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus w stosunku do wszystkich mobilnych i niemobilnych studentów dla ekstrapolowanej całej populacji studentów .....	19
Rys. 2-1	Etapy badania .....	25
Rys. 2-2	Studenci objęci EIS według wieku (%) .....	39
Rys. 2-3	Kierunki studiów wybierane przez studentów i absolwentów objętych EIS (%) .....	41
Rys. 2-4	Rodzaje mobilności studentów mobilnych (%) .....	44
Rys. 2-5	Rodzaje mobilności absolwentów (%) .....	44
Rys. 2-6	Kraj przyjmujący studentów mobilnych, EIS (%) .....	45
Rys. 2-7	Pięć najpopularniejszych krajów pochodzenia studentów mobilnych i absolwentów; EIS (%) .....	46
Rys. 2-8	Kategorie pracowników ogółem (%) .....	49
Rys. 2-9	Kategorie pracowników akademickich (%) .....	49
Rys. 2-10	Kategorie pracowników spoza środowiska akademickiego (%) .....	49
Rys. 2-11	Język nauczania stosowany przez pracowników mobilnych (%) .....	50
Rys. 2-12	Przygotowanie pracowników pod kątem mobilności* (%) .....	51
Rys. 2-13	Kraj przyjmujący pracowników mobilnych, w % .....	52
Rys. 2-14	Mobilność pracowników w ramach programu Erasmus według kraju przyjmującego (%) .....	53
Rys. 2-15	Liczba studentów mobilnych (wyjeżdżających i przyjeżdżających) na uczelniach (% uczestniczących uczelni) .....	55
Rys. 2-16	Odsetek studentów mobilnych wśród wszystkich studentów uczelni .....	55
Rys. 2-17	Rozkład uczelni uczestniczących w EIS w poszczególnych krajach (%) .....	56
Rys. 2-18	Dziedzina działalności, przedsiębiorstwa (%) .....	57
Rys. 2-19	Rozkład przedsiębiorstw według krajów (%) .....	58
Rys. 2-20	Rodzaje mobilności, w które angażowały się przedsiębiorstwa (%) .....	59
Rys. 2-21	Pierwszy rok uczestnictwa w IP, studenci (%) .....	60
Rys. 2-22	Ogólny czas trwania IP, studenci (%) .....	61
Rys. 3-1	Znane i ukryte kompetencje .....	80
Rys. 3-2	EIS: powody uczestniczenia w programach mobilności studentów za granicą, porównanie punktu widzenia mobilnych studentów w kontekście trzech akcji programu Erasmus i badania CHEPS (%) .....	83
Rys. 3-3	EIS: powody, dla których nie uczestniczono w programie Erasmus – opinie studentów niemobilnych, porównanie EIS i CHEPS (%) .....	85
Rys. 3-4	Komplementarność Humburga i in. i EIS .....	88
Rys. 3-5	Rozkład kwantylowy wartości memo© dotyczących osób niemobilnych, mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus .....	92
Rys. 3-6	Różnice w wartościach memo© z analizy <i>ex ante</i> w odniesieniu do studentów mobilnych i niemobilnych w poszczególnych krajach .....	95
Rys. 3-7	Różnice w wartościach memo© z analizy <i>ex post</i> i zmiana w poszczególnych krajach, studenci mobilni .....	95
Rys. 3-8	Poprawa umiejętności związanych z czynnikami memo©, opinie absolwentów (%) .....	99

Rys. 3-9	Poprawa pod względem prezentowanych przez studentów cech osobowości i kompetencji związanych z czynnikami memo© osiągnięta podczas pobytu studentów za granicą: opinie studentów, absolwentów, pracowników i uczelni (%).....	100
Rys. 3-10	Ważne aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni, absolwenci vs. opinia pracodawców (w%) .....	107
Rys. 3-11	Ważne aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni: porównanie EIS i VALERA, punkt widzenia absolwentów (%).....	108
Rys. 3-12	Aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni, opinia pracodawców, VALERA vs. EIS (%).....	109
Rys. 3-13	Cechy charakterystyczne studiów/pracy za granicą, opinia pracodawców, VALERA vs. EIS (%).....	110
Rys. 3-14	Ważne umiejętności w kontekście rekrutacji młodych absolwentów uczelni: porównanie wyników EIS i FLAS Barometer, punkt widzenia pracodawców (%).....	111
Rys. 3-15	Znaczenie umiejętności posługiwania się językami obcymi w kontekście rekrutacji absolwentów wyższych uczelni, punkt widzenia wcześniej mobilnych absolwentów .....	113
Rys. 3-16	Umiejętności istotne z punktu widzenia udanego życia zawodowego: EIS, opinie absolwentów (%).....	115
Rys. 3-17	Zmiana pod względem umiejętności, opinie studentów (%).....	117
Rys. 3-18	Zmiana pod względem umiejętności, punkt widzenia uczelni i pracowników (%).....	118
Rys. 3-19	Kompetencje, w przypadku których studenci uczestniczący w programie Erasmus osiągają lepsze wyniki w porównaniu ze studentami niemobilnymi, porównanie badań EIS i VALERA (%).....	119
Rys. 3-20	Wpływ akcji w ramach programu Erasmus na szanse zatrudnienia, punkt widzenia uczelni (%) .....	122
Rys. 3-21	Zmiana cech osobowych i potencjału dzięki udziałowi w IP, punkt widzenia pracowników (%).....	125
Rys. 3-22	Przewidywane udoskonalenie umiejętności w wyniku pobytu za granicą, studenci powiązani ze środowiskiem akademickim vs. studenci spoza środowiska akademickiego (%) .....	126
Rys. 3-23	Przyszłe plany uczestników IP.....	127
Rys. 3-24	Okres bezrobocia po ukończeniu studiów: porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi ...	128
Rys. 3-25	Rozkład przypadków pracy pozbawionej cech umiędzynarodowienia w Europie, absolwenci mobilni .....	130
Rys. 3-26	Cechy charakterystyczne pracy po 5 latach od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni.....	131
Rys. 3-27	Aktualna główna działalność po upływie 10 lat od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni.....	132
Rys. 3-28	Oferta pracy dzięki praktykom za granicą (%).....	132
Rys. 3-29	Bardzo istotne cechy charakterystyczne pracy; po 5 latach i po 10 latach od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni.....	133

Rys. 3-30	Urzędowy język używany w przedsiębiorstwach, opinie absolwentów (%).....	134
Rys. 3-31	Istotne aspekty umiędzynarodowienia, porównanie opinii pracodawców i absolwentów (%) .....	135
Rys. 3-32	Aktualna sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie 5 lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi* .....	136
Rys. 3-33	Aktualna sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie dziesięciu lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi* .....	137
Rys. 3-34	Sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie pięciu i dziesięciu lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi* .....	138
Rys. 3-35	Większa odpowiedzialność zawodowa absolwentów z doświadczeniem zagranicznym, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%) .....	138
Rys. 3-36	Wyższa pensja dla absolwentów z doświadczeniem zagranicznym bez doświadczenia zawodowego, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%).....	139
Rys. 3-37	Wyższa pensja dla absolwentów z doświadczeniem zagranicznym z pięcioletnim doświadczeniem zawodowym, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%) .....	139
Rys. 3-38	Zmiany kraju pobytu/miejsca pracy, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%).....	141
Rys. 3-39	Zmiany pracodawcy, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%) ...	142
Rys. 3-40	Zmiany stanowiska w przedsiębiorstwie, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%).....	142
Rys. 3-41	Nowe przedsiębiorstwa zakładane przez absolwentów, którzy odbyli praktykę za granicą, założone nowe przedsiębiorstwa i zainteresowanie założeniem nowego przedsiębiorstwa (%) .....	143
Rys. 3-42	Stan pod względem związków, porównanie absolwentów mobilnych i niemobilnych (%).....	149
Rys. 3-43	Narodowość partnera życiowego, opinie absolwentów (%) .....	150
Rys. 3-44	Mobilność za granicą i partner życiowy, opinie absolwentów (%) .....	151
Rys. 4-1	Istotne przyczyny zainteresowania ze strony pracowników mobilnością/uczestnictwem w mobilności, opinie pracowników (%) ....	160
Rys. 4-2	Bardzo ważne przyczyny mobilności pracowników w ramach programu Erasmus, opinie pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego .....	161
Rys. 4-3	Przyczyny, dla których pracownicy przedsiębiorstw zajmują się nauczaniem*.....	162
Rys. 4-4	Rozkład łącznych średnich wartości memo© w przypadku pracowników mobilnych i niemobilnych dla poszczególnych percentyli .....	164
Rys. 4-5	Wyniki kursu intensywnego w porównaniu z STA, opinia uczelni.....	167
Rys. 4-6	Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych*.....	169
Rys. 4-7	Wpływ mobilności pracowników na nauczanie, opinia pracowników akademickich* (%) .....	170

Rys. 4-8	Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych, jeżeli chodzi o cele instytucji, porównanie opinii byłych pracowników mobilnych i uczelni (%).....	172
Rys. 4-9	Efektywność mobilności pracowników w celach szkoleniowych, jeżeli chodzi o cele instytucji, porównanie opinii byłych pracowników mobilnych i uczelni (%) .....	173
Rys. 4-10	Wpływ pracowników przedsiębiorstw.....	173
Rys. 4-11	Rola kursów intensywnych we wspieraniu tworzenia profesjonalnych sieci, opinia pracowników dydaktycznych.....	174
Rys. 4-12	Wpływ mobilności pracowników w ramach IP na aspekty nauczania, opinia pracowników .....	175
Rys. 4-13	Wpływ mobilności pracowników w kontekście wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych, opinia pracowników akademickich* (%) .....	176
Rys. 4-14	Wpływ kursów intensywnych na projekty naukowe, opinia uczestników .....	177
Rys. 4-15	Poziom ułatwień w zakresie międzynarodowej współpracy za pośrednictwem akcji programu Erasmus, opinia pracowników.....	178
Rys. 4-16	Przewidywany wpływ mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%) .....	178
Rys. 4-17	Wpływ mobilności pracowników, punkt widzenia pracowników (%) .....	179
Rys. 4-18	Działania mające na celu osiągnięcie trwałej współpracy między krajową instytucją a przyjmującą instytucją/przyjmującym przedsiębiorstwem po okresie mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%) .....	180
Rys. 4-19	Wpływ kursów intensywnych na nauczanie i kontakty, opinia pracowników .....	182
Rys. 4-20	Znaczenie kursów intensywnych dla uczelni .....	183
Rys. 4-21	Wpływ kursów intensywnych na tworzenie sieci profesjonalnych kontaktów, opinia wykładowców.....	183
Rys. 4-22	Wpływ kursów intensywnych na ważne obszary w porównaniu z mobilnością edukacyjną, opinia uczelni .....	184
Rys. 4-23	Organizacyjne ramy mobilności studentów, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia .....	187
Rys. 4-24	Znaczenie okien mobilności w ramach programu studiów lub praktyk ...	188
Rys. 4-25	Warunki i ramy organizacyjne mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%) .....	190
Rys. 4-26	Organizacyjne ramy mobilności pracowników spoza środowiska akademickiego, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia (%).....	191
Rys. 4-27	Organizacyjne ramy mobilności pracowników akademickich, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia (%) .....	192
Rys. 4-28	Stanowisko instytucjonalne w sprawie mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni.....	193
Rys. 4-29	Środki zachęty dla pracowników spoza środowiska akademickiego oraz dla pracowników akademickich.....	193



---

Rys. 4-30	Szczególne środki zachęty na rzecz mobilności pracowników akademickich .....	194
Rys. 4-31	Istotne cechy uczelni, porównanie opinii pracodawców i uczelni (%).....	195
Rys. 4-32	Aspekty istotne dla faktycznej sytuacji uczelni .....	196
Rys. 4-33	Wpływ instytucjonalny programu Erasmus, punkt widzenia uczelni.....	197
Rys. 4-34	Aspekty istotne dla faktycznej sytuacji uczelni, punkt widzenia uczelni .....	200
Rys. 4-35	Efektywność mobilności pracowników w kontekście wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w odniesieniu do osiągnięcia głównych celów; punkt widzenia uczelni .....	201
Rys. 4-36	Korzyści instytucjonalne i przyczyny angażowania się w mobilność pracowników, punkt widzenia uczelni w porównaniu z punktem widzenia pracowników (w %).....	201
Rys. 4-37	Wpływ pracowników zaproszonych z zagranicznych przedsiębiorstw, punkt widzenia uczelni w porównaniu z punktem widzenia pracowników (%).....	202

## Lista tabel

Tab. 2-1	Umiejętności i kompetencje.....	33
Tab. 2-2	Wybrane czynniki memo© .....	33
Tab. 2-3	Końcowa matryca analityczna .....	36
Tab. 2-4	Dane dotyczące uczestnictwa studentów i absolwentów .....	36
Tab. 2-5	Rodzaje mobilności .....	37
Tab. 2-6	Odsetek kobiet wśród studentów i absolwentów (%) .....	38
Tab. 2-7	Absolwenci objęci EIS według roku ukończenia studiów (%).....	39
Tab. 2-8	Studenci objęci EIS według poziomu kształcenia (%) .....	40
Tab. 2-9	Absolwenci objęci EIS według tytułu zawodowego (%) .....	41
Tab. 2-10	Pięć najpopularniejszych kierunków studiów wybieranych przez studentów i absolwentów (%) .....	42
Tab. 2-11	Odsetek studentów bez akademickiego pochodzenia rodzinnego (%).....	43
Tab. 2-12	Pięć najpopularniejszych krajów docelowych wśród studentów mobilnych (%) .....	46
Tab. 2-13	Główne języki wykorzystywane podczas studiów za granicą – inne niż angielski (%).....	47
Tab. 2-14	Dane dotyczące uczestnictwa dla pracowników.....	48
Tab. 2-15	Odsetek kobiet wśród pracowników (%) .....	48
Tab. 2-16	Udział pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego w poszczególnych rodzajach działań (%) .....	50
Tab. 2-17	Dane dotyczące uczestnictwa uczelni .....	54
Tab. 2-18	Rozkład uczelni pod względem wielkości i tytułu lub stopnia (%).....	54
Tab. 2-19	Dane dotyczące uczestnictwa przedsiębiorstw .....	57
Tab. 2-20	Rozkład przedsiębiorstw według sektorów (%) .....	57
Tab. 2-21	Rozmieszczenie przedsiębiorstw według wielkości (%).....	58
Tab. 2-22	IP i inne rodzaje szkół letnich .....	59
Tab. 2-23	Kalendarz wizyt w terenie (w porządku chronologicznym) .....	64
Tab. 3-1	Znaczenie cech osobistych, punkt widzenia pracodawców .....	87
Tab. 3-2	Znaczenie cech osobistych, porównanie absolwentów mobilnych i niemobilnych .....	87
Tab. 3-3	Wartości czynników memo© w odniesieniu do studentów przed wyjazdem za granicę .....	89
Tab. 3-4	Wielkości efektu w odniesieniu do wartości memo© w analizie <i>ex ante</i> , pierwotne wartości d Cohena .....	90
Tab. 3-5	Wartości czynnika memo© w odniesieniu do studentów po zakończonym pobycie za granicą oraz zmiana.....	90
Tab. 3-6	Wielkości efektu w odniesieniu do wartości memo© w analizie <i>ex ante</i> , pierwotne wartości d Cohena .....	91
Tab. 3-7	Czynniki memo© w różnych rodzajach programów ( <i>ex ante</i> , <i>ex post</i> , zmiana), studenci .....	96
Tab. 3-8	Czynniki memo© w różnych rodzajach działań, absolwenci .....	97
Tab. 3-9	Oczekiwana i doświadczona zmiana pod względem czynników memo©, opinie studentów .....	98
Tab. 3-10	Oczekiwana a faktyczna zmiana pod względem umiejętności, opinie studentów z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus.....	101

Tab. 3-11	Zmiana pod względem umiejętności i cech osobowości z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus, opinie absolwentów .....	102
Tab. 3-12	Czynniki memo© w odniesieniu do sondażu wśród pracodawców, cytatów i wielkości efektu.....	104
Tab. 3-13	Znaczenie umiejętności w kontekście rekrutacji, punkt widzenia absolwentów .....	112
Tab. 3-14	Znaczenie aspektów z punktu widzenia rekrutacji, doświadczenie własne absolwentów według rodzaju akcji w ramach programu Erasmus.....	114
Tab. 3-15	Poprawa umiejętności, opinie studentów z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus.....	120
Tab. 3-16	Udoskonalonych pięć najważniejszych umiejętności, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus (%) .....	123
Tab. 3-17	Korzyści odniesione z pobytu za granicą, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus .....	124
Tab. 3-18	Znaczenie umiejętności w kontekście rekrutacji, punkt widzenia absolwentów według rodzajów akcji programu Erasmus .....	129
Tab. 3-19	Międzynarodowe cechy pracy, absolwenci mobilni vs. niemobilni.....	130
Tab. 3-20	Znaczenie aspektów kariery zawodowej dla programu studiów, porównanie mobilnych i niemobilnych studentów .....	136
Tab. 3-21	Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych .....	144
Tab. 3-22	Stosunek do poprzedniej uczelni, miasta, kraju i Europy; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych.....	144
Tab. 3-23	Wartości wg badań <i>ex ante</i> i <i>ex post</i> w odniesieniu do stosunku studentów do uczelni, miasta, kraju i Europy w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus .....	145
Tab. 3-24	Stosunek absolwentów do swojej byłej uczelni, miasta, kraju i Europy w podziale na akcje programu Erasmus.....	146
Tab. 3-25	Poprawa postawy europejskiej w wyniku doświadczeń związanych z mobilnością, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus.....	146
Tab. 3-26	Opinia studentów na temat ich przyszłości; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych .....	147
Tab. 3-27	Opinia studentów na temat ich przyszłości w podziale na rodzaj akcji programu Erasmus.....	148
Tab. 4-1	Wartości czynników memo© w odniesieniu do pracowników, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych .....	163
Tab. 4-2	Wartości czynników memo© w odniesieniu do pracowników w podziale na rodzaj akcji programu Erasmus na rzecz mobilności.....	165
Tab. 4-3	Kompetencje zdobyte w trakcie pobytów za granicą w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus na rzecz mobilności pracowników ..	166
Tab. 4-4	Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych .....	168
Tab. 4-5	Związki z uczelnią, miastem, krajem i Europą w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus na rzecz mobilności pracowników.....	168

---

Tab. 4-6	Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do różnych celów nauczania, opinia uczelni.....	171
Tab. 4-7	Rozwój nowej międzynarodowej i międzysektorowej współpracy dzięki kursom intensywnym, opinia personelu .....	182
Tab. 4-8	Wpływ kursów intensywnych na powstawanie nowych partnerstw, opinia pracowników.....	182
Tab. 4-9	Warunki umiędzynarodowienia w macierzystych uczelniach, opinie studentów mobilnych w porównaniu z opiniami studentów niemobilnych.....	185
Tab. 4-10	Warunki umiędzynarodowienia w macierzystych uczelniach, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus.....	186
Tab. 4-11	Aspekty programu Erasmus mające znaczenie dla procesu umiędzynarodowienia i rangi uczelni na arenie międzynarodowej, punkt widzenia uczelni.....	198
Tab. 4-12	Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych .....	199
Tab. 4-13	Porównywanie nastawienia studentów, absolwentów i pracowników wobec Europy, różne rodzaje mobilności .....	199
Tab. 4-14	Stosunek do Europy w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus.....	200



## Streszczenie

### Kluczowe ustalenia

Zwiększenie szans zatrudnienia za granicą nabiera coraz większego znaczenia dla studentów uczestniczących w programie Erasmus.

W ostatnich latach główne motywy studiowania lub szkolenia się za granicą nie uległy zmianie: szansa mieszkania za granicą i spotkania nowych ludzi, doskonalenie znajomości języków obcych, ogólne rozwijanie umiejętności. Dla 85% studentów bezpośrednio następnym motywem jest zwiększenie szans zatrudnienia za granicą.

Dla pracodawców ważnymi ogólnymi umiejętnościami są także umiejętności udoskonalone dzięki udziałowi w programie Erasmus za granicą.

Po pobycie za granicą studenci uczestniczący w programie Erasmus mają przeciętnie większe umiejętności przystosowania zawodowego niż 70% ogółu studentów.

Dzięki ich cechom osobowościowym mają większe możliwości zatrudnienia nawet zanim wyjadą za granicę. Do czasu powrotu do kraju ich przewaga pod względem atutów wzrosła przeciętnie o 42%. Chociaż 81% studentów uczestniczących w programie Erasmus dostrzega po powrocie, że udoskonalili swoje ogólne umiejętności, to czynniki memo@ są wyższe w przypadku 52%. We wszystkich przypadkach uważają oni, że udoskonalili swoje umiejętności w większym stopniu niż to zakładali przed wyjazdem za granicę.

Poza wiedzą z danej dziedziny (91%) i odpowiednim doświadczeniem zawodowym (78%) przeciętnie 92% pracodawców zwraca uwagę na umiejętności ogólne.

Chociaż w procesie rekrutacji 64% pracodawców uważa doświadczenia zdobyte za granicą za ważne, średnio 92% zwraca szczególną uwagę na umiejętności ogólne, takie jak otwartość na nowe wyzwania i zaciekawienie nimi, umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, pewność siebie, tolerancja w stosunku do wartości i zachowań innych osób.

Studenci uczestniczący w programie Erasmus mają większe szanse na znalezienie pierwszej pracy i lepsze perspektywy rozwoju kariery zawodowej.

Więcej niż 1 student na trzech uczestniczących w programie Erasmus, którzy odbyli praktykę zawodową za granicą, został zatrudniony lub otrzymał ofertę pracy w firmie, w której odbywał praktykę.

Prawie 1 na 10 byłych mobilnych studentów, którzy odbyli praktykę zawodową za granicą, założył swoje własne przedsiębiorstwo, a ponad 3 na 4 przewidują takie rozwiązanie lub mogą zamierzać założenie przedsiębiorstwa.

W stosunku do studentów, którzy nie wyjeżdżali za granicę, tylko połowa byłych studentów uczestniczących w programie Erasmus może zasnąć długotrwałego bezrobocia.

Stopa bezrobocia wśród studentów uczestniczących w programie Erasmus po upływie pięciu lat od ukończenia studiów jest o 23% niższa.

Studenci uczestniczący w programie Erasmus utrzymują w większym stopniu kontakty międzynarodowe; w ich przypadku istnieje też większe prawdopodobieństwo, że będą mieszkać za granicą.

W przypadku studentów, którzy uczestniczyli w programie Erasmus, występuje prawdopodobieństwo częstszej niż dwukrotna zmiany pracodawcy.

W porównaniu z 23% studentów niemobilnych 40% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus przeniosło się do innego kraju po zakończeniu studiów.

93% studentów w stosunku do 73% ich rówieśników pozostających w kraju mobilnych łatwo wyobraża sobie przyszłe życie za granicą.

W porównaniu z 13% studentów niemobilnych partnerem życiowym 33% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus jest osoba innej narodowości.

27% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus stwierdza, że spotkali swojego obecnego partnera życiowego podczas pobytu za granicą.

Program Erasmus w takim samym stopniu sprzyja integracji społecznej jak inne programy wspierania mobilności.

46% studentów uczestniczących w programie Erasmus pochodzi z rodzin niezwiązanych ze środowiskiem akademickim, co stanowi taki sam udział jak w przypadku innych programów wspierania mobilności; wśród studentów niemobilnych 62% nie ma powiązań ze środowiskiem akademickim. Do głównych przeszkód w zdobywaniu doświadczenia za granicą należy brak środków finansowych na pokrycie dodatkowych kosztów i brak powiązań osobistych.

**W ramach badania wpływu programu Erasmus przeprowadzona została analiza oddziaływania mobilności na dostosowanie zawodowe i kompetencje studentów oraz na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego.**

Celem badania wpływu programu Erasmus (EIS) jest uzyskanie odpowiedzi dotyczących dwóch zasadniczych kwestii. Po pierwsze analizowane jest oddziaływanie **mobilności studentów w ramach programu Erasmus** w powiązaniu z kierunkami studiów i praktykami na poprawę indywidualnych umiejętności, szanse zatrudnienia i rozwój instytucjonalny. Po drugie badane jest oddziaływanie **działalności dydaktycznej i szkolenia pracowników akademickich w ramach programu Erasmus** na indywidualne kompetencje, cechy osobowe i postaw, a także wpływu programu na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego (uczelni).

**W ramach EIS stosowana jest innowacyjna metodologia polegająca na wprowadzeniu narzędzia psychometrycznego i wiązaniu ze sobą faktów, percepcji, cech osobowych oraz postaw.**

Aby udzielić odpowiedzi na kwestie postawione w badaniu, przeprowadzono badania ilościowe i jakościowe. Badanie ilościowe polegało głównie na podejściu opartym na metodologii mieszanej, co dało po raz pierwszy możliwość porównania postrzeganego rozwoju z faktycznym rozwojem studentów pod względem umiejętności powiązanych z możliwościami zatrudnienia. Aby uzyskać dostateczną liczbę danych ilościowych, zespół badawczy przeprowadził w 2013 r. pięć sondaży internetowych, w których udział wzięło 56 733 studentów(-ek) (w tym studentów mobilnych uczestniczących i nieuczestniczących w programie Erasmus oraz studentów niemobilnych), 18 618 absolwentów (83% mobilności w ramach programu Erasmus i poza nim), 4 986 pracowników (akademickich i nieakademickich, mobilnych i niemobilnych), 964 instytucje szkolnictwa wyższego i 652 pracodawców (z których 55% należało do sektora MSP), w 34 krajach biorących udział w programie (zob. załącznik 1). **Łącznie próba wykorzystana w badaniu obejmowała 78 891 indywidualnych odpowiedzi.**

Do pomiaru **faktycznego rozwoju** umiejętności studentów i pracowników uczelni po ich pobyciu za granicą zespół EIS zastosował sześć „czynników memo©”, opracowanych przez CHE Consult, które są w największym stopniu powiązane z umiejętnością dostosowania zawodowego: tolerancja wobec odmienności (akceptacja kultury i postaw innych ludzi oraz zdolność przystosowania się), ciekawość (otwartość na nowe doświadczenia), pewność siebie (wiara we własne kompetencje), spokój (świadomość własnych mocnych i słabych stron), stanowczość (zdolność do podejmowania decyzji), oraz dynamiczność (zdolność do rozwiązywania problemów). Tych sześć współczynników memo© stanowi charakterystyczne cechy osobowościowe. Sondaż EIS przeprowadzony wśród studentów ukierunkowanych na studentów, którzy byli mobilni w skali międzynarodowej w trakcie tego badania, polegał na sondażu *ex ante* i *ex post*. W związku z tym można było dokonać oceny bezpośrednich efektów doświadczeń związanych z mobilnością i porównać mierzalne krótkoterminowe efekty *ex ante* z długoterminowymi efektami *ex post*, stosując dane psychometryczne uzyskane w sondażu prowadzonym wśród mobilnych absolwentów.

Poza innowacyjnym podejściem memo© polegającym na pomiarze faktycznych skutków mobilności w ramach EIS zastosowano bardziej tradycyjną metodę pomiaru percepcji. Jest istotne z szeregu powodów: po pierwsze umożliwia porównanie ze wcześniejszymi studiami; po drugie daje możliwość porównania percepcji grup, którą można analizować z wykorzystaniem czynników memo© (studenci, absolwenci i pracownicy), z percepcją innych, której nie można przeanalizować (uczelnie

i pracownicy); a po trzecie umożliwia bezpośrednie porównanie faktycznego i postrzeganego rozwoju studentów.

Wprowadzając w badaniu EIS analizę psychometryczną czynników memo© w odniesieniu do pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego oraz porównując wyniki z danymi percepcyjnymi (zwłaszcza dostarczonymi przez uczelnie w ramach sondażu instytucjonalnego), wykroczone poza klasyczne badania sondażowe mobilności pracowników.

Wyniki badania ilościowego były podstawą do przeprowadzenia badania jakościowego, którego celem było uzyskanie lepszego wglądu w kwestie, jakie pojawiły się w wyniku badania ilościowego, oraz potwierdzenie lub odrzucenie ustaleń ilościowych. W tym celu zorganizowano spotkania grupy dyskusyjnej w ośmiu krajach: Bułgarii (BG), Republice Czeskiej (CZ), Finlandii (FI), Niemczech (DE), na Litwie (LT), Portugalii (PT), Hiszpanii (ES) i Zjednoczonym Królestwie (UK). Zespół opracował innowacyjną metodologię, która łączy różne metody jakościowe odnoszące się do różnych grup docelowych. Badanie jakościowe było prowadzone w oparciu o wizyty w terenie w każdym z wybranych krajów, uzupełniane wywiadami internetowymi, telefonicznymi i spotkaniami indywidualnymi.

### **Mobilność ma bardzo korzystny wpływ na dostosowanie zawodowe i kompetencje studentów, niekiedy większy, niż to przewidywali, ale niekiedy mniejszy niż im się by wydawało.**

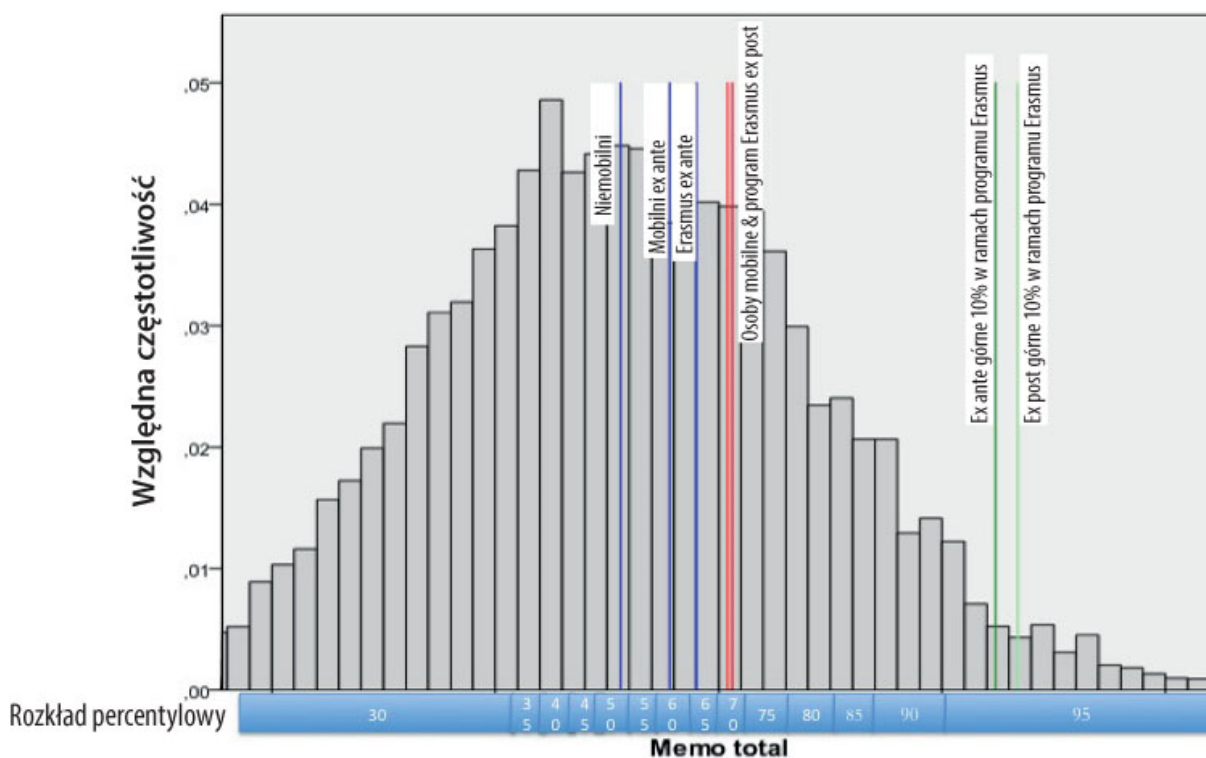
Do analizy przystąpiono, zaczynając od badania podanych przez studentów przyczyn, dla których wyjechali za granicę, a także głównych przyczyn, dla których zarzucili myśl zdobyciu doświadczeń w ramach mobilności. Ponad 90% mobilnych studentów chciało doświadczyć życia za granicą, rozwinąć umiejętności, takie jak zdolność przystosowania się, oraz podnieść poziom znajomości języka. Wszystkie te aspekty odgrywały ważną rolę podczas analizowania rozwoju umiejętności i kariery zawodowej studentów mobilnych. Z drugiej strony tylko 14% osób niemobilnych nie wyjechało za granicę, ponieważ nie zostały zakwalifikowane do programu; innymi słowy Erasmus jest raczej **nieselektywnym** programem wspierania mobilności. W przypadku ponad 50% studentów niemobilnych powodami, dla których nie wyjechali za granicę, była niepewność co do dodatkowych kosztów, powiązania osobiste i brak środków finansowych. Można to wytłumaczyć częściowo faktem, że 62% studentów niemobilnych pochodzi z rodzin niepowiązanych ze środowiskiem akademickim, natomiast w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus dotyczyło to 46%.

Za szczególnie ważne uznaliśmy przede wszystkim potwierdzenie znaczenia kompetencji w sześciu obszarach mierzonych sześcioma wybranymi czynnikami memo©. Przeciętnie 92% spośród 652 objętych sondażem pracodawców potwierdziło znaczenie tych kompetencji pod kątem dostosowania zawodowego. **Udział pracodawców, którzy uważają doświadczenie zdobyte za granicą za ważne w kontekście szans zatrudnienia, również prawie uległ podwojeniu w okresie między 2006 i 2013 r. z 37% do 64%.**

Potwierdziwszy znaczenie tych umiejętności pod kątem szans zatrudnienia, w ramach EIS poddano analizie wpływ mobilności na te umiejętności. Jednym z najbardziej znamienych ustaleń było stwierdzenie, że na ogół mobilni studenci, a w szczególności studenci uczestniczący w programie Erasmus wykazują wyższe wartości pod względem sześciu cech osobowościowych niż ma to miejsce w przypadku studentów niemobilnych – nawet przed wyjazdem za granicę. Pod tym względem EIS potwierdza wyniki poprzedniego badania, zgodnie z którymi bardziej jest prawdopodobne, że osoby o takich predyspozycjach jak otwartość i łatwość przystosowania się wyjadą za

granicę. **Kiedy już znajdują się za granicą, mobilni studenci również zwiększają swoją przewagę pod względem wartości memo© w stosunku do studentów niemobilnych o 118% w odniesieniu do wszystkich studentów mobilnych i 42% w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus.** Średnia korzyść w bezwzględnych wartościach memo© odniesiona przez mobilnych studentów może w oczach osób niebędących ekspertami wydawać się mała. Wcześniejsze badanie wykazuje jednak, że cechy osobowościowe są na ogół stałe i ulegają niewielkim i powolnym zmianom. Bezwzględne zmiany zaobserwowane u studentów uczestniczących w programie Erasmus miały takie samo nasilenie jak inne ważne wydarzenia w życiu, takie jak rozstanie z rodzicami, co jest dość niezwykle i zgodne ze zmianami zaobserwowanymi w podobnym badaniu. Jednak ważniejsze niż wartości bezwzględne, najważniejsze wnioski jakie można wysnuć na podstawie takiej analizy dotyczącej obserwowanych tendencji przy porównywaniu grup przed wyjazdem i po wyjeździe. Po pobycie za granicą **przeciętny student uczestniczący w programie Erasmus wykazywał wartości memo© wyższe niż 70% wszystkich studentów** a 10% najlepszych studentów uczestniczących w programie Erasmus wykazywało wyższe średnie wartości niż górne 95% wszystkich najlepszych studentów.

**Rys. 0-1 Rozkład łącznych średnich memo© w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus w stosunku do wszystkich mobilnych i niemobilnych studentów dla ekstrapolowanej całej populacji studentów**



Ponadto większość studentów zwiększyła swoje umiejętności przystosowania zawodowego zgodnie z wynikami pomiarów czynników memo© u 51% wszystkich mobilnych studentów i 52% studentów uczestniczących w programie Erasmus. Z drugiej strony w przybliżeniu 81% studentów uczestniczących w programie Erasmus było zdania, że odczuwają zmianę na lepsze w odniesieniu do tych czynników. W analizie wpływu mobilności ukazuje to również wartość porównania percepcji z faktycznymi pomiarami.



W ramach EIS zaobserwowano również wpływ mobilności na inne umiejętności powiązane z możliwościami zatrudnienia, który można było przeanalizować wyłącznie w oparciu o oświadczenia respondentów. Ponad **90% studentów** wskazało na udoskonalenie ich **umiejętności miękkich**, takich jak wiedza o innych krajach, zdolność do pracy w zespole i praca z osobami należącymi do innych kultur, zdolność do przystosowania się, biegłość językowa i komunikatywność. Ponadto **99%** uczelni zauważyło u studentów poprawę pod względem **pewności siebie i zdolności przystosowania się**. Biorąc pod uwagę obserwowaną różnicę między postrzeganym rozwojem czynników memo© i różnicę, która daje się zmierzyć, do wyników tych należy podchodzić jednak z pewną ostrożnością.

W wywiadach prowadzonych podczas badania jakościowego studenci przede wszystkim postrzegali mobilność w ramach programu Erasmus jako okres definiujący ich osobisty i zawodowy rozwój, prowadzący do większej dojrzałości i rozwoju osobistego zwłaszcza ze względu na wzywania, którym musieli stawić czoła. Występowało odczucie, że umiejętności pracy zespołowej i atrybuty takie jak wiara w siebie i odporność uległy znacznej poprawie po wymianie, podobnie jak komunikatywność, znajomość języka i umiejętności prezentacyjne, kompetencje interpersonalne i interkulturowe, umiejętności rozwiązywania problemów, planowania i organizacyjne, umiejętność krytycznego myślenia, otwartość, kreatywność, tolerancja kulturowa i etniczna, samookreślenie, lepsze rozumienie innych, odpowiedzialność i zdolność przystosowania się. Ponadto praktyki zawodowe były szczególnie wysoko cenione przez studentów, absolwentów i pracodawców, ponieważ umożliwiały one dalszy rozwój zawodowy i uzyskanie odpowiedniego doświadczenia zawodowego.

### **Mobilność ma bardzo silny wpływ na indywidualną karierę zawodową oraz indywidualne życie społeczne.**

Poza umiejętnościami w ramach EIS analizowano również wpływ mobilności na życie i karierę zawodowe. Praktyki wydają się mieć szczególnie bezpośrednio oddziaływanie w tym sensie, że więcej niż jeden na trzech studentów, którzy byli na praktyce w ramach programu Erasmus dostał propozycję pracy od firmy, w której był na praktyce, a także wydaje się że promują oni **przedsiębiorczość: prawie 1 na 10 byłych mobilnych studentów, którzy odbyli praktykę zawodową za granicą, założył swoje własne przedsiębiorstwo**, a ponad 3 na 4 przewidują takie rozwiązanie lub mogą zamierzać założenie przedsiębiorstwa. Mobilność wpływa również na stopy zatrudnienia. W porównaniu z tymi osobami, które nie wyjeżdżają za granicę, tylko połowa byłych mobilnych studentów może odczuć skutki długoterminowego bezrobocia. Nawet po upływie pięciu lat od zakończenia studiów **stopa bezrobocia wśród studentów mobilnych była o 23% niższa** niż wśród studentów niemobilnych. 64% pracodawców, wśród których prowadzono sondaż, wskazuje, że na absolwentów z międzynarodowym doświadczeniem częściej nakłada się większą odpowiedzialność zawodową; ten odsetek wzrósł o 51% od 2006 r. 77% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus, wśród których przeprowadzono sondaż, zajmowało stanowiska obejmujące funkcje kierownicze po upływie 10 lat od ukończenia studiów, a do tego po upływie 10 lat od ukończenia studiów wśród absolwentów uczestniczących w programie Erasmus prawdopodobieństwo objęcia stanowisk kierowniczych było o 44% większe niż wśród absolwentów niemobilnych. Różnica ta występowała wyłącznie na poziomie niższego i średniego stopnia kierowniczego, natomiast jeżeli chodzi o najwyższe stanowiska menadżerskie nie zaobserwowano żadnych różnic na korzyść mobilnych absolwentów.

Mobilność studentów promuje również przyszłą mobilność zawodową. Spośród mobilnych studentów 93% (w porównaniu z 73% studentów niemobilnych) może zakładać, że pozostaną za granicą, a 95% mobilnych studentów (w porównaniu z 78% studentów niemobilnych) chciało mieć pracę z kontekstem międzynarodowym. 40% mobilnych absolwentów zmieniało kraj pobytu co najmniej raz od czasu ukończenia

studiów, czyli o 18% więcej niż miało to miejsce w przypadku absolwentów niemobilnych. W przypadku studentów, którzy uczestniczyli w programie Erasmus, występuje prawdopodobieństwo częstszej niż dwukrotna zmiany pracodawcy niż ma to miejsce w przypadku absolwentów niemobilnych. Mobilność jest ponadto powiązana z nastawieniem studentów do Europy. Ponad 80% studentów uczestniczących w programie Erasmus czuła się silnie związana z Europą.

Mobilną ma również wpływ na życie społeczne studentów. W czasie, kiedy prowadzono badania sondażowe, 32% wszystkich mobilnych absolwentów i **33% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus miało partnera innej narodowości** niż ich własna, czyli prawie trzykrotnie więcej niż w przypadku absolwentów niemobilnych (13%), a 24% mobilnych absolwentów i **27% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus spotkało swojego obecnego partnera podczas pobytu za granicą.**

### **Zasadniczo umiędzynarodowienie uczelni przynosi im korzyści z mobilności, ale usługi i uznawanie można jeszcze udoskonalić.**

Poza oddziaływaniem na poszczególnych studentów w ramach EIS dokonano analizy ewentualnego wpływu mobilności na same uczelnie, ich **pracowników**, nauczanie i program nauczania, współpracę, usługi i strategiczne aspekty umiędzynarodowienia. Na ogół większość uczelni uważa, że program Erasmus jest najbardziej odpowiednim strategicznym atutem każdego programu edukacyjnego, jako proponuje się studentom. Spośród różnych akcji w ramach programu Erasmus 83% uczelni uważa **mobilność edukacyjną za najważniejszą** pod względem umiędzynarodowienia i rangi na arenie międzynarodowej (80% uczelni). Uczestnicy spotkań i wywiadów grupowych potwierdzili, że program Erasmus przyczynił się w istotny sposób do umiędzynarodowienia studentów, pracowników i samych uczelni. Było to tym bardziej oczywiste w przypadku nowych i prywatnych uczelni, dla których Erasmus stanowił strategię „parasola”, w ramach której ich umiędzynarodowienie było wspierane i do którego je zachęcano.

Jeżeli chodzi o wpływ na pracowników uczelni, to pracownicy mobilni wykazywali statystycznie znacznie wyższe wartości w przypadku pięciu spośród sześciu czynników memo© niż pracownicy niemobilni. Znaleźli się również w kwantylu wyższym o 10% niż pracownicy niemobilni, co wskazuje na istotną różnicę między obu grupami. Co więcej, 85% pracowników mobilnych czuła się silnie związana z Europą w porównaniu z 69% próby pracowników niemobilnych. Wydaje się to wskazywać, że **sposób myślenia w międzynarodowym wymiarze jest silnie powiązany z samymi doświadczeniami wynikającymi z mobilności.** Ponadto wygląda na to, że mobilność pracowników miała wpływ na rozwój kompetencji, ponieważ 78% – 96% pracowników mających doświadczenie, jeżeli chodzi o działania związane z mobilnością pracowników w ramach programu Erasmus stwierdziło, że nastąpiła poprawa we wszystkich obszarach ich kompetencji, przy czym największą korzyść mobilność przyniosła im w obszarze kompetencji społecznych (93% – 96%). Ponad 70% pracowników przyznało, że najważniejszym aspektem mobilności było poszerzenie ich wiedzy na temat **dobrych praktyk i umiejętności** z korzyścią dla ich własnej uczelni. 81% pracowników akademickich zaobserwowało korzystne oddziaływanie na **jakość nauczania** i na współpracę multidyscyplinarną i międzyorganizacyjną, natomiast **92% dostrzegło oddziaływanie na współpracę międzynarodową**, a 69% zaobserwowało pozytywny wpływ na możliwości prowadzenia prac badawczych.

Poglądy kierownictwa uczelni były w bardzo dużym stopniu zbieżne z punktem widzenia pracowników: ponad 90% uważało mobilność pracowników za skuteczny środek do realizacji większych celów, takich jak motywowanie studentów do wyjazdu za granicę, pogłębienia międzynarodowego wymiaru w kraju, promowanie nowych metod pedagogicznych, motywowanie pracowników do wyjazdów zagranicznych i



poszerzenia ich oferty zajęć dydaktycznych. W tym kontekście za szczególnie skuteczne instrumenty uczelni i pracownicy (w obu przypadkach ponad 90%) uważali kursy intensywne, zwłaszcza pod względem umiędzynarodowienia programu nauczania, podnoszenia świadomości międzynarodowej i poszerzania współpracy w zakresie badań.

Badanie jakościowe w dużej mierze potwierdziło te ustalenia. W wielu krajach program Erasmus stanowi chyba jedyną możliwość wyjazdu za granicę dla nauczycieli. Wśród osób ankietowanych panowało zgodne przekonanie potwierdzające **pozytywny wpływ programu Erasmus na rozwój metod nauczania** oraz współpracę w sferze badań. Szereg członków personelu akademickiego stwierdziło, że ich pobyt w innym środowisku pod względem narodowym i akademickim zmusił ich do przemyślenia, zmiany i dalszego rozwijania ich metod nauczania. **Pracownicy akademicki jednak zgłosili także ogólną skargę, dotyczącą braku uznawania wymian pracowników w kontekście akademickim, instytucjonalnym i programowym.**

Jak wskazywały również wyniki badania ilościowego, panowało powszechne zrozumienie wśród osób ankietowanych, że wpływ mobilności pracowników akademickich byłby prawdopodobnie większy niż mobilności studentów pod względem zasięgu, jaki można byłoby osiągnąć za granicą i w kraju zarówno w stosunku do studentów jak i pracowników.

Innym aspektem analizy było wpływ mobilności na działalność uczelni w obszarze współpracy. Spośród ankietowanych uczelni 98% oczekiwało, że współpraca z instytucjami partnerskimi ulegnie poprawie. Ponadto 54% ankietowanych przyznaje, że struktury współpracy w ramach programu Erasmus są uzależnione od osobistych powiązań. 81% pracowników dostrzegało również wpływ na wielostronne projekty w ramach programu Erasmus, 77% zauważyło wpływ na rozpoczęcie projektów, a 73% – na uczestnictwo w projektach, natomiast uczelnie zauważyły również pozytywny wpływ na wspólne studia.

Mobilność jest uzależniona od usług towarzyszących, ale może mieć również wpływ na takie usługi. Dokonano więc w ramach EIS analizy również tego sektora. Najważniejszymi aspektami były w tym przypadku „okna mobilności” i zdaniem 90% uczelni takie okna były ważne, natomiast w 69% uczelni jeszcze ich nie wdrożono. Ponadto 72% mobilnych studentów było zdania, że istniejące struktury/programy studiów powinny być dostosowane do mobilności międzynarodowej. Poza tym w przypadku 96% uczelni uznawanie ECTS (europejski system transferu i akumulacji punktów w szkolnictwie wyższym) stanowiło najważniejszy aspekt ram struktury organizacyjnej w odniesieniu do mobilności studentów. 90% uczelni oświadczyło, że uznają punkty przyznawane przez zagraniczne instytucje przyjmujące a 86% studentów było przekonane, że w ramach ich programu studiów uznano punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie. Jeżeli chodzi o dostęp do informacji przed wyjazdem można było dostrzec istotne rozbieżności między instytucjonalnym a indywidualnym punktem widzenia. Tylko 68% mobilnych studentów, którzy studiowali za granicą i 49% studentów, którzy odbyli praktyki zawodowe za granicą, stwierdziło, że każdy student zainteresowanym studiami za granicą uzyskuje odpowiednie informacje i wytyczne.

Na spotkaniach grupy dyskusyjnej i podczas wywiadów potwierdzono, że duża liczba wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów uczestniczących w programie Erasmus utworzyła masę krytyczną pod względem zapotrzebowania na nowe i usprawnione usługi wsparcia w wielu instytucjach. Chociaż program Erasmus doprowadził bez wątplenia do pogłębienia międzynarodowego wymiaru infrastruktury na wielu uczelniach, oczekiwania w tym zakresie co do rodzaju i jakości usług wsparcia ze strony uczelni ciągle bardzo się różnią między poszczególnymi krajami.

O ile uczelnie uważały usługi wsparcia dla studentów za bardzo ważne, na ogół wydaje się, że w przypadku pracowników mobilnych ramy organizacyjne są obecnie w mniejszym stopniu rozbudowane. Jakkolwiek 89% uczelni uważało wsparcie finansowe na rzecz mobilności pracowników akademickim za bardzo ważny element, tylko 67% uczelni wdrożyło takie wsparcie, a w mniejszości uczelnie wdrożono bardziej konkretne bodźce w czasie, kiedy prowadzono ankietę. Jedna trzecia uczelnia twierdziła, że zapewnione było solidne zastępstwo pracowników dydaktycznych za granicą, a tylko 25% z nich stwierdziło, że zapewniły dofinansowanie uzupełniające. I tym razem badanie jakościowe potwierdziło te ustalenia. Wielu pracowników dydaktycznych stwierdziło, że ich udział w takiej działalności nie byłby wysoko oceniony przez ich rodzime uczelnie. W niektórych krajach brak zdolności do świadczenia usług wsparcia może stać się wąskim gardłem dla dalszego poszerzania programów mobilności.

Głównym wyzwaniem w zakresie osiągnięcia do 2020 r. celu, jakim jest mobilność 20% studentów wyższych uczelni w czasie ich studiów, będzie zmotywowanie studentów, w przypadku których prawdopodobieństwo wyjazdu za granicę jest mniejsze. Jak wskazywały czynniki memo© chęć wyjazdu za granicę jest z góry zdeterminowana predyspozycjami poszczególnych osób. W związku z tym, aby większa liczba niemobilnych studentów stała się mobilna konieczna jest zmiana ich sposobu myślenia. Aby to osiągnąć, istotne będzie umiędzynarodowienie ich własnych uczelni, a to będzie zależec od doświadczenia i wiedzy mobilnych pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego. Zatem sprawą najwyższej wagi jest włączenie mobilności pracowników do najwyższych priorytetów strategii umiędzynarodowienia uczelni.

### **Dokonanie pomiaru oddziaływań i kompetencji wymaga zastosowania innych metod oprócz badań satysfakcji.**

Ogólnie badanie, a w szczególności różnice między postrzeganiem siebie przez studentów i ustaleniami dokonanymi na podstawie podejścia memo©, wykazało, że kiedy zachodzi potrzeba pomiarów wyników i wpływu mobilności, zakres, w jakim podejście oparte na zestawieniu faktów, postrzegania, cech osobowości i postaw jest lepszy od innych tradycyjnych badań ankietowych i prostych zapytań w sprawie postrzegania i opinii. Wyniki również wskazują, że coroczna ocena wartości memo© umożliwiłaby przeprowadzenie bardziej dogłębnej analizy i dokonanie właściwego porównania pobytów o różnym czasie trwania, a także monitorowanie nowych rozwiązań wdrażanych w ramach programu Erasmus+. Wydaje się że należałoby wykonać analizy dla poszczególnych krajów analogicznie do analizy ogólnoeuropejskiej.

Ogólnie rzecz ujmując, program Erasmus ma zasadniczy wpływ na studentów, pracowników, programy nauczania i całą zbiorowość akademicką zarówno na poziomie indywidualnym jak i instytucjonalnym. Badanie ujawnia ze szczególną wyrazistością potencjał programu Erasmus, a tym samym potencjał jego następcy, programu Erasmus+, w zakresie wkładu w równość społeczną w krajach, w szczególności dzięki jego pozytywnemu oddziaływaniu na szanse zatrudnienia młodych absolwentów uczelni.

W przypadku badania jakościowego wielu uczestników stwierdziło jednak, że można byłoby ograniczyć biurokrację, jaka towarzyszy programowi. W sumie studenci prosili o większą kwotę pieniędzy, więcej możliwości odbywania praktyk zawodowych i większą integrację. Pracownicy akademicy prosili o bardziej formalne uznawanie i lepsze wsparcie ich mobilności. Uczelnie były żywo zainteresowane osiągnięciem większej jednorodności procesów i zmniejszeniem biurokracji. Wszystkie zainteresowane strony miały jednak jedną wspólną prośbę: należy poszerzyć program Erasmus i zwracać większą uwagę raczej na jakość mobilności w ramach programu Erasmus+, a nie na samą ilość.

Głównym wyzwaniem, jakie stoi przed programem Erasmus+, będzie zachowanie rozmachu programu Erasmus przy jednoczesnym zajęciu się aspektami dotyczącymi poprawy.

## 1. Wprowadzenie

W następstwie występujących na całym świecie kryzysów gospodarczych i trudności w kontekście zatrudnienia, Europa musi tworzyć miejsca pracy i budować dobrobyt. Aby to osiągnąć szkolnictwo wyższe wraz z jego powiązaniem z działalnością badawczą i innowacyjną może pełnić decydującą rolę pod względem rozwoju indywidualnego i wzrostu gospodarczego, kształcąc wysoko wykwalifikowanych pracowników i aktywnych obywateli, których Europa potrzebuje.<sup>1</sup> Mając na uwadze uzyskanie wzrostu gospodarczego i tworzenie miejsc pracy, w swoim planie modernizacji szkolnictwa wyższego (2011 r.) Unia Europejska określiła w związku z tym różne kluczowe kwestie w odniesieniu do państw członkowskich i instytucji szkolnictwa wyższego, takie jak podniesienie poziomu wykształcenia, aby liczba absolwentów i naukowców odpowiadała potrzebom Europy; poprawienie jakości i przydatności wykształcenia; podwyższanie jakości poprzez mobilność i współpracę transgraniczną; lepsze wykorzystanie trójkąta wiedzy: powiązanie szkolnictwa wyższego, badań naukowych i biznesu w działaniach na rzecz doskonałości i rozwoju regionalnego; oraz poprawa zarządzania i finansowania.<sup>2</sup>

Uczelnie są postrzegane jako główni partnerzy w realizacji strategii Unii Europejskiej mającej na celu utrzymanie wzrostu gospodarczego i budowania dobrobytu. Niewątpliwie globalizacja, mobilność międzynarodowa i zmiany demograficzne w sposób radykalny zmieniły oblicze szkolnictwa wyższego w Europie i na całym świecie. Mobilność i kursy intensywne (IPs) w ramach Erasmus przeznaczone dla studentów i pracowników również przyczyniły się do tej zmiany i są postrzegane jako sposób na osiągnięcie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Europie, a także wyposażenie obywateli europejskich w umiejętności potrzebne do zwiększenia szans zatrudnienia, a tym samym przyczynienie się do wzrostu gospodarczego w Europie.<sup>3</sup> W zasadzie jednak nie ma zbyt wielu badań empirycznych i danych dotyczących mobilności w ramach programu Erasmus oraz wpływu mobilności na każdą jednostkę i na uczelnię, a w szczególności brakuje wiarygodnych danych i badań, które wykraczają poza ramy analizy postrzegania i zajmują się pomiarami faktycznych oddziaływań i rezultatów.

Badanie wpływu programu Erasmus (EIS) pt. „Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego” ma wypełnić te luki, jeżeli chodzi o oddziaływania takiej mobilności zarówno na poszczególne jednostki jak i na uczelnie. W badaniu wykorzystano podejście oparte na metodologii mieszanej, łączące w sobie sondaże ilościowe prowadzone na dużą skalę z sondażami jakościowymi różnych grup docelowych i grup kontrolnych osób mobilnych i niemobilnych. W celu zgłębienia oddziaływań mobilności w ramach programu Erasmus i kursów intensywnych łączono elementy empiryczne, percepcyjne i dotyczące postaw. Badanie obejmowało również określenie różnic w zakresie indywidualnych i instytucjonalnych osiągnięć w ramach programu Erasmus w krajach objętych tym programem.

<sup>1</sup> Komisja Europejska (2011a, 1).

<sup>2</sup> *ibid.* 1–9

<sup>3</sup> *ibid.*, 6

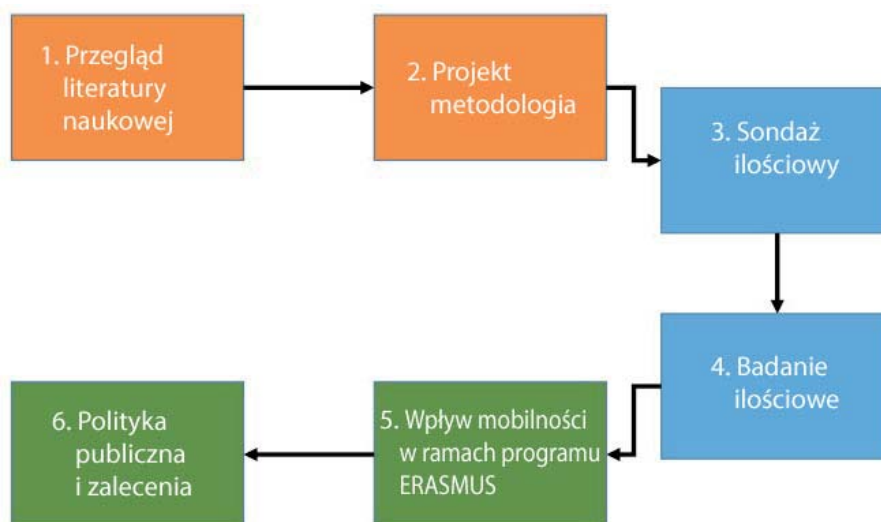
Na poziomie jednostki badanie koncentruje się na wpływie mobilności w ramach programu Erasmus na rozwój umiejętności i na szanse zatrudnienia studentów. W celu przeprowadzenia takiej analizy w ramach EIA skoncentrowano się na wpływie różnych rodzajów mobilności na indywidualne kompetencje i umiejętności studentów (co ma wpływ na szanse zatrudnienia). Wszystkie te aspekty zostały ujęte w Rozdziale 3. Na poziomie instytucjonalnym w badaniu przywiązywano uwagę do wpływu mobilności w ramach programu Erasmus i programów intensywnej na kompetencje pracowników, rozwój instytucjonalny i umiędzynarodowienie uczelni. W celu przeprowadzenia tego badania skoncentrowano się na wpływie rodzajów mobilności na rozwój instytucjonalny (umiędzynarodowienie) oraz rangę uczelni na arenie międzynarodowej, tzn. na aspektach, które nadają uczelni rangę międzynarodową, w tym na ewentualnych oddziaływaniach na pracowników. Wszystkie te aspekty zostały ujęte w Rozdziale 4.

## 2. Metodologia i plan

### 2.1. Ogólny plan

W celu przeprowadzenia analizy wpływu mobilności Erasmus na rozwój umiejętności, szanse zatrudnienia, umiędzynarodowienie uczelni i rozwój instytucjonalny, w EIS przyjęto podejście metodologii mieszanej, które polegało na stosowaniu kolejno połączonych metod badania w odniesieniu do różnych prób studentów i pracowników uczelni, a także absolwentów, uczelni i pracodawców w krajach objętych programem Erasmus.

**Rys. 2-1**      **Etapy badania**



### 2.2. Badanie ilościowe

Opracowano systematyczne ramy stanowiące podstawę planowania sondaży. Było to konieczne w celu ułożenia istotnych pytań do każdej ankiety i możliwość porównania wyników na późniejszym etapie. Ponadto w każdej ankiecie wprowadzono pytania z innych badań w celu porównania ewentualnych wyników.

## Systematyczne ramy planowania ankiet

Badanie ilościowe oparte jest na pięciu ankietach ilościowych: studentów, absolwentów, pracowników, uczelni i pracodawców. Poza znaczną liczbą pytań dotyczących percepcji specjalnie zaplanowanych pod kątem EIS, ankiety zawierały również liczne pytania wykorzystywane w poprzednich badaniach, aby zapewnić porównywalność wyników EIS z wynikami tych wcześniejszych badań i tym samym umożliwić przeprowadzenie analizy zmian w czasie. Z tą myślą uwzględniliśmy następujące wcześniejsze badania:

1. badanie w zakresie poprawy uczestnictwa w programie Erasmus z 2010 r. [European Parliament study on improving the participation in the Erasmus programme], zlecone przez Parlament Europejski, w dalszym ciągu niniejszego nazywane „Badaniem CHEPS”;<sup>4</sup>
2. opracowanie „Study on the Professional Value of Erasmus Mobility” [Badanie wartości zawodowej mobilności w ramach programu Erasmus] z 2006 r., wykonane przez Międzynarodowy Ośrodek Badań Szkolnictwa Wyższego (International Centre for Higher Education Research – INCHER), przedstawione Komisji Europejskiej, dalszym ciągu niniejszego nazywane „Opracowaniem VALERA”;<sup>5</sup>
3. badanie w ramach Flash Eurobarometer „Szans zatrudnienia absolwentów postrzegane przez pracodawców” z 2010 r., wykonane przez Gallup Organization na żądanie Komisji Europejskiej, dalszym ciągu niniejszego nazywane „badaniem Flash Eurobarometru”.<sup>6</sup>

Ogólnie rzecz biorąc program Erasmus, a w szczególności program mobilność studentów chcących studiować lub odbywać praktyki za granicą, ma trzy różne cele: oferowanie jednostkom osobistego doświadczenia, a ponadto wywieranie wpływu na gospodarkę i środowisko akademickie. Międzynarodowe doświadczenie jest rozumiane jako środek służący poprawie umiejętności, które są istotne z punktu widzenia pracodawców, i pogłębienie międzynarodowego wymiaru uczelni. Z tego względu przeprowadziliśmy sondaże ankietowe wśród różnych grup do celowych.

Planując ankiety, rozróżniliśmy następujące poziomy:

### Kontekst

*Osobisty:* mający znaczenie dla studentów, absolwentów i pracowników, obejmujący aspekty, takie jak biegła znajomość języka, płeć i powiązania akademickie (dotyczy tylko studentów).

*Institutionalny:* w odniesieniu do odpowiednich uczelni i mający znaczenie dla wszystkich ankiet, obejmujący aspekty, takie jak kraj danej uczelni, jej wielkość i profil.

*Mobilność:* w odniesieniu do przeważających form mobilności, mający zastosowanie do wszystkich ankiet.

*Przedsiębiorstwo:* w odniesieniu do przedsiębiorstw uczestniczących w programach międzynarodowej mobilności lub z nich korzystających, mających znaczenie dla pracodawców, ale także dla studentów (którzy odbyli praktyki w ramach mobilności), pracowników (którzy uczestniczyli w programach mobilności pracowników) i absolwentów (w odniesieniu do ich obecnego środowiska zawodowego).

<sup>4</sup> [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.pdf)

<sup>5</sup> [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareersum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareersum_en.pdf)

<sup>6</sup> [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf)



### Mierzalne skutki

W oparciu o podejście memo©<sup>7</sup> w ramach EIS zidentyfikowano sześć czynników, które są ściśle powiązane z umiejętnościami przystosowania zawodowego (zob. poniżej), które można przedstawić jako cechy osobowe, ale uległy pewnym zmianom w wyniku zdobytego doświadczenia. Mierząc te czynniki przed pobytem studentów za granicą i po ich powrocie, można w ramach EIS dokonać oceny zmiany, która nastąpiła w następstwie doświadczeń zdobytych w międzynarodowym środowisku. Czynniki te zostały wykorzystane do porównania mobilnych i niemobilnych grup respondentów, również w odniesieniu do absolwentów i pracowników.

### Dostrzeżone skutki:

*Indywidualni:* odnośnie do różnych rodzajów zainteresowań międzykulturowych i motywów mobilności, a także oceny umiejętności zdobytych dzięki doświadczeniom międzynarodowym i dotyczącej wszystkich sondaży, ściśle powiązanej z umiejętnościami przystosowania zawodowego, a także wpływem na przebieg kariery zawodowej, jak również identyfikowaniem się z Europą, i dotyczącym wszystkich sondaży.

*Instytucjonalne:* dotyczące głównie sondaży prowadzonych wśród instytucji jak również wśród pracowników pod względem różnych rodzajów wpływu instytucjonalnego, jak współpraca międzynarodowa i tworzeniu sieci, a także wpływu na badania i profil instytucjonalny.

Wyniki uzyskane w odniesieniu do tych różnych aspektów zostały następnie wykorzystane w odpowiednich rozdziałach EIS. Ankiety dotyczące określonych grup docelowych miały umożliwić uzyskanie porównywalnych danych nie tylko w celu porównania wyników ankiet EIS prowadzonych wśród różnych grup docelowych (studentów, absolwentów, pracowników, pracodawców i instytucji), ale również w celu porównania różnych grup w ramach każdej ankiety: grup mobilnych w ramach programu Erasmus lub w wyniku innego rodzaju doświadczeń oraz grup niemobilnych.

## **Punkt widzenia kraju**

Zgodnie z ustaleniami dokumentacji przetargowej analiza danych zazwyczaj koncentruje się wyłącznie na grupach docelowych. Taka analiza daje jednak czytelnikowi tylko obraz ogólnych średnich ogólnoeuropejskich. Mniej więcej w przypadku każdej pozycji dane ukazują zróżnicowanie między krajami z perspektywy ogólnoeuropejskiej. W związku z tym uzyskaliśmy dwa punkty widzenia aspektu zróżnicowania w podziale na kraje. Po pierwsze stworzyliśmy sprawozdanie krajowe dotyczące każdego kraju objętego badaniem, zawierające zagregowane dane dotyczące uczestnictwa. Ze względu na ilość danych sprawozdania zostały zamieszczone w **załączniku 1**. Po drugie w stosownych przypadkach uwzględniliśmy w analizie pewne porównania między krajami, wykorzystując w tym celu Easymaps.<sup>8</sup> Z technicznego punktu widzenia takie przedstawienie porównań można byłoby wykonać w odniesieniu do każdego badanego elementu, ale spowodowałoby to niepotrzebne wydłużenie i zwiększenie kompleksowości sprawozdania. W związku z tym ograniczyliśmy się do aspektów, dla których takie przedstawienie porównań miało określone znaczenie wyjaśniające.

## **Czynniki MEMO© w EIS**

Sondaż EIS przeprowadzony wśród studentów ukierunkowanych na studentów, którzy byli mobilni w skali międzynarodowej w trakcie tego badania, polegał na sondażu ex

<sup>7</sup> Zob. <http://www.memo-tool.net>

<sup>8</sup> Easymaps jest oprogramowaniem wizualizacyjnym przeznaczonym do wyświetlania tendencji i różnic między regionami. Zob. <http://www.easymap24.de>



*ante* i *ex post*. W związku z tym możliwe było dokonanie oceny wpływu doświadczeń wynikających mobilności i porównanie mierzalnego krótkofalowego wpływu *ex ante* i *ex post* z wpływem długofalowym, wykorzystując w tym celu dane psychometryczne uzyskanymi w trakcie ankietowania absolwentów.

Ponadto wprowadzając po raz pierwszy w badaniu EIS analizę psychometryczną czynników memo© w odniesieniu do pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego oraz porównując wyniki z danymi percepcyjnymi (zwłaszcza dostarczonymi przez uczelnie w ramach sondażu instytucjonalnego, wykroczone poza klasyczne badania sondażowe mobilności pracowników. W konsekwencji po raz pierwszy w EIS porównano faktyczny wpływ mobilności na studentów i pracowników. Najważniejszą innowacją w odniesieniu do EIS jest wprowadzenie memo©. W swojej oryginalnej wersji memo© obejmuje 10 czynników. W przypadku EIS wykluczono czynniki, które nie były powiązane z umiejętnością dostosowania zawodowego. Jeżeli chodzi o pozostałe czynniki, ich związek z umiejętnością dostosowania zawodowego zostało przetestowane w drodze sondażu przeprowadzonego wśród pracodawców i absolwentów, który potwierdził znaczenie tych czynników dla umiejętności dostosowania zawodowego (zob. rozdział 3). Każdy sondaż prowadzony czy to wśród studentów, czy absolwentów lub pracowników obejmował określony kwestionariusz psychometryczny zawierający 49 pozycji i nawiązujący do następujących sześciu czynników:<sup>9</sup>

**Pewność siebie:** Wysokie wartości w odniesieniu do tego czynnika wskazują na wysoki poziom samowystarczalności i silna wiara we własne umiejętności – aspekty, które mogą mieć pozytywny wpływ na sukces naukowy lub zawodowy. Jednostki wykazujące wysoką wartość tego czynnika mogą jednak być także mało elastyczne i mieć swoje przyzwyczajenia. Niskie wartości wskazują na wątpliwości co do swoich możliwości i wytrwałości, wynikające na przykład z złych doświadczeń lub braku poczucia własnego bezpieczeństwa.

**Ciekawość:** Wysokie wartości w odniesieniu do tego czynnika wskazują, że dana osoba jest nie tylko otwarta na nowe doświadczenia, ale aktywnie dąży do poszerzenia swoich doświadczeń. Ten czynnik również ma zastosowanie do nowych wyzwań naukowych i zawodowych. Niskie wartości świadczą znacznie większej niechęci do zdobywania nowych doświadczeń i większym upodobaniu do tego, co jest znane.

**Stanowczość:** Wysokie wartości wskazują na aktywną i stanowczą jednostkę, która może mieć raczej krytyczne podejście do innych osób. Niskie wartości wskazują, że bardziej prawdopodobne jest, iż jednostka ponownie przemyśli swoje decyzje, aby uwzględnić opinie innych.

**Spokój:** Wysokie wartości w odniesieniu do tego czynnika wskazują, że dana osoba zna swoje mocne i słabe strony. Taka pozytywna samoocena nie tylko prowadzi do większej swobody w kontaktach z innymi jednostkami czy wobec nowych żądań, ale można także dzięki niej uniknąć rozczarowań. Natomiast niskie wartości tego czynnika wskazują na znacznie wyższym poziom stresu, którego przyczyną może być mylna ocena własnych umiejętności oraz towarzyszące jej trudności ze zrozumieniem określonych żądań i wymagań.

**Tolerancja wobec odmienności:** Wysokie wartości w odniesieniu do tego czynnika oznaczają, że dana osoba jest w stanie tolerować zachowania innych jednostek i wartości przez nie wyznawane, nie odchodząc od swoich własnych wartości. Jest on również ściśle powiązany ze zdolnością przystosowania się, ponieważ studenci wysoką tolerancją wobec odmienności łatwiej mogą dostosować się do nowych sytuacji. Niskie wartości oznaczają, że dana osoba czuje się bardzo nieswojo w obliczu innych wartości i sposobów życia innych ludzi. Takie jednostki mogą przyjmować bardziej tradycyjny

<sup>9</sup> Odnośnie do opisu czynników zob. tabela 2-2.

sposobem postrzegania świata na podstawie własnego punktu widzenia i doświadczenia, pod wpływem rodziny, społeczeństwa oraz ustalonych norm i wartości. Odstępstwo od tego, co jest przyjmowane za „normalne”, jest postrzegane jako zagrożenie, albo co najmniej jako przyczyna skrzepowania.

*Dynamiczność:* Wysoka wartość jest charakterystyczna dla „osoby zaradnej”, która nie lubi wnikać w te aspekty zadania, dla których nie ma rozwiązania, a koncentruje się na tym, co jest wykonalne, a także lubi wyzwania. Niskie wartości wskazują na osobę, która jest w pełni świadoma problemów lub problematycznych aspektów jakiejś sytuacji i która może być ewentualnie bardziej zainteresowana określeniem problemu niż jego rozwiązaniem. Tym samym taka jednostka byłaby w mniejszym stopniu nastawiona na osiągnięcie celu.

*Łączny Memo©:* Łączna wartość odpowiada średniej wszystkich pozycji.

Podejście memo© wykazało, że poza samooceną zdobytych kompetencji i umiejętności, niezbędne są również dane, które w mniejszym stopniu są uzależnione od zbioru odpowiedzi dotyczących oczekiwań społecznych (zob. Paulhus, 2002) i są oparte na ocenie własnych zachowań uczestników, a nie na subiektywnej ocenie na poziomie kompetencji. W przypadku czynników memo© występujących w sondażu odpowiedzi znormalizowano, przyjmując skalę punktacji 0–10. Standardowe odchylenie wynosiło 0,88.

Zespół badania ilościowego sprawdził, czy istnieją alternatywne wyjaśnienia, które mogły wpłynąć na zmianę wartości memo© z *ex ante* na *ex post*. W szczególności zespół zwrócił uwagę na wpływ „dojrzewania”, aby upewnić się, czy skutki zmian memo© nie zostały zakłócone przez wiek uczestników sondażu. Analiza wykazała, że nie występowało wykrywalne systematyczne zniekształcenie.

Druga istotna decyzja związana z metodologią polegała na przyjęciu wartości memo© uzyskanych od studentów niemobilnych jako jednorazowego czynnika na potrzeby porównania, bez rozpatrywania wartości *ex post*. Głównym powodem tej decyzji był fakt, że wpływu „dojrzewania» nie można było pominąć. W związku z tym wycinkowe obliczenie dla grupy mobilnej wystarczyło, aby przedstawić status postaw studenta niemobilnego. Ponadto duża próba obejmująca 4 906 studentów niemobilnych stwarzała duże zaufanie do wartości reprezentowanych przez tą grupę jako zatrzymany w czasie fragment. Zostało to zwłaszcza potwierdzone przez fakt, że prawie wszystkie wykazane w badaniu różnice między respondentami mobilnymi i niemobilnymi były znaczące statystycznie, tzn. różnice te nie były przypadkowe.

W przypadku pracowników w ramach EIS wyliczono wycinkowo wartości memo©. Powodem był fakt, że grupa ta zasadniczo miała w przeszłości do czynienia z mobilnością lub częściej z różnymi przypadkami lub zdarzeniami związanymi z mobilnością. W związku z tym wartość wyników badania memo© w przypadku tej grupy głównie leży z ich zdolności do ukazania długofalowego wpływu mobilności i predyspozycji pracowników pod kątem mobilności oraz międzynarodowego nastawienia, które, jak pokazujemy ma silny wpływ na ich punkt widzenia i opinie. Wyniki te zostały również potwierdzone w badaniu jakościowym.

W odniesieniu do analizy wartości memo© wzięto pod uwagę trzy różne aspekty

### **Poziom istotności:**

Najpowszechniej stosowaną miarą wpływu jako takiego jest poziom istotności. W przypadku wartości memo© w ramach EIS można było określić poziom istotności rzędu 0,01, tzn. w 99 na 100 przypadków zmiana między *ex ante* i *ex post* jak również między studentami mobilnymi lub uczestniczącymi w programie Erasmus a niemobilnymi była skutkiem czynnika, który różnił te grupy, tzn. mobilności. Ponadto jak wspomniano powyżej zespół mógł wykluczyć inne alternatywne wyjaśnienia

(zwłaszcza „dojrzewanie”), a tym samym błędy systematyczne. Duża liczebność każdej z prób sprawiła, że większość różnic była istotna

Poziom istotności, niezależnie od tego, że ma dominujący charakter, niekoniecznie jednak mówi o wielkości oddziaływania. Dlatego uwzględniono inne podejścia.

### **Wielkości efektu i ich interpretacja**

W celu dokonania oceny znaczenia różnic między grupami (w tym przypadku: między studentami niemobilnymi, studentami uczestniczącymi w programie Erasmus i studentami mobilnymi) należy przypisać pewną wartość do różnic w wartościach memo©. W statystyce stosowane są różne miary służące do oszacowania wielkości efektu. Popularną, często stosowaną metodą pomiaru i oceny wielkości efektu w psychometrii jest  $d$  Cohena (Cohen, 1988).  $d$  Cohena reprezentuje średnią różnicę między dwoma grupami podzieloną przez odchylenie standardowe<sup>10</sup> w odniesieniu do danych, tj.  $d = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sigma}$ .

Cohen osobiście wprowadził następujące skróty, służące do oceny „praktycznego poziomu istotności” różnic:

- $d > 0,2$  = mały efekt (1/5 odchylenia standardowego)
- $d > 0,5$  = umiarkowany efekt (1/2 odchylenia standardowego)
- $d > 0,8$  = duży efekt (8/10 jednostki odchylenia standardowego)

Chociaż w miarę możliwości należy unikać takich standardowych punktów odniesienia dla wielkości efektu (Baguley, 2009), niektórzy badacze uważają je za ważne w przypadku gdy dla określonych pomiarów niedostępne są typowe wielkości efektu z poprzednich prac badawczych w tej dziedzinie. Mimo to nawet Cohena niepokoiły ograniczenia konstrukcji takich jak „mały”, „umiarkowany” czy „duży”.

*Terminy "mały", "średni", "duży" są względne, nie tylko wobec siebie, ale również wobec obszaru nauk behawioralnych, a nawet w szczególności specyfiki badania lub użytej w nim metody... W obliczu tej względności istnieje pewne niebezpieczeństwo nieodłącznie powiązane z proponowaniem konwencjonalnych roboczych definicji tych terminów do wykorzystania w analizie mocy w tak zróżnicowanej dziedzinie jaką są nauki behawioralne. Niemniej jednak ryzyko to jest akceptowane w przekonaniu, że więcej jest do zyskania niż do stracenia dzięki dostarczeniu ogólnych konwencjonalnych ram odniesienia, których stosowanie zaleca się w przypadku wyłącznie wówczas, gdy nie istnieją inne sposoby oszacowania wielkości efektu.*

(Cohen, 1988, 25)

Jednak w przypadku cech osobowych występują jeszcze większe utrudnienia. Te cechy osobowe, które są mierzone za pomocą memo©, wykazują całkowitą stabilność (Costa & McCrae, 1980) Zmiany, które jednakowoż mają miejsce, zachodzą na przestrzeni stosunkowo długich okresów czasu (Ardelt, 2000). W związku z tym wszelkie zmiany zachodzące na przestrzeni stosunkowo krótkich okresów czasu i wywołujące nawet małe efekty należy uznać za istotne i znaczące.

Ponadto badania cech osobowych wykazały, że różnice między ludźmi, zwłaszcza pod względem „wielkiej piątki”<sup>11</sup> (która mierzy porównywalne aspekty) można byłoby wyjaśnić w przypadku około 50% wpływem genów, tj. dziedziczność „wielkiej piątki”

<sup>10</sup> „Odchylenie standardowe” jest miarą rozrzucenia zbioru danych.

<sup>11</sup> „Wielka piątka” stanowi w badaniach najbardziej klasyczny zestaw czynników psychometrycznych. Obejmuje ona neurotyczność, ekstrawersję, otwartość, ugodowość i sumiennosc, a kwestionariusz osobowości obejmuje od 60 (skrócona wersja zwana NEO-FTI) do 240 pozycji (NEO-PR-I).

wynosi około 0,5 (Bourchard i McGue, 2003). W związku z tym pozostałe 50% stanowią czynniki, na które ma wpływ otoczenie. Nowe badania prowadzone nad bliźniakami wskazują nawet, energetycznie może być uwarunkowane prawie 2/3 mierzalnych cech osobowościowych (Kandler et al., 2010). W konsekwencji oznacza to również, że wszelka ingerencja, taka jak mobilność, może jedynie wpłynąć na połowę odpowiedniej cechy osobowej i w związku z tym zmiana z *ex ante* na *ex post* byłaby tylko niewielka. Wszystko to łącznie oznacza, że najprawdopodobniej bardzo trudno jest dokonać zmian cech osobowych. Potwierdziły to również ostatnie badania (Specht et al., 2011) nad wpływem wieku na „wielką piątkę”, a zwłaszcza zdarzeń występujące w ciągu życia. W niniejszym badaniu ustalono, że wartości *d* Cohena mieszczą się w granicach -0,17–0,1. Dla wartości *memo*©, które zostaną przedstawione w rozdz. 3 i 4 były one mniejsze niż, lub na tym samym poziomie co wartości *d* Cohena. Specht et al., 2011, stwierdzili, że „jednostki różnią się systematycznie w zmienności ich osobowości. (...) Z osobowością wiąże się wystąpienie konkretnych ważnych wydarzeń życiowych i zmian będących wynikiem doświadczenia tych zdarzeń. (...) Osobowość podlega zmianom, ale zmienność jest zróżnicowana na przestrzeni całego życia a przyczyną tej zmiany nie jest tylko wewnętrzne dojrzewanie, ale również wymagania i doświadczenia społeczne” (Specht et al., 2011 r., 38–39). Zimmermann i Neyer, 2013, ustalili wartości *d* Cohena dla zmiany „wielkiej piątki” w ujęciu bezwzględnym w granicach 0,12 – 0,27 (niektóre ujemne), które uznali za „znaczne”.

Ponadto na skali (0–10) średnie wartości *ex ante memo*© były dość wysokie, przekraczając 6,5. To oznaczało dodatkowo, że uzyskanie dużych wartości *ex post* jest raczej nieprawdopodobne ze względu na konieczność występowania znacznych liczb respondentów z wartościami 9 lub wyższymi. Biorąc pod uwagę, że odchylenie standardowe wynosiło około 0,88 dla wszystkich grup poddawanych ocenie, 68% wszystkich odpowiedzi znalazłoby się w małym zakresie rzędu 5,5–7,5, w zależności od grupy. W związku z tym nie istnieje żaden uzasadniony powód, aby oczekiwać dużych zmian.

Pomimo tych zastrzeżeń zespół chciał zastosować wartość *d* Cohena jako powszechnie akceptowany sposób przedstawiania wielkości efektu. W świetle ograniczeń omówionego tu podejścia wielkości efektu w ramach EIS udzielone zostanie dalsze wsparcie na potrzeby interpretacji danych.

### **Rozkład percentylowy**

Przewidując małe różnice wartości *d* Cohena, zespół zastosował również inną metodę przedstawienia różnic. Zarówno w przypadku studentów jak i pracowników zespół zastosował rozkład percentylowy. Metoda ta pozwala przedstawić średnie wartości dla różnych grup w odniesieniu do dystrybucji wszystkich przypadków na całej skali. Aby uniknąć błędów systematycznych i spaczeń spowodowanych różnymi wielkościami prób, a zwłaszcza ich pojawiania się w całej populacji studentów i pracowników, zespół dokonał normalizacji wyników różnych grup docelowych (studentów niemobilnych, studentów mobilnych, studentów uczestniczących w programie Erasmus, pracowników mobilnych, pracowników niemobilnych). W przypadku studentów, według oficjalnych danych statystycznych programu Erasmus studenci uczestniczący w tym programie stanowili około 4,3% wszystkich absolwentów w krajach biorących udział w programie i w sumie 10% absolwentów było mobilne.<sup>12</sup>

W przypadku pracowników 2,5% uczestniczyło w prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Nie udostępniono procentowych danych dotyczących szkolenia pracowników, ale STT stanowiły zaledwie 28% spośród 46 522 przypadków mobilności pracowników w ramach programu Erasmus w latach 2011–2012 i w związku z tym wykorzystano procentowe dane dotyczące STA.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/Erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/Erasmus1112_en.pdf), 13

<sup>13</sup> Zob. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, 35



Dopiero wtedy dystrybucja może coś powiedzieć czytelnikowi o położeniu średnich różnych grup w obrębie całej populacji. Jeżeli na przykład średnia wartość dla grupy niemobilnej znajduje się w 45% kwantylu, oznacza to, że wartości dla 55% populacji są lepsze. Jeżeli w przypadku studentów programu Erasmus nastąpiła poprawa średnio o jeden kwantyl (5%), oznaczałoby to, że wyprzedzili oni 5% całości populacji absolwentów uczelni (w tym przypadku 5% z 5,35 milionów: 267 500 absolwentów). Jednak na wykresie średnia wartość, nawet dla całej próby, nie musi znajdować się w samym środku kwantyla 50%, ponieważ percentyle są tworzone za pomocą mediany, a nie przeciętnej średniej.

Dzięki temu w ramach EIS można wykazać różnice, które istniały przed wyjazdem jak również różnicę jaką spowodowała mobilność w usytuowaniu mobilnych studentów w ogólnej populacji.

## Końcowy system analityczny

Nasza analiza koncentrowała się na efektach różnych rodzajów mobilności w dwóch wymiarach: umiejętności dostosowania zawodowego i umiędzynarodowieniu. Poniżej zostały pokrótce opisane koncepcje „efektów”, „umiejętności dostosowania zawodowego” i „umiędzynarodowienia” przyjęte w EIS.

*Mobilność* jest rozumiana jako dowolna działalność w kontekście uczelni, która wysyła jakąś osobę poza granice swojego państwa. Czas takiego pobytu za granicą nie jest zdefiniowany, przy czym minimum wyznacza najkrótszy czas trwania programu intensywnego (IP).

*Wpływ* jest rozumiany, z jednej strony, jako oddziaływanie z perspektywy osoby lub instytucji doświadczającej odnośnego oddziaływania; np. studenci mogą opisać wpływ, jaki miała na nich mobilność *zgodnie z ich własną oceną* lub instytucje szkolnictwa wyższego mogą opisać wpływ, jaki *według nich* miała mobilność studentów lub wymiana pracowników na ich międzynarodowy profil. W żadnym z tych przypadków ocena nie zawierała bezstronnego i obiektywnego dowodu wpływu. Z drugiej strony wpływ można określić jako różnicę w wartości tej samej zmiennej między dwoma różnymi punktami w czasie, która stanowi nową i dodaną wartość czynników memo© zawartych w sprawozdaniu z EIS.

Aby dokonać oceny pierwszego rodzaju wpływu, odpowiedzi udzielone przez różne grupy docelowe poddano analizie i porównano je z oceną innych grup, poprzednimi sprawozdaniami i innymi podgrupami grup docelowych. W odniesieniu do drugiego rodzaju wpływu te poddano analizie za pomocą innych środków. Po pierwsze, w ramach porównania między grupami porównano różne rezultaty dotyczące czynników memo©. Wykorzystując rezultaty badań *ex ante* i *ex post*, a także sondaży przeprowadzonych wśród studentów i absolwentów (w drugim przypadku, z definicji, sondaże przeprowadzono w późniejszym czasie), można porównać rozwój na poziomie cech osobowościowych. Do tej pory w wyniku porównania niemobilnych i mobilnych respondentów, a także różnych rodzajów działań w ramach programu Erasmus, zyskano wgląd w skutki różnych aspektów mobilności. Po drugie, można porównać zmiany w ocenie/postrzeganiu tych samych lub bardzo podobnych aspektów przez respondentów. Po trzecie, zadawano pytania dotyczące odczuwanych zmian i dzięki temu możliwe było porównanie tych wartości ponownie w odniesieniu do różnych grup i rodzajów mobilności. Po czwarte, zapytano absolwentów, instytucje szkolnictwa wyższego i pracowników o odczuwane zmiany u studentów związane z mobilnością, co zapewniało kolejną perspektywę dotyczącą aspektu „wpływu”.

*Umiejętność dostosowania zawodowego* uznaje się za szeroki wachlarz umiejętności i kompetencji niezbędnych, aby funkcjonować w środowisku pracy oraz aby umożliwić odniesienie sukcesu w pracy. Umiejętność dostosowania zawodowego stanowi obecnie główny problem instytucji szkolnictwa wyższego podobnie jak warunek wzrostu

gospodarczego, a doświadczenie międzynarodowe jest traktowane jako środek do osiągnięcia jego aspektów. W ramach EIS umiejętności i kompetencje poddawane są ocenie w trzech różnych, ale wzajemnie powiązanych skalach. W odniesieniu do szczególnych cech dotyczących umiejętności dostosowania zawodowego, umiejętności związane z badaniem Flash Eurobarometer zastosowano w połączeniu z czynnikami memo©. W niektórych sondażach niniejszy wykaz dostosowuje się zgodnie z sugestiami DG ds. Edukacji i Kultury.

**Tabela 2-1 Umiejętności i kompetencje**

Umiejętności dostosowania zawodowego oparte na badaniu Flash Eurobarometer					
Umiejętności dotyczące pracy w zespole	Umiejętności typowe dla danego sektora	Umiejętności komunikacyjne	Umiejętności dotyczące podejmowania decyzji	Znajomość języka obcego	Umiejętności w zakresie poprawnego czytania/pisania
Umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów	Umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne	Umiejętność dostosowania się do nowej sytuacji i umiejętność działania w nowej sytuacji	Umiejętność dobrego liczenia	Umiejętności dotyczące obsługi komputera	
Umiejętności dostosowania zawodowego oparte na czynnikach memo©					
Pewność siebie	Ciekawość	Stanowczość	Spokój	Tolerancja wobec odmienności	Dynamiczność

W odniesieniu do bardziej ogólnych kompetencji postrzeganych jako kompetencje społeczne lub, mówiąc konkretnie, międzykulturowe, w ramach EIS wykorzystano również podejście memo© oraz wyżej wspomniane czynniki wynikowe. Wykorzystano je na dwa sposoby: po pierwsze, zgodnie z podejściem memo©, obliczając czynniki z odpowiednich elementów, opisując następnie zachowanie w ujęciu zbiorczym jako kompetencje; po drugie, opisując kompetencje ocenione przez czynniki memo© oraz zwracając się z prośbą do uczestników o dokonanie oceny poziomu, któremu odpowiadają te kompetencje. Było to szczególnie przydatne, ponieważ respondenci sondażu przeprowadzonego wśród pracodawców uznali, że wszystkie czynniki memo© są niezmiernie istotne w odniesieniu do umiejętności dostosowania zawodowego.

**Tabela 2-2 Wybrane czynniki memo©**

Czynnik memo© – pewność siebie	aby zdobyć pewność siebie i mieć większe przekonanie o własnych umiejętnościach
Czynnik memo© – tolerancja wobec odmienności	aby nauczyć się większej tolerancji w stosunku do wartości i zachowań innych ludzi oraz aby dostosowywać się do nowych sytuacji
Czynnik memo© – dynamiczność	aby zwiększyć umiejętność rozwiązywania problemów
Czynnik memo© – ciekawość	aby być bardziej otwartym na nowe wyzwania i bardziej się nimi interesować
Czynnik memo© – spokój	aby być bardziej świadomym własnych mocnych i słabych stron
Czynnik memo© – stanowczość	aby być świadomym czego się pragnie i aby łatwiej podejmować decyzje

*Umiejdzynarodowienie:* uczelnie europejskie zawsze dysponowały szerokim wachlarzem międzynarodowych kontaktów i szeroko zakrojoną współpracą



akademicką z instytucjami partnerskimi na całym świecie. Rozwój europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego doprowadził jednak do przyspieszonej europeizacji charakteryzującej się strategiczną i bardziej ustrukturyzowaną siecią kontaktów i współpracą między europejskimi uczelniami. Wraz z konsolidacją europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego okazało się, że atrakcyjność Europy, zarówno jako miejsca studiów, jak i partnera wymiany, rosła na całym świecie.

Obecnie „umiędzynarodowienie” poza Europą stało się celem strategicznym europejskich rządów i uczelni; praktycznie wszystkie instytucje i państwa przedstawiają oferty międzynarodowym studentom oraz zastanawiają się nad ich interakcją z szerszym światowym środowiskiem akademickim. Europeizacja krajowych systemów edukacji krok po kroku stała się rzeczywistością dzięki faktycznej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i badań, np. za pomocą programu Erasmus, programu Tempus, Ramowego Programu Badawczego i podobnych inicjatyw. Mobilność wspierana w ramach programu Erasmus promowała umiędzynarodowienie europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, przyczyniła się do jego modernizacji i poprawy jakości oraz utorowała drogę do procesu bolońskiego. Ten proces współpracy, który rozpoczął się w 1999 r., mając na celu stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, poczynił znaczący postęp w zharmonizowaniu struktur dotyczących ukończenia studiów oraz w zwiększeniu zgodności systemów szkolnictwa wyższego<sup>14</sup>. Komisja Europejska w swoim planie modernizacji z 2011 r. w sposób szczegółowy określiła cel stanowiący wzmocnienie umiędzynarodowienia i otwartości systemów szkolnictwa wyższego poprzez tworzenie skutecznych rządów i mechanizmów finansowania w zakresie wspierania doskonałości<sup>15</sup>. Plan obejmował zatem wspólne podejście w różnych obszarach polityki i wspólnych działań różnych zainteresowanych stron, aby przyciągnąć najlepszych studentów, pracowników, naukowców z całego świata, aby zwiększyć poziom umiędzynarodowienia i widoczności, a także wesprzeć międzynarodowe sieci doskonałości. Propozycje dotyczące szczegółowej strategii odnoszącej się do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego obejmowały promowanie UE jako docelowego miejsca studiów i badań naukowych dla największych talentów z całego świata poprzez wspieranie tworzenia i rozwoju strategii pogłębiania międzynarodowego wymiaru przez instytucje szkolnictwa wyższego w Europie; rozwój współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego z partnerami spoza Unii, w celu wzmocnienia krajowych systemów edukacji, dialogu politycznego, zwiększenia mobilności i poprawy uznawania kwalifikacji akademickich; wykorzystanie istniejącego partnerstwa na rzecz mobilności w celu zwiększenia i ułatwienia wymiany studentów i naukowców; rozważenie ewentualnych zmian dyrektyw w sprawie studentów i naukowców, aby UE stała się jeszcze bardziej atrakcyjna dla utalentowanych osób z państw spoza UE; usprawnienie śledzenia liczby doktorantów spoza UE jako odsetka wszystkich doktorantów, aby zmierzyć atrakcyjność kształcenia pracowników naukowych i doktorantów w UE dla osób spoza Unii<sup>16</sup>.

Chociaż mobilność studentów i mobilność akademicka są najwidoczniej najczęściej obserwowanymi cechami umiędzynarodowienia, nie są jego jedynymi aspektami. Proces umiędzynarodowienia obejmuje szereg programów edukacyjnych oraz działań sprzyjających umiędzynarodowionemu uczeniu się, które różni się od umiędzynarodowienia treści i realizacji programów na rzecz mobilności studentów i uczniów. Ponadto istnieją również pośrednie formy transnarodowego kształcenia, takie jak mobilność transgraniczna instytucji szkolnictwa wyższego lub ich programy. Kolejna znacząca forma umiędzynarodowienia jest związana z rosnącą zbieżnością systemów szkolnictwa wyższego (np. proces boloński) z programami nauczania w określonych dziedzinach naukowych (Bennell i Pearce, 2003 r.; Altbach, 2004 r.).

<sup>14</sup> Zob. Komisja Europejska (2012b).

<sup>15</sup> Zob. Komisja Europejska (2011a).

<sup>16</sup> Ibid., 14.

Dyskusje dotyczące umiędzynarodowienia oraz dygresja na temat definicji umiędzynarodowienia pokazują różnorodność opinii i perspektyw. Ponadto w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, definicje te nie są oparte na prawach naturalnych ani na niepodważalnych przykładach. W związku z tym nie została przyjęta żadna konkretna definicja. Należy jednak powtórzyć opinię, że umiędzynarodowienie nie jest środkiem samym w sobie i służy zwiększeniu jakości nauczania, badań i zaangażowania społecznego odpowiedniej instytucji szkolnictwa wyższego. Dzieje się tak dzięki wzrostowi umiejętności społecznych i międzykulturowych, a także umiejętności i kompetencji związanych z dostosowaniem zawodowym poszczególnych uczestników i beneficjentów. Samo umiędzynarodowienie jest działaniem wymagającym wykorzystania znaczących zasobów, wymagającym staranności i czasu, by utrzymać istniejące sieci, nawiązać nowe kontakty, włączyć je we wspólne działania oraz by współpracować z zagranicznymi partnerami.

### **Dygresja: definicja umiędzynarodowienia**

*Jane Knight (2003: 2-3) przedstawił najbardziej powszechną definicję umiędzynarodowienia: „proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego z celem, funkcjami i realizacją szkolnictwa wyższego.” Knight (1993) scharakteryzował umiędzynarodowienie sektora szkolnictwa wyższego na cztery sposoby: 1) jako proces; 2) jako zasób; 3) jako sposób na dostosowanie systemów szkolnictwa wyższego do międzynarodowych standardów; oraz 4) jako szansę na stworzenie systemu otwartego na zglobalizowane środowisko (odrębnego od procesu globalizacji). Ostatnio wprowadzono jednak do debaty nowe oznaczenia umiędzynarodowienia (np. termin „kompleksowe umiędzynarodowienie” wprowadzony przez Johna Hudzika w 2011 r.). Te nowe oznaczenia nie obejmują jednak nowych wymiarów umiędzynarodowienia, ale odnoszą się do prawidłowo opracowanej definicji Knighta (De Wit, 2011). Brandenburg i De Wit (2011) w swoim artykule „Koniec umiędzynarodowienia” (ang. „The End of Internationalization”) twierdzili, że koncepcji umiędzynarodowienia należy nadać nowe znaczenie, aby przywrócić mu wartość i ponadto aby środki i działania stosowane jako część umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego, a w szczególności ich wybór, podlegały kontroli. Według nich przyszłe instytucje szkolnictwa wyższego bez wątplenia miałyby światowy lub, w razie konieczności, międzynarodowy charakter: „wdrożenie ich stanowi wspólne zaangażowanie na poziomie instytucjonalnym i osobistym w zakresie sposobu, w jaki my i nasi studenci będziemy przygotowani do życia i pracy w światowym społeczeństwie” (Brandenburg i De Wit, 2011: 17). Ponadto De Wit (2011) twierdził, że instrumentalne podejście do umiędzynarodowienia prowadzi do poważnych nieporozumień dotyczących faktycznego znaczenia umiędzynarodowienia. Tym samym De Wit zaproponował zmianę podejścia do umiędzynarodowienia opartego przede wszystkim na działaniu i motywacji na podejście oparte na procesach i kompetencjach. Innymi słowy, określił bardziej integralne, oparte na procesach podejście do umiędzynarodowienia mające na celu osiągnięcie lepszej jakości szkolnictwa wyższego oraz większych kompetencji pracowników i studentów.*

Badania łączą zatem międzykulturowe kompetencje i umiejętności dostosowania zawodowego z umiędzynarodowieniem i międzynarodowym profilem instytucji szkolnictwa wyższego, wpływając zarówno na instytucję szkolnictwa wyższego (dopóki jednostka jest częścią instytucji), jak i na międzynarodowe środowisko pracy poza szkolnictwem wyższym (gdy jednostka opuściła instytucję szkolnictwa wyższego). Szczególny aspekt umiędzynarodowienia w Europie stanowi fakt, że ma ono na celu stworzenie wspólnej tożsamości europejskiej. Nawet poza tymi kwestiami, europejskie obywatelstwo odnosi się do europejskiej tożsamości podsyconej wspólną

historią i wspólnymi zwyczajami, wspólnie mianując Unię Europejską podmiotem politycznym. Innym celem w ramach programu Erasmus jest realizacja podstawowych koncepcji dotyczących obywatelstwa europejskiego. W związku z tym wymiar ten włączono do analizy. Aby zbadać wszystkie odnośne wymiary i perspektywy, zastosowano następującą matrycę.

**Tabela 2-3 Końcowa matryca analityczna**

Tematyka badań	Grupy docelowe				
	Studenci	Absolwenci	Pracownicy	Instytucje szkolnictwa wyższego	Pracodawcy
Wpływ Umiejętność dostosowania zawodowego Umiejdzynarodowienie	Poziomy analityczne: 1. osoby mobilne i niemobilne 2. Akcje w ramach programu Erasmus (studia, praktyki, IP, STA, STT)			Poziomy analityczne: 1. postrzeganie osób mobilnych w porównaniu z osobami niemobilnymi 2. postrzeganie akcji w ramach programu Erasmus (studia, praktyki, IP, STA, STT)	

## Studenci i absolwenci

### Ogólne dane

Tabela wprowadza rozróżnienie między przypadkami na podstawie rodzaju mobilności. Z uwagi na przypadki wielu doświadczeń dotyczących mobilności, liczba osób nieznacznie się różni. W przypadku studentów 56 733 respondentów odpowiedziało co najmniej na trzy pierwsze pytania. Spośród nich 38 676 studentów dotarło do strony z pytaniem o ich doświadczenia z zakresu mobilności, w związku z tym jest to liczba studentów objętych analizą. Jako że próba w odpowiedni sposób przedstawiła grupę docelową, dokonywanie kolejnej selekcji nie było konieczne (zob. poniżej). Spośród nich 4 906 studentów było niemobilnych. Pozostałych 33 770 studentów nie udało się wyraźnie podzielić na uczestniczących w programie Erasmus i innych studentów mobilnych z powodu wielokrotnego uczestnictwa. Aby uzyskać pełny obraz, uwzględniono przypadki studentów (których z definicji jest więcej niż liczby studentów) i wskazano 19 736 przypadków doświadczenia z zakresu programów mobilności Erasmus oraz 20 472 przypadki innych doświadczeń z zakresu mobilności.

**Tabela 2-4 Dane dotyczące uczestnictwa studentów i absolwentów**

Studenci i absolwenci	Liczba
<b>Ogólna liczba uczestniczących studentów</b>	<b>56 733</b>
W tym studenci mobilni <sup>17</sup>	40 208
W tym studenci z doświadczeniem w ramach programu Erasmus (studia, praktyki, IP)*	19 736
W tym studenci z innym doświadczeniem w zakresie mobilności*	20 472
W tym studenci niemobilni	4 906
<b>Ogólna liczba uczestniczących absolwentów</b>	<b>18 618</b>
W tym absolwenci mobilni	15 556
W tym absolwenci z doświadczeniem w ramach programu	10 490

<sup>17</sup> Odnosi się to do przypadków i studentów, którzy doświadczyli mobilności lub planowali wyjechać za granicę w okresie przeprowadzania analizy.

Studenci i absolwenci	Liczba
Erasmus*	
W tym absolwenci z innym doświadczeniem w zakresie mobilności*	5 066
W tym absolwenci niemobilni	3 062

\*Istniała możliwość podania kilku odpowiedzi

Podobnie jak w przypadku studentów, liczba przypadków dotyczących absolwentów nie jest równoważna z liczbą osób. Przeanalizowano 18 618 przypadków, w których absolwenci dotarli do strony z kwestionariuszem obejmującym pytania o doświadczenia zespołu w zakresie mobilności. Spośród nich 3 062 absolwentów nie wyjechało za granicę podczas studiów. Spośród absolwentów posiadających doświadczenie w zakresie mobilności, niektórzy wiele razy byli za granicą. Odnotowano zatem 10 490 przypadków respondentów posiadających doświadczenie z zakresu programu Erasmus (9 748 osób) i 5 066 przypadków respondentów, którzy doświadczyli innego rodzaju mobilności (3 781 osób), uwzględniając ponownie możliwość pokrycia się mobilności w zakresie programu Erasmus i innych form mobilności.

Porównano dane dotyczące tych obu grup w odniesieniu do różnic między przypadkami osób mobilnych i niemobilnych. Analiza objęła 40 208 przypadków studentów i 14 408 przypadków absolwentów z doświadczeniem w zakresie mobilności, jako że niektóre spośród wszystkich 15 556 przypadków nie były odpowiednie. Spośród mobilnych absolwentów, 67% skorzystało z programu Erasmus w porównaniu z 49% obecnych studentów poddanych próbie posiadających doświadczenie w zakresie mobilności.

**Tabela 2-5 Rodzaje mobilności**

	Studenci mobilni*	%	Absolwenci mobilni	%
<i>Akcje w ramach programu Erasmus</i>	19 736	49	10 490	67
W tym mobilność studentów programu Erasmus związana ze studiami	16 389	41	9 014	58
W tym mobilność studentów programu Erasmus związana ze stażami/praktykami zawodowymi	1 835	5	1 272	8
W tym kursy intensywne Erasmusa (IP)	1 512	4	204	1
<i>Inne rodzaje mobilności</i>	20 472	51	5 066	33
W tym inne formy mobilności studentów i programów wymian studenckich	5 369	13	1 971	13
W tym inne praktyki zawodowe, staże za granicą	4 983	12	1 717	11
W tym szkolenia językowe za granicą	5 520	14	722	5
W tym inne szkoły letnie i podobne krótkoterminowe formy z międzynarodową publicznością	4 600	11	656	4

\*Istniała możliwość podania kilku odpowiedzi. Rozbieżności spowodowane zaokrągleniem wyników.

Studenci uczestniczący w programie Erasmus przeważają w grupie mobilnych absolwentów, co nie jest zaskakujące, biorąc pod uwagę fakt, że ESN, największa sieć mobilnych absolwentów, wspierała badania. Można również zauważyć, że wśród absolwentów i obecnych studentów, mobilność związana ze studiami jest dominującą działalnością. Praktyki były jednak silniej reprezentowane wśród absolwentów niż wśród obecnych studentów.

W ramach sondażu EIS przeprowadzonego wśród studentów dokonano zróżnicowania na sondaż *ex ante* i *ex post*. W sumie w sondażu *ex ante* wzięło udział 56 733 studentów<sup>18</sup>, a 4 771 mobilnych studentów wzięło udział w sondażu *ex post* po pobycie za granicą. EIS konsekwentnie wykazuje nie tylko różnicę między mobilnymi i niemobilnymi studentami, ale również zmianę, jaka zaszła między okresem przed pobytem za granicą a okresem po pobycie za granicą. Odnosi się to nie tylko do samooceny umiejętności, ale również do różnych zachowań skutkujących nowymi międzykulturowymi kompetencjami oraz kompetencjami mającymi wpływ na szanse zatrudnienia.

### **Płeć i wiek**

**Tabela 2-6 Odsetek kobiet wśród studentów i absolwentów (%)**

	Próba wykorzystana w EIS						Wszyscy studenci uczestniczący w programie Erasmus zgodnie ze statystykami Komisji Europejskiej <sup>19</sup>
	Wszystkie osoby mobilne	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			Osoby niemobilne	
			Studia	Praktyki	IP		
Studenci	65	67	67	67	65	59	61
Absolwenci	61	62	62	64	61	49	-

Kobiety stanowią 65% wszystkich studentów mobilnych, 67% studentów uczestniczących w programie Erasmus i 59% studentów niemobilnych. Odsetek dotyczący absolwentów był porównywalny (kobiety stanowią 61% wszystkich mobilnych osób, 62% wszystkich studentów uczestniczących w programie Erasmus), z wyjątkiem absolwentów niemobilnych, wśród których respondentki stanowiły tylko 49%. Różnice między akcjami w ramach programu Erasmus były minimalne, a odsetek kobiet był zawsze wyższy niż 60%. Jest to zgodne z ogólnymi statystykami dotyczącymi programu Erasmus, według których 61% studentów to kobiety.

EIS objęło szeroki wachlarz grup wiekowych i w związku z tym uwzględniło również dojrzałych studentów (11% ogólnej próby dotyczyło najstarszej grupy studentów). Jedynie wśród studentów niemobilnych znaczną część stanowią studenci do 20 roku życia (21%). We wszystkich innych przypadkach, wyniki dla tej grupy wiekowej wahają się od 5 do 10%. Grupa studentów w wieku 27 lat i starszych była także największą grupą wśród studentów niemobilnych (18%), a jej udział waha się od 9% do 14% w odniesieniu do wszystkich pozostałych grup. Studenci w wieku od 21 do 26 lat tworzą największą grupę obejmującą 61% studentów niemobilnych, 80 – 86% różnych grup mobilnych i 78% studentów uczestniczących w programie Erasmus zgodnie z oficjalnymi statystykami z lat 2011/2012<sup>20</sup>.

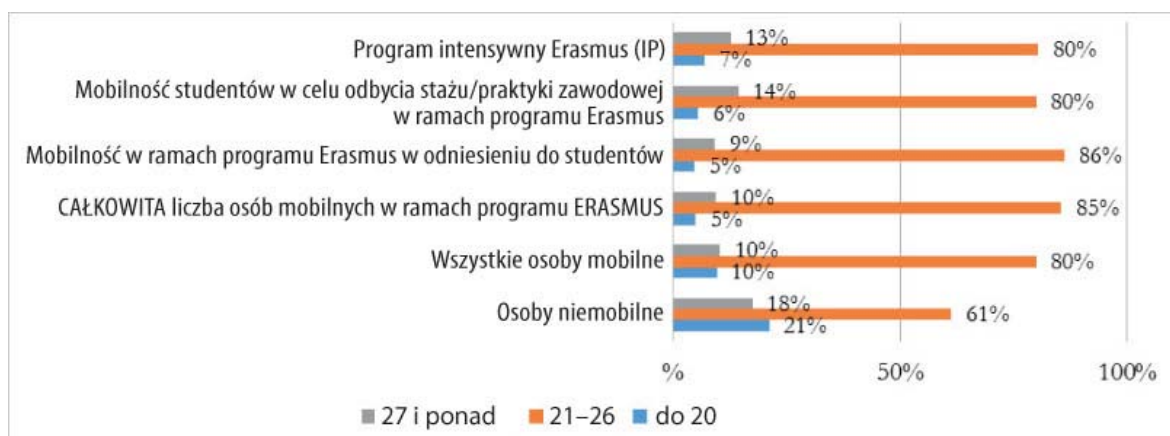
<sup>18</sup> Na niektóre pytania jest mniej odpowiedzi, ponieważ respondenci nie musieli udzielać odpowiedzi na wszystkie pytania. Ponadto niektórzy studenci posiadają szerokie doświadczenie i w związku z tym w odniesieniu do niektórych pytań było więcej przykładów niż pojedynczych respondentów.

<sup>19</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 9

<sup>20</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 12



**Rys. 2-2 Studenci objęci EIS według wieku (%)**



Ze względu na fakt, że EIS objęło grupy z obu końców skali („do 20 lat” i „27 lat i powyżej”), średnia wiekowa wynosi 23 lata przy standardowym odchyleniu 0,3, obliczonym dla środkowej grupy respondentów w wieku od 21 do 26 lat. Jako że grupa ta obejmowała większość respondentów, stanowi ona sprawiedliwą reprezentację całej próby. Jest to zgodne z oficjalną średnią wiekową wszystkich studentów uczestniczących w programie Erasmus w latach 2011/2012 (22,5 lat).

### **Ukończenie studiów i poziom kształcenia**

W odniesieniu do absolwentów, we wszystkich grupach próba obejmująca absolwentów z ostatnich pięciu lat (2009–2013) była jak dotąd największa, wahając się w przypadku grup mobilnych od 80% (wszyscy studenci mobilni) do 92% (uczestnicy programu Erasmus) w odniesieniu do praktyk zawodowych. Grupa ta była dużo mniejsza wśród próby studentów niemobilnych (54%). W drugiej grupie, zespół zaobserwował także znaczną reprezentację absolwentów, którzy ukończyli studia w latach 2004–2008 (22%) i tych, którzy ukończyli w 2003 r. lub wcześniej (25%). Spośród wszystkich grup mobilnych, najstarsza grupa absolwentów stanowiła od 1% (absolwenci praktyk zawodowych w ramach programu Erasmus) do 7% (wszyscy studenci mobilni). Znacznie mniejszy rozmiar próby w odniesieniu do starszych absolwentów jest zgodny z pozostałymi badaniami przeprowadzonymi wśród absolwentów i jest porównywalny z informacją zwrotną otrzymywaną zwykle przez Erasmus Student Network (ESN).

**Tabela 2-7 Absolwenci objęci EIS według roku ukończenia studiów (%)**

	Próba wykorzystana w EIS					Osoby niemobilne
	Wszyscy absolwenci mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			
			Studia	Praktyki	IP	
2009–2013	80	85	84	92	89	54
2004–2008	13	11	12	7	7	22
2003 r. i wcześniej	7	4	4	1	4	25

Studenci uczestniczący w badaniu byli głównie studentami z tytułem zawodowym licencjata, a ich udział wahał się od 47% (studenci na praktykach zawodowych) do 61% (studenci niemobilni). Jedna piąta studentów niemobilnych i około jedna trzecia



różnych kategorii studentów mobilnych (od 32% w przypadku studentów uczestniczących w kursach intensywnej do 39% w przypadku studentów na praktykach zawodowych) studiowało na studiach magisterskich. Tytuł zawodowy uzyskany w ramach krótkiego cyklu kształcenia posiadała mniejsza liczba studentów mobilnych (od 4 do 7%), za to większa liczba studentów należących do grupy niemobilnych (16%), podczas gdy od 2 do 6% studentów odbywało studia doktoranckie.

**Tabela 2-8 Studenci objęci EIS według poziomu kształcenia (%)**

	Próba wykorzystana w EIS						Wszyscy studenci uczestniczący w programie Erasmus zgodnie ze statystykami Komisji Europejskiej <sup>21</sup>
	Wszyscy absolwenci mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			Osoby niemobilne	
			Studia	Praktyki	IP		
Tytuł zawodowy uzyskany w ramach krótkiego cyklu kształcenia obejmującego okres od roku do dwóch lat	7	5	4	7	7	16	3
Tytuł zawodowy licencjata lub inny równoważny tytuł	55	53	53	47	57	61	68
Tytuł zawodowy magistra lub inny równoważny tytuł	34	38	38	39	32	20	28
Stopień naukowy doktora	3	3	3	6	3	2	1
Inne	1	1	2	1	1	1	

<sup>21</sup> Wszystkie dane zawarte w tej kolumnie pochodzą z [http://ec.europa.eu/education/library/reports/Erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/Erasmus1112_en.pdf), 9

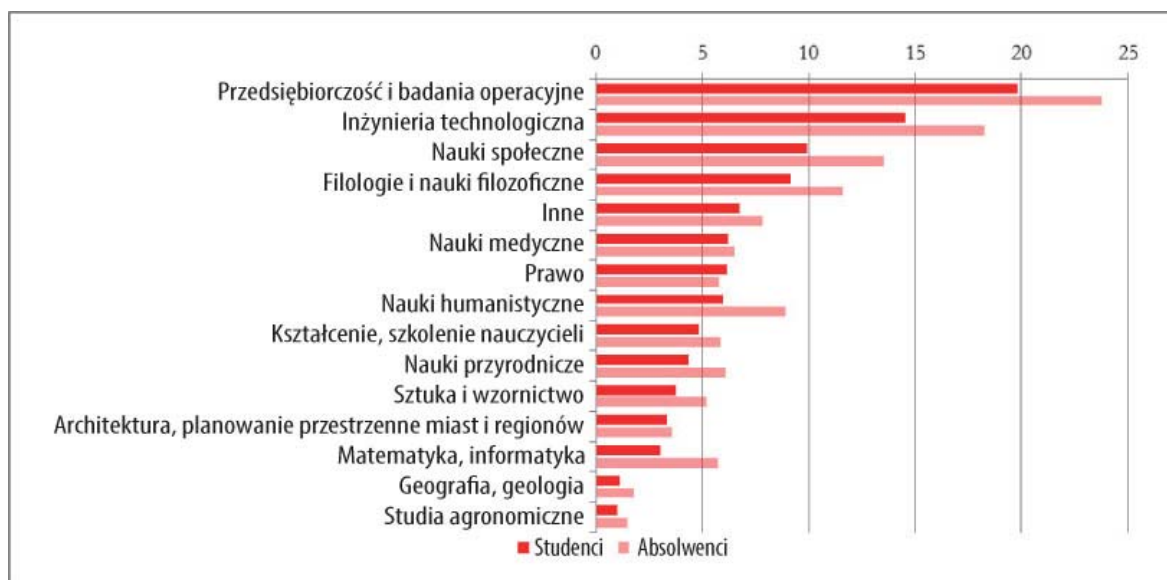
**Tabela 2-9 Absolwenci objęci EIS według tytułu zawodowego (%)**

	Próba wykorzystana w EIS*					Osoby niemobilne
	Wszyscy absolwenci mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			
			Studia	Praktyki	IP	
Tytuł zawodowy uzyskany w ramach krótkiego cyklu kształcenia obejmującego okres od roku do dwóch lat	3	4	3	10	2	3
Tytuł zawodowy licencjata lub inny równoważny tytuł	32	34	34	34	35	35
Tytuł zawodowy magistra lub inny równoważny tytuł	57	57	58	54	54	50
Stopień naukowy doktora	4	3	3	3	5	6
Inne	4	2	2	1	4	6

\*Niewielkie rozbieżności spowodowane zaokrągleniem wyników.

Wśród absolwentów przeważają absolwenci z tytułem zawodowym magistra, którzy stanowią od 50 do 58% w zależności od danej grupy. Drugą największą grupą byli absolwenci z tytułem zawodowym licencjata, którzy stanowili od 32 do 35%. Liczba uzyskanych stopni naukowych doktora i tytułów zawodowych uzyskanych w ramach krótkiego cyklu kształcenia była niewielka.

**Rys. 2-3 Kierunki studiów wybierane przez studentów i absolwentów objętych EIS (%)**



Niewielkie różnice można także zaobserwować w odniesieniu do kierunków studiów wybieranych przez respondentów badania, przy czym największą grupę stanowią studenci (20%) i absolwenci (24%) studiów ekonomicznych i zarządzania a następnie studenci i absolwenci kierunków inżynieria i technologia (odpowiednio 15% i 18%).

Do pięciu najpopularniejszych kierunków studiów wśród wszystkich studentów mobilnych i absolwentów należą studia ekonomiczne i zarządzanie (21–25%), następnie inżynieria i technologia, filologie i nauki filozoficzne oraz nauki społeczne, które zajęły od drugiego do czwartego miejsca jedynie z niewielkimi różnicami w poszczególnych grupach studentów, stanowiąc od 10 do 14% w odniesieniu do poszczególnych grup studentów mobilnych i od 12% do 19% w odniesieniu do grup absolwentów mobilnych. Prawo jak kierunek zajmujący piąte miejsce wśród tych wybieranych przez grupy studentów mobilnych i nauki humanistyczne wybierane przez grupy absolwentów mobilnych odznaczają się dużo mniejszym wskaźnikiem reprezentacji (poniżej 10%). Wśród studentów i absolwentów niemobilnych dużą popularnością cieszyły się takie kierunki jak inżynieria i technologia (odpowiednio 18% i 24%). Porównywalna liczba studentów z grupy mobilnej uczęszczała na studia ekonomiczne i nauki społeczne, prawo i nauki humanistyczne, podczas gdy znacznie mniejsza liczba uczęszczała na filologie. Dane pochodzące z Komisji Europejskiej na temat programu Erasmus nie są w pełni porównywalne, ponieważ akumulacja kierunków studiów jest inna. Według statystyk 41% uczęszczało jednak na studia ekonomiczne, prawo i nauki społeczne (w odniesieniu do EIS skumulowana wartość tych trzech kierunków waha się w grupach mobilnych od 37% do 44%), 22% na nauki humanistyczne i kierunki artystyczne, zaś 15% na inżynierię (w tym produkcję)<sup>22</sup>.

**Tabela 2-10 Pięć najpopularniejszych kierunków studiów wybieranych przez studentów i absolwentów (%)**

Studenci	Próba wykorzystana w EIS					Absolwenci niemobilni
	Wszyscy studenci mobilni	Wszyscy absolwenci mobilni uczestniczący w programie Erasmus	Działania w ramach programu Erasmus			
			Badania	Praktyki zawodowe	IP	
Studia ekonomiczne i zarządzanie	21	22	22	24	22	15
Inżynieria, technologia	12	10	10	12	10	18
Filologie i nauki filozoficzne	11	13	14	8	7	5
Nauki społeczne	10	11	11	10	12	10
Prawo	6	7	7	8	4	6
Absolwenci	Wszyscy studenci mobilni	Wszyscy absolwenci mobilni uczestniczący w programie Erasmus	Działania w ramach programu Erasmus			Absolwenci niemobilni
			Badania	Praktyki zawodowe	IP	
Studia ekonomiczne i zarządzanie	26	25	24	25	24	20
Inżynieria, technologia	17	16	19	19	19	24
Nauki społeczne	14	13	14	14	14	15
Filologie i nauki filozoficzne	13	14	12	12	12	7
Nauki humanistyczne	9	9	9	9	9	9

<sup>22</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 24

### Pochodzenie rodzinne

Studentów i absolwentów można w podobny sposób podzielić pod względem akademickiego pochodzenia rodzinnego<sup>23</sup>. W przypadku obu grup docelowych, jedno z rodziców respondentów uczęszczało na uniwersytet. Wyniki wcześniejszych badań na temat mobilności studentów wykazały, że mimo iż w ciągu kilku ostatnich lat znacznie wzrosła liczba studentów uczestniczących w programie Erasmus, studenci mobilni nadal pochodzą z uprzywilejowanych środowisk społeczno-ekonomicznych a akademickie pochodzenie rodzinne odgrywa istotną rolę w określaniu kształcenia za granicą.<sup>24</sup> Zgodnie z wynikami badania przeprowadzonego w ramach EIS 62% studentów niemobilnych i 59% absolwentów niemobilnych zgłosiło brak akademickiego pochodzenia rodzinnego. Z drugiej strony, poszczególne osoby bez akademickiego pochodzenia rodzinnego stanowią prawie połowę studentów mobilnych (47%) i absolwentów (46%) biorących udział w EIS. Udział studentów/absolwentów ze środowisk nieakademickich w programie Erasmus jest porównywalny z ogólną grupą mobilną, ze studentami uczestniczącymi w praktykach zawodowych i absolwentami praktyk zawodowych (odpowiednio 50% i 49%) oraz studentami uczestniczącymi w kursach intensywnych (51%), wykazujący większy odsetek studentów bez akademickiego pochodzenia rodzinnego.

**Tabela 2-11 Odsetek studentów bez akademickiego pochodzenia rodzinnego (%)**

	Próba wykorzystana w EIS					
	Wszyscy studenci mobilni	Wszyscy absolwenci mobilni uczestniczący w programie Erasmus	Działania w ramach programu Erasmus			Absolwenci niemobilni
			Badania	Praktyki zawodowe	IP	
Studenci	47	46	46	50	51	62
Absolwenci	46	46	46	49	46	59

### Rodzaje mobilności

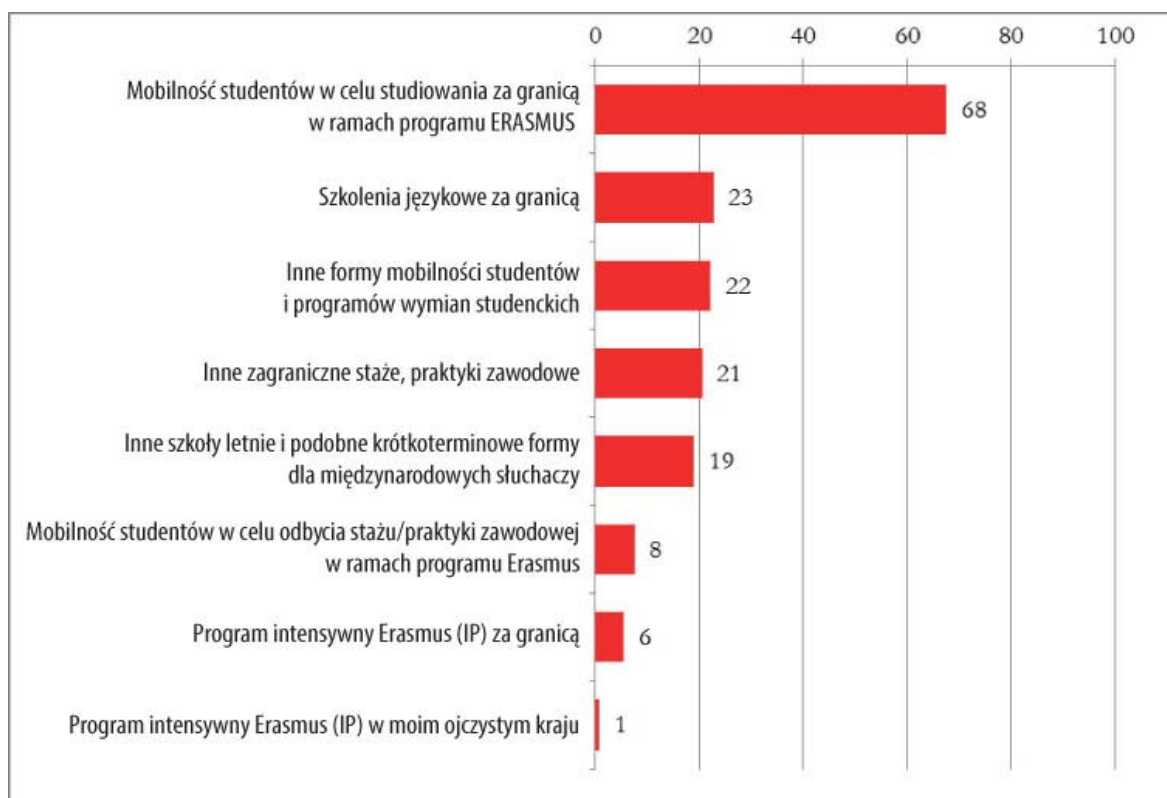
W odniesieniu do próby mobilnej przeprowadzonej wśród studentów i absolwentów, EIS obejmuje także szeroki zakres form mobilności. W obu grupach dominującą formą mobilności była mobilność w zakresie studiów studentów uczestniczących w programie Erasmus (ponad 60% studentów mobilnych). W przypadku badanych studentów, około 20% zetknęło się z inną formą mobilności, np. szkolenie językowe za granicą, inne programy mobilności w zakresie studiów/praktyk zawodowych lub szkoły letnie (około 20% dla każdej formy). Absolwenci, na ogół, mają mniejsze doświadczenie z innymi formami mobilności. Ogółem 83% wszystkich studentów mobilnych uczestniczyło w działaniach w ramach programu Erasmus.

**...Ze wszystkich studentów mobilnych 83% uczestniczyło w działaniach w ramach programu Erasmus**

<sup>23</sup> Pochodzenie akademickie oznacza, że co najmniej jedno z rodziców posiada stopień naukowy.

<sup>24</sup> CHEPS 2008, 34–35.

**Rys. 2-4 Rodzaje mobilności studentów mobilnych (%)**



\*możliwość podania kilku odpowiedzi

**Rys. 2-5 Rodzaje mobilności absolwentów (%)**



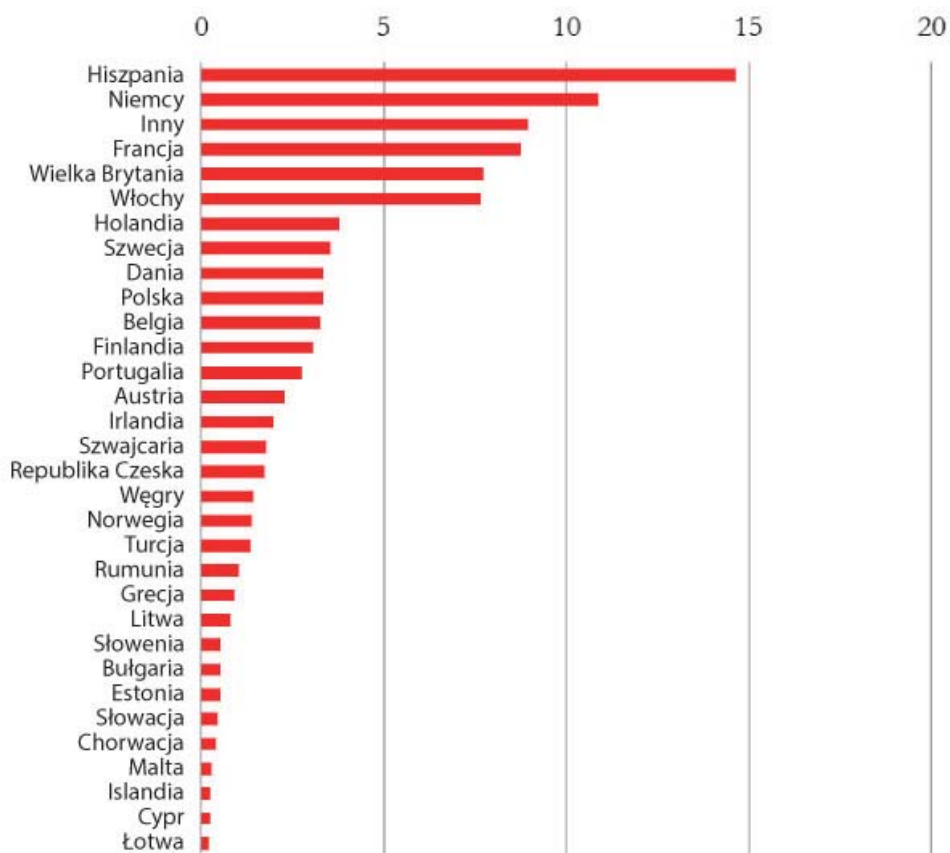
**Kraje docelowe**

Hiszpania (15%), Niemcy (11%), Francja (9%), Zjednoczone Królestwo (8%) i Włochy (8%) są, pod względem zagranicznej mobilności studentów, najczęściej odwiedzanymi państwami przez uczestników badania, co jest zgodne z oficjalnymi statystykami, w których stwierdzono, że „Hiszpania była najpopularniejszym państwem wśród studentów europejskich w latach 2011–2012 z 39 300 przyjeżdżającymi studentami (16% udział wszystkich przyjeżdżających studentów), następnie Francja (12%), Niemcy (11%), Zjednoczone Królestwo (10%) i Włochy (8%)<sup>25</sup>”.

<sup>25</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 14



**Rys. 2-6 Kraj przyjmujący studentów mobilnych, EIS (%)**



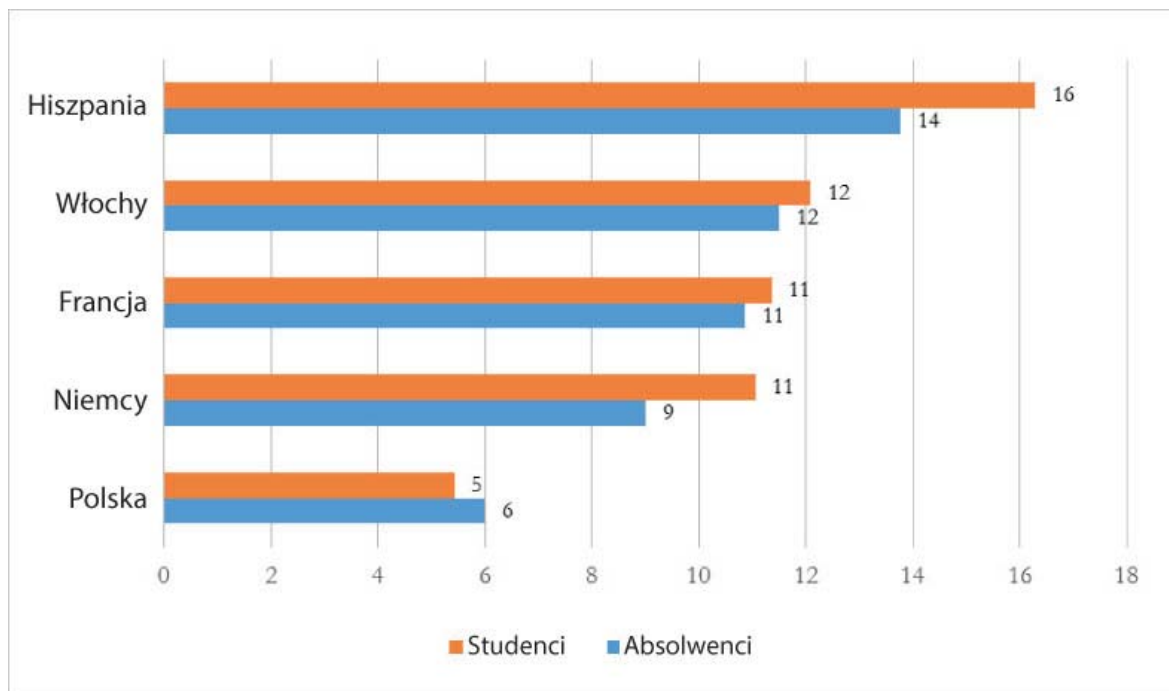
Spośród wszystkich krajów docelowych, pięć najpopularniejszych obejmuje 42–52% studentów mobilnych i 36% studentów niemobilnych. Pierwsze miejsce wśród wszystkich grup studentów zajęła Hiszpania z 9% studentów niemobilnych i 12–16% studentów z różnych grup mobilnych, a następnie Niemcy (drugie miejsce wśród wszystkich grup mobilnych), Francja, Zjednoczone Królestwo i Włochy.

**Tabela 2-12 Pięć najpopularniejszych krajów docelowych wśród studentów mobilnych (%)**

	Próba wykorzystana w EIS					Wszyscy studenci uczestniczący w programie Erasmus zgodnie ze statystykami Komisji Europejskiej <sup>26</sup>
	Wszyscy absolwenci mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			
			Studia	Praktyki	IP	
Hiszpania	15	16	16	13	12	16
Niemcy	11	11	11	11	10	11
Francja	9	10	10	9	6	12
Zjednoczone Królestwo	8	8	7	11	7	10
Włochy	8	7	8	6	8	8
Łącznie pięć najpopularniejszych państw	52	52	50	42	50	47

Do pięciu najpopularniejszych krajów pochodzenia zarówno wśród studentów mobilnych, jak i absolwentów należały Hiszpania (14% i 16%), Włochy (12% i 11%), Francja (obie grupy po 11%), Niemcy (11% i 9%) oraz Polska (5% i 6%). Kolejność jest porównywalna z oficjalnymi statystykami dotyczącymi programu Erasmus, z Hiszpanią na pierwszym miejscu, a następnie Niemcami, Francją, Włochami i Polską<sup>27</sup>.

**Rys. 2-7 Pięć najpopularniejszych krajów pochodzenia studentów mobilnych i absolwentów; EIS (%)**



<sup>26</sup> Wszystkie wartości zamieszczone przez Komisję Europejską w tej tabelce można znaleźć pod adresem [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 4

<sup>27</sup> [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 21

## Języki

Odsetek ten był nawet wyższy niż statystyczna średnia Komisji Europejskiej w odniesieniu do języka angielskiego, jako języka wykładowego za granicą (50%). W przypadku tych studentów, którzy byli za granicą w trakcie badania i tych, którzy zamierzają wyjechać za granicę, 63% odpowiedziało, że język angielski będzie ich językiem wykładowym w przyjmującej uczelni, podczas gdy odsetek ten był nieco niższy wśród absolwentów (61%). Spośród studentów mobilnych, którzy zadeklarowali, że język angielski jest językiem wykładowym w przyjmującej uczelni, 7% wskazało, że język ten jest ich językiem ojczystym, dla 29% było to jeden z języków państwa przyjmującego a dla 19% był on także częścią ich kierunku studiów.

Język angielski był nawet częściej *lingua franca* w przedsiębiorstwach przyjmujących studentów w ramach programów mobilności. Spośród studentów na praktykach zawodowych, 62% wskazało, że w przedsiębiorstwie przyjmującym mówiono w języku angielskim, podczas gdy 64% absolwentów stwierdziło, że język angielski był językiem roboczym. Spośród studentów na praktykach zawodowych z językiem angielskim jako językiem roboczym, 11% stwierdziło, że angielski był także ich językiem ojczystym, nieco więcej niż absolwentów (9%).

**Tabela 2-13 Główne języki wykorzystywane podczas studiów za granicą - inne niż angielski (%)**

	Mój język ojczysty/kraj pochodzenia	(Jeden z) język (-ów) występujących w moim państwie przyjmującym/państwie przyjmującym
francuski	19	12
hiszpański	16	20
niemiecki	15	14
włoski	7	10

Cztery najczęściej używane języki inne niż angielski w próbie wykorzystywanej w EIS to francuski, hiszpański, niemiecki i włoski. Łącznie 19% studentów stwierdziło, że francuski jest ich językiem ojczystym, 16% wskazało na język hiszpański, 15% na niemiecki a 7% na włoski. Po angielskim, były to także najczęściej używane języki podczas pobytów za granicą, przy czym pierwsze miejsce zajmował hiszpański (20%), a następnie niemiecki (14%), francuski (12%) i włoski (10%). W tym przypadku próba wykorzystywana w EIS odpowiada oficjalnym statystykom Komisji Europejskiej na temat programu Erasmus, w których wymieniono hiszpański (13%), francuski (12%), niemiecki (10%) i włoski (7%)<sup>28</sup>.

## Pracownicy

Celem badania było także odzwierciedlenie wpływu międzynarodowej mobilności pracowników na uczelnie i kadry. W badaniu dotyczącym personelu EIS, spośród łącznie 4 986 uczestników, 26% zaliczono do kategorii pracowników spoza środowiska akademickiego, 72% do kategorii pracowników akademickich a 2% do pracowników z przedsiębiorstwa.<sup>29</sup> Spośród pracowników spoza środowiska akademickiego, 97% skorzystało z programu Erasmus w porównaniu z 73% pracowników akademickich. Główną przyczyną tej rozbieżności, jak wynika również z wywiadów jakościowych, jest fakt, że możliwości pracowników spoza środowiska akademickiego w zakresie

<sup>28</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 24

<sup>29</sup> Zgodnie z oficjalnymi statystykami dotyczącymi programu Erasmus, 417 przypadków mobilności dotyczyło pracowników przedsiębiorstw z łącznie 46 522 lub 1 % (zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 35 i 38).

mobilności poza granice programu Erasmus są o wiele bardziej ograniczone niż mobilność pracowników akademickich.

**Tabela 2-14 Dane dotyczące uczestnictwa dla pracowników<sup>30</sup>**

	Dane liczbowe dotyczące uczestnictwa
Pracownicy dydaktyczni	3 594
Pracownicy spoza środowiska akademickiego	1 301
Pracownicy gościnni z przedsiębiorstw edukacyjnych	91
<i>Ogółem</i>	4 986

**Tabela 2-15 Odsetek kobiet wśród pracowników (%)**

	Próba wykorzystana w EIS						Oficjalne statystyki Komisji Europejskiej <sup>31</sup>
	Wszyscy absolwenci mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			Osoby nie-mobilne	
			Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	IP		
Kobiety	58	60	52	74	51	58	50

Jak zauważono w przypadku próby obejmującej studentów i absolwentów, grupa badanych kobiet była największa. W badaniu dotyczącym personelu różnica była jednak mniejsza, wahając się od 51% (kursy intensywne) do 74% w przypadku wyjazdów pracowników w celach szkoleniowych. Odnotowano także wyraźną dominację pracowników akademickich, a większość respondentów w tej kategorii stanowili profesorowie (41%) lub wykładowcy (31%). Jest to szczególnie ważne dla EIS, jako że wyraźnie potwierdza wyniki w odniesieniu do wpływu na nauczanie i uczenie się. Mimo że doktoranci i studenci studiów podoktoranckich zajmują się także nauczaniem, wszelki wpływ na programy nauczania i długoterminowe skutki nauczania może najlepiej ocenić personel z długim stażem lub zajmujący stałe stanowiska. Respondenci uczestniczyli w zajęciach prowadzonych w większości w ich języku ojczystym (68%), chociaż grupa tych, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym, ale którzy (także) nauczają w tym języku, była bardzo duża (43%).

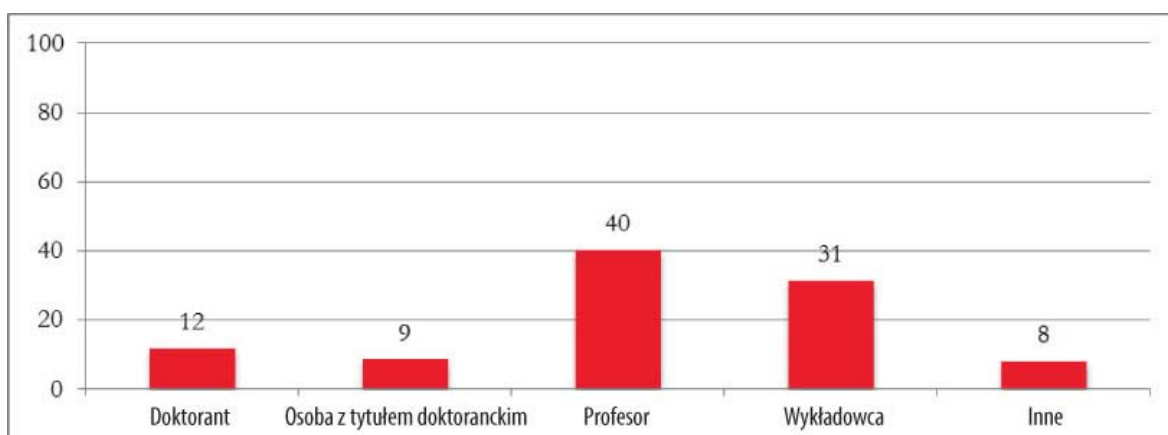
<sup>30</sup> W przypadkach dotyczących personelu, poszczególne osoby były identyczne z przypadkami, ponieważ nie odnotowano żadnych pokrywających się sytuacji.

<sup>31</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 35

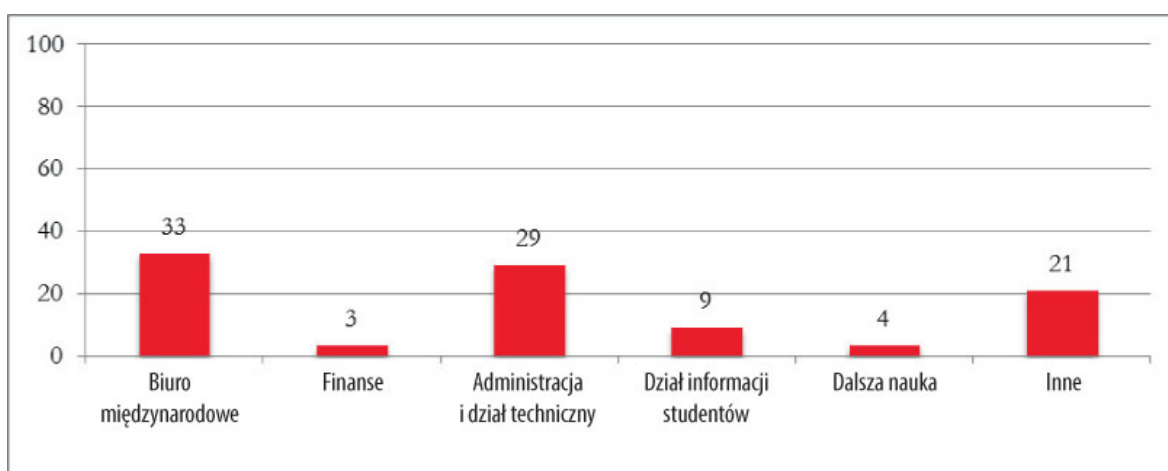
**Rys. 2-8 Kategorie pracowników ogółem (%)**



**Rys. 2-9 Kategorie pracowników akademickich (%)**



**Rys. 2-10 Kategorie pracowników spoza środowiska akademickiego (%)**



Pracownicy biur międzynarodowych stanowili największą grupę wśród personelu administracyjnego, co nie było zaskakujące, biorąc pod uwagę temat badań. Ta grupa



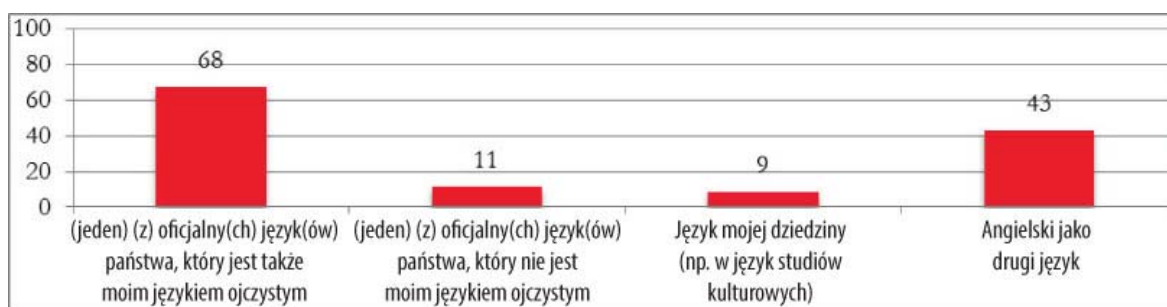
zawodowa stanowiła 33% całej próby, podczas gdy 29% stanowili pracownicy działu administracji ogólnej i działów technicznych, 9% pracownicy jednostki ds. informowania studentów, 4% pracownicy z kształcenia ustawicznego i 3% z działów finansowych. Wszystkie wymienione działy były jednostkami nieakademickimi, które odgrywały szczególnie istotną rolę podczas analizowania skutków mobilności personelu poza obszar nauczania i badań naukowych.

**Tabela 2-16 Udział pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego w poszczególnych rodzajach działań (%)**

	Próba wykorzystana w EIS						Oficjalne statystyki Komisji Europejskiej
	Wszyscy pracownicy mobilni	Wszystkie osoby mobilne uczestniczące w programie Erasmus	Akcje w ramach programu Erasmus			Osoby nie-mobilne	
			Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	IP		
Pracownicy spoza środowiska akademickiego	22	24	3	58	12	35	28
Pracownicy akademicy	78	76	97	42	88	65	72

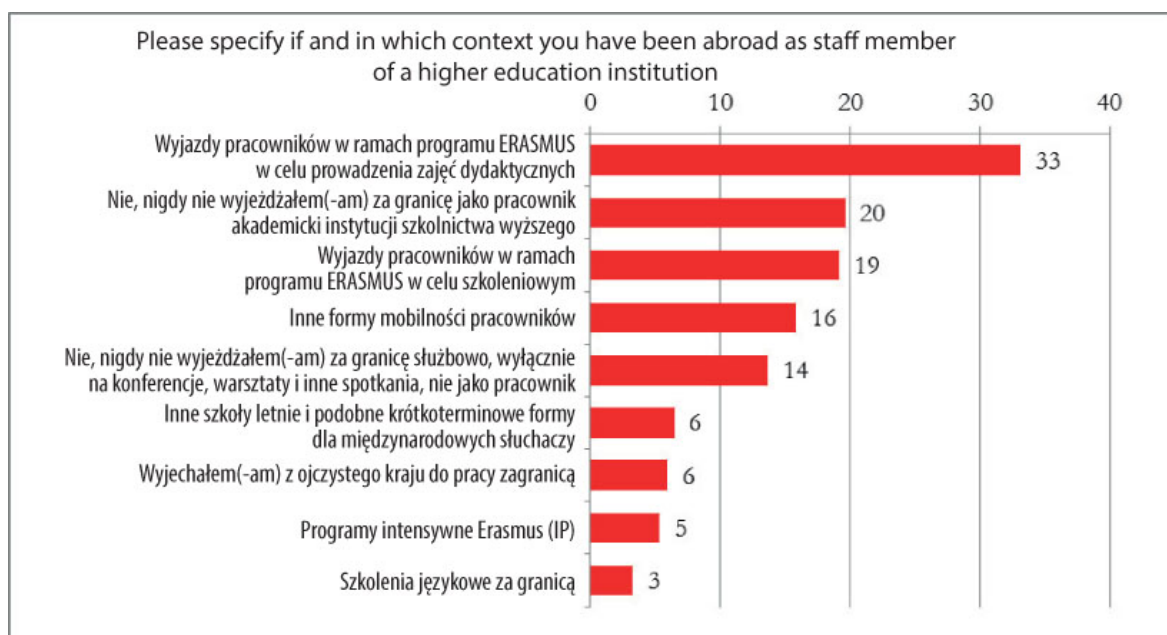
Rozmieszczenie pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego było dość nierówne w odniesieniu do wszystkich działań związanych z mobilnością. W EIS 22% spośród wszystkich pracowników mobilnych i 24% wszystkich pracowników mobilnych uczestniczących w programie Erasmus należało do pracowników spoza środowiska akademickiego, co stanowiło 28% zgodnie z oficjalnymi statystykami.

**Rys. 2-11 Język nauczania stosowany przez pracowników mobilnych (%)**



W przypadku wyjazdów w związku z zajęciami dydaktycznymi, zespół zaobserwował także wysoki odsetek ludzi biegle posługujących się językiem angielskim jako drugim językiem (43%). Było to istotne podczas analizy wpływu umiędzynarodowienia programu Erasmus zarówno na programy nauczania, jak i na instytucje, ponieważ wspomniani respondenci zaliczali się do osób zdolnych nauczać w języku innym niż ich język ojczysty.

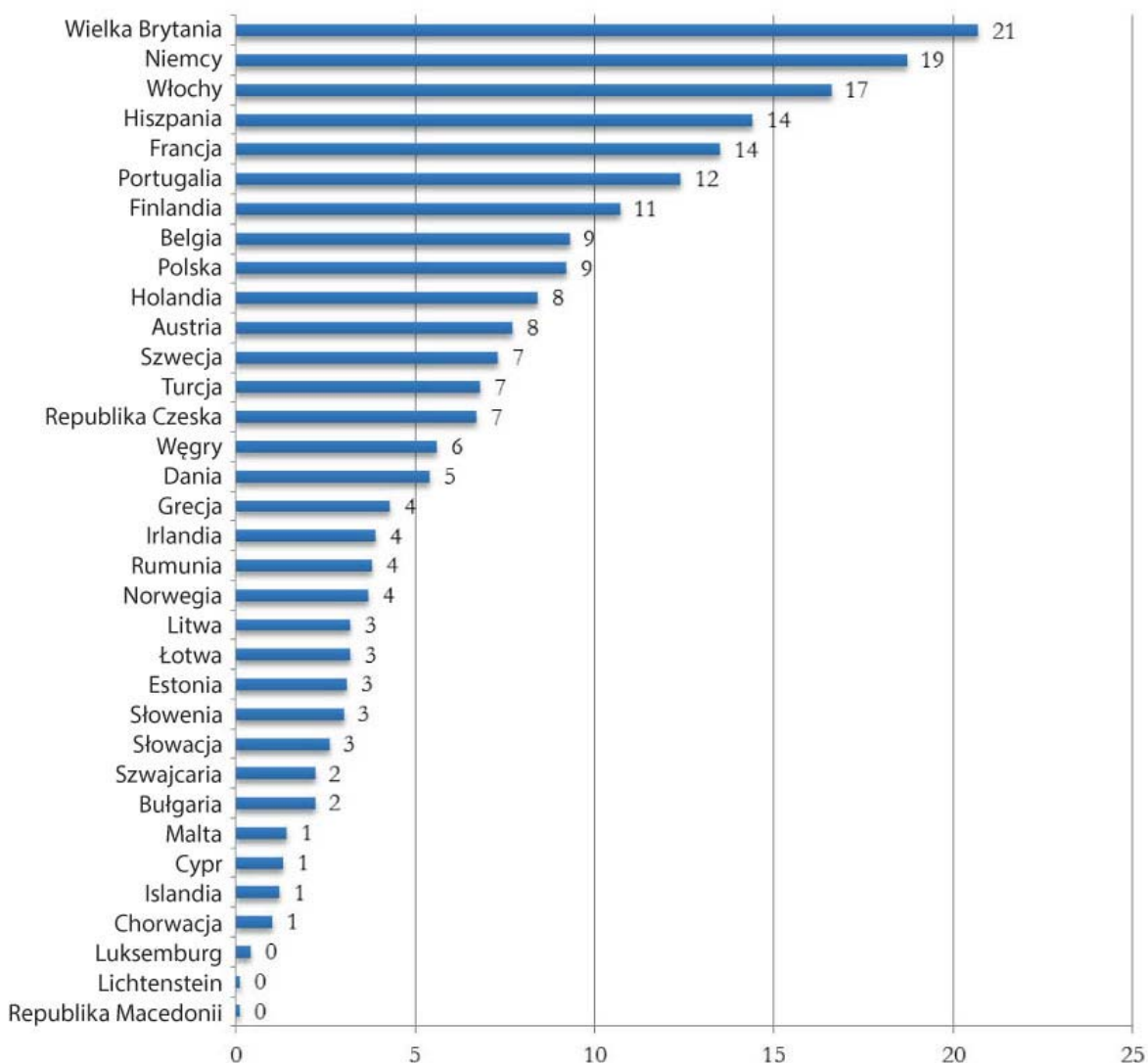
**Rys. 2-12 Przygotowanie pracowników pod kątem mobilności\* (%)**



\* Można zaznaczyć kilka odpowiedzi.

Jeżeli chodzi o przygotowanie do mobilności pracowników, z badania EIS wynika, że 80% pracowników było za granicą (jako pracownicy uczelni), w tym międzynarodowe doświadczenie 14% pracowników ograniczało się do udziału w konferencjach, warsztatach i wydarzeniach za granicą. 33% wszystkich respondentów uczestniczyło w wyjazdach pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach programu Erasmus (STA). Liczba ta była raczej wysoka i może oznaczać, że zbyt wielu pracowników, których mobilność dotyczyła programu Erasmus, uczestniczyło w tym badaniu. Ci pracownicy, którzy pojechali do innego państwa w ramach mobilności pracowników w ramach programu Erasmus zwykle brali udział w szkoleniach (48%) i warsztatach (40%), ale także odbywali staż towarzyszący (23%).

**Rys. 2-13 Kraj przyjmujący pracowników mobilnych, w %<sup>32</sup>**



\*możliwość podania kilku odpowiedzi

W przypadku mobilności pracowników można zaobserwować nierówne rozmieszczenie krajów przyjmujących w całej Europie. Członkowie personelu przeważnie spędzali czas w instytucji należącej do jednego z dużych systemów szkolnictwa wyższego, tj. w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Włoszech, Hiszpanii i Francji, które łącznie przyjęły ponad 10% personelu. Te same kraje w nieco innej kolejności (Hiszpania, Niemcy, Włochy, Francja i Wielka Brytania) były także głównymi krajami przyjmującymi zgodnie z oficjalnymi statystykami Komisji Europejskiej.<sup>33</sup> Portugalia i Finlandia zajęły jednak stosunkowo wysoką pozycję w wykazie krajów przyjmujących, biorąc pod uwagę wielkość tych państw, natomiast w przypadku innych, mniejszych państw, a w szczególności państwa Europy Południowo-Wschodniej, odnotowane odsetki były niskie. Ponieważ zakres pytania nie ograniczał się do programu Erasmus, wiele osób udaje się do państw nienależących do monitorowanej próby.

<sup>32</sup> Wartości <0,5 zostały zaokrąglone do 0

<sup>33</sup> Zob. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf), 35



## Instytucje szkolnictwa wyższego

Zakres EIS obejmuje także perspektywę 964 uczelni z 25 krajów.<sup>34</sup> Próba ta stanowi 29% ogólnej możliwej próby uczelni, których studenci i pracownicy są mobilni w ramach programu Erasmus.

**Tabela 2-17 Dane dotyczące uczestnictwa uczelni**

Liczba uczelni posiadających Kartę Erasmusa dla szkolnictwa wyższego (ECHE) (2011–12)	Liczba uczelni wysyłających studentów i pracowników (2011–12)	Uczelnie uczestniczące w EIS 2013	Procentowa ilość informacji zwrotnych <sup>35</sup>
4452	3329	964	29%

Próba obejmowała wszystkie rodzaje uczelni, szczególnie jeżeli chodzi o najwyższy tytuł lub stopień i wielkość.

**Tabela 2-18 Rozkład uczelni pod względem wielkości i tytułu lub stopnia (%)**

	Próba wykorzystana w EIS				
	Tytuł zawodowy uzyskany w ramach krótkiego cyklu kształcenia	Tytuł zawodowy licencjata	Tytuł zawodowy magistra	Stopień naukowy doktora	Inne
Najwyższy przyznany tytuł zawodowy	18	13	28	36	5
	poniżej 1000	poniżej 1 000 i poniżej 5 000	poniżej 1 000 i poniżej 5 000	ponad 10 000	
Wielkość	43	28	9	19 <sup>36</sup>	

Jeżeli chodzi o elementy mobilności międzynarodowej, znaczna większość uczelni (69%–71%) wysyłała i przyjmowała niewielką liczbę (mniej niż 100) studentów rocznie. Dane te są zgodne z obserwacjami poczynionymi w danych statystycznych programu Erasmus.

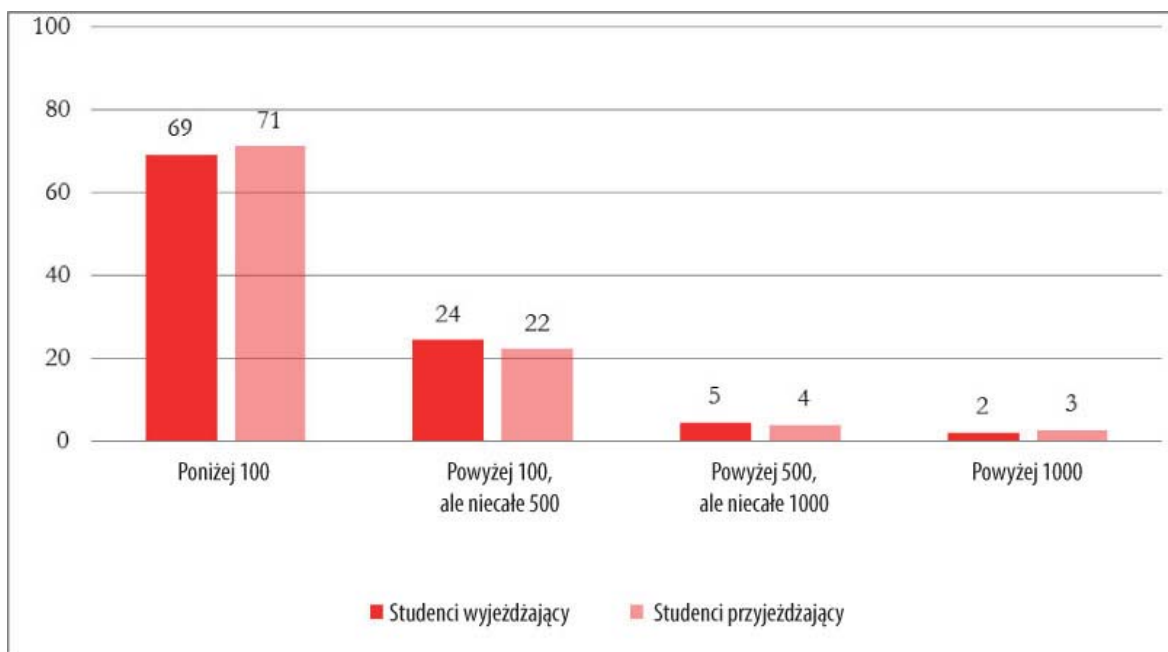
<sup>34</sup> Próba nie obejmuje wszystkich krajów, ponieważ na zaproszenie do wzięcia udziału, który był dobrowolny, nie odpowiedziały uczelnie ze wszystkich państw.

<sup>35</sup> tj. stosunek liczby uczelni uczestniczących w EIS do całkowitej liczby uczelni wysyłających pracowników i studentów w ramach programu Erasmus.

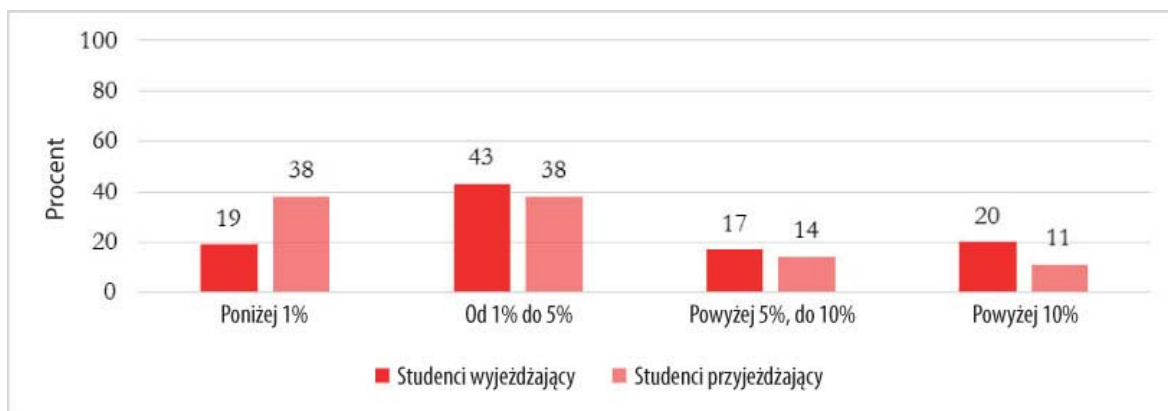
<sup>36</sup> Wskutek zaokrąglenia w całkowitym wyniku brakuje 1%.



**Rys. 2-15 Liczba studentów mobilnych (wyjeżdżających i przyjeżdżających) na uczelniach (% uczestniczących uczelni)**

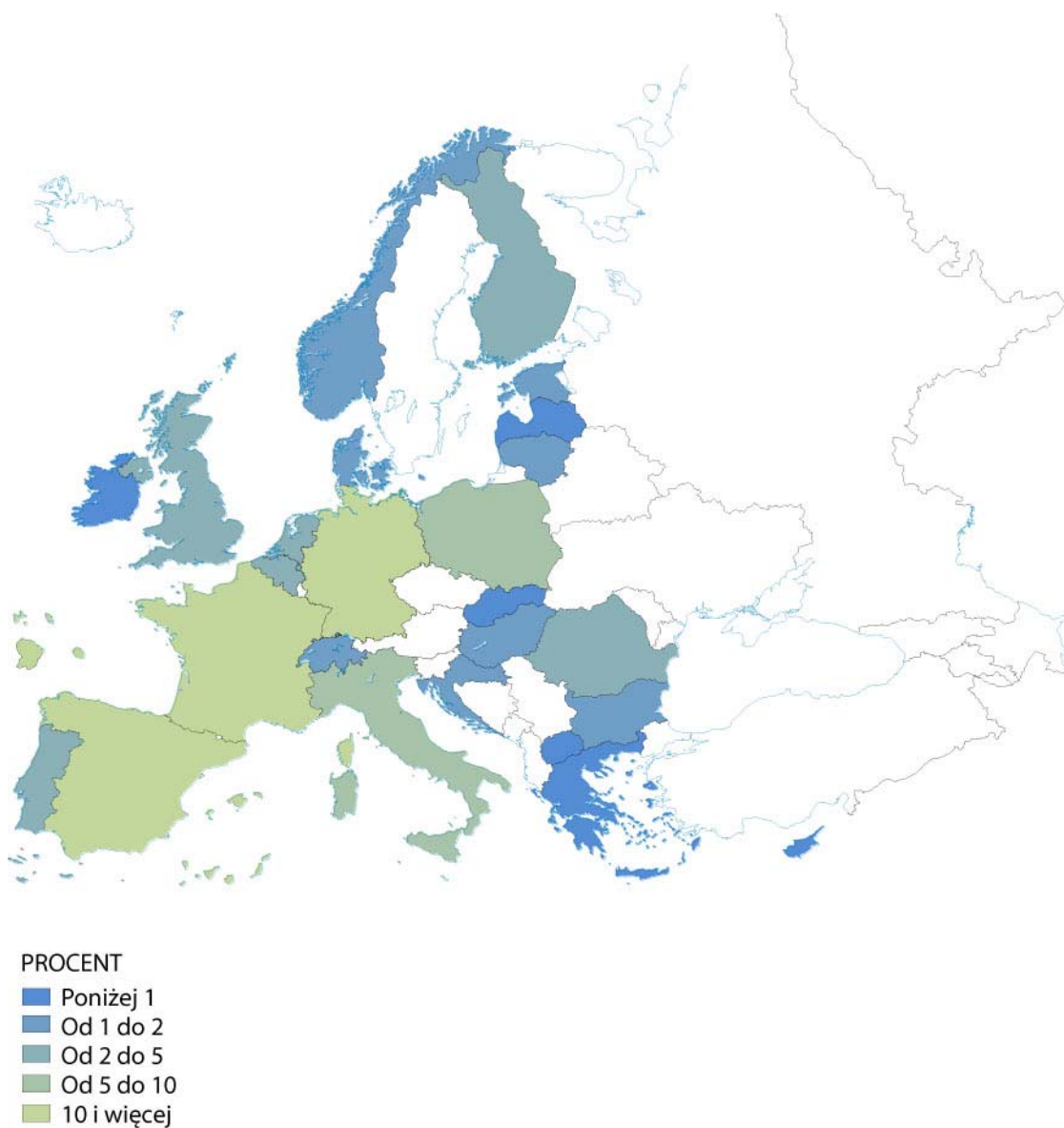


**Rys. 2-16 Odsetek studentów mobilnych wśród wszystkich studentów uczelni**



Uwzględniając wartości procentowe uzyskane w ramach próby rocznej, w 62% (w przypadku studentów wyjeżdżających) i w 76% (w przypadku studentów przyjeżdżających) uczelni te dwie grupy stanowią jedynie nie więcej niż 5% wszystkich studentów.

**Rys. 2-17 Rozkład uczelni uczestniczących w EIS w poszczególnych krajach (%)**



Rozmieszczenie uczestniczących uczelni na obszarze całej Europy nie jest w pełni równomierne, co było jednak do przewidzenia. Odnotowano jednak wiele uczelni z Niemiec, Francji, Włoch i Hiszpanii, co świadczy również o wielkości systemów szkolnictwa wyższego tych krajów. Jak wynika również ze sprawozdań dotyczących poszczególnych krajów, przedstawionych w załączniku 1, we wszystkich wyżej wymienionych państwach liczba uczestniczących uczelni była znaczna.

## Pracodawcy

**Tabela 2-19 Dane dotyczące uczestnictwa przedsiębiorstw**

	Dane liczbowe dotyczące uczestnictwa
Liczba małych przedsiębiorstw (poniżej 50 pracowników)	180
Liczba średnich przedsiębiorstw (50–249 pracowników)	136
Liczba dużych przedsiębiorstw (powyżej 250 pracowników)	256
Brak informacji na temat wielkości	80
<i>Ogółem</i>	652

W badaniu EIS odzwierciedlono także oceny pracodawców. W badaniu udział wzięło 652 pracodawców z 30 europejskich państw. Próba była w miarę równo rozłożona między trzy główne segmenty: przedsiębiorstwa publiczne, prywatne niedochodowe i prywatne dochodowe. Największym sektorem objętym próbą był sektor szkolnictwa wyższego, tj. przedsiębiorstwa określające się jako pracujące bezpośrednio dla uczelni, jednak niemające statusu uczelni. Na drugim miejscu uplasowały się przedsiębiorstwa należące do przemysłu wytwórczego. Odnotowano również w dużej mierze równy udział przedstawicieli różnych innych sektorów. Na największą grupę podmiotów współpracujących z uczelniami i dla nich pracujących składało się 68% przedsiębiorstw z sektora publicznego, 20% organizacji prywatnych niedochodowych i 10% organizacji prywatnych dochodowych.

**Tabela 2-20 Rozkład przedsiębiorstw według sektorów (%)**

Próba wykorzystana w EIS			
Sektor publiczny	Sektor prywatny niedochodowy	Sektor prywatny dochodowy	Inne
35	19	45	1

**Rys. 2-18 Dziedzina działalności, przedsiębiorstwa (%)<sup>37</sup>**



<sup>37</sup> Przedsiębiorstwa, które oświadczyły, że prowadzą działalność w dziedzinie szkolnictwa wyższego, same nie posiadały statusu uczelni. Istniała możliwość podania kilku odpowiedzi.

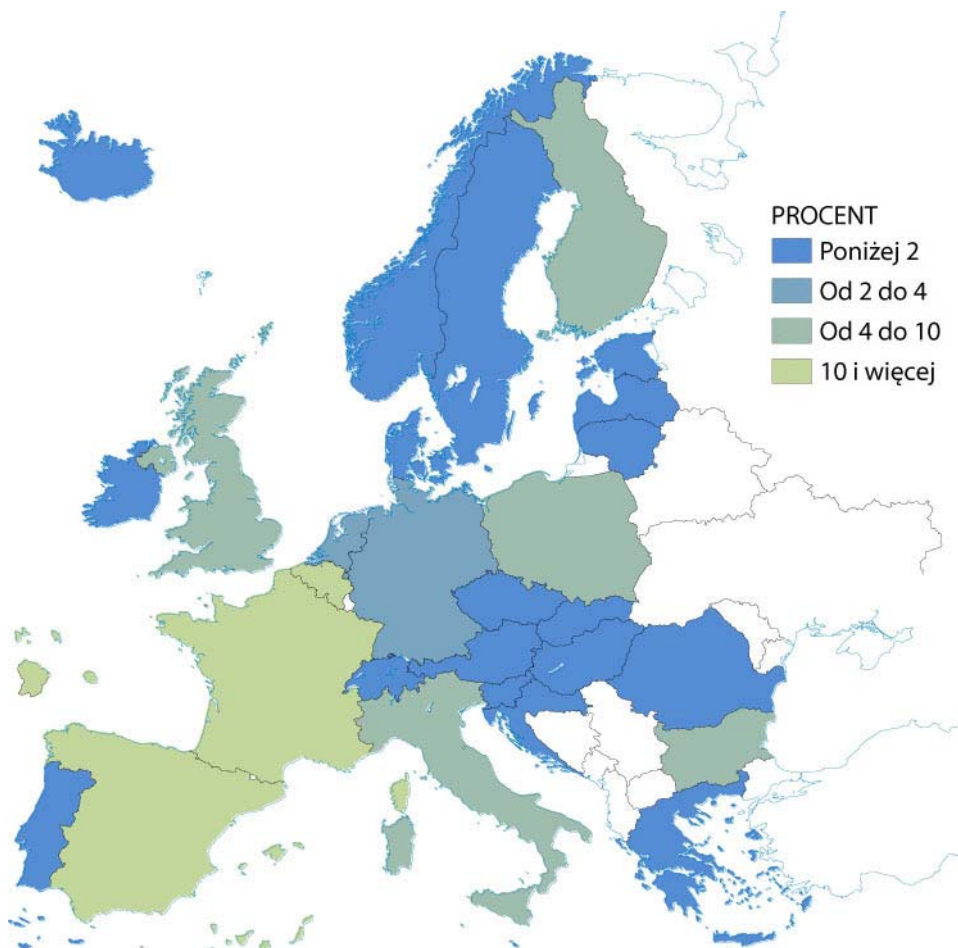
Kolejność sektorów, do których należały przedsiębiorstwa uczestniczące w badaniu, wśród przedsiębiorstw i sektorów, do których należały przedsiębiorstwa, w których przebywali studenci w okresie pobytu za granicą, była w dużej mierze taka sama, przy czym przemysł wytwórczy odegrał nieznacznie mniejszą rolę. Jeżeli chodzi o wielkość, odnotowano nieznaczną przewagę dużych przedsiębiorstw.

**Tabela 2-21 Rozmieszczenie przedsiębiorstw według wielkości (%)**

Próba wykorzystana w EIS		
Małe (do 49 pracowników)	Średnie (50–249 pracowników)	Duże (ponad 250 pracowników)
32	23	45

Odnotowano dosyć równomierne rozmieszczenie uczestniczących przedsiębiorstw na obszarze całej Europy, przy czym szczególnie dużą liczbę przedsiębiorstw posiadały Belgia, Francja i Hiszpania.

**Tabela 2-19 Rozkład przedsiębiorstw według krajów (%)**



O ile w znacznej większości przedsiębiorstw oficjalnym językiem używanym w przedsiębiorstwie był ich własny język narodowy, to jednak 26% zadeklarowało komunikowanie się w języku angielskim, nawet jeżeli nie był to język miejscowy.

**Rys. 2-20 Rodzaje mobilności, w które angażowały się przedsiębiorstwa (%)**



44% przedsiębiorstw biorących udział w badaniu zaangażowało się w mobilności studentów w ramach praktyk objętej programem Erasmus. Może to wiązać się z częstym pełnieniem przez pracodawców roli instytucji przyjmujących studentów odbywających praktyki w ramach programu Erasmus, a jednocześnie prawdopodobnie wielu ich pracowników uczestniczyło w roli mentorów studentów w zakresie praktyk w programie Erasmus. Pracodawcy angażowali się także w działania w dziedzinie nauki w ramach programu Erasmus (36%). Ponadto przedsiębiorstwa były zaangażowane w inne staże (31%) i działania z zakresu mobilności studentów (24%). Obszarem działalności przedsiębiorstwa była także, choć w mniejszym zakresie, mobilności pracowników (18% STA, 16% STT, 15% inne działania pracowników). Nieznacznie niższych wyników w przypadku szkół letnich (17%) i IP (8%) można było się spodziewać ze względu na zwykle znacznie mniejsze zainteresowanie tymi rodzajami działalności wśród przedsiębiorstw.

### Kursy intensywne (IP)

Krótkotrwałe programy ogółem, a IP w szczególności, miały szczególne znaczenie dla badania. W badaniu EIS uwzględniona została zatem próba obejmująca 6 112 studentów, 860 absolwentów i 589 pracowników, którzy wzięli udział w międzynarodowej szkole letniej, w kraju lub za granicą. Spośród wyżej wymienionych osób 24% absolwentów, 25% studentów i 45% pracowników korzystało z kursów intensywnych Erasmusa (IP).

**Tabela 2-22 IP i inne rodzaje szkół letnich**

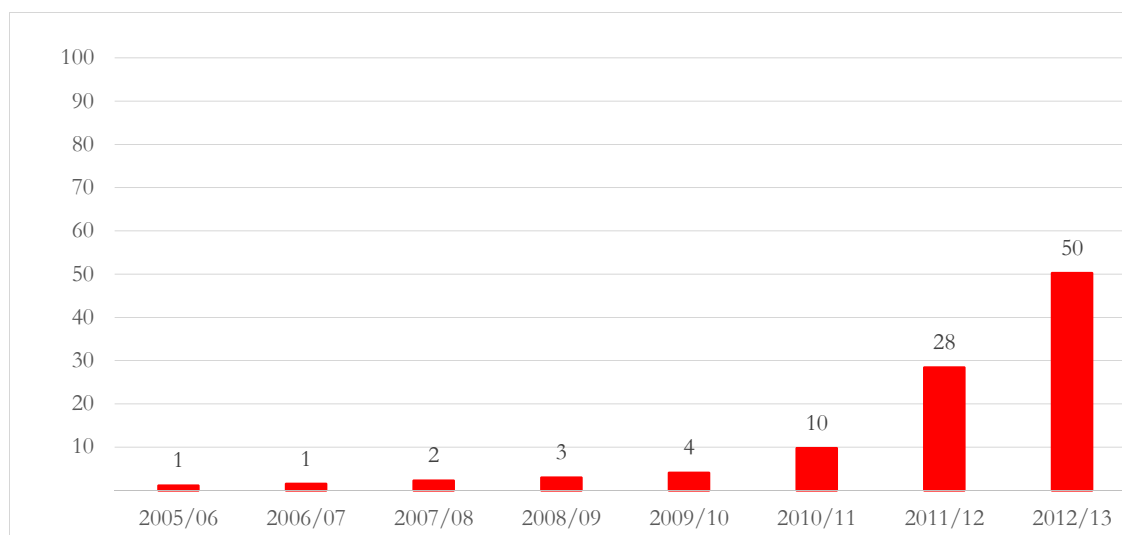
	Próba wykorzystana w EIS		
	Studenci	Absolwenci	Pracownicy
Wszystkie kategorie międzynarodowych szkół letnich	6 112	860	589
Erasmus IP (w kraju lub za granicą) <sup>38</sup>	1 512 (25%)	204 (24%)	267 (45%)

<sup>38</sup> Formalnie rzecz biorąc, IP niekoniecznie stanowią szkoły letnie, w praktyce jednak znaczna ich większość odbywa się latem.



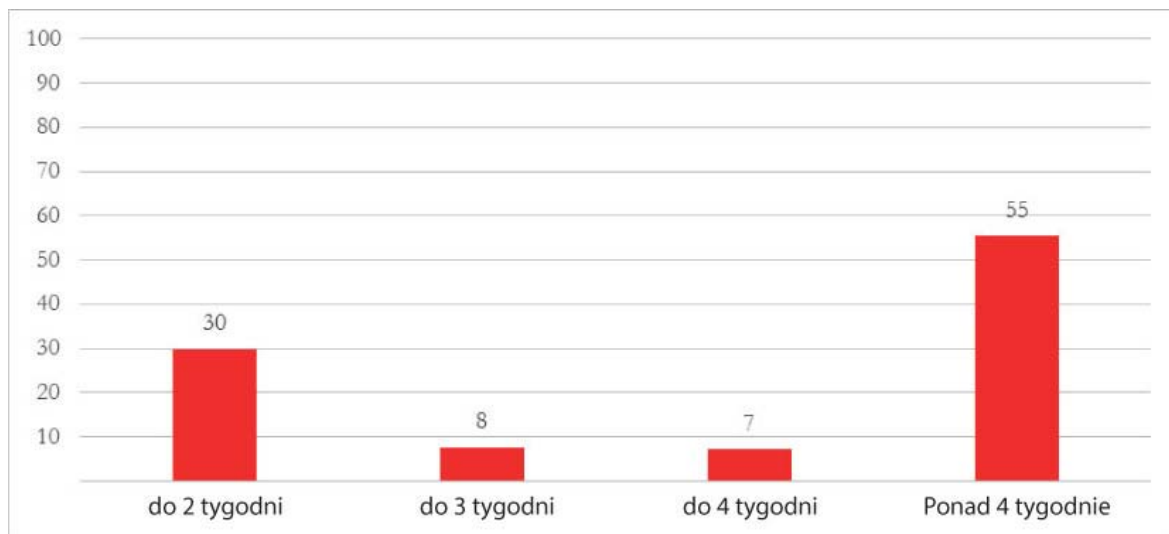
W przypadku badanych studentów, którzy zadeklarowali, że już wzięli udział w IP lub że zamierzają uczestniczyć w tego rodzaju działaniu związanym z mobilnością, takie działanie było przeważnie jednorazowe lub podejmowane po raz pierwszy, a, co więcej, zamiar ten dotyczył danego roku akademickiego. Należało raczej oczekiwać, że w przypadku większości studentów udział w IP jest jednorazowy, ponieważ większość tego rodzaju programów zazwyczaj wiąże się ze specjalnym seminarium/projektem realizowanym w danym semestrze. Ponadto ze względu na ogólną niewielką liczbę IP prawdopodobieństwo, że studenci powtórnie wezmą udział w tym samym lub innym oferowanym programie było bardzo małe. Warto zatem odnotować, że, pomimo to, 12% studentów, którzy już uczestniczyli w IP, wzięło udział w co najmniej dwóch tego rodzaju kursach. Większość respondentów, którzy uczestniczyli w IP, wzięło udział w kursie na rok przed badaniem oraz w roku, w którym przeprowadzono badanie. W próbie wykorzystanej w EIS 50% uczestniczyło w IP w 2012/13 roku, a kolejne 28% – w roku 2011/12.

**Rys. 2-21 Pierwszy rok uczestnictwa w IP, studenci (%)**



30% studentów uczestniczyło w IP trwających mniej niż dwa tygodnie, natomiast większość (55%) – w IP trwających ponad cztery tygodnie. Mniejszym zainteresowaniem cieszyły się IP o czasie trwania nieprzekraczającym 3 tygodni (8%) i IP nieprzekraczających 4 tygodni (7%).

**Rys. 2-22 Ogólny czas trwania IP, studenci (%)**



## 2.3. Badanie jakościowe

### Dobór próby według krajów

Badanie jakościowe przeprowadzono w wybranych krajach w celu określenia istotnych podobieństw i różnic. Celem było odzwierciedlenie różnorodności i zmienności między poszczególnymi krajami, aby lepiej zrozumieć leżące u podstaw tendencje, fakty i poglądy dotyczące wpływu mobilności w ramach programu Erasmus na rozwój instytucjonalny i umiędzynarodowienie uczelni. W rezultacie uwzględniono następujące państwa: Bułgarię (BG)<sup>39</sup>, Republikę Czeską (CZ), Finlandię (FI), Niemcy (DE), Litwę (LT), Portugalię (PT), Hiszpanię (ES) i Zjednoczone Królestwo (UK).

W każdym państwie w badaniu brały udział wszystkie istotne grupy docelowe: studenci, absolwenci, pracownicy, instytucje i pracownicy. Jeżeli chodzi o uczestników, próba obejmowała wszystkie działania w zakresie mobilności w ramach programu Erasmus. Analizie poddano także różnice między studentami i pracownikami mobilnymi i niemobilnymi. Z założenia każdy kraj mógł reprezentować jedną z wymienionych cech i właściwości lub kilka z nich, aby osiągnąć maksymalny poziom zróżnicowania w doborze zmiennych.

### Metodyka zastosowana przy gromadzeniu danych z analizy przykładów

Zespół zaprojektował złożoną i innowacyjną metodologię, która łączyła w sobie różne metody jakościowe odnoszące się do różnych grup docelowych. Jak przedstawiono powyżej, gromadzenie danych na potrzeby badania jakościowego było prowadzone w oparciu o szereg wizyt w terenie w każdym z wybranych krajów, uzupełnianych wywiadami internetowymi, telefonicznymi i spotkaniami indywidualnymi. W każdym z ośmiu wybranych krajów, dane gromadzono z zastosowaniem asynchronicznych wywiadów internetowych (za pośrednictwem poczty elektronicznej) ze studentami, absolwentami i pracownikami różnych uczelni w każdym kraju; wywiadów częściowo

<sup>39</sup> Choć na początku Rumunia została uwzględniona w wybranych krajach, ostatecznie została ona zastąpiona przez Bułgarię ze względu na trudność w określeniu instytucji przyjmującej, która mogłaby zorganizować wizyty w terenie. W badaniu jakościowym profil Bułgarii i Rumunii był w znacznym stopniu zbliżony, przez co z punktu widzenia badania jakościowego kraje te stanowiły obiekty zainteresowania z podobnych względów.

ustrukturyzowanych z pracodawcami (internetowych, telefonicznych, spotkań indywidualnych); jednej grupy dyskusyjnej ze studentami mobilnymi w każdym kraju; oraz jednych warsztatów instytucjonalnych w każdym kraju.

We wszystkich krajach proces przebiegał bardzo podobnie celem zagwarantowania porównywalności wyników. W zależności jednak od konkretnych cech każdego kraju dokładny skład grup dyskusyjnych był inny. W szczególności decyzja w tej sprawie była uzależniona od danych dotyczących studentów i pracowników wyjeżdżających, którzy uczestniczyli w działaniach w ramach programu Erasmus w innych krajach, oraz od względnego znaczenia poszczególnych programów mobilności w każdym kraju.

## **Asynchroniczne wywiady internetowe ze studentami, absolwentami i pracownikami**

Zespół przeprowadził wywiad ze studentami, pracownikami i absolwentami za pośrednictwem poczty elektronicznej, każdej grupie docelowej zadając około trzech do czterech pytań otwartych: trzy pytania – studentom, dwa do czterech – pracownikom i cztery – absolwentom. W celu skontaktowania się z respondentami skorzystano z bazy danych osób, które zgłosiły się do uczestnictwa w badaniu jakościowym. Zastosowanie przedmiotowej bazy danych umożliwiło dobór osób należących do kategorii określonych we wstępnym wniosku przetargowym: mobilność studentów w zakresie studiów, mobilność studentów w celu odbycia praktyk, IP dla studentów, studenci niemobilni, mobilność pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych i w celach szkoleniowych, IP dla pracowników, pracownicy niemobilni i absolwenci (we wszystkich rodzajach działań).

W przypadku studentów i pracowników odpowiedzialność za kontakty z respondentami i rozsyłanie zaproszeń do wzięcia udziału w wywiadach internetowych spoczywała na CGU. Głównym zastosowanym narzędziem były kwestionariusze wykorzystywane w wywiadach internetowych rozpowszechniane za pośrednictwem poczty elektronicznej. Od października do grudnia do obu grup docelowych wysłano szereg wysyłek. Głównym napotykanym problemem była jednak różna wielkość baz danych ochotników w poszczególnych krajach, co skutkowało określonymi nieprawidłowymi wynikami.

Wstępną wiadomość e-mail zawierającą zaproszenie wysłano także do absolwentów. Proszono w niej o wyrażenie chęci wypełnienia kwestionariusza. Po wyrażeniu zgody uczestnicy otrzymywali drugą wiadomość e-mail zawierającą hiperłącze do odpowiedniego kwestionariusza. Osoby, które nie udzieliły odpowiedzi na pierwszą wiadomość e-mail, otrzymywały kilka wiadomości e-mail zawierających przypomnienie. Na koniec pliki w formacie Excel zawierające odpowiednie odpowiedzi przesłano do CGU. Do celów doboru absolwentów i kontaktu z nimi korzystano z wykazu zawartego w badaniu jakościowym oraz z pomocy krajowych przedstawicieli ESN.

W krajach posiadających większą bazę danych bez problemu osiągnięto docelowa liczbę respondentów, natomiast w krajach posiadających mniejsze bazy danych konieczne było dołożenie dodatkowych starań. W krajach, w których odzew był mniejszy, grupa CGU nawiązała kontakt z członkowskimi uczelniami zajmującymi się rozpowszechnianiem wywiadów internetowych, a także z innymi sieciami uniwersyteckimi (Utrecht Network, Santander Group, UNeECC). Jeżeli chodzi o studentów, kluczową rolę odegrała sieć ESN, która ułatwiła pracę związaną ze skontaktowaniem się ze studentami za pośrednictwem swoich przedstawicieli w krajach, w których osiągnięto mniejszy odzew. W przypadku absolwentów odpowiedzialność za kontakty z potencjalnymi respondentami i rozsyłanie zaproszeń do wzięcia udziału w wywiadach internetowych spoczywała na ESN. Kwestionariusze na potrzeby przedmiotowych wywiadów opracowano z zastosowaniem formularzy Google. Dla każdego państwa sporządzono dwa formularze (jeden dla studentów

mobilnych i jeden dla studentów niemobilnych). Odpowiedzi pojawiały się automatycznie w arkuszu Google, ze wskazaniem odpowiedniego kraju i formularza w zakresie mobilności (studenci mobilni/niemobilni).

## **Wizyty w terenie**

### ***Wybór instytucji przyjmujących***

Pomimo napiętych terminów i ograniczeń czasowych zespół zdołał przezwyciężyć trudności i wizyty w terenie opracowano zgodnie z celami badania. Odpowiedzialność za proces wyboru instytucji przyjmujących spoczywała na Compostela Group of Universities. Od początku projektu grupa CGU opracowała bazę danych zawierających kontakty mające znaczenie dla przedmiotowego badania w każdej członkowskiej uczelni. Opracowaną bazę danych, która obejmowała także członkowskie uczelnie należące do Santander Group i Utrecht Network, wykorzystano do identyfikacji instytucji przyjmujących. Formalne zaproszenie zostało wysłane do jednej instytucji w każdym z wybranych krajów, która wydawała się odpowiednia do występowania w charakterze organizatora wizyty w terenie ze względu na opartą na współpracy rolę, jaką odegrała podczas badania, na swój szczególny profil lub położenie geograficzne. Położenie geograficzne było również istotne dla zapewnienia, aby poszczególne uczelnie na całym terenie danego kraju były odpowiednio reprezentowane. Realizację procedury rozpoczęto w czerwcu, a zakończono w październiku 2013 r.

Większość instytucji przyjmujących wybrano spośród członkowskich uczelni CGU tak, aby od samego początku zapewnić sprawną komunikację. Po zaakceptowaniu roli instytucji przyjmującej dana uczelnia musiała przedstawić dane kontaktowe koordynatora lokalnego, który miał występować w charakterze łącznika między CGU (zespołem naukowców prowadzących badanie jakościowe) a daną instytucją przyjmującą. Koordynatorzy byli odpowiedzialni za identyfikację studentów i pracowników ich uczelni. Odpowiadali oni także za rozsyłanie zaproszeń innym uczelniom w ich kraju. Uznano to za najskuteczniejszy sposób postępowania w celu uniknięcia barier językowych oraz podkreślenia istotnej roli, jaką instytucja przyjmująca pełni w organizacji wizyty w terenie.

Koordynatorzy otrzymali dokument „Guidelines and Programme for the Two-day Site Visit – Information for Facilitators and Coordinators” [Wytyczne i program dwudniowej wizyty w terenie – informacje dla osób wspomagających proces kształcenia i koordynatorów]. Dokument zawiera wykaz zadań, które miały zostać przeprowadzone przez koordynatora i instytucję przyjmującą, oraz propozycję harmonogramu sesji. Istniała możliwość wprowadzania zmian w harmonogramie odpowiednio do potrzeb i specjalnych cech danego kraju lub danej uczelni (takich jak harmonogramy i pokrywanie się z innymi wydarzeniami).

Koordynatorzy dokonali wyboru i nawiązali kontakt z uczelnią. Chociaż we wszystkich krajach instytucje przyjmujące próbowały skontaktować się z wieloma uczelniami, przeszkodę często stanowiły: odległości między miastami, połączenia komunikacyjne i koszty podróży. Z tym powodów w niektórych przypadkach nie udało się ustanowić przedstawicielstwa regionalnego, a większość uczestników warsztatów pochodziła z tego samego miasta lub jego okolic. Ponadto, aby zapewnić większy udział, umożliwiono uczestnictwo przez internet. W przypadku Finlandii przedstawiciele trzech różnych uczelni wzięli udział w warsztacie instytucjonalnym za pośrednictwem internetu.

W przypadkach, w których na skutek wyżej wymienionych czynników nie osiągnięto docelowej liczby dziesięciu uczestniczących szkół wyższych, zaproszone uczelnie otrzymywały wiadomość e-mail zawierającą krótki kwestionariusz. W ten sposób zespół uzyskał większy przegląd doświadczeń i podglądów. Uczestnicy mieli możliwość wymiany pomysłów i praktyk, co było interesujące nie tylko z punktu widzenia badania

jakościowego, ale także dla uczestników. Sesjom współprzewodniczył jeden ekspert z zespołu prowadzącego badanie jakościowe oraz jeden przedstawiciel instytucji przyjmującej (koordynator lub szef biura ds. stosunków międzynarodowych).

### **Wizyty w terenie**

CGU zaproponowała daty wizyt w terenie, biorąc pod uwagę dyspozycyjność ekspertów i pracowników instytucji przyjmującej. Daty te ustalono również zgodnie z ogólnym kalendarzem projektów, który zapewnił jedynie ograniczone możliwości zorganizowania wizyt (od końca października do początku grudnia 2013 r.).

**Tabela 2–23 Kalendarz wizyt w terenie (w porządku chronologicznym)**

<b>Kraj</b>	<b>Daty (2013 r.)</b>	<b>Instytucja przyjmująca</b>	<b>Miasto</b>
<b>LT</b>	24–25 października	International School of Law and Business [Międzynarodowa Szkoła Prawa i Biznesu]	Wilno
<b>UK</b>	28–29 października	University of Roehampton [Uniwersytet Roehampton]	Londyn
<b>DE</b>	14–15 listopada	Humboldt-Universität zu Berlin [Uniwersytet Humboldta w Berlinie]	Berlin
<b>CZ</b>	14–15 listopada	Masaryk University [Uniwersytet Masaryka]	Brno
<b>PT</b>	21–22 listopada	Universidade do Minho [Uniwersytet Minho]	Braga
<b>FI</b>	28–29 listopada	University of Oulu [Uniwersytet w Oulu]	Oulu
<b>ES</b>	3–4 grudnia	Universidad Politécnica de Cartagena [Uniwersytet Techniczny w Kartagenie]	Kartagena
<b>BG</b>	4–5 grudnia	University of Chemical Technology and Metallurgy [Uniwersytet Technologii Chemicznej i Metalurgii]	Sofia

### **Metodologia wizyt w terenie**

Głównym celem grup dyskusyjnych i warsztatów było uzyskanie dalszych informacji zwrotnych i uwag na temat wyników częściowo ustrukturyzowanych wywiadów internetowych dotyczących wpływu mobilności podejmowanej w ramach programu Erasmus na rozwój instytucjonalny oraz umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego. Dzięki grupom dyskusyjnym możliwe było dokonanie oceny rzeczywistego wpływu mobilności w ramach programu Erasmus w celu jej zwiększenia lub ogólniej opracowania szczegółowych zaleceń politycznych.

W przypadku studentów i pracowników mobilnych zespół zastosował metodę grup dyskusyjnych, których spotkania odbywały się podczas dwudniowych wizyt w terenie w każdym wybranym kraju. Zorganizowano osiem wizyt w terenie i w sumie 16 spotkań grup dyskusyjnych z udziałem studentów i pracowników mobilnych. Ponadto podczas dwudniowej wizyty w terenie zorganizowano warsztaty instytucjonalne z zamiarem zgromadzenia danych z różnych instytucji szkolnictwa wyższego i zagwarantowania odpowiedniej reprezentacji instytucji w każdym kraju (w celu zapewnienia, by wszystkie warsztaty obejmowały około dziesięciu różnych uczelni). Zespół przeprowadził w sumie osiem warsztatów, głównie z udziałem pracowników spoza środowiska akademickiego odpowiedzialnych za wydziały ds. mobilności (kierowników ds. stosunków międzynarodowych, koordynatorów programu Erasmus, pracowników odpowiedzialnych za programy mobilności itd.) lub inne programy mobilności.

Instytucje przyjmujące odpowiadały za przypisanie co najmniej jednego asystenta do różnych sesji. Asystenci byli odpowiedzialni za sporządzanie notatek w trakcie obu spotkań grup dyskusyjnych i warsztatów instytucjonalnych oraz mieli za zadanie przygotować podsumowanie sesji na potrzeby zespołu badań jakościowych.



Asystentom przekazano wcześniej skrypt zawierający opis struktury sesji w celu ułatwienia im wypełnianie roli *sprawozdawców*. Do każdej wizyty w terenie przypisany był ekspert. Ekspert oferował wsparcie dla instytucji przyjmującej, głównie w zakresie kwestii bezpośrednio związanych z badaniami jakościowymi, obejmujących np. skład grup dyskusyjnych i profile uczestników. Z drugiej strony CGU pełniła rolę koordynatora w odniesieniu do wszystkich wizyt w terenie, zapewniając instytucjom przyjmującym ciągły przepływ informacji i wsparcie, o ile istniała taka potrzeba (np. kontaktowała się z innymi uczelniami, zapewniała dane kontaktowe i udzielała porad).

Oprócz wspomnianych wyżej wytycznych, aby ułatwić koordynatorom wypełnianie ich zadań od początku zapewniono również inne dokumenty, a wśród nich np. wzór zaproszeń (zarówno do udziału w spotkaniach grup dyskusyjnych – pracowników akademickich / studentów – oraz warsztatach instytucjonalnych), wzór potwierdzenia (na potrzeby zarządzaniem udziałem uczestników spotkań grup dyskusyjnych), opis projektu i skrypty. Ponadto w odniesieniu do ochrony danych tuż przed spotkaniami grup dyskusyjnych i warsztatach instytucjonalnymi wszyscy uczestnicy otrzymali formularze zgody. W niniejszym dokumencie wskazano, że uczestnicy zostali odpowiednio poinformowani o dynamice sesji oraz o tym, że dyskusje będą rejestrowane wyłącznie do celów badawczych.<sup>40</sup> Wśród uczestników spotkań grup dyskusyjnych rozpowszechniono również ankiety demograficzne (po jednym dokumencie dla studentów i dla pracowników akademickich) w celu zapewnienia ekspertom wsparcia przy przeprowadzaniu analizy wyników. Dodatkowo CGU przygotowała certyfikaty uczestnictwa dla uczestników sesji jako podziękowanie za ich istotną rolę w badaniu jakościowym.

### **Grupy dyskusyjne**

Przy podejmowaniu decyzji dotyczącej składu grup dyskusyjnych pod uwagę wzięto różne cechy socjodemograficzne. Cechy socjodemograficzne są najważniejszymi cechami społecznymi określającymi daną populację. W przypadku grup dyskusyjnych z udziałem studentów zespół rozważył niektóre cechy ogólne (wiek, płeć, stopień naukowy i czas trwania studiów) oraz pewne cechy, które są ściśle powiązane z celami badawczymi (rodzaje działań w ramach programu Erasmus i długość pobytu). W przypadku grup pracowników mobilnych przy podejmowaniu decyzji dotyczącej składu grup dyskusyjnych uwzględniono zarówno cechy ogólne (wiek, płeć, stanowisko i czas trwania pracy w odpowiedniej uczelni), jak i szczegółowe (rodzaje akcji w ramach programu Erasmus i długość pobytu).

Jak wskazano w wytycznych przekazanych koordynatorom, zostali oni poproszeni o dokonanie wyboru od siedmiu do dziesięciu studentów i takiej samej liczby pracowników oraz o połączenie różnych akcji w ramach programu Erasmus (studiów, praktyk zawodowych i IP). Ekspert z zespołu badań jakościowych przypisany do danej grupy dyskusyjnej pełnił funkcję moderatora dyskusji prowadzonych w ramach grupy z pomocą asystenta przydzielonego przez uczelnię przyjmującą, który był odpowiedzialny za sporządzanie notatek. Pytania zadawane na spotkaniach grup dyskusyjnych były otwarte i przechodziły od kwestii ogólnych do szczegółowych.

W miarę możliwości używano języka będącego językiem wybranego kraju w celu zapewnienia maksymalnego poziomu swobody w „budowaniu” i „rozwijaniu” dialogu. Miało to miejsce w przypadku Republiki Czeskiej, Niemiec, Hiszpanii, Portugalii i Zjednoczonego Królestwa. W Bułgarii, na Litwie i w Finlandii spotkania grup dyskusyjnych prowadzono w języku angielskim.

<sup>40</sup> Należy wspomnieć, że jedynie w Niemczech kilku uczestników wyraziło niezadowolenie w związku z rejestrowaniem dyskusji. W związku z powyższym tych sesji nie rejestrowano, aby zapewnić poszanowanie prywatności uczestników.

Grupy dyskusyjne miały dwa główne cele:

- dotyczący osób: ocena motywacji i wpływu mobilności na studentów w odniesieniu do ich indywidualnych cech charakterystycznych (umiejętności, kompetencji i umiejętności dostosowania zawodowego, programów nauczania i oczekiwań w związku z przyszłą mobilnością) oraz wpływu mobilności w ramach programu Erasmus na kariery pracowników akademickich;
- dotyczący instytucji: wskazanie zmian, jakie zaobserwowano w macierzystych uczelni w odniesieniu do poziomu umiędzynarodowienia, oraz wpływu mobilności na nowe metody nauczania i uczenia się, a w przypadku pracowników również wpływu na badania naukowe i poprawy (lub braku) międzynarodowego profilu danej instytucji.

Zespół zgromadził opinie na temat znaczących różnic między różnymi rodzajami mobilności, instytucjami i krajami oraz ich wpływu.

### ***Warsztaty instytucjonalne***

Najważniejsze kwestie rozpatrywane w ramach badania jakościowego obejmowały poziom instytucjonalizacji uczelni, ich osiągnięcia w zakresie wpływu instytucjonalnego oraz międzynarodowy profil tych instytucji. Aby przeprowadzić analizę instytucjonalnego wpływu programu Erasmus, zespół opierał się na wiedzy fachowej ekspertów ds. umiędzynaradawiania (takich jak kierowników biur międzynarodowych).

Eksperti z uczelni każdego wybranego kraju zostali w związku z tym zaproszeni do wzięcia udziału w warsztatach dotyczących „konsultacji ekspertów” zatytułowanych „25 years of Erasmus: successes and challenges” [25 lat programu Erasmus: sukcesy i wyzwania] oraz do zaprezentowania swoich opinii na temat instytucjonalnego wpływu programu Erasmus na daną instytucję, którą reprezentują. Instytucjom przyjmującym przekazano wzór zaproszenia, aby ułatwić organizację warsztatów. Zaproszenia wysłano głównie do instytucjonalnych koordynatorów programu Erasmus, kierowników biur współpracy z zagranicą, prorektorów do spraw międzynarodowych i innych osób zajmujących podobne stanowiska.

### ***Wywiady międzynarodowe z uczelniami***

Frekwencja na warsztatach instytucjonalnych była w niektórych przypadkach niska, prawdopodobnie ze względu na koszty podróży oraz brak możliwości zaoferowania uczestnikom wsparcia finansowego. W związku z tym przeprowadzono kilka serii wywiadów internetowych, aby uwzględnić perspektywę innych uczelni, których pracownicy nie mogli uczestniczyć w warsztatach instytucjonalnych. W pierwszych dwóch tygodniach października, wykorzystując dostarczone bazy danych wysyłano mailingi do studentów i pracowników akademickich. W październiku, listopadzie i grudniu co tydzień wysyłano kilka przypomnień (lub nawet częściej w państwach, w których odsetek odpowiedzi był niższy). Kontakt ze studentami nawiązywano również poprzez bazy danych ESN w tych państwach, w których odsetek odpowiedzi był niższy w przypadku tej grupy docelowej.

Z uwagi na znaczenie kwestii analizy umiejętności dostosowania zawodowego, oraz uwzględniając fakt, iż niektórzy respondenci objęci badaniem, którzy mogli dostarczyć więcej informacji na ten temat, byli absolwentami i pracownikami, opóźniono rozpowszechnianie kwestionariuszy, tak aby pytania w nich zawarte mogły zostać dostosowane w oparciu o zalecenia Komisji Europejskiej z dnia 4 listopada 2013 r.

### **Częściowo ustrukturyzowane wywiady z pracodawcami**

Jednym z największych wyzwań, jakie obecnie stoją przed uczelniami, jest zapewnienie studentom i absolwentom umiejętności i wiedzy wymaganych przez nieustannie zmieniający się rynek pracy. Przedsiębiorstwa potrzebują pracowników o profilach zawodowych dostosowanych do wymogów gospodarki światowej. Uznano zatem, że niezbędne jest poznanie perspektywy pracodawców w celu dogłębnego zrozumienia wpływu programów mobilności Erasmus na umiejętność dostosowania zawodowego.

Procedura wyboru różniła się w zależności od kraju. Początkowo dane kontaktowe pobrano z bazy danych dotyczących wolontariuszy, którzy uczestniczyli w badaniu jakościowym, lecz w przypadku niektórych krajów bazy te nie zapewniły wystarczających danych. W związku z tym koordynatorów wizyt w terenie poproszono o pomoc we wskazaniu od trzech do pięciu pracodawców z ich krajów. Poradzono im, aby skontaktowali się z przedsiębiorstwami powiązаныmi w jakiś sposób z ich instytucją (poprzez umowę o praktyce/stażu) oraz posiadającymi w pewnym zakresie profil międzynarodowy (jak np. z przedsiębiorstwami potrzebującymi pracowników znających języki obce lub posiadających kompetencje w zakresie szczególnej świadomości kulturowej, pracodawcami prowadzącymi działalność na rynku międzynarodowym).

Ponieważ większość koordynatorów była pracownikami biur współpracy międzynarodowej, niektórzy z nich nie mieli dostępu do baz danych pracodawcy. W takich przypadkach skontaktowali się z biurami karier ich macierzystych uczelni lub przekazali CGU dane kontaktowe tych biur. CGU była odpowiedzialna za sprawdzenie gotowości i dyspozycyjności pracodawców do wzięcia udziału w badaniu oraz za skontaktowanie ich z odpowiednim ekspertem z zespołu zaangażowanego w prowadzenie badań jakościowych w każdym kraju. Eksperti ustalali godziny i daty wywiadów bezpośrednio z przedstawicielami przedsiębiorstw. Każdy wywiad trwał około 20–30 minut. Ze względu na brak możliwości przeprowadzenia wywiadów w tych samych terminach, w których odbywały się wizyty w terenie, zorganizowano je oddzielnie w grudniu i styczniu oraz przeprowadzono głównie przez telefon lub komunikator Skype w oparciu o częściowo ustrukturyzowany przewodnik dotyczący wywiadów. Konieczność wprowadzenia zmian do pytań w oparciu o zalecenia Komisji Europejskiej spowodowała jednak niewielkie opóźnienie. Ponadto, ponieważ grudzień jest miesiącem, w którym większość przedsiębiorstw jest w dość dużym stopniu obciążona pracą, niektóre wywiady musiały zostać przełożone na styczeń.

### **Wyciągnięte wnioski w odniesieniu do metodologii i danych dotyczących udziału**

Metodologia badania jakościowego była skomplikowana i została opracowana przy użyciu różnych technik obejmujących grupy dyskusyjne, warsztaty instytucjonalne, częściowo ustrukturyzowane wywiady oraz wywiady telefoniczne/internetowe. Zespół zgromadził w sumie ponad 700 zapisów, czyli więcej niż było to istotne z punktu widzenia metodologii jakościowej. Z jednej strony wizyty w terenie umożliwiły uzyskanie wysoce interesujących wniosków dzięki dynamice dyskusji grupowych. Ponadto warsztaty instytucjonalne nie tylko służyły celom samego badania, lecz również stanowiły źródło interesujących informacji zwrotnych dla każdej uczestniczącej instytucji.

Prowadzeniu dyskusji prawdopodobnie sprzyjały komfortowa atmosfera, wspierana przez członka zespołu zaangażowanego w proces badań jakościowych, który był odpowiedzialny za daną wizytę w terenie, oraz posługiwanie się językiem danego państwa w trakcie większości wizyt w terenie. W wyniku debat, które miały miejsce podczas tych sesji, uzyskano zbiór dobrych praktyk i określono obszary wymagające

udoskonalenia, co w znacznym stopniu ułatwiło zrozumienie wpływu programów mobilności Erasmus.

Procedura organizacji wizyt w terenie była dość znormalizowana dzięki wytycznym i innym dokumentom pomocniczym. Należy niemniej jednak wspomnieć, że wzięto pod uwagę różnice istniejące między państwami. Oznacza to, że uwzględniono nie tylko cechy kulturowe, lecz również informacje, których źródłem były wyniki jakościowe i tendencje występujące w ramach różnych kategorii działań programu Erasmus. Ponadto instytucje przyjmujące odegrały zasadniczą rolę w planowaniu harmonogramów i ustalaniu dat w sposób zachęcający do wzięcia w nich udziału. Zapewniły one również inne istotne dane dotyczące ogólnego stosunku do działań w ramach programu Erasmus w każdym kraju, co może tłumaczyć wyższą/niższą frekwencję na niektórych sesjach.

W odniesieniu do frekwencji na spotkaniach grup dyskusyjnych poszczególne osoby były gotowe podzielić się swoimi doświadczeniami w zakresie mobilności, a instytucje przyjmujące ogólnie nie napotkały wielu trudności związanych z wskazaniem i wyborem uczestników.<sup>41</sup> Kryzys gospodarczy, jaki w ostatnich latach dotknął Europę, doprowadził do ograniczeń budżetowych w wielu uczelni.

W przypadku wywiadów z pracodawcami dostarczone informacje miały ogólnie bardzo duże znaczenie dla ogólnego zrozumienia wpływu działań w ramach programu Erasmus, w szczególności w odniesieniu do umiejętności dostosowania zawodowego. Koncentrując się na profilu przedsiębiorstw, których działania miały w pewnym stopniu zakres międzynarodowy, zidentyfikowanie przedsiębiorstw przez instytucje przyjmujące wraz z CGU okazało się bardzo owocne.

Podsumowując, w wyniku badania jakościowego zapewniono ciągły przepływ informacji i komunikację między zespołem a instytucjami przyjmującymi, w tym szybkie odpowiedzi przekazywane w oczekiwaniu na wyzwania oraz wysoki stopień elastyczności umożliwiający zaangażowanym osobom dostosowanie się do ciągłych zmian i zapewnienie maksymalnej reprezentacji grup docelowych.

---

<sup>41</sup> Z wyjątkiem UK, ze względu na wyzwania związane z warunkami pogodowymi.

### **3. Co dzieje się z poszczególnymi studentami? Zwiększanie umiejętności, kompetencji i umiejętności dostosowania zawodowego**

#### **3.1. Kontekst**

##### **Poziom istotności mobilności studentów i pracowników**

W ciągu ostatnich dziesięcioleci obserwuje się wzrost skali oraz poziomu istotności mobilności studentów i pracowników, który ma miejsce równoległe z postępami osiąganymi w realizacji procesu bolońskiego i integracji europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (EHEA). W okresie między uruchomieniem programu Erasmus w 1987 r. a rokiem akademickim 2012–2013 w programie Erasmus na rzecz mobilności wzięło udział ponad 3 miliony studentów, a od 1997 r. ponad 300 000 wykładowców i innych pracowników instytucji szkolnictwa wyższego. W programie udział wzięło już ponad 4 000 instytucji szkolnictwa wyższego z 34 krajów, a jeszcze większa ich liczba pragnie się przyłączyć (Komisja Europejska 2012a).

Z drugiej strony można dostrzec rosnące potrzeby społeczeństwa europejskiego, które należy zaspokoić, w szczególności niedobór kwalifikacji i dysproporcje między tym, czego wymagają pracodawcy, kompetencjami dostępnymi na rynku pracy, a tym czego uczą się studenci. W latach 2013–2014 liczba młodych bezrobotnych obywateli europejskich wynosiła 5,7 mln, podczas gdy w tym samym czasie zaledwie jedna trzecia pracodawców była w stanie znaleźć na rynku pracy pracowników posiadających odpowiednie umiejętności. W związku z powyższym należy wzmocnić powiązania między szansami na zatrudnienie a doświadczeniami nabywanymi w trakcie studiów; EIS ma na celu wykazanie, w jaki sposób mobilność może przyczynić się do poprawy umiejętności pożądaných na rynku pracy, skutkując tym samym zwiększeniem umiejętności dostosowania zawodowego i ostatecznie zmniejszeniem stopy bezrobocia wśród osób młodych.

Mobilność studentów i pracowników zawsze wiązała się z wieloma korzyściami dla uczestniczących studentów, pracowników i instytucji, a co za tym idzie również dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Europejscy ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe stwierdzili, że wspomniane programy przynoszą pozytywne skutki, jak np. rozwój osobisty, zwiększone umiejętności przystosowania zawodowego, nabywanie lub ulepszanie kompetencji społecznych i międzykulturowych, zwiększoną współpracę i konkurencję między uczestniczącymi instytucjami oraz poprawę jakości kształcenia i badań naukowych (London Communiqué 2007; Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009; Komisja Europejska 2011a). Mobilność studentów i pracowników w ramach programu Erasmus, ukierunkowana przede wszystkim na transnarodową współpracę akademicką i rozwój umiejętności, stanowi zatem kluczowy element strategii „Europa 2020” na rzecz zatrudnienia i inteligentnego, trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu.

Aby zapewnić wsparcie dla reform państw członkowskich i przyczynić się do realizacji celów strategii „Europa 2020”, Komisja Europejska w swoim planie modernizacji z 2011 r. zidentyfikowała różne obszary reform związane z rozwojem umiejętności studentów/pracowników<sup>42</sup>: zwiększenie liczby absolwentów instytucji szkolnictwa wyższego; podniesienie jakości i znaczenia kształcenia i szkolenia naukowców;

<sup>42</sup> Ponadto w planie modernizacji z 2011 r. wskazano również wśród różnych obszarów reform w państwach członkowskich i uczelniach potrzebę wzmocnienia „trójkąta wiedzy” poprzez utworzenie powiązań między szkolnictwem, badaniami naukowymi i biznesem (Komisja Europejska 2011a, s. 12–13).



wyposażenie absolwentów w wiedzę i podstawowe transferowalne umiejętności umożliwiające odniesienie sukcesu w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji; zapewnienie studentom większych możliwości zdobycia dodatkowych umiejętności poprzez studia lub szkolenia za granicą; oraz wspieranie współpracy międzynarodowej dla poprawy wyników w edukacji (Komisja Europejska 2013a).

Komisja Europejska postanowiła zatem propagować mobilność przy pomocy różnych zachęt. Ministrowie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego postanowili podwoić odsetek studentów odbywających część studiów lub szkolenie za granicą do 20% do 2020 r. Celem Aktu o jednolitym rynku z 2011 r. było zmniejszenie utrudnień mobilności w odniesieniu do zawodów regulowanych, przy jednoczesnym ułatwieniu mobilności naukowców za pośrednictwem europejskich ram kariery naukowej (Komisja Europejska 2011a, s. 6–11). Równolegle Komisja Europejska opracowała „tablicę wyników mobilności” na potrzeby oceny postępów w usuwaniu przeszkód dla mobilności edukacyjnej w UE.

Obecnie należy odpowiedzieć na pytanie, czy te inwestycje miały pozytywny wpływ na umiejętności i kompetencje studentów i czy ostatecznie mobilność ma korzystny wpływ na umiejętności dostosowania zawodowego. W odniesieniu do samej mobilności różne sprawozdania i opracowania stanowią źródła szczegółowych informacji oraz danych statystycznych na temat zjawiska mobilności studentów i pracowników, najnowszych zmian w zakresie tych rodzajów mobilności oraz związanych z nimi tendencji zarówno na szczeblu UE, jak i krajowym. Do najważniejszych sprawozdań i opracowań należą *EURODATA Student Mobility in European Higher Education* [EURODATA – Mobilność studentów w europejskim szkolnictwie wyższym] (Kelo, Teichler i Wächter 2006), statystyki dotyczące programu Erasmus (Komisja Europejska 2012a), badania Eurobarometru Flash (Gallup Organization 2010; Gallup Organization 2011) oraz badanie sfinansowane ze środków unijnych *Mapping Mobility in European Higher Education* [Tworzenie map mobilności w europejskim szkolnictwie wyższym] (Teichler, Ferencz i Wächter 2011a; Teichler, Ferencz i Wächter 2011b). Z badań tych wynika, że doświadczenie zyskane za granicą nie tylko wzbogaca zawodowe i akademickie życie studentów, lecz także sprzyja otwartości, zdolności przystosowania się i elastyczności lub skutkuje poprawą uczenia się języków, umiejętności międzykulturowych, samodzielności i samoświadomości. Uznano, że mobilność lub wymiany pracowników również mają pozytywne skutki dla zaangażowanych osób oraz dla instytucji krajowych i przyjmujących (Komisja Europejska 2012a).

Wyniki wcześniejszych badań naukowych i badań mobilności studentów w dużej mierze są zgodne w kwestii, że z międzynarodowym doświadczeniem wiąże się potencjalnie duża możliwość znacznego rozwoju osobistego. Przykładowo zakrojone na szeroką skalę badanie naukowe dotyczące wpływu zagranicznego doświadczenia na studentów studiów pierwszego stopnia uczących się w ramach programów szkolenia zawodowego ze Stanów Zjednoczonych (Shaftel i in. 2007) wykazało, że oprócz większego dostrzegania potrzeby uczenia się języków obcych i poznawania obcej kultury odbywanie międzynarodowych studiów skutkuje znaczną poprawą w zakresie podstawowych cech, takich jak otwartość, elastyczność, międzynarodowa zdolność przystosowania się i docenianie różnorodności. Wpływ możliwości odbywania międzynarodowych studiów zależał od długości programu, tzn. pobyty czterotygodniowe skutkowały większą zmianą cech osobowości niż miało to miejsce w przypadku krótszych pobyków. Wyniki innych badań pokazują, że wskutek mobilności międzynarodowej wyłania się nowy typ obywatela – obywatela globalnego (Killick 2011).

We wcześniejszych badaniach, oraz w przeciwieństwie do EIS, główny nacisk kładziono na kompetencje społeczne i międzykulturowe. Według Hofstede, 2009, obecnie można uznać, że zdobywanie w szczególności kompetencji międzykulturowych, zasadniczo

definiowanych jako „zdolność do skutecznego i odpowiedniego komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych w oparciu o posiadaną wiedzę, umiejętności i prezentowane zachowania międzykulturowe” (Deardorff 2006, 247),<sup>43</sup> stanowi istotną strategię przygotowania studentów do życia i pracy w zglobalizowanym i złożonym świecie. Kompetencje społeczne i międzykulturowe stanowią zatem atrybut o rosnącym znaczeniu dla strategii edukacyjnych, a także decydujący czynnik przy wyborze nowych pracowników. Hinchcliffe i Jolly, 2010, wykazali, że ponad siedemdziesiąt pięć procent pracodawców ceniło świadomość kulturową/społeczną.

Znaczenie kompetencji lub umiejętności międzykulturowych udokumentowano również za pomocą wielu narzędzi pomiaru kompetencji lub skal kompetencji stosowanych w odniesieniu do (międzynarodowego) rozwoju personelu (Black, Mendenhall i Oddou 1991; Cui i Van Den Berg 1991; Cui i Awa 1992; Kühlmann i Stahl 1998; Bird i Osland 2004), które bezpośrednio dotyczyły pomiaru kompetencji międzykulturowych. Ponadto zgodnie z ustaleniami Leask, 2009, rozwój międzykulturowych kompetencji studentów stanowi kluczowy efekt umiędzynarodowionego programu nauczania. Tego rodzaju program nauczania musi być realizowany w kampusie i wymaga kultury motywującej do interakcji między studentami międzynarodowymi i krajowymi na zajęciach i poza nimi oraz nagradzającej prezentowanie takiej postawy. Według Leask poprawa interakcji między studentami krajowymi a studentami międzynarodowymi wymagałaby zaangażowania w program umiędzynarodowienia wielu osób z różnych instytucji.

Z kompleksowego badania przeprowadzonego w 2006 r. i opartego na wynikach sondażu, któremu poddano 1 593 studentów ze Stanów Zjednoczonych, wynika, że doświadczenie zyskane podczas odbywania studiów zagranicznych ma statystycznie znaczny pozytywny wpływ na międzykulturowe kompetencje studentów, jeżeli badano cechy przed podjęciem studiów, doświadczenia w czasie studiów oraz efekt selekcji (Salisbury i Pascarella 2013). Podobnie na podstawie wyników badania porównawczego przeprowadzonego na grupie 52 studentów uczących się na uczelni Texas Christian University wygląda na to, że semestr spędzony na studiach za granicą skutkowało większą poprawą umiejętności studentów w zakresie komunikacji międzykulturowej niż ten sam semestr spędzony w instytucji krajowej (Williams 2005).

Z innego zakrojonego na szeroką skalę wieloletniego badania przeprowadzonego wśród amerykańskich studentów uczących się za granicą, którego celem było udokumentowanie uczenia się ich języka docelowego, międzykulturowego uczenia się oraz nauki w danej dziedzinie wynika, że: 1) studenci uczestniczący w programach studiów zagranicznych poczynili większe postępy w zakresie międzykulturowego uczenia się oraz biegłości w posługiwaniu się w mowie ich językami docelowymi niż studenci należący do grupy kontrolnej, uczący się tych samych języków na zajęciach w Stanach Zjednoczonych; 2) istniały istotne zależności statystyczne między niezależnymi zmiennymi stanowiącymi cechy osób uczących się (płeć, wcześniejsze doświadczenie w zakresie studiowania za granicą, łączna nauka języka docelowego odbyta przed wyjazdem) oraz cechy programu (np. czas trwania programu, rodzaj zakwaterowania) a międzykulturowym uczeniem się i uczeniem się języka docelowego przez studentów za granicą; oraz 3) istniały znaczne, choć raczej pośrednie, statystyczne zależności między postępowaniem pod względem biegłości w posługiwaniu się w mowie językiem docelowym a rozwojem międzykulturowym (Van de Berg, Connor-Linton i Paige 2009).

Analiza istniejącej literatury na temat, którego dotyczyło przedmiotowe badanie, wskazuje na brak kompleksowych badań mierzących faktyczny wpływ mobilności

<sup>43</sup> Aby zapoznać się z innymi definicjami kompetencji międzykulturowych, zob.: Freeman i in. (2009), (Jones 2011), Crichton i Scarino (2007), Paige i in. (przywołane w Freeman i in. 2009, 13), Bolten (2007), Rathje (2006).

studentów i pracowników, które uwzględniałyby także czynniki psychometryczne, a nie byłyby oparte jedynie na samoocenach i poglądach. EIS z kolei łączy w sobie wymiar percepcyjny z elementem psychometrycznym, za pomocą którego mierzy się zmiany w cechach osobowości osób uczestniczących w programach mobilności. Ponadto w ramach badania analizuje się nie tylko korzyści akademickie, lecz także kompetencje społeczne i międzykulturowe studentów/pracowników nabyte dzięki doświadczeniu związanym z mobilnością. Jak wynika z EIS, istnieje ścisły związek między tymi kompetencjami a umiejętnością dostosowania zawodowego, natomiast czynniki memo©, jak wyjaśniono w rozdziale 2, obejmują zarówno aspekty międzykulturowe, jak i aspekty związane z umiejętnością dostosowania zawodowego.

### **Wpływ mobilności studentów i jej związek z umiejętnością dostosowania zawodowego**

Chociaż większość badań dotyczyła w szczególności kompetencji społecznych i międzykulturowych, kilka innych badań koncentrowało się na zestawie różnych, bardziej bezpośrednio powiązanych umiejętności. Zakrojone na szeroką skalę badanie VALERA (Bracht i in. 2006) wykazało, że studenci, którzy w przeszłości uczestniczyli w programie Erasmus, wiązali doświadczenie zdobyte za sprawą mobilności z poprawą kompetencji międzynarodowych i ułatwionym dostępem do rynku pracy. Ponadto wykazywali oni znacznie wyższą samoocenę pod względem kompetencji międzynarodowych w porównaniu ze studentami, którzy nie uczestniczyli w programach mobilności Erasmus. W badaniu stwierdzono, że studenci „nie tylko stali się bardziej dojrzały w trakcie ich pobytu, lecz także zwiększyli posiadane kompetencje często określane mianem umiejętności miękkich lub kluczowych”, takie jak świadomość międzykulturowa, zdolność przystosowania się, elastyczność, innowacyjność, wydajność, motywacja, wytrzymałość, umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętność wydajnej pracy w zespole (Bracht i in. 2006, 209).

W związku z tym w publikacji Eurobarometru z 2011 r. *Mobilna Młodzież* (Gallup Organization 2011, 36–40) wyraźnie wymieniono znajomość języka obcego, większą świadomość innej kultury i lepszą zdolność do przystosowania się do nowych sytuacji jako trzy najważniejsze korzyści, które studenci, jak sami twierdzą, zyskali dzięki mobilności. Wymieniane przez nich kompetencje stanowią umiejętności społeczno-komunikacyjne, takie jak świadomość międzykulturowa, zdolność przystosowania się, elastyczność, innowacyjność, wydajność, motywacja, wytrzymałość, umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętność wydajnej pracy w zespole (Bracht i in. 2006, 209).

Wszystkie te umiejętności i kompetencje ściśle wiążą się z umiejętnością dostosowania zawodowego. Pozytywne wyniki dla trzech wymiarów rozwoju osobistego zidentyfikowano także w badaniu przeprowadzonym w roku 1980/81 na uczelniach Mennonitów w Stanach Zjednoczonych, w ramach którego gromadzone dane dotyczyły grupy, która uczyła się za granicą, oraz grupy kontrolnej przed i po pobycie za granicą oraz po upływie roku (Kauffmann i Kuh 1984).

Te pozytywne wyniki obejmowały większe zainteresowanie myśleniem refleksyjnym oraz sztuką, literaturą i kulturą, większą troskę o dobro innych oraz wzrost pewności siebie. Z kolei z badania przeprowadzonego w dwóch holenderskich instytucjach szkolnictwa wyższego wynika, że zmiana pod względem kompetencji studentów wynikająca z uczestnictwa w programach mobilności trwających jedynie trzy lub cztery miesiące była niewielka. Przy pomiarze skuteczności programów mobilności ważnymi czynnikami okazały się jednak inne aspekty, takie jak motywacja i wsparcie instytucjonalne (Stronkhorst 2005). Umiejętności te wchodzą w zakres czynników memo© *Pewność siebie*, *Spokój* (świadomość własnych mocnych i słabych stron), *Dynamiczność* (bycie osobą zaradną) i *Stanowczość*.

O ile w ramach badania VALERA i Eurobarometru nie dokonywano pomiaru wyników, niedawne badanie dotyczące oceny efektów uczenia się na poziomie szkolnictwa wyższego (AHELO) (Tremblay, Lalancette i Roseveare 2012) stanowiło pierwszą międzynarodową próbę pomiaru efektów uczenia się studentów na poziomie szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem różnych państw, języków i kultur. Studium wykonalności AHELO zostało przeprowadzone przez OECD na przestrzeni pięciu lat w 17 uczestniczących krajach i regionach, z udziałem niemal 23 000 studentów i 4 800 wykładowców w 248 uczelniach. Pierwsze sprawozdanie zawierało jedynie projekt badania i wnioski z wdrożenia, natomiast drugie sprawozdanie, którego publikacji oczekiwano we właściwym czasie, mogło zawierać informacje dotyczące analizy danych i doświadczeń na szczeblu poszczególnych krajów. Sprawozdania nie przedstawiono jednak w czasie realizacji EIS.

Zdobywanie kompetencji społecznych i międzykulturowych, jak i innych umiejętności miękkich związanych z umiejętnością dostosowania zawodowego, które uznaje się za istotne, jest promowane niemal na wszystkich uczelniach w ramach programów wymian lub mobilności oraz podobnych działań. Do tej pory z przeglądu literatury wynika jednak, że żadne narzędzie ani żaden sondaż do celów pomiaru kompetencji nie zostały opracowane przed memo<sup>44</sup>, w ramach którego wyraźnie zbadano umiejętności dostosowania zawodowego i ich rozwój związany ze studiowaniem za granicą. Ponadto do tej pory nie monitoruje się systematycznie ewentualnych negatywnych skutków, takich jak te wynikające z „szoku kulturowego” (Oberg 1960).

Jak dotąd większość badań nie dotyczyła ponadto charakterystycznych różnic między studentami mobilnymi a studentami niemobilnymi. Tego rodzaju badania co najwyżej koncentrowały się na dowodach statystycznych, takich jak ograniczenia finansowe. Według przeprowadzonego w 2006 r. badania *Survey of the Socio-Economic Background of Erasmus Students* [Badanie pochodzenia społeczno-ekonomicznego studentów uczestniczących w programie Erasmus] (Otero i McCoshan 2006) uczestnikami programu Erasmus w znacznej większości są studenci, z rodzin związanych ze środowiskiem akademickim i osiągających dochód powyżej średniej, w których co najmniej jeden rodzic pracuje na stanowisku kierowniczym, jest przedstawicielem wolnego zawodu lub technikiem. Podobnie dwa badania finansowane ze środków UE wskazują, że środki finansowe stanowiły istotny czynnik decydujący o tym, kto wyjeżdża za granicę, a kto nie.

W wyniku badania *Improving the Participation in the Erasmus Programme* [Poprawa uczestnictwa w programie Erasmus] (CHEPS, AEF, ECOTEC, ICHM i Amsterdam University of Applied Sciences 2010) ustalono, że względy finansowe stanowią kluczową przeszkodę w uczestnictwie w programie Erasmus, natomiast w badaniu *Mobilna Młodzież* niewystarczające środki finansowe wskazano jako drugą co do ważności podawaną przez studentów przyczynę, dla której nie wyjechali za granicę.<sup>45</sup> Inne badanie ankietowe (Messer i Wolter 2007, 647–663), przeprowadzone wśród szwajcarskich absolwentów, ujawniło znaczne różnice społeczno-ekonomiczne między studentami uczestniczącymi w programach mobilności a studentami niewyjeżdżającymi za granicę w kontekście swoich studiów. Ustalono również, że nie zachodził związek przyczynowy między zjawiskami skorelowanymi ze wcześniejszym doświadczeniem polegającym na studiowaniu za granicą, tzn. zjawiska te to wyższe wynagrodzenie początkowe i większa skłonność do podejmowania studiów podyplomowych, a doświadczeniem polegającym na studiowaniu za granicą.

<sup>44</sup> <http://www.memo-tool.net>

<sup>45</sup> Spośród studentów niemobilnych 33% ankietowanych wskazało, że jest to główna albo drugorzędna przyczyna, natomiast najczęściej podawanym powodem był brak zainteresowania wyjazdem za granicę (37%).  
Zob. (Gallup Organization 2011, 44).



Różnice między studentami mobilnymi a niemobilnymi nie ograniczają się jednak do względów finansowych i organizacyjnych. Z obserwacji na podstawie badania wpływu studiowania za granicą na umiejętności studentów w zakresie komunikacji międzykulturowej (Williams 2005) wynika, że od samego początku studenci planujący studiowanie za granicą osiągnęli lepsze wyniki pod względem umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej w porównaniu ze studentami nieplanującymi wyjazdu za granicę. O rozbieżności między studentami mobilnymi a niemobilnymi wyraźnie świadczą również dowody zgromadzone w ramach opartego na sondażu projektu QUEST (CHE Consult 2013), w ramach którego analizowano różnorodność niemieckich studentów uczelni z uwzględnieniem różnych czynników. Oprócz wyraźnych różnic w statusie społeczno-ekonomicznym, z sondażu wynikało, że w porównaniu ze studentami, którzy faktycznie wyjechali za granicę, zdaniem studentów, którzy nie uczestniczyli w programach studiów za granicą, czas spędzony za granicą ma znacznie większą wartość. Studenci, którzy wyjechali za granicę, wykazywali większą wewnętrzną motywację, jako że cenili doświadczenie zyskane za granicą jako całość, a niekoniecznie pod względem bezpośrednich efektów.

Podsumowując, ustalenia te świadczą o tym, że między studentami uczestniczącymi w programach mobilności studentów a studentami, którzy w takich programach nie uczestniczą, istnieją zarówno różnice społeczno-ekonomiczne, jak i różnice pod względem postawy. Innymi słowy, w porównaniu ze studentami, którzy odbywają swoje studia w całości w swojej instytucji krajowej, studenci uczestniczący w programach mobilności wykazują odmienny, możliwe że bardziej akademicki „habitus” (por. Bourdieu) pod względem zachowania, stylu życia i podglądów. Ponadto De Wit, 2011, także wyraził krytyczną uwagę, że jednym z głównych dziewięciu błędnych przekonań dotyczących współczesnego umiędzynarodowienia jest pogląd, zgodnie z którym nie ma potrzeby badania kompetencji międzykulturowych i międzynarodowe. De Wit stwierdził, że „Jeżeli przyjmiemy, że tego rodzaju działania i instrumenty są równoznaczne z umiędzynarodowieniem, to oczywistym jest, że należy zatem założyć, iż kompetencje międzykulturowe i międzynarodowe również zostaną nabyte. Rzeczywistość ponownie jest bardziej złożona. Nie ma gwarancji od samego początku, że działania te faktycznie przyniosą taki rezultat. Studenci mogą przecież zupełnie odizolować się od innych studentów i osób należących do innej części społeczeństwa w krajach, które odwiedzają, i zrezygnować z dzielenia się z nimi doświadczeniami” (de Wit 2011, 5). Bosley i Lou, 2014, również ustalili, że studiowanie za granicą ma większy wpływ na omawiane kompetencje, jeżeli u podstaw leży dobre przygotowanie w kraju i wsparcie w czasie działań następczych prowadzonych po okresie odbywania studiów za granicą.

W odpowiedzi na obecny stan badań naukowych w ramach EIS przeprowadzono zakrojony na szeroką skalę sondaż ilościowy wśród różnych grup docelowych i grup kontrolnych osób mobilnych i niemobilnych, który oprócz pytań dotyczących spostrzeżeń i stanu faktycznego zawierał elementy psychometryczne mierzące cechy osobowości. Tego rodzaju zestawienie wyników dotyczących spostrzeżeń z wynikami dotyczącymi cech osobowości przyczyniło się do uzyskania lepszego pomiaru umiejętności miękkich, takich jak kompetencje społeczne i międzykulturowe. Oprócz pierwotnych danych zgromadzonych w ramach sondaży ilościowych przeprowadzono także jakościowe analizy przykładów w celu uzupełnienia i porównania istniejących danych dotyczących mobilności w ramach programu Erasmus i jej skutków.

W ramach EIS zbadano wkład programów mobilności Erasmus w rozwój osobistych kompetencji i umiejętności społecznych poszukiwanych na obecnych i przyszłych rynkach pracy. W EIS analizowano zatem różnice pod względem umiejętności społecznych i kompetencji osobistych zachodzące między studentami i pracownikami mobilnymi a studentami i pracownikami niemobilnymi. W tym zakresie sondaże obejmowały elementy dotyczące stanu faktycznego, elementy percepcyjne i elementy psychometryczne dotyczące postaw.



Celem elementów dotyczących stanu faktycznego było odzwierciedlenie wyżej opisanych różnic społeczno-ekonomicznych, natomiast elementy percepcyjne umożliwiły z jednej strony dokonanie bezpośredniego porównania ze wcześniejszymi badaniami, a z drugiej – krytycznego przeglądu sondaży opartych wyłącznie na elementach percepcyjnych poprzez porównanie wyników percepcyjnych z wynikami uzyskanymi na podstawie elementów psychometrycznych. W ramach EIS zapewniono zatem ciągłość z wcześniejszymi badaniami, takimi jak (VALERA 2006), (Janson, Schomburg i Teichler 2009), i (CHEPS 2010), a ponadto zbadano słuszność podejścia psychometrycznego.

## **Znaczenie umiejętności dostosowania zawodowego**

W 2013 r. niemal jedną czwartą osób młodych na rynku pracy UE stanowiły osoby bezrobotne. Przez 11 z 20 ostatnich lat stopa bezrobocia młodzieży wynosiła co najmniej 20% (Eurostat, *Labour Force Survey*). W odpowiedzi na wysoki poziom bezrobocia w Europie Komisja Europejska wprowadziła różne inicjatywy strategiczne, których istotnym wymiarem stały się szanse zatrudnienia.

Celem europejskiej strategii zatrudnienia, inspirowanej strategią „Europa 2020” na rzecz wzrostu gospodarczego, było zwiększenie liczby i jakości miejsc pracy w całej UE oraz wspieranie interwencji realizowanych w ramach polityki, ukierunkowanych na poprawę edukacyjnych, technicznych i osobistych umiejętności osób młodych. Strategia stanowiła również ramy („otwartą metodę koordynacji”) służące państwom UE do celów dzielenia się informacjami oraz omawiania i koordynacji ich polityk zatrudnienia (Komisja Europejska 2013b).

W ramach programu „Uczenie się przez całe życie” (2007–2013), łączącego realizowane programy, tj. Socrates, w tym program Erasmus (w zakresie kształcenia), Leonardo da Vinci (w zakresie szkolenia zawodowego) i e-Uczenie się, podkreślono potrzebę poprawy kształcenia i szkolenia zawodowego osób młodych, a w szczególności ich umiejętności poznawczych (zob. Busemeyer i Trampusch 2011). Głównym celem programu było zapewnienie większej spójności między działaniami prowadzonymi w obszarze kształcenia i szkolenia (Pépin 2007, 121). Ponadto za sprawą programu ułatwiono współpracę w ramach polityki i wymiany na szczeblu państw członkowskich EU oraz promowano europejski wymiar kształcenia i szkolenia (Komisja Europejska 2011b, 2). Program mobilności Erasmus wiązał się również z programem Mobilna Młodzież, który został uruchomiony w 2010 r. jako kompleksowy pakiet inicjatyw strategicznych na rzecz poprawy perspektyw zatrudnienia oraz mobilności osób młodych zarówno w strefie akademickiej, jak i w świecie biznesu (Martín 2012, 7–8).

Na szczeblu europejskim i krajowym zintensyfikowano działania na rzecz śledzenia ścieżek postępu studentów i absolwentów w instytucjach szkolnictwa wyższego i poza nimi (Gaebel, Hauschildt, Mühleck i Smidt 2012). Z tego względu Rada UE podjęła decyzję o ustanowieniu europejskiego benchmarku w celu ustalenia, które polityki w zakresie kształcenia i szkolenia mogą poprawić szanse zatrudnienia absolwentów, począwszy od kształcenia ogólnego, kształcenia i szkolenia zawodowego, na szkolnictwie wyższym kończąc, a także w celu działania na rzecz zapewnienia skutecznego przejścia od edukacji do zatrudnienia (Rada Unii Europejskiej 2012a).

Rada zaproponowała także rozporządzenie ustanawiające nowy program Erasmus+ na lata 2014–2020 o znacznie większym finansowaniu w porównaniu z aktualnym budżetem (Rada Unii Europejskiej 2012b). W programie Erasmus+ duży nacisk kładzie się na szanse zatrudnienia, ponieważ jednym z jego głównych celów jest podwyższenie poziomu kompetencji i umiejętności, ze szczególnym uwzględnieniem ich znaczenia na rynku pracy. Kluczem do osiągnięcia przedmiotowego celu jest ściślejsza i trwała współpraca między uczelniami a przedsiębiorstwami, a także przyznawanie dotacji

większej liczbie osób niż ma to miejsce w ramach obecnie realizowanych programach, w tym dotacje na praktyki dla studentów i nowych absolwentów.

Celem programu Erasmus+ jako takiego jest wspieranie i promowanie programów współpracy międzynarodowej, takich jak partnerstwa strategiczne, sojusze na rzecz wiedzy i sojusze na rzecz umiejętności sektorowych, co ma wyeliminować lukę między środowiskiem akademickim a światem biznesu. Ta zacieśniona współpraca ma fundamentalne znaczenia dla poprawienia jakości i innowacyjności nauczania i uczenia się, rozwijania przedsiębiorczych postaw i sposobów myślenia nie tylko w przypadku studentów, a również w odniesieniu do pracowników, a także pod względem zmiany instytucjonalnej na rzecz wsparcia uczelni w realizacji ich celów związanych z modernizacją.

Oprócz poziomu transnarodowego UE, także rządy krajowe zaczęły postrzegać umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów jako ważny cel polityki. W rezultacie rządy krajowe nałożyły, w różnym zakresie, na krajowe systemy i instytucje szkolnictwa wyższego obowiązek realizacji tego celu. Uznając założenia teorii kapitału ludzkiego (Becker, 1975 r.), rządy zaczęły wykazywać większe zainteresowanie umiejętnością dostosowania zawodowego i tworzeniem warunków niezbędnych do zwiększenia kapitału ludzkiego. Wszystkie wspomniane inicjatywy polityczne, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim, potwierdzają rosnące znaczenie oceny i poprawy osiągnięć szkolnictwa wyższego w celu stworzenia wysoce wydajnych absolwentów posiadających umiejętność dostosowania zawodowego.

W ramach kilku badań skupiono się na kwestii umiejętności dostosowania zawodowego. Najnowsze badanie „Umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów szkolnictwa wyższego: perspektywa pracodawcy” (Humburg, van der Velden i Verhagen 2013 r.), miało na celu zapewnienie nowych danych na temat potrzeb pracodawców i ich opinii na temat czynników decydujących o zdolności absolwentów do pracy. W badaniu wykorzystano innowacyjne podejście do badania preferencji pracodawców w odniesieniu do absolwentów, mianowicie stymulowanie procesu selekcji z udziałem hipotetycznych kandydatów. Wykorzystano także podejście badawcze oparte na mieszanych metodach, łącząc sondaże prowadzone wśród ponad 900 pracodawców w dziewięciu różnych państwach europejskich z pogłębionymi wywiadami z pracodawcami oraz kontaktując grupy dyskusyjne z odpowiednimi zainteresowanymi stronami. Badanie potwierdziło kilka interesujących wniosków dotyczących opinii pracodawców na temat umiejętności dostosowania zawodowego absolwentów, które miały istotne znaczenie dla EIS. Słabe wyniki absolwentów wydawały się bardzo kosztowne dla pracodawców. Na podstawie wyników można stwierdzić, że absolwenci, którzy należeli do 25% najlepszych w swojej grupie odznaczali się o około 10–15% lepszą wydajnością pracy w porównaniu z przeciętnymi absolwentami, podczas gdy absolwenci, którzy należeli do 25% najgorszych w swojej grupie odznaczali się o 20–30% niższą wydajnością pracy od przeciętnego absolwenta. Pracodawcy nie mogą łączyć ryzyka zmienności w poziomie umiejętności, ponieważ koszty związane ze słabymi wynikami absolwentów są o wiele wyższe niż ewentualne korzyści związane z ponadprzeciętną wydajnością, tak więc wydaje się, że pracodawcy wolą absolwentów, którzy odznaczają się średnimi wynikami w odpowiednich dziedzinach umiejętności.

W związku z ryzykiem uzyskania słabych wyników przez absolwentów pracodawcy szukają pozytywnych sygnałów, takich jak dopasowanie kierunku studiów do zadań w pracy, odpowiednie doświadczenie zawodowe, stopnie lub renoma uczelni, do której uczęszczali absolwenci. Doświadczenie zawodowe wydaje się jedną z najważniejszych umiejętności, jeżeli chodzi o umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów. Wydaje się, że pracodawcy biorą na siebie odpowiedzialność za dalszy rozwój myślenia eksperckiego, ponieważ zwykle wymaga to dalszych 5–10 lat doświadczenia zawodowego. Umiejętności interpersonalne, takie jak umiejętności komunikacji i pracy

zespołowej, stają się coraz istotniejsze, jeżeli chodzi o umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów. Wydaje się, że istnieje także możliwość specjalizacji w przypadku umiejętności innowacyjnych/kreatywnych oraz handlowych/przedsiębiorczych. Wysoko ceniono także orientację międzynarodową, chociaż nie może ona zrekompensować braku odpowiedniego doświadczenia zawodowego lub ukończenia nieodpowiedniego kierunku studiów. Umiejętności strategiczne/organizacyjne potrzebne były także do rozwijania kariery zawodowej w perspektywie długofalowej, ale istotne były także podstawowe umiejętności takie jak umiejętność czytania, pisania, liczenia oraz strategiczne umiejętności ICT.

Wymienione umiejętności i ich doskonalenie związane są z mobilnością, jak wynika także z innego badania, w którym powiązано kompetencji w zakresie umiejętności dostosowania zawodowego z przebywaniem za granicą.<sup>46</sup> Wyniki badania opartego na strategii porównań podłużnych przeprowadzonego przez Zimmermanna i Neyera wśród studentów uczelni zapewniły brakujące powiązanie między wydarzeniami z życia a rozwojem osobowości dzięki ustaleniu, że zmienność stosunków społecznych stanowi ważny mechanizm mediacyjny (Zimmermann i Neyer 2013). W ramach badania z jednej strony, przeanalizowano wpływ mobilności międzynarodowej na zmiany osobowości, oddzielając skutki samodzielnych wyborów od procesów socjalizacji. Z drugiej strony przeanalizowano korelację między wydarzeniami z życia a rozwojem osobowości, badając mechanizmy, które wyjaśniały procesy socjalizacji.

W ramach badania przede wszystkim oceniono, czy poszczególne różnice w zmienności stosunków wspierających służą jako odnośnik objaśniający. Po pierwsze, wyniki wskazują, że krótkoterminowy pobyt można przewidzieć na podstawie początkowych (przed wyjazdem) poziomów ekstrawersji i sumienności, zaś długoterminowy pobyt można przewidzieć na podstawie ekstrawersji i otwartości. Po drugie, obie formy pobytu były związane ze wzrostem otwartości i ugodowości oraz spadkiem neurotyzmu poza zaobserwowaną samoselekcję. Po trzecie, nawiązanie nowych stosunków międzynarodowych w dużej mierze tłumaczy wpływ pobytu na zmiany osobowości.

#### **Dygresja: definicja umiejętności dostosowania zawodowego**

*Istnieje wiele definicji umiejętności dostosowania zawodowego. Mimo że sektory zaangażowane z zatrudnienie i umiejętność dostosowania zawodowego mają w zwyczaju określać umiejętność dostosowania zawodowego jako umiejętności, nie osiągnęli jeszcze żadnego porozumienia w sprawie dokładnego opisu tych „umiejętności”. Rada Europy zdefiniowała umiejętność dostosowania zawodowego jako połączenie czynników, które umożliwiają poszczególnym osobom czynienie postępów w zakresie znalezienia zatrudnienia lub podjęcie pracy, zachowanie jej i osiąganie postępów w ciągu swojej kariery. Dzięki takiemu zestawowi osiągnięć, umiejętności, zrozumienia i indywidualnych predyspozycji absolwenci mają większe szanse znaleźć zatrudnienie i odnosić sukcesy w wybranych przez siebie zawodach, a to z kolei działa na korzyść samych absolwentów, siły roboczej, społeczności i gospodarki (Pegg i in. 2012). Umiejętność dostosowania zawodowego stanowi jednak złożoną koncepcję, obejmującą nie tylko cechy każdego człowieka, jego umiejętności, postawy i motywacje, ale także inne czynniki zewnętrzne, które leżą poza zakresem polityki edukacyjnej i szkoleniowej, takie jak regulacje rynku pracy, demografia, struktura gospodarki i ogólna sytuacja gospodarcza (Rada Unii Europejskiej 2012a). Na poziomie akademickim co raz bardziej krytykowano silny nacisk na umiejętności poznawcze lub twarde. Wielu autorów twierdziło zatem, że znaczenie umiejętności poznawczych może być wynikiem błędu ze względu na łatwiejszy sposób ich pomiaru (Heckman i Rubinstein 2001; Heckman, Krueger i Friedman 2003). W następstwie krytyki inni autorzy przyjęli pogląd, że zarówno czynniki poznawcze, jak i niepoznawcze wpływają na wyniki rynku pracy (Brunello i*

<sup>46</sup> Termin „przebywanie” wykorzystano w celu opisanego pobytu za granicą.

*Schlotter 2011). Wiele czynników działających na wielu poziomach indywidualnego doświadczenia i organizacji społecznej postrzegano jako wpływające na umiejętność dostosowania zawodowego poszczególnych osób (Iversen i Farber 1996, 441). Mały, ale stale rosnący zasób literatury naukowej potwierdza opinię, że inne czynniki, takie jak dojrzałość emocjonalna i umiejętności interpersonalne i komunikacyjne również wpływają na wyniki rynku pracy (David, Janiak i Wasmer 2010; Brunello i Schlotter 2011). – Lowden i in. (2011) przedstawił szczegółowy opis trudności związanych ze zdefiniowaniem umiejętności dostosowania zawodowego i odróżnił zawężoną definicję (umiejętności i atrybuty) od szerszego i otwartego podejścia do umiejętności dostosowania zawodowego opartej na wartościach, dyscyplinie intelektualnej i zaangażowaniu, jak sugerują Hinchcliffe i Jolly (2011, 582). Hagar i Hodkinson (2009) uznali umiejętność dostosowania zawodowego za proces „stawania się” w odniesieniu do tożsamości absolwentów, a nie za proste „przeniesienie umiejętności”. Z tego samego względu Hinchcliffe i Jolly (2011) zasugerowali, że uniwersytety i rządy mogą pośrednio wyrazić aprobatę dla umiejętności dostosowania zawodowego poprzez promowanie „tożsamości i dobrego samopoczucia absolwentów (poprzez zapewnienie możliwości funkcjonowania) a nie bezpośrednio poprzez umiejętność dostosowania zawodowego”. Yorke (2006) także zdefiniował umiejętność dostosowania zawodowego jako coś więcej niż tylko umiejętności „podstawowe” lub „kluczowe”. Według niego umiejętność dostosowania zawodowego wiąże się ze złożonym i ciągłym procesem uczenia się. Umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów odnosiłaby się do osiągnięć absolwentów i ich potencjału w zakresie zdobywania pracy. Nie należy jednak mylić umiejętności dostosowania zawodowego z faktycznie zdobytym zatrudnieniem przez absolwenta, które jest uzależnione od aktualnego stanu gospodarki. Zdaniem Yorke'a umiejętność dostosowania zawodowego stanowi zbiór niezbędnych ociągnięć, nie wystarcza jednak, aby znaleźć zatrudnienie.*

## **Wpływ akcji programu Erasmus na szanse zatrudnienia**

Coraz większa liczba studentów wskazywała na przeobrażający charakter doświadczeń zdobytych podczas studiów, pracy i wolontariatu za granicą, co można powiązać z nabywaniem umiejętności uniwersalnych i umiejętnościami dostosowania zawodowego. Brooks and Waters (2011, 11) stwierdzili, że „istnieje wiele dowodów na to, że przynajmniej w niektórych krajach kwalifikacje uzyskane za granicą faktycznie często sprawiają, że rynek pracy w znacznym stopniu to wynagradza.” Faktycznie „w przypadku wielu studentów zagranicznych doświadczenie zdobyte za granicą jest postrzegane na coraz bardziej konkurencyjnym rynku globalnym jako najważniejszy element ich CV” (Fielden, Middlehurst i Woodfield, 2007, 16) Rizvi (Rizvi 2000, 214) utrzymywał, że dla pracodawców większą wartość miała taka edukacja za granicą, która „zapewniała styczność z różnymi ludźmi i kulturami, różnymi poglądami i postawami oraz różnymi sposobami nauki i pracy”. Stosownie do powyższego Yorke, 2006, podkreślił, że pracodawcy postrzegali na ogół osiągnięcia absolwentów przez pryzmat dziedziny studiów jako niezbędnego elementu, ale niewystarczającego, aby zostali zatrudnieni. W niektórych sytuacjach dotyczących zatrudnienia faktyczna dziedzina studiów miała stosunkowo niewielkie znaczenia, natomiast tak zwane „miękkie umiejętności” były podczas rekrutacji wyżej cenione.

Niektóre z tych „miękkich umiejętności” można nabyć podczas pobytu za granicą, jak na to wskazuje badanie ESN z 2011 r. (Alfrenseder i in., 2012), obejmujące kwestionariusz skierowany do studentów, dotyczący głównie umiejętności i postaw studentów, które wydają się ważne dla rynku pracy. W sondażu dokonano porównania studentów, którzy studiowali lub pracowali za granicą, ze studentami nie mającymi takiego doświadczenia. Wyniki sondażu wskazywały, że pobyt za granicą dawał studentom większe szanse rozwoju zawodowego. Jako największą korzyść ze studiów za granicą dostrzegano lepszą znajomość jednego lub kilku języków obcych, natomiast



wielu studentów uważało również, że podnieśli swoje praktyczne umiejętności i otrzymali lepsze wykształcenie z granicą. Stwierdzono również, że badani studenci zyskali umiejętności osobiste i miękkie, takie jak pewność siebie, otwarty umysł, zrozumienie innych kultur, czy wiedza o innej kulturze i rynku. Poza tymi czynnikami wielu studentów przyznaje, że pobyt za granicą zwiększył ich szanse na zatrudnienie. Studenci czuli się bardziej mobilni i w większym stopniu brali pod uwagę przeniesienie się do jakiegoś kraju w poszukiwaniu pracy, jeżeli już znali taką opcję dzięki doświadczeniu związanemu z pobytem za granicą. Ponadto w czasach wysokiego bezrobocia w regionach zdolność do bycia mobilnym wydaje się ważnym atutem dla osób poszukujących pracy.

Ostatnie badanie przeprowadzone wśród absolwentów brytyjskich (Sweeney, 2012) również wykazało, że studia za granicą zdecydowanie zwiększają szanse zatrudnienia absolwenta i przynoszą korzyść gospodarce Wielkiej Brytanii. Inne badanie przeprowadzone w Wielkiej Brytanii (Coleman, 2011), w ramach którego absolwenci, którzy ukończyli studia językowe, oceniali związki między pracą/studiami za granicą i umiejętnością dostosowania zawodowego, wykazało, że umiejętności nabyte za granicą stanowiły czynnik decydujący o pierwszym i kolejnych zatrudnieniach dla ponad 70% respondentów, istotny czynnik dla ponad 30% i decydujący dla około 10%. Umiejętności nabyte podczas pracy i studiów za granicą przydały się w pracy w przypadku dziesięciu na dziesięciu absolwentów. To samo badanie wykazało, że pracodawcy wyżej cenili językowe i inne miękkie umiejętności nabyte podczas pracy i studiów za granicą. Stosownie do powyższego badanie przeprowadzone przez Crossmana i Clarka wśród studentów, uczelni i pracodawców (2010) wykazało, że zainteresowane strony zidentyfikowały wyraźny związek między doświadczeniem zdobytym za granicą a umiejętnością dostosowania zawodowego. Niektóre atrybuty rozwinięte dzięki mobilności i uwydatnione w tym badaniu obejmowały tworzenie sieci kontaktów, znajomość języka obcego i nabycie miękkich umiejętności w odniesieniu do zrozumienia innych kultur, cech osobistych i sposobu myślenia.

Badanie Eurobraometru „Youth on the Move” z 2011 r. również wykazało, że prawie połowa wszystkich firm mających bardzo rozległe kontakty na rynku międzynarodowym uważa, że z punktu widzenia przyszłości umiejętności związane ze znajomością języka obcego są najważniejsze. Wydaje się, że w Wielkiej Brytanii kompetencje związane z mobilnością były oceniane w podobny sposób przez pracowników. W ramach badania przeprowadzonego przez Archera i Davisona w 2008 r., obejmującego 250 pracodawców średnich i małych przedsiębiorstw, zamówionego przez Council of Industry and Higher Education (CIHE) z siedzibą w Londynie, przeanalizowano umiejętności i doświadczenie, których szukają pracodawcy podczas rekrutacji. Stwierdzono, że komunikatywność, praca w zespole i uczciwość stanowiły trzy najważniejsze „umiejętności i zdolności” poszukiwane przez pracodawców, ale znajdowały się na samym prawie końcu listy jeżeli chodzi o satysfakcję pracodawców. Znajomość spraw handlowych o odpowiednie doświadczenie zawodowe stanowiły największe braki. W szczególności ceniono doświadczenie zawodowe zdobyte za granicą. W podobnym duchu badanie British Council/Think Global z 2011 r. wykazało, że 79% dyrektorów naczelnych i dyrektorów zarządu firm brytyjskich uważało, że podczas rekrutacji nowych pracowników ważniejsza jest wiedza i znajomość szerokiego świata niż uzyskanie wysokiej oceny na dyplomie.

Z drugiej strony badanie przeprowadzone przez Diamonda i in. w 2011 r. wśród 12 największych pracodawców, którzy zatrudniali w sumie ponad 3 500 absolwentów każdego roku w Wielkiej Brytanii wykazało, że znajomość wielu języków nie była istotnym warunkiem wstępnym, a tylko dodatkową umiejętnością. Badanie Flash Eurobarometer z 2010 r., dotyczące postrzegania umiejętności dostosowania zawodowego absolwentów przez pracodawców wykazało, że dokonując oceny niektórych umiejętności i zdolności jako „bardzo ważnych” osoby prowadzące nabór absolwentów z większym prawdopodobieństwem zwracały uwagę na umiejętność



pracy w zespole (67%) niż na znajomość języków obcych (33%). Znajomość języków obcych stanowiła jednak jedyną umiejętność, która była ceniona wyżej jako wymóg dotyczący przyszłych absolwentów. Prawie dziewięć na dziesięć osób prowadzących nabór absolwentów potwierdzało, że doświadczenie zawodowe stanowiło najważniejszy atut ewentualnych pracowników (87% potwierdzało, że raczej tak, albo zdecydowanie, że tak). Nie zgadzali się jednak, że ważne było, aby nowi pracownicy studiowali lub pracowali za granicą przed zatrudnieniem w firmie (70% nie zgadzało się, albo zdecydowanie się nie zgadzało). Tylko osoby prowadzące nabór pracowników i utrzymujące kontakty z zagranicą oraz pracodawcy sektora przemysłu bardziej cenili mobilność międzynarodową w przypadku nowych pracowników.

W jednym z najnowszych badań (Grotheer i in., 2012) stwierdził, że niemieccy absolwenci mający doświadczenie w zakresie wymiany różnili się od absolwentów bez takiego doświadczenia, zwłaszcza pod względem zatrudnienia za granicą po ukończeniu studiów. Osoby mobilne wchodzące w skład próby miały trzy razy większe szanse zatrudnienia za granicą niż osoby niemobilne. Absolwenci, którzy wyjeżdżali a granicę, również oceniali swoje kompetencje międzykulturowe jako wyższe i ważniejsze dla ich pracy oraz mieli większe szanse pracować w międzynarodowym środowisku. Byli mobilni absolwenci chętniej kontynuowali edukację akademicką jako doktoranci, ale ich osiągnięcia zawodowe i dochody nie różniły się bardzo od osiągnięć i dochodów absolwentów., którzy nie wyjeżdżali za granicę w trakcie studiów.

Nawet jeżeli mobilność wydaje się mieć szereg oddziaływań na rozwój umiejętności studentów, to jednak związek między tymi umiejętnościami i mobilnością a także pewnymi samymi kompetencjami nie musi koniecznie by dostrzegany przez pracodawców. Badanie przeprowadzone przez Center for International Mobility (CIMO) w Finlandii wśród prawie 300 fińskich pracodawców i prawie 1 800 studentów wykazało, że niektóre kompetencje, takie jak tolerancja, znajomość języka czy znajomość kultury były już uznawane tradycyjnie. Jednak znaczna liczna umiejętności została niezauważona przez pracodawców, jak to miało miejsce w przypadku powiązań między umiejętnościami i mobilnością. CIMO określiło te umiejętności jako „ukryte”.

### Rys. 3-1 Znane i ukryte kompetencje



CIMO 2014, 16

## Wpływ mobilności na tożsamość europejską

Są autorzy, którzy twierdzą, że strategia umiędzynarodowienia powinna obejmować umiędzynarodowienie w kraju i za granicą (Fielden i in. 2007). W ich mniemaniu zachęcanie studentów do mobilności i zwiększanie udziału w programie Erasmus powinno być celem wszystkich uczelni i powinno być włączone do strategii europeizacji, która jako taka powinna z kolei być częścią szerszej zakrojonej strategii umiędzynarodowienia. Europeizacja powinna nie tylko obejmować studia i praktyki za granicą, czy to w ramach programu Erasmus czy innego, ale również promowanie europejskiego wymiaru, a zwłaszcza możliwości nauki języków obcych (Sweeney, 2012). Niektóre badania koncentrowały się głównie na mobilności ponadgranicznej osób jako rokującej nadzieje metody promowania integracji europejskiej lub europeizacji tożsamości studentów.

Na przykład Sigalas, 2010, zbadał przesłanki, według których doświadczenia zdobyte przez studenta uczestniczącego w programie Erasmus i bezpośredni kontakt personalny promują tożsamość europejską. Wyniki tego badania wykazały, że kontakty ze studentami kraju przyjmującego były ograniczone, chociaż studiowanie za granicą prowadziło do kontaktów towarzyskich z innymi Europejczykami. Ponadto Sigalus twierdził, że doświadczenie zdobyte w ramach programu Erasmus nie wydaje się umacniać poczucia tożsamości europejskiej wśród studentów. Według niego może ono mieć wręcz przeciwny wpływ na to poczucie. Mimo to wydaje się, że kontakty towarzyskie z innymi Europejczykami miały pozytywny, choć ograniczony wpływ na tożsamość europejską. Z drugiej strony De Wit, 2002, również wykazał, że przede wszystkim Unia Europejska była główną siłą napędową w odniesieniu do utworzenia programu Erasmus, więc program ten może być w pewnym sensie również postrzegany jako narzędzie służące bezpośrednio promowaniu tożsamości europejskiej wśród młodzieży. Nowsze badanie Van Mola, 2013, również dotyczyło analizy wpływu of mobilności studentów europejskich na poczucie tożsamości europejskiej. Wyniki sugerowały, że w wyniku doświadczeń zdobytych za granicą i kontaktów towarzyskich mobilni studenci UE potraktowali Europę prawie jak osobisty projekt, w którym kwestie społeczne są ważniejsze niż polityczne.

## Wnioski z niniejszego badania i sugestie

Podsumowując, istniejąca literatura i badania wskazują, że szeroki zakres kompetencji i umiejętności nabiera coraz większej wartości w oczach europejskich pracodawców. Dotyczy to takich umiejętności jak wiedza w zakresie studiowanej dziedziny, znajomość języków obcych, zdolność przystosowania się, elastyczność, odporność, większa świadomość międzykulturowa, zdolność oceny własnych mocnych i słabych stron, podejmowania decyzji i zaradność. Otóż argumentuje się, że te umiejętności są bardzo potrzebne i często wymagane, ponieważ sytuacja absolwentów na rynku pracy staje się coraz trudniejsza (Schomburg i Teichler, 2006 r.; Cardenal de la Nuez, 2006 r.). Jak do tej pory badania dotyczące umiejętności wykazywały, że umiejętności mogą mieć istotne znaczenie dla rynku pracy, i wykazywały, jakie to są umiejętności. W ramach tych badań gromadzono dowody uzyskiwane na podstawie samooceny, czy takie umiejętności są zdobywane w drodze studiów za granicą, i twierdzono, że programy mobilności ukierunkowane na edukację i szkolenie mogą zaspokoić to zapotrzebowanie, zwiększając umiejętność dostosowania zawodowego absolwentów, dzięki nabyciu wspomnianych wcześniej umiejętności. W opracowaniach tych wykazano<sup>47</sup> że wszystkie czynniki memo© wykorzystywane w EIS są istotne pod względem umiejętności dostosowania zawodowego.

<sup>47</sup> W szczególności Humburg, van der Velden i Verhagen, (Humburg, van der Velden, & Verhagen, 2013)

Jednak te dokonania ujawniły również istotne niedociągnięcia istniejących opracowań:

- w wielu przypadkach liczebność prób wykorzystanych w analizie była ograniczona;
- źródłem danych dotyczących faktycznego udoskonalenia umiejętności była samoocena;
- często koncentrowały się w zbyt dużym stopniu na umiejętnościach międzykulturowych i językowych;
- często koncentrowały się na jednym rodzaju mobilności (w trakcie studiów lub absolwentów);
- często koncentrowały się na jednej grupie docelowej (studentów lub pracodawców lub uczelni), co utrudniało oceny między grupami docelowymi z powodu zmian okna czasowego, skali lub pytań.

Natomiast EIS jest pierwszym opracowaniem udzielającym odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące wpływu programu Erasmus na umiejętności dostosowania zawodowego, ponieważ:

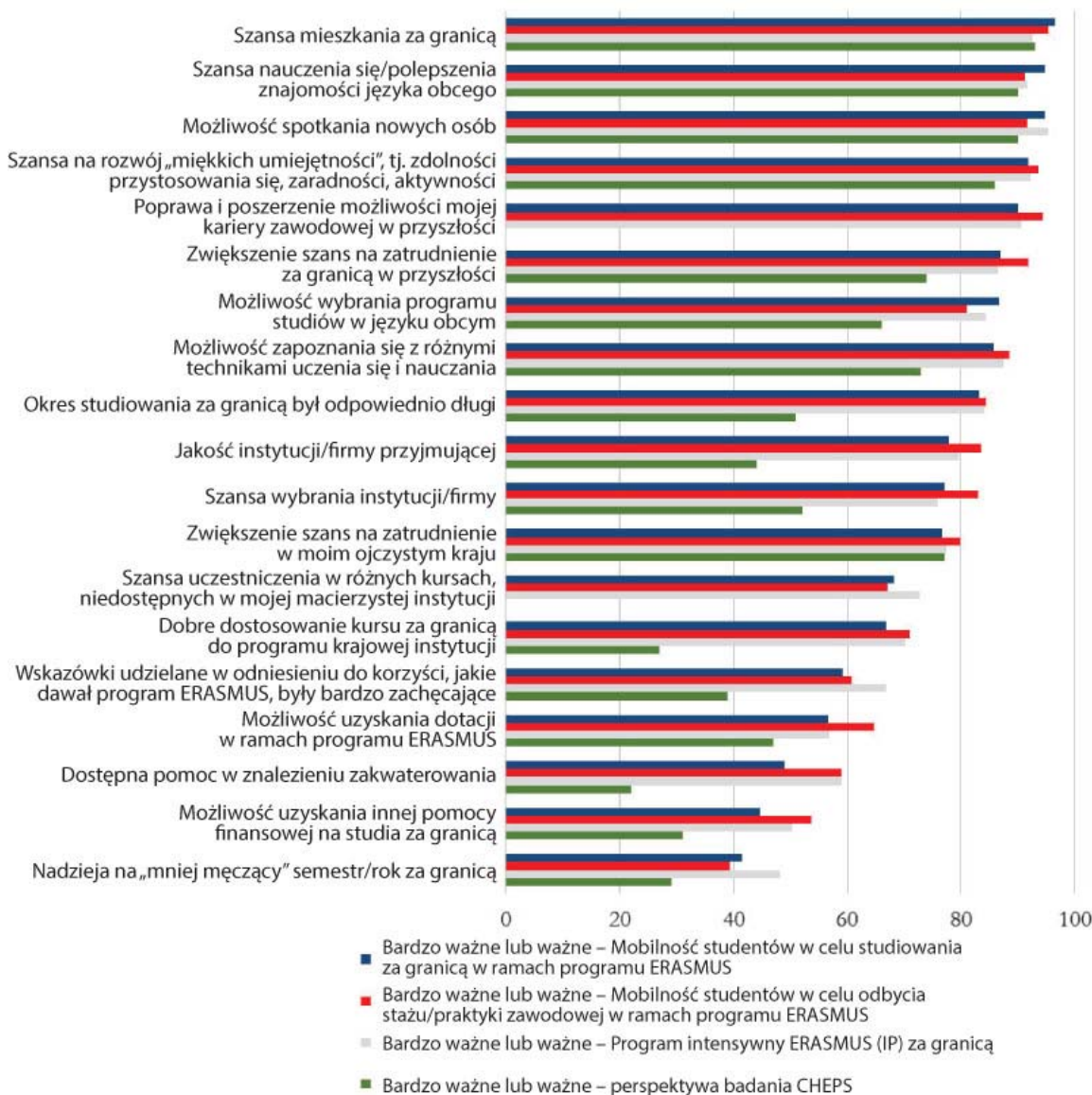
- zajmuje się wszystkimi istotnymi z tego punktu widzenia grupami docelowymi jednocześnie (studenci, absolwenci, pracownicy, uczelnie i pracodawcy);
- wykorzystuje pytania dotyczące percepcji, które umożliwiają dokonywanie porównań dla różnych okresów czasu z wcześniejszymi opracowaniami;
- wykracza poza umiejętności międzykulturowe i językowe;
- wprowadza nowy element w postaci analizy rzeczywistych cech osobowych jednostek opartej na psychometrii z wykorzystaniem wybranych sześciu czynników memo©;
- wiąże cechy osobowe jednostek z ich własnymi spostrzeżeniami, a także ze spostrzeżeniami innych grup docelowych objętych opracowaniem, oraz z ich postawami, spostrzeżeniami i faktami;
- zawiera analizę krótko-, średnio- i długofalowego wpływu mobilności nie tylko w powiązaniu z umiejętnościami dostosowania zawodowego, ale także w odniesieniu do aspektów rzeczywistej kariery zawodowej i zatrudnienia oraz życia społecznego i relacji społecznych.

W ten sposób EIS zamierza zapewnić poszerzony i pogłębiony obraz wpływu, jaki program Erasmus i różne działania związane z mobilnością prowadzone w ramach tego programu mają na dostosowanie i kariery zawodowe studentów, kwalifikacje i spostrzeżenia pracowników akademickich oraz na umiędzynarodowienie uczelni i ich rangę na arenie międzynarodowej.

### **3.2. Dlaczego studenci chcą, albo nie chcą wyjeżdżać za granicę?**

Aby lepiej przeanalizować wyniki pobytu za granicą i ich wpływ na szanse zatrudnienia w ramach EIS przeprowadzono również analizę powodów podawanych przez mobilnych studentów w kontekście wszystkich trzech akcji programu Erasmus (studia, praktyki, IP) i porównano je z ustaleniami dokonanymi w ramach badania CHEPS.

**Rys. 3-2 EIS: powody uczestniczenia w programach mobilności studentów za granicą<sup>48</sup>, porównanie punktu widzenia mobilnych studentów w kontekście trzech akcji programu Erasmus i badania CHEPS (%)**



Przy porównywaniu EIS z opracowaniem CHEPS niektóre różnice mogą być uwarunkowane różnymi skalami stosowanymi w sondażach.<sup>49</sup> Ponadto w przypadku CHEPS grupa docelowa odpowiadająca na to pytanie była zawężona – o opinię zapytano tylko studentów, którzy faktycznie rozważali udział w programie Erasmus, co mogło ewentualnie spowodować później błąd w ustaleniach. W związku z tym w tej analizie skoncentrowano się na różnicach priorytetów w obrębie odpowiedniej listy pozycji, a nie na porównywaniu procentowych wielkości z obu opracowań. Należy również zwrócić uwagę, że w przypadku opracowania CHEPS pytanie ograniczało się do okresu studiów za granicą w ramach programu Erasmus, natomiast w opracowaniu EIS uwzględniono całość programów mobilności, w tym praktyki. Nie mniej jednak

<sup>48</sup> Nie wszystkie pozycje zostały uwzględnione w pytaniach postawionych w dwóch sondażach, więc niektóre z nich wskazują mniej wartości niż inne.

<sup>49</sup> Czterostopniowa skala Likerta w EIS, pięciostopniowa skala w CHEPS: zmniejsza to prawdopodobieństwo głosów oddanych w skali 1-2 w badaniu CHEPS.



wyniki były ciągle jeszcze w dużej mierze do siebie zbliżone, a cztery główne powody, w tym ich kolejność, nie uległy zmianie. Studenci traktowali szanse mieszkania za granicą, nauki/podniesienia poziomu znajomości języka obcego, spotkania nowych znajomych i rozwinięcia miękkich umiejętności, stanowiących aspekt o kluczowym znaczeniu w procesie rekrutacji młodych absolwentów, jako najważniejsze powody spędzenia pewnego okresu czasu za granicą. Pokrywa się to z ustaleniami opisanymi w rozdziale 3.1. Ponadto motywacja do wyjazdu za granicę, ponieważ dana osoba miała nadzieję na „spokojny” semestr/rok, plasowała się najniżej w rankingu sondażu EIS.

Między EIS i opracowaniem CHAPS występują jednak również pewne różnice. W stosunku do CHAPS studenci uczestniczących w sondażu w ramach EIS przykładali większą wagę do szans zatrudnienia za granicą, przy czym większe szanse na zatrudnienie w kraju miały znacznie mniej punktów. Na podstawie danych nie można było udowodnić lub obalić założenia, że wiązało się to z kryzysem gospodarczym. Wywiady przeprowadzone w ramach badania jakościowego wydawały się jednak potwierdzać to założenie pod tym

względem, że zwłaszcza w ogarniętych kryzysem krajach Europy Południowej studenci bardziej zdawali sobie sprawę z zalet rynku pracy i potrzeby zdobycia umiejętności dostosowania zawodowego w oparciu o doświadczenia uzyskane w ramach mobilności. Ponadto jakość przyjmującej uczelni/firmy zyskiwała na znaczeniu, natomiast możliwość otrzymania dotacji w ramach programu Erasmus traciła na znaczeniu.<sup>50</sup>

**„Hiszpańscy stażyści mają silną motywację głównie z powodu obecnej sytuacji gospodarczej. Chcą tu zostać albo co najmniej podwyższyć swoje kwalifikacje, aby zwiększyć swoje szanse zatrudnienia”**  
(Pracodawca, DE)

**Ponad 90% mobilnych studentów chciało doświadczyć życia za granicą, podnieść poziom znajomości języka, nawiązać nowe znajomości i udoskonalić umiejętności, takie jak zdolność przystosowania się.**

**„Sytuacja gospodarcza zmusza nas do zastanowienia się nad wyjazdem za granicę i większego wysiłku. Brak jest miejsc pracy, więc udział w programie Erasmus stanowi dla nas jedyną szansę.”**  
(Student, PT)

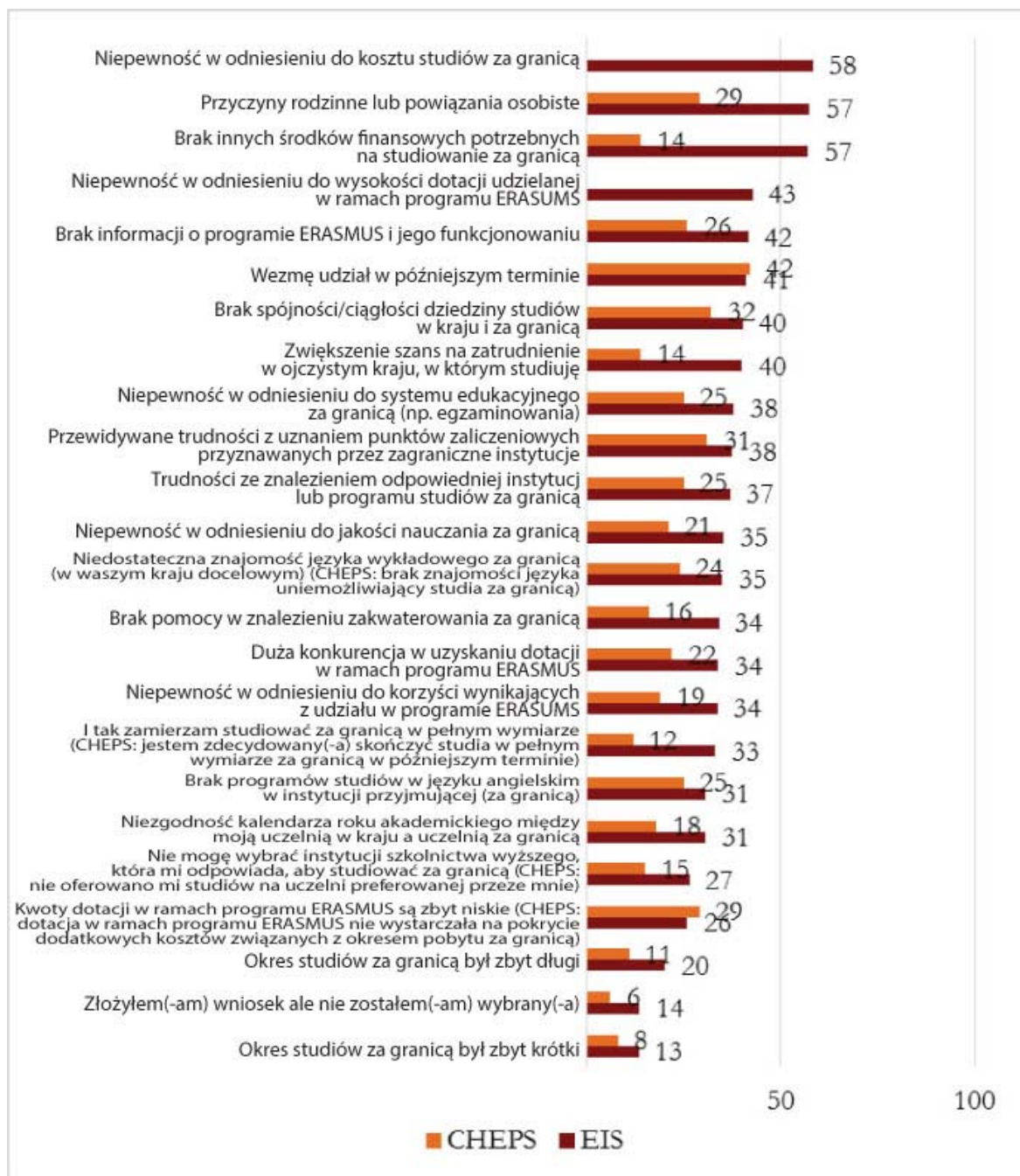
Powody, dla których nie wyjeżdżano za granicę, były równie ważne jak powody, dla których wyjeżdżano, zwłaszcza w odniesieniu do budowania strategii instytucjonalnej i wdrażania politycznej strategii, ponieważ ułatwiały one wykrycie przeszkód dla mobilności, które uczelnie mogły pokonywać i tym samym zwiększyć zakres ofert dla mobilnych studentów. W badaniu EIS największą przeszkodą dla wyjazdu za granicę były na pewno koszty nauki za granicą (58% respondentów), a na drugim miejscu brak innych środków finansowych potrzebnych, aby studiować za granicą (57%). Są one odbierane jako przeszkody dla mobilności. Innymi ważnymi powodami, dla których nie brano udziału w programie Erasmus, były wg EIS powody rodzinne i związki osobiste (57%). Do dużych przeszkód zaliczono także niepewność związaną z dotacją w ramach programu Erasmus (42%) i braki informacyjne (41%).

<sup>50</sup> Wyjaśnienie w odniesieniu do kategorii niebieskiej: wszystkie zacytowane tu wypowiedzi pochodzą z badań jakościowych. Wszyscy studenci biorący udział w sondażu byli studentami uczestniczącymi w programie Erasmus, więc nie zostało to wyraźnie sformułowane. Ponieważ większość z nich studiowała, wypowiedzi studentów przebywających na praktyce zostały oznaczone „WP”, a uczestniczących w intensywnych programach - „IP”. W przypadku pracowników wszyscy uczestnicy sondażu aktywnie uczestniczyli w akcjach programu Erasmus. Ponieważ większość stanowili pracownicy akademicy konkretnie oznaczono wyłącznie wypowiedzi pracowników spoza środowiska akademickiego. Wypowiedzi uzyskane od pracowników akademickich oznaczono odpowiednio IP lub STT.



W opracowaniu CHEPS można było zaobserwować inną kolejność przeszkód. Koncentrując się na organizacji studiów, głównymi powodami, po wzięciu udziału w późniejszym okresie, były brak włączenia przedmiotów studiowanych w kraju i za granicą (32%), problemy z uznawaniem (31%) i opóźnienia powodowane studiami za granicą (29%). Na dalszym miejscu były problemy osobiste (29%) i finansowe (29%).

**Rys. 3-3 EIS: powody, dla których nie uczestniczono w programie Erasmus – opinie studentów niemobilnych, porównanie EIS i CHEPS<sup>51</sup> (%)**



<sup>51</sup> O niektóre sprawy pytano wyłącznie w ramach EIS i w takich przypadkach można przedstawić tylko jeden zbiór danych.

Większość respondentów obu sondaży (86% w przypadku EIS, 94% w przypadku CHEPS) również stwierdziła, że powód, dla którego nie wyjechała za granicę, nie był powiązany z odrzuceniem ich podania. Można stąd wyciągnąć jeden wniosek, że przez większość respondentów procedura programu Erasmus nie była postrzegana jako przeszkoda w stosunku do wymian studenckich i jak potwierdzają odpowiedzi w drugim sondażu, z chwilą gdy studenci zdecydowali się udać za granicę i w ten sposób pokonali wspomniane wykresy przeszkody społeczne, wyjeżdżali za granicę. W związku z tym okazuje się, że program Erasmus nie jest nadmiernie selektywny.

Niektóre różnice między obu opracowaniami nabrały oczywistego charakteru. Chociaż w przypadku obu grup kwestie finansowe są istotne, poziom dotacji w ramach programu Erasmus stanowił mniejszą przeszkodę dla studentów objętych EIS (21%), niż dla respondentów CHEPS (29%). W przeciwieństwie do przewagi przeszkód związanych ze studiami w opracowaniu CHEPS, przeważające problemy finansowe i osobiste w hierarchii przeszkód w opracowaniu EIS również wskazują na zmianę. Jednak brak włączenia/ciągłości między programem studiów w kraju i za granicą w dalszym ciągu stanowił problem (40% w EIS, 32% w CHEPS), podobnie jak przewidywane kłopoty z uznaniem przyznanych punktów na uczelni macierzystej (38% w EIS, 31% w CHEPS). W tym przypadku uczelnie najwyraźniej mogą usprawnić swoje systemy informacyjne przeznaczone dla większego ogółu studentów. Respondenci CHEPS wskazywali także jako najważniejszy powód, dla którego jeszcze nie skorzystali z programu Erasmus, możliwość uczestniczenia w programie w późniejszym terminie (42%). W sondażu EIS ten czynnik zajmuje szóste miejsce na liście. Procentowy udział studentów twierdzących, że jest to ważny powód, jednak nie uległ prawie zmianie (41%). Wydaje się, że średnio znacznie większy procent respondentów EIS niż CHEPS uznał wszystkie czynniki umieszczone na liście za ważne.

**W przypadku ponad 50% studentów niemobilnych powodami, dla których nie wyjechali za granicę, była niepewność co do kosztów, powiązania osobiste i brak środków finansowych.**

**Proces wyboru w ramach programu Erasmus stanowi przeszkodę dla 14% studentów niemobilnych.**

### **3.3. Na ile ulegają udoskonaleniu umiejętności dostosowania zawodowego i kompetencje?**

W ramach EIS poddano analizie wyniki uzyskane w odniesieniu do kompetencji, umiejętności i dostosowania zawodowego, dzieląc je na cechy osobowości (dane psychometryczne) jako aspekty obiektywne i na dane percepcyjne jako subiektywne punkty widzenia studentów. Ponadto w ramach opracowania porównano wszystkich studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus z próbą respondentów niemobilnych i w podziale na akcje programu Erasmus.

**Otwartość na nowe wyzwania i zaciekawienie nimi zostały uznane za ważne przez 96% pracodawców**

#### **Znaczenie czynników memo©**

Jeżeli chodzi o znaczenie cech osobowości pod kątem szans zatrudnienia w ramach EIS zapytano pracodawców oraz absolwentów, jakie predyspozycje uważaliby za szczególnie istotne w przypadku nowych pracowników w ich przedsiębiorstwie.

**Tabela 3-1 Znaczenie cech osobistych, punkt widzenia pracodawców**

Na ile ważne są następujące cechy osobiste pracowników w Pana/Pani przedsiębiorstwie?	
<b>bardzo ważne/ważne</b>	%
Otwartość na nowe wyzwania i zaciekawienie nimi (czynnik memo© Ciekawość)	96
Znajomość swoich własnych mocnych i słabych stron (czynnik memo©, Spokój)	94
Pewność siebie i przekonanie o swoich własnych możliwościach (czynnik memo© Pewność siebie)	94
Tolerancja wobec wartości i zachowań innych osób (czynnik memo© Tolerancja wobec odmienności)	94
Lepsza wiedza czego się chce i łatwiejsze podejmowanie decyzji (czynnik memo©, Stanowczość)	92
Kierowanie przebiegiem swojej kariery zawodowej, większa zaradność w rozwiązywaniu problemów (czynnik memo©, Dynamiczność)	85

**Przeciętnie 92% pracodawców uważało czynniki memo© za istotne**

Wszystkie cechy osobowe, których oceny można było dokonać w oparciu o czynniki memo©, były traktowane jako bardzo ważne przez co najmniej 85% pracodawców (niższy wynik w odniesieniu do dynamiczności, tj. osoby zaradne). Respondenci, które zgodzili się, że ciekawość jest ważna lub bardzo ważna, stanowili największy odsetek (96%), a w dalszej kolejności (94%) byli respondenci uważający za ważne spokój, pewność siebie i tolerancję wobec odmienności. Stanowczość była uważana za ważną cechę osobową przez 92% respondentów. Pokrywa się to z wynikami sondażu przeprowadzonego wśród absolwentów. Według absolwentów dla ich przedsiębiorstw ważne były te same pozycje, a tym bardziej zdaniem absolwentów z międzynarodowym doświadczeniem.

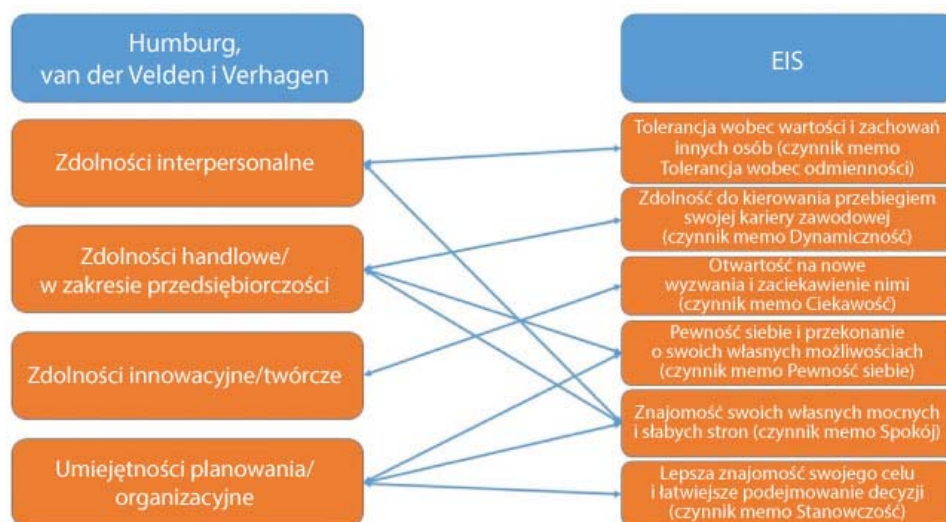
**Tabela 3-2 Znaczenie cech osobistych, porównanie absolwentów mobilnych i niemobilnych**

Na ile ważne są następujące cechy osobiste pracowników w Pana/Pani przedsiębiorstwie/organizacji?	Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
<b>bardzo ważne/ważne</b>	%	%
Pewność siebie i przekonanie o swoich własnych możliwościach (czynnik memo© Pewność siebie)	91	89
Otwartość na nowe wyzwania i zaciekawienie nimi (czynnik memo© Ciekawość)	89	86
Tolerancja wobec wartości i zachowań innych osób (czynnik memo© Tolerancja wobec odmienności)	88	88
Znajomość swoich własnych mocnych i słabych stron (czynnik memo© Spokój)	85	83
Lepsza znajomość swojego celu i łatwiejsze podejmowanie decyzji (czynnik memo©, Stanowczość)	82	77
Kierowanie przebiegiem swojej kariery zawodowej, większa zaradność w rozwiązywaniu problemów (czynnik memo©, Dynamiczność)	79	72

Najwyższy udział procentowy można było stwierdzić w przypadku pewności siebie wśród mobilnych (91%) i niemobilnych (89%) absolwentów. Cechy, które mobilni respondenci zdawali się uważać za ważne dla ich aktualnej kariery zawodowej i ich przedsiębiorstwa lub organizacji to otwartość na nowe wyzwania (89%), tolerancja dla wartości i zachowań innych ludzi (88%), znajomość swoich słabych mocnych stron (85%), lepsza znajomość swojego celu, zdolność do łatwiejszego podejmowania decyzji (82%) i zdolność do kierowania własnym losem (79%). Ponadto duży odsetek niemobilnych absolwentów uważał te aspekty za ważne. Warto jednak nadmienić, że oprócz tolerancji dla odmienności i spokoju, różnice mobilnymi i niemobilnymi absolwentami były mimo to znaczne ze statystycznego punktu widzenia.

**Pewność siebie była uważana za ważną cechę osobową przez 91% respondentów.**

**Rys. 3-4 Komplementarność Humburga i in. i EIS**



Jest to zgodne z ustaleniami Humburga, van der Veldena i Verhagena (2013), którzy wyróżnili cztery rodzaje umiejętności istotnych dla zatrudnienia (interpersonalne, handlowe, innowacyjne i strategiczne). Ponieważ te kategorie obejmują znacznie szerszy zakres niż czynniki memo©, sześć czynników memo© w pewnym stopniu zajął się z tymi rodzajami umiejętności.

Należy zwrócić uwagę, że w EIS świadomie nie powiązano tych umiejętności bezpośrednio z mobilnością, a zadawano bardziej ogólne pytania na temat tych umiejętności. Powodem było to, jak pokazano w CIMO, 2014, chociaż niektóre z umiejętności zmierzone za pomocą memo© można obecnie traktować jako automatycznie powiązane z mobilnością (jak np. tolerancja), inaczej ma się sprawa z innymi umiejętnościami, takimi jak stanowczość, zaradność, spokój czy pewność siebie. W związku z tym zespół najpierw chciał sprawdzić, czy umiejętności opisane czynnikami memo© byłyby uznawane przez pracodawców za istotne jako wskaźniki dostosowania zawodowego. Na kolejnym etapie przeprowadzono analizę w celu upewnienia się, czy rozwijanie tych umiejętności, które uważano za ważne w związku z zatrudnieniem, wykazywało jakiś związek z mobilnością. W tym celu zespół wykorzystał czynniki memo© jak opisano w rozdziale 2.



## Pierwotne wartości memo© ex ante

**Tabela 3-3 Wartości czynników memo© w odniesieniu do studentów przed wyjazdem za granicę**

	Mobilni		Erasmus		Absolwenci niemobilni
	Średnia	Przewaga nad niemobilnymi	Średnia	Przewaga nad niemobilnymi	Średnia
Czynnik memo© – Pewność siebie	7,34	2%	7,55	5%	7,16
Czynnik memo© – Ciekawość	7,46	5%	7,58	7%	7,09
Czynnik memo© – Stanowczość	6,95	3%	6,99	3%	6,76
Czynnik memo© – Spokój	6,92	4%	7,05	6%	6,68
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	5,26	3%	5,36	5%	5,09
Czynnik memo© – Dynamiczność	6,72	2%	6,89	4%	6,61
Łącznie memo©	6,78	3%	6,90	5%	6,56

Zespół badawczy analizował wpływ mobilności na poszczególne jednostki, porównując w tym celu ich cechy osobowe sprzed wyjazdu za granicę z wynikami dotyczącymi postaw w grupie kontrolnej niemobilnych osób. Jak wykazano powyżej poprzednie badanie wskazywałoby, że należałoby się spodziewać wystąpienia różnicy przed wyjazdem za granicę. Wartości memo© faktycznie potwierdzają to ustalenie. Na ogół studenci mobilni, a studenci uczestniczący w programie Erasmus w szczególności wykazywali lepsze wartości w odniesieniu do wszystkich czynników powiązanych z dostosowaniem zawodowym niż grupa kontrolna osób niemobilnych przed wyjazdem<sup>52</sup>. Przewaga studentów mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus nad grupą niemobilną była zróżnicowana, jeżeli chodzi o czynniki memo©. W przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus największą różnicę można było dostrzec w ciekawości (+7%) i spokoju (+6%). Obydwa wyniki były zgodne ze spostrzeżeniem poczynionym w trakcie wywiadów jakościowych, według którego mobilni studenci od samego początku byli bardziej otwarci na zmiany i kontakt z nowym środowiskiem. Zespół również zaobserwował, że we wszystkich przypadkach studenci uczestniczący w programie Erasmus wykazywali wyższe wartości ex ante niż całościowa próba studentów mobilnych.

*„Na ogół uważa się, że studenci niemobilni w mniejszym stopniu tolerują ryzyko, słabiej znają język obcy, mają różne i trudniejsze sytuacje rodzinne i sprawiają wrażenie, że boją się nieznanego.”  
(Student, FI)*

### Poziom istotności

Wszystkie różnice były statystycznie istotne przy  $p < 0,01$ . Stanowiło to dowód, że różnica nie była przypadkowa, ale wynikała z różnej predyspozycji grup w odniesieniu do mobilności, co było w pełni zgodne z ustaleniami Zimmermanna i Bevera, 2013. Nie mówi to jednak nic o wielkości efektu.

<sup>52</sup> Nie można wyjaśnić w ramach EIS, dlaczego tak się dzieje, ponieważ nie mogliśmy wykryć żadnej szczególnych różnic między tymi dwoma grupami.



## Wielkości efektu mierzone przy użyciu wartości d Cohena

**Tabela 3-4 Wielkości efektu w odniesieniu do wartości memo© w analizie ex ante, pierwotne wartości d Cohena**

	Mobilni vs. niemobilni	Erasmus vs. niemobilni
Czynnik memo© – pewność siebie	0,205	0,443
Czynnik memo© – ciekawość	0,420	0,557
Czynnik memo© – stanowczość	0,216	0,261
Czynnik memo© – spokój	0,273	0,420
Czynnik memo© – tolerancja wobec odmienności	0,193	0,307
Czynnik memo© – dynamiczność	0,125	0,318
Łączny memo©	0,250	0,386

W przypadku większości czynników memo© w analizie *ex ante* wartości d Cohena przekroczyły próg wynoszący 0,2, z wyjątkiem „dynamiczności” i „tolerancji wobec odmienności” w ogólnej grupie osób mobilnych. W przypadku „ciekawości” w porównaniu grup osób, które uczestniczyły w programie Erasmus i grup osób niemobilnych wykryto nawet umiarkowany efekt. Wartości d Cohena w odniesieniu do pewności siebie, spokoju i łączna wartość memo© również były bliskie umiarkowanej zmiany. Biorąc pod uwagę, że 50% cech osobowości jest uwarunkowana genetycznie oraz że cechy te są ogólnie stałe i odporne na zmiany, jak wykazano we wcześniejszym badaniu omówionym w rozdziale 2, efekt ten można uznać za znacznie większy niż efekt wskazany przez wartości d Cohena.

W analizie wywiadów jakościowych wykazano podobne tendencje. Niektórzy studenci (mobilni i niemobilni) i pracodawcy zgodzili się, że studenci uczestniczący w programie Erasmus jeszcze zanim wzięli w nim udział wykazywali pewne wspólne cechy, które sprawiły, że byli lepiej wyposażeni, by móc zyskać międzynarodowe doświadczenie. Wszyscy respondenci uczestniczący w wywiadach i spotkaniach grup dyskusyjnych zgodzili się jednak, że największe zmiany zaszły w trakcie wymiany i po jej zakończeniu.

### Pierwotne wartości memo© i zmiana w analizie *ex post*

W EIS zbadano również zmianę, jaka miała miejsce w okresie studiów za granicą. Pozytywną zmianę można zaobserwować w przypadku studentów mobilnych w trakcie ich pobytu za granicą w odniesieniu do wszystkich czynników<sup>53</sup>.

**Tabela 3-5 Wartości czynnika memo© w odniesieniu do studentów po zakończonym pobycie za granicą oraz zmiana**

Skala 1-10	Mobilni		Erasmus	
	Średnia	Wzrost	Średnia	Wzrost
Czynnik memo© – pewność siebie	7,71	0,37	7,69	0,14
Czynnik memo© – ciekawość	7,71	0,23	7,70	0,12
Czynnik memo© – stanowczość	7,23	0,25	7,21	0,22
Czynnik memo© – spokój	7,21	0,26	7,22	0,17
Czynnik memo© – tolerancja wobec odmienności	5,51	0,23	5,42	0,07
Czynnik memo© – dynamiczność	7,02	0,27	7,02	0,13
Łączny memo©	7,06	0,26	7,04	0,14

<sup>53</sup> W przypadku studentów niemobilnych porównanie wyników analizy *ex ante* i *ex post* nie miałoby sensu, ponieważ zmienne mające wpływ na poszczególne osoby należące do tej grupy nie były znane.

W przypadku łącznej wartości czynnika memo© wzrost w odniesieniu do studentów mobilnych wyniósł +4%, a w odniesieniu do studentów uczestniczących w programie Erasmus +2%; różnice te są statystycznie istotne. Innymi słowy, mobilność zmienia sposób myślenia. W związku z tym znacząca różnica we wzroście na korzyść grupy osób mobilnych ogólnie stanowi mniej więcej domknięcie luki między ich wynikiem uzyskanym w analizie *ex ante* a wyższym wynikiem uzyskanym przez studentów uczestniczących w programie Erasmus, ponieważ obie te grupy uzyskały mniej więcej taki sam wynik ogólny.

Jak wspomniano powyżej, oczekiwano, że różnice będą odpowiadały niewielkim wartościom procentowym, ponieważ memo© dokonuje pomiaru zmiany cech osobowości, a takie zmiany w najlepszym przypadku zachodzą zarówno stopniowo, jak i z upływem czasu. W wyniku badania psychometrycznego wykazano jedynie niewielkie zmiany, w związku z czym zmiany, które zaobserwowano, wskazują na znaczące zmiany cech osobowości u osób należących do badanych grup.

### **Wielkości efektu mierzone przy użyciu wartości d Cohena**

Mimo iż oczekuje się, że wartości d Cohena przypiszą zbyt niską wartość do powiązania między mierzalnym efektem mobilności a cechami osobowości, to nadal mogą pomóc w określeniu wielkości efektu.

**Tabela 3-6 Wielkości efektu w odniesieniu do wartości memo© w analizie *ex ante*, pierwotne wartości d Cohena**

	Mobilni <i>ex ante</i> w odniesieniu do <i>ex post</i>		Erasmus <i>ex ante</i> w odniesieniu do <i>ex post</i>	
	Zmiana	Wartość d Cohena	Zmiana	Wartość d Cohena
Czynnik memo© – pewność siebie	0,37	0,420	0,14	0,159
Czynnik memo© – ciekawość	0,23	0,261	0,12	0,136
Czynnik memo© – stanowczość	0,25	0,284	0,22	0,250
Czynnik memo© – spokój	0,26	0,295	0,17	0,193
Czynnik memo© – tolerancja wobec odmienności	0,23	0,261	0,07	0,080
Czynnik memo© – dynamiczność	0,27	0,307	0,13	0,148
Łączny memo©	0,26	0,295	0,14	0,159

W przypadku studentów mobilnych zaobserwowano ogólnie niewielkie zmiany według skali wartości d Cohena w odniesieniu do wszystkich czynników, z wyjątkiem „pewności siebie”, w odniesieniu do którego zmiany wahały się od niewielkich do umiarkowanych. W przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus odnotowano niższe wartości. Uwzględniając wyniki innych badań psychometrycznych, zmiany te nadal były znaczące, ponieważ odnosiły się do cech osobowości, które z definicji wskazano w poprzednim badaniu jako stałe i trudne do zmiany. Porównując te wyniki z wynikami innego badania (Specht *et al.* 2011), można zaobserwować, że w przypadku grupy osób objętych tym badaniem wykazano zmiany w średnich wartościach dotyczących „wielkiej piątki” wynoszące od 0,1 do -0,17 w okresie czterech lat. Mimo że memo© dokonuje pomiaru różnych aspektów „wielkiej piątki”, wyniki wskazują, jak niewielkie zmiany mają zazwyczaj miejsce nawet w perspektywie długoterminowej oraz jak duże

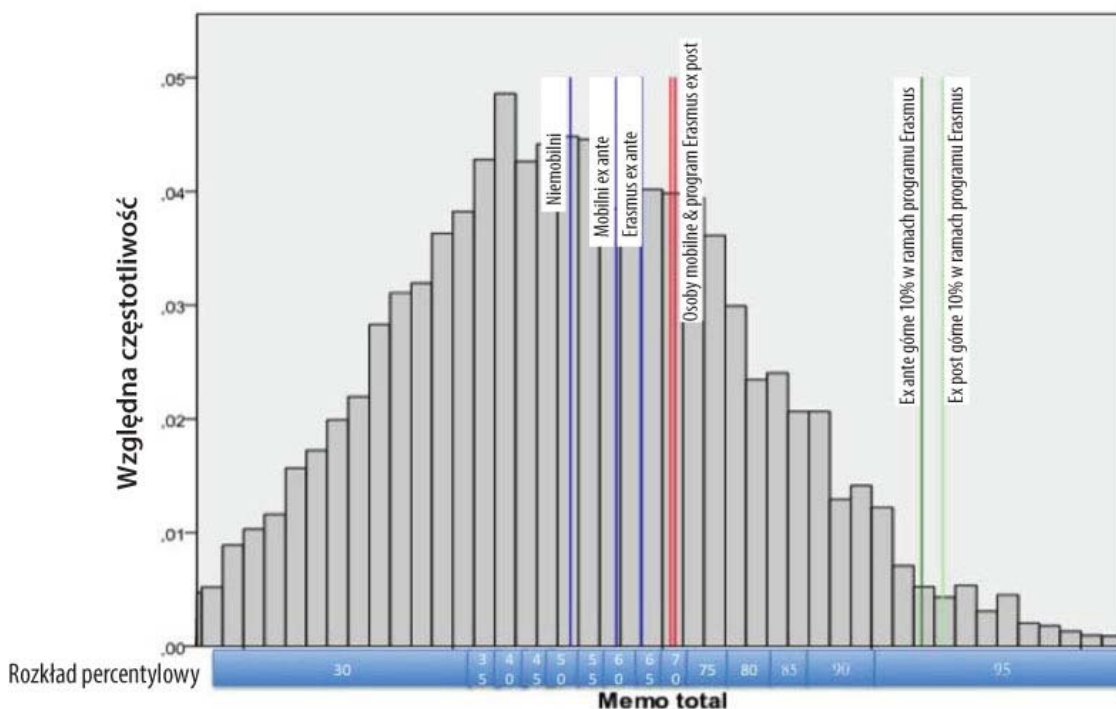
**Po pobycie za granicą studenci uczestniczący w programie Erasmus uzyskali przeciętnie wyższe wartości memo© niż 70% ogółu studentów**

znaczenie ma zatem doświadczenie w ramach programu Erasmus Ponadto Specht *et al.*, 2011, przeanalizowali również wpływ różnych ważnych wydarzeń w życiu na cechy osobowości, i jedynie w przypadku kilku tych cech (np. rozstanie z rodzicami) odnotowano wartości powyżej progu. Zimmermann i Neyer (Zimmermann and Neyer 2013) również wykazali zmiany w odniesieniu do „wielkiej piątki” poprzez pobyt, które były niższe od wartości minimalnej (w tym przypadku na skali p 1-3-5) albo niewielkie. Mimo to, uznali oni, że zmiany te są znaczące ze wskazanych powodów.

Ponadto, przy uwzględnianiu zarówno różnic z analizy *ex ante*, jak i zmian w wyniku pobytu za granicą można zaobserwować, że studenci mobilni, jak również studenci uczestniczący w programie Erasmus uzyskali mniej więcej tę samą wartość memo© i w ich przypadku zaobserwowano tę samą ogólną różnicę w porównaniu ze studentami niemobilnymi. Wydaje się, iż oznacza to, że predyspozycje w połączeniu do doświadczeniami wynikającymi z mobilności mogą umożliwić osiągnięcie przez grupy pewnego poziomu oraz że oba te czynniki należy uwzględniać razem. Postępując w ten sposób, rzeczywista różnica między studentami niemobilnymi z jednej strony a zwłaszcza studentami uczestniczącymi w programie Erasmus i ogólnie studentami mobilnymi z drugiej strony wynosi 0,48, co przekłada się na wartość d Cohena 0,54, dając umiarkowany efekt nawet według najbardziej rygorystycznych standardów.

### Opis percentyli

**Rys. 3-5 Rozkład kwantylowy wartości memo© dotyczących osób niemobilnych, mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus**



Jak wspomniano w rozdziale 2, kolejnym spojrzeniem na znaczenie wartości zmiany może być kontrolowanie, czy można odnaleźć pewne różnice w odniesieniu do lokalizacji studentów mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus w pewnym percentylu w zakresie wartości memo©. Jako podstawę zespół badania ilościowego zastosował rozkład percentylowy wartości dotyczących

**„KOCHAJ to!  
Popieraj to! Lobbuj  
za tym wbrew  
sceptykom”  
(absolwent, CZ)**

studentów niemobilnych. Tak jak być powinno, w przedstawionym rozkładzie średnia wartość dotycząca osób niemobilnych mieści się w 50. percentylu, średnia wartość dotycząca studentów mobilnych w analizie *ex ante* mieści się w 60. kwantylu, a średnia dotycząca studentów uczestniczących w program Erasmus znajduje się w 65. percentylu. Oznacza to, że w przypadku przeciętnego studenta uczestniczącego w programie Erasmus wartości *memo©* są wyższe niż w przypadku 2/3 ogółu studentów.

W analizie *ex post* przewaga ta wzrosła i wartości dotyczące studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus mieściły się w 70. percentylu, co oznacza, że wartości te były wyższe niż w przypadku 70% ogółu studentów oraz że przejęły dodatkowe 5% ogólnej populacji studentów. Jeżeli przyjmuje się wyłącznie „umiarkowane” stanowisko i jeżeli pod uwagę bierze się tylko 5,35 mln absolwentów w Europie, oznaczałoby to, że studenci uczestniczący w programie Erasmus prześcigną średnio 267 000 innych konkurentów na rynku pracy na podstawie ich doświadczeń w zakresie mobilności.

Wyniki dotyczące studentów uczestniczących w programie Erasmus znajdujących się w górnych 10% są jeszcze bardziej imponujące. Odnosząca się do nich średnia łączna wartość *memo©* w analizie *ex ante* mieściła się w 90. kwantylu, a po okresie mobilności wartość ta przesunęła się do 95. kwantylu, co oznacza, że średnie wartości *memo©* dotyczące tych studentów były wyższe niż wartości odnoszące się do 95% ogółu studentów.

### **Wyniki projektu *memo©***

Wyniki ogólnego projektu *memo©* mogą ponadto posłużyć jako punkt odniesienia w celu przeprowadzenia oceny znaczenia takiej zmiany. W tym przypadku analiza jest ukierunkowana na perspektywę instytucjonalną, tj. wartości średnie przedstawiono w odniesieniu do grupy respondentów reprezentujących jedną uczelnię. Wartość średniej zmiany w przypadku wszystkich uczelni wyższych była bardzo zbliżona do średniej wartości dotyczącej uczestników programu Erasmus. Odnotowano jednak również znaczne różnice między średnimi wartościami dotyczącymi uczelni – od niewielkiego spadku na poziomie -0,1% do wzrostu wynoszącego +6%. Innymi słowy, zmiana między +2 a +4%, jaką zaobserwowano w EIS w dużej próbie osób, jest znacząca i zgodna z innymi wynikami badań *memo©*.

Zmiany te były również istotne, ponieważ znalazły odzwierciedlenie w postrzeganiu siebie przez poszczególne osoby, z których wiele czuło, jak wynika z kolejnej sekcji, że ich osobowość uległa zmianie na skutek mobilności. Można również zauważyć, że obie grupy osób, tj. osoby mobilne i studenci uczestniczący w programie Erasmus, zwiększyli swoją przewagę w stosunku do wartości dotyczących osób niemobilnych (wszystkie osoby mobilne o 118%, uczestnicy programu Erasmus o 42%). Jeżeli chodzi o różnicę odnoszącą się do studentów niemobilnych, fakt, iż studentom mobilnym i studentom uczestniczącym w programie Erasmus ostatecznie udało się zwiększyć tę różnicę o tak dużą wartość, w połączeniu z faktem, że studenci mobilni i studenci uczestniczący w programie Erasmus dostrzegli tę zmianę również w sobie samych, oznacza, że mobilność wydaje się przyciągać ludzi o określonych cechach osobowości i – co więcej – sprzyja ich rozwojowi osobistemu.

**Studenci uczestniczący w programie Erasmus zwiększyli swoją przewagę w zakresie czynników *memo©* nad studentami niemobilnymi o 42% dzięki studiom za granicą**

**51% wszystkich studentów mobilnych i 52% studentów uczestniczący w programie Erasmus zwiększyło swoje umiejętności w wyniku pobytu za granicą**

W ramach EIS analizie poddano również próbę obejmującą studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus, która wykazała wzrost samej łącznej wartości memo©. 51% wszystkich studentów mobilnych i 52% studentów uczestniczących w programie Erasmus, bez istotnej różnicy między podprogramami, dzięki doświadczeniom zdobytym za granicą zwiększyło odnoszącą się do nich łączną wartość memo©. Oznacza to, że co drugi student, który był za granicą, zmienił swoje cechy osobowości, zwiększył swoje kompetencje międzykulturowe, a w szczególności rozwinął swoje umiejętności dostosowania zawodowego. Innymi słowy, mobilność stanowi najskuteczniejszy sposób zwiększania umiejętności dostosowania zawodowego i umiejętności międzykulturowych związanych z czynnikami memo©.

**„Postrzegam siebie jako osobę lepszą niż przed wyjazdem za granicę” (absolwent, PT)**

Jak wykazały wyniki badania jakościowego, studenci, bez wyjątku i niezależnie od ich kraju pochodzenia lub programu, w jakim uczestniczyli, wyrazili entuzjastyczne poparcie dla programu Erasmus. Wszyscy uczestnicy odnieśli się do niezwykle pozytywnych doświadczeń związanych z tym rodzajem mobilności, opowiadając o swoich doświadczeniach z prawdziwą pasją. Młodość jest ważnym okresem zmian i odkryć, co oznacza, że nie jest zaskoczeniem fakt, iż – według opowiadanych przez nich historii – dla wielu osób wymiana w ramach programu Erasmus oznacza „rytuał przejścia”, który zawsze jest czymś poprzedzony i ma swoją kontynuację. Sformułowania<sup>54</sup>, jakich użyli, aby opisać program Erasmus nie pozostawiają wątpliwości co do śladu, jaki ten rodzaj mobilności zostawił na ich życiu.

Wyniki te są dodatkowo zgodne z wynikami badania przeprowadzonego przez Zimmermann i Neyera (2013), którzy odkryli, że wpływ wyjazdów na wszystkie cechy osobowości należące do „wielkiej piątki”, z wyjątkiem ekstrawersji, w znacznym stopniu zależał od długości pobytu; osoby wyjeżdżające za granicę na co najmniej sześć miesięcy odnoszą znacznie większe korzyści niż osoby wyjeżdżające na 3–5 miesięcy. Ponadto w innych badaniach udowodniono, że pierwsze miesiące (do czwartego miesiąca lub w przypadku niektórych studiów do szóstego) wiążą się z zaburzeniami i trudnościami, które mają negatywny wpływ na cechy osobowości.<sup>55</sup>

### Różnice regionalne

Pewną rolę mogą również odgrywać różnice kulturowe i krajowe. W związku z tym w ramach EIS dokonano porównania wyników memo© dotyczących studentów mobilnych i niemobilnych w Europie. Biorąc pod uwagę dane uzyskane w wyniku sondażu *ex ante*, które są źródłem większej ilości informacji na temat składu różnych prób, można zauważyć, że wartości z analizy *ex ante* nie tylko były ogólnie wyższe w przypadku studentów mobilnych, lecz również były wyższe w kilku krajach. Ponadto różnice między państwami były większe w grupie studentów mobilnych. Podczas gdy wśród respondentów niemobilnych wysokie wartości odnotowano jedynie w przypadku kilku krajów, większość krajów Europy Południowo-Wschodniej i Europy Wschodniej, lecz także Hiszpania, wykazały wyższe wartości w grupie studentów mobilnych. Rodzaje studentów wyjeżdżających za granicę są różne w Europie. Ogólnie w krajach Europy Północnej, Zachodniej i w większości państw Europy Środkowej wydaje się, że mobilność jest w mniejszym stopniu skierowana do lepiej przygotowanych studentów; w tym przypadku czynniki dotyczące kompetencji międzykulturowych mają wyższe wartości. W innych krajach można zaobserwować jednak wysoki poziom selektywności. W ramach EIS sprawdzono również wartości memo© dotyczące

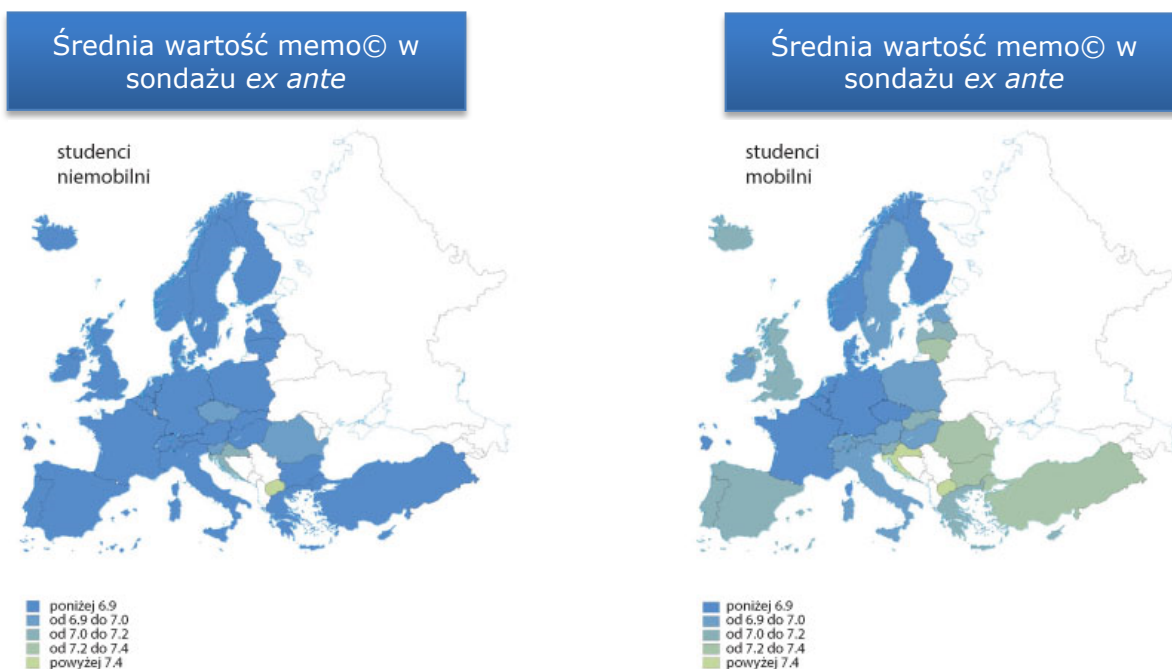
<sup>54</sup> Warto jest zapamiętać, że – zgodnie z metodologią jakościową – pytanie zawarte w internetowych kwestionariuszach i zadane podczas spotkań grup dyskusyjnych były pytaniami otwartymi, których celem było uzyskanie jak najbardziej spontanicznych odpowiedzi.

<sup>55</sup> Zob. np. Ward *et al.* (1998) lub Furukawa i Shibayama (1993 i 1994) cytowane przez Zimmermann i Neyera (2013).

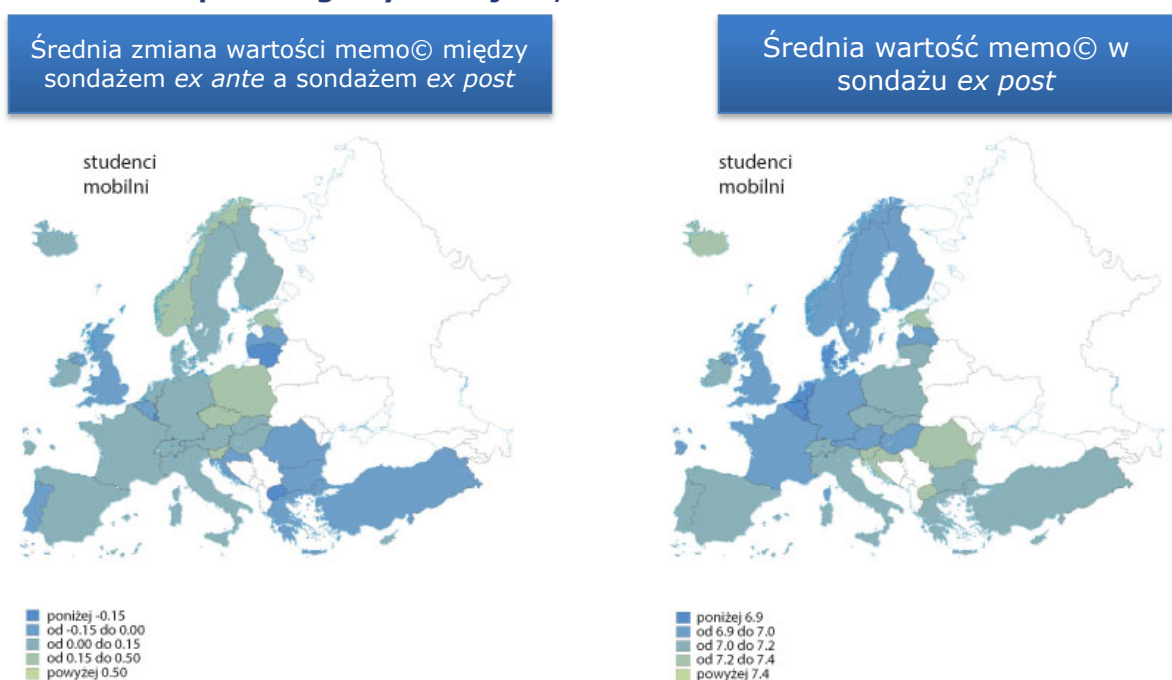


sondażu *ex post* oraz zmiany odnoszące się do grupy mobilnych studentów w całej Europie. W wyniku analizy zidentyfikowano różne wskaźniki zmian w całej Europie i nie wykryto żadnej wyraźnej tendencji, choć w przypadku niektórych państwa, takich jak Norwegia, Polska lub Austria odnotowano średnie wartości w odniesieniu do zmian w czynnikach memo©, które były znacznie wyższe od ogólnych średnich wartości.

**Rys. 3-6 Różnice w wartościach memo© z analizy *ex ante* w odniesieniu do studentów mobilnych i niemobilnych w poszczególnych krajach**



**Rys. 3-7 Różnice w wartościach memo© z analizy *ex post* i zmiana w poszczególnych krajach, studenci mobilni**



## Akcje w ramach programu Erasmus

W ramach EIS kontrolowano również wyniki czynników memo© w odniesieniu do studentów i absolwentów uczestniczących w różnych rodzajach mobilności oferowanych przez program Erasmus.

**Tabela 3-7 Czynniki memo© w różnych rodzajach programów (ex ante, ex post, zmiana), studenci**

	<b>Studia</b>	<b>Praktyki</b>	<b>Kurs intensywny (IP)</b>
Studenci <i>ex ante</i>	Średnia	Średnia	Średnia
Pewność siebie	7,54	7,65	7,64
Ciekawość	7,57	7,55	7,67
Stanowczość	6,95	7,11	7,21
Spokój	7,03	7,13	7,25
Tolerancja wobec odmienności	5,37	5,30	5,24
Dynamiczność	6,85	6,98	7,11
Łączny memo©	6,89	6,95	7,02
Studenci <i>ex post</i>			
Pewność siebie	7,67	7,70	7,82
Ciekawość	7,70	7,62	7,78
Stanowczość	7,18	7,28	7,36
Spokój	7,20	7,26	7,45
Tolerancja wobec odmienności	5,42	5,41	5,40
Dynamiczność	7,00	7,06	7,14
Łączny memo©	7,03	7,06	7,16
Porównanie (wartości dodatnie = wzrost)			
Pewność siebie	0,13	0,05	0,19
Ciekawość	0,13	0,08	0,11
Stanowczość	0,23	0,18	0,15
Spokój	0,17	0,13	0,20
Tolerancja wobec odmienności	0,05	0,11	0,17
Dynamiczność	0,14	0,09	0,03
Łączny memo©	0,14	0,11	0,14

Różnice między trzema rodzajami akcji były jedynie marginalne w sondażu *ex ante*; nieco wyższe wyniki odnotowywano zazwyczaj w przypadku studentów odbywających praktyki lub uczestniczących w IP. Schemat ten powtórzył się również w sondażu *ex post*. Zmiany między badaniem *ex ante* a badaniem *ex post* również były zbliżone w odniesieniu do rodzajów akcji, a różnice zaobserwowane w wartościach dotyczących zmiany były zbyt małe, żeby być istotne.

**Tabela 3-8 Czynniki memo© w różnych rodzajach działań, absolwenci**

Absolwenci	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP) za granicą	Ogółem
	Średnia	Średnia	Średnia	Średnia
Czynnik memo© – pewność siebie	7,53	7,55	7,76	7,23
Czynnik memo© – ciekawość	7,71	7,70	7,93	7,36
Czynnik memo© – stanowczość	7,10	7,21	7,43	6,81
Czynnik memo© – spokój	7,18	7,17	7,39	6,85
Czynnik memo© – tolerancja wobec odmienności	5,52	5,35	5,67	5,52
Czynnik memo© – dynamiczność	7,04	7,07	7,20	6,73
Łączny memo©	7,01	7,01	7,20	7,02

Porównując powyższe wyniki z wynikami sondażu dotyczącego absolwentów, w formie długoterminowego porównania poziomu rozwoju, można zaobserwować, że chociaż ogólnie wartości pozostały mniej więcej na tym samym poziomie (jak zaobserwowano w poprzednim rozdziale), to między badanymi grupami istnieją pewne różnice. W przypadku studiów wartości były nieco wyższe lub takie same, z wyjątkiem wartości odnoszących się do „pewności siebie”. W przypadku praktyk wartości odnoszące się do „pewności siebie”, „tolerancji wobec odmienności”, „spokoju” i „stanowczości” wzrosły, natomiast w przypadku kursów intensywnych niższe wartości odnotowano jedynie w odniesieniu do „pewności siebie” i „spokoju”, podczas gdy pozostałe wartości wzrosły (w szczególności wartość dotycząca „tolerancji wobec odmienności”). Ogólnie absolwenci posiadający doświadczenie w zakresie kursów intensywnych ostatecznie wykazali najwyższe wartości w odniesieniu do wszystkich czynników oraz 3-procentową przewagę w odniesieniu do łącznej wartości memo©.

Jeżeli chodzi o znaczenie długości pobytu, w ramach EIS nie było możliwe porównanie rzeczywistych zmian w czasie, ponieważ badanie EIS nie trwało przez cały rok akademicki.

Wszystkie wyniki przedstawione w tej sekcji są również zgodne z głównymi ustaleniami najnowszego zakrojonego na szeroką skalę badania psychologicznego dotyczącego wpływu cech osobowości jako czynników umożliwiających przewidywanie wyjazdów oraz pewnych skutków czasu trwania studiów. Zimmermann i Neyer (2013) w swojej pracy wykorzystali cechy osobowości należące do tzw. „wielkiej piątki” (ekstrawersja, sumienność, otwartość, ugodowość i neurotyczność), które poddali w swoim badaniu analizie przy użyciu znormalizowanego zbioru obejmującego 42 elementy. Badanie to nie obejmuje tego samego zakresu co badanie EIS i podstawa metodologiczna tego drugiego badania, tj. memo©, w ramach której uwzględniono znacznie więcej elementów (67) i różne czynniki (pierwotnie dziesięć, później liczbę tę zmniejszono do sześciu w badaniu EIS), lecz stworzyło dodatkową perspektywę. Badacze ustalili, że na podstawie predyspozycji w przypadku wszystkich wymienionych czynników można przewidzieć, czy studenci wyjechaliby za granicę czy też nie, oraz ile czasu wynosiłby ich pobyt. Jest to bardzo zbliżone do naszego ustalenia, w przypadku którego zespół był w stanie udowodnić, że zachodziły duże różnice pod względem wartości *ex ante* memo© (co niekoniecznie oznacza duże wartości procentowe) między respondentami mobilnymi a niemobilnymi, przy czym wartości osiągnięte przez studentów mobilnych zawsze były wyższe. Jeżeli chodzi o ich studia, czas odgrywał istotną rolę: w porównaniu z krótszymi pobytami dłuższe pobyty miały większy pozytywny wpływ na cechy osobowości.

## Dostrzegany rozwój pod względem czynników memo©

Analizując czynniki memo©, w ramach EIS zbadano faktyczny rozwój powiązanych umiejętności uznawanych za istotne przez pracodawców, uczelni i absolwentów, a następnie porównano go z dostrzeganym rozwojem powiązanych umiejętności. W większości przypadków studenci mobilni ogółem, a studenci uczestniczący w programie Erasmus w szczególności, uznali, że faktyczna poprawa umiejętności związanych z czynnikami memo© przewyższała ich oczekiwania.

**Tabela 3-9 Oczekiwana i doświadczona zmiana pod względem czynników memo©, opinie studentów<sup>56</sup>**

	Studenci mobilni		Studenci mobilni z doświadczeniem w ramach programu Erasmus	
	Faktyczne wyniki	Oczekiwane wyniki	Faktyczne wyniki	Oczekiwane wyniki
znaczną poprawę/poprawę & wysokie oczekiwania/oczekiwania	%	%	%	%
Czynnik memo© – Pewność siebie	91	83	92	84
Czynnik memo© – Ciekawość	88	81	89	82
Czynnik memo© – Spokój	86	72	87	73
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	85	68	85	69
Czynnik memo© – Stanowczość	71	67	74	68
Czynnik memo© – Dynamiczność	55	48	56	49
Średnia	79	70	81	71

Studenci mobilni uznali, że poprawa szeregu ich umiejętności jest znaczna i we wszystkich przypadkach większa niż przewidywali przed wyjazdem za granicę. Średnio 9% studentów mobilnych i 10% studentów uczestniczących w programie Erasmus doświadczyło nieoczekiwanych zmian w ich czynnikach memo©. W przypadku kilku umiejętności oczekiwania studentów były zbliżone do zmian, których później doświadczyli. Przykładowo jedynie 4% studentów mobilnych i 6% studentów uczestniczących w programie Erasmus doświadczyło poprawy pod względem stanowczości, której nie przewidywali. Więcej studentów doświadczyło nieoczekiwanej poprawy w zakresie ciekawości (7% studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus), dynamiczności (7% studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus) i pewności siebie (8% studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus). W przypadku wielu respondentów poprawa w zakresie dwóch czynników znacznie przewyższyła ich oczekiwania: 14% studentów mobilnych i studentów uczestniczących w programie Erasmus doświadczyło nieoczekiwanej poprawy pod względem ich spokoju, tj. świadomości własnych mocnych i słabych stron, natomiast aż 17% studentów mobilnych i 16% studentów uczestniczących w programie Erasmus doświadczyło poprawy swojej tolerancji wobec odmienności, której to poprawy nie przewidywali. Świadczy to o tym, że na skutek

**80% studentów uczestniczących w programie Erasmus doświadczyło poprawy pod względem czynników memo©, choć tylko 70% spodziewało się poprawy**

<sup>56</sup> Jeżeli chodzi o przedmiotowe aspekty, porównanie ze studentami niemobilnymi miało się z celem, ponieważ nie byłoby żadnej możliwej podstawy, na której można by oprzeć ocenę zmiany opinii.

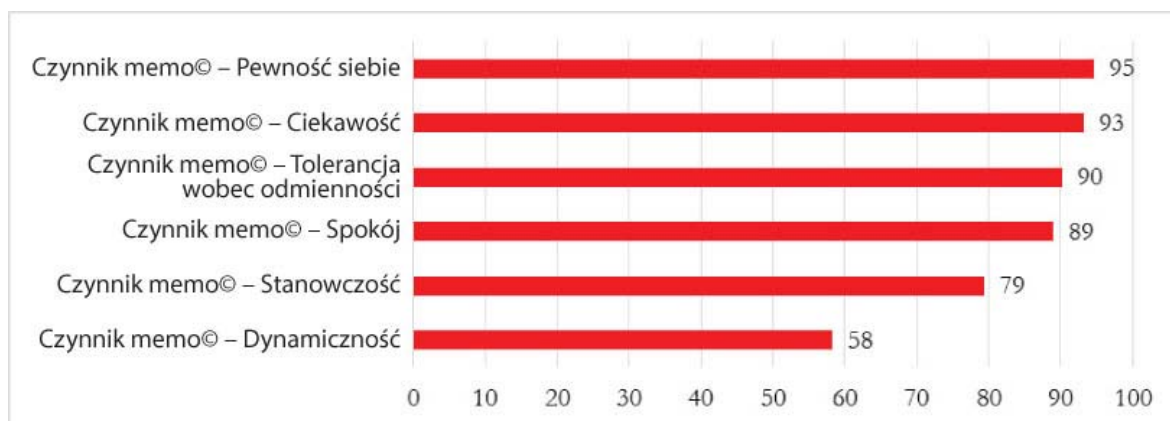
mobilności faktycznie zachodzi zmiana osobowości osób z ich własnej perspektywy. Oba czynniki, pod względem których tak wiele osób doświadczyło nieoczekiwanych zmian, są bardzo istotne w środowisku pracy oraz dowodzą, że mobilność w dużej mierze polega na poznawaniu samego siebie.

Co więcej, między poszczególnymi czynnikami zachodziły określone rozbieżności. O ile jedynie 48% studentów mobilnych spodziewało się dużej poprawy pod względem dynamiczności, a w praktyce 55% doświadczyło znacznej poprawy w tym zakresie, 83% oczekiwało poprawy pod względem pewności siebie, a 91% spodziewało się nawet znacznej poprawy. Nieznacznie więcej studentów uczestniczących w programie Erasmus spodziewało się poprawy i ponadto nieznacznie więcej doświadczyło jej w związku z przedmiotowym czynnikiem. Takie poczucie zmiany świadczy również o tym, że dana osoba może postrzegać nawet niewielkie zmiany procentowe jako dużą zmianę osobowości.

**Niemal 30% studentów mobilnych uważało, że ich umiejętności uległy poprawie, chociaż nie potwierdziły tego dane memo©**

Studenci często jednak zbyt optymistycznie oceniali osiągnięte przez siebie efekty uczenia się. Chociaż jedynie 50% studentów mobilnych faktycznie doświadczyło poprawy pod względem czynników memo©, takiego zdania było 79%. W przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus sytuacja przedstawia się podobnie, tj. 52% faktycznie doświadczyło poprawy pod względem czynników memo©, natomiast z takiego założenia wychodziło 81%. Innymi słowy, niemal 30% studentów mobilnych uważało, że ich umiejętności uległy poprawie, chociaż dane memo© bezpośrednio tego nie potwierdziły. Ustalenie to było zgodne z innymi wynikami projektu memo© świadczącymi o występowaniu tendencji wśród studentów do przeceniania osiąganych przez siebie efektów uczenia się. Większą pewność siebie można jednak postrzegać jako pozytywny skutek doświadczenia międzynarodowego, ponieważ może ona stanowić potwierdzenie faktycznego rozwoju i stać się samospełniającą się przepowiednią. Tego rodzaju efekty mogą pojawiać się z opóźnieniem – i faktycznie średnie wyniki absolwentów mobilnych były wyższe w porównaniu z wartościami *ex post* absolwentów mobilnych. Przykładowo Brunelle, 2001, wykazał, że istnieją dowody teorii autopercepcji w sytuacjach z życia codziennego.<sup>57</sup>

**Rys. 3-8 Poprawa umiejętności związanych z czynnikami memo©, opinie absolwentów (%)**



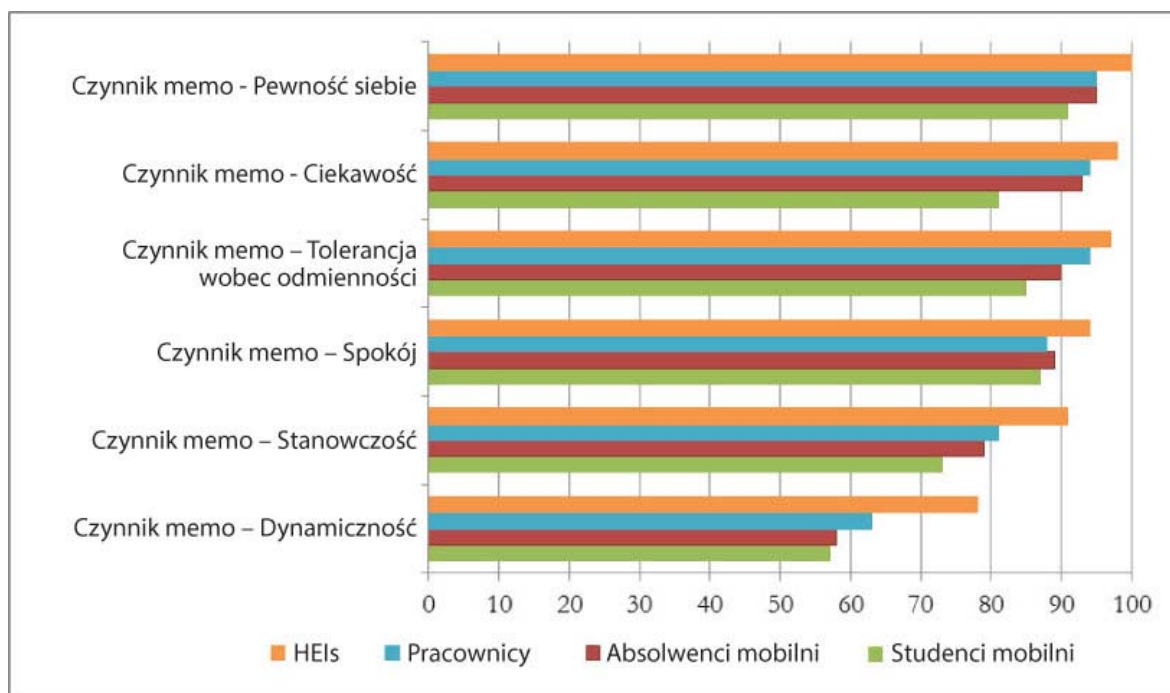
<sup>57</sup> Na podstawie prowadzonego przez siebie badania z udziałem nastolatków angażujących się w powtarzające się i trwałe usługi z zakresu wolontariatu, autor wykazał, że cechy osobowości nastolatków uległy zmianie i wykazywali oni większą troskę i uprzejmość.



W porównaniu ze studentami, którzy dopiero co zakończyli swój pobyt za granicą, absolwenci mobilni wykazywali jeszcze większe przekonanie, że cechy ich osobowości i posiadane przez nich kompetencje uległy poprawie w okresie ich mobilności. Spośród absolwentów mobilnych 95% uważało, że stali się bardziej pewni siebie, 93% dostrzegło poprawę pod względem ciekawości, 90% – pod względem tolerancji, a 89% – pod względem spokoju.

Porównując opinie uczelni, pracowników i absolwentów na temat wpływu mobilności na czynniki memo© w przypadku obecnych studentów, można zaobserwować, że wszystkie grupy uszeregowały przedmiotowe czynniki w tej samej kolejności pod względem znaczenia wpływu, jaki wywiera na nie mobilność, mimo że wystąpiły nieznaczne różnice pomiędzy poszczególnymi wartościami procentowymi. Większość wyraziła przekonanie, że wzrostowi ulegnie pewność siebie (95%–99%), na drugim miejscu wskazując ciekawość (93%–98%), a następnie tolerancję wobec odmienności (90%–97%), spokój (88%–94%), stanowczość (79%–91%) i dynamiczność (58%–78%). Ranking ten odpowiadał rankingowi ustalonemu przez absolwentów w odniesieniu do ich własnego rozwoju osobistego.

**Rys. 3-9 Poprawa pod względem prezentowanych przez studentów cech osobowości i kompetencji związanych z czynnikami memo© osiągnięta podczas pobytu studentów za granicą: opinie studentów, absolwentów, pracowników i uczelni (%)**



Jedyna różnica dotycząca samooceny studentów polegała na kolejności czynników. W przypadku studentów stanowczość zajmowała wyższą pozycję, natomiast tolerancja wobec odmienności – nieco niższą.

Sytuacja nie uległa zmianie, jeżeli analizowano poszczególne akcje w ramach programu Erasmus. We wszystkich przypadkach doświadczenie przewyższało oczekiwania pod względem poprawy w zakresie podstawowych umiejętności. Respondenci mieli poczucie bardzo pozytywnego

**Studenci uczestniczący we wszystkich akcjach w ramach programu Erasmus doświadczyli większej niż oczekiwano poprawy pod względem wszystkich czynników memo©, natomiast efektem praktyk było większe poczucie zyskania korzyści osobistych**

efektu niezależnie od wybranego przez nich rodzaju akcji w zakresie mobilności w ramach programu Erasmus. Zaobserwowano jednak różnice między poszczególnymi akcjami, z których dwie najbardziej wyraźne polegają na tym, że studenci odbywający praktyki mieli największe oczekiwania dotyczące zmian pod względem wszystkich wartości i, co więcej, doświadczyli największych zmian, z wyjątkiem zmiany pod względem pewności siebie. Ponadto zmiany doświadczone były większe od oczekiwanych, z wyjątkiem zmian pod względem pewności siebie.

Ponownie najmniej osób w ujęciu procentowym wśród wszystkich grup potwierdziło, że oczekiwały one i doświadczyły poprawy pod względem dynamiczności (mniej niż 60%), natomiast większość studentów we wszystkich grupach przyznało, że największej pozytywnej zmiany spodziewali się i faktycznie doświadczyli pod względem pewności siebie.

**Tabela 3-10 Oczekiwana a faktyczna zmiana pod względem umiejętności, opinie studentów z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus**

Jakie były Pana/Pani oczekiwania względem Pana/Pani (ostatniego) pobytu za granicą i jak oceniłby/-łaby Pan/Pani zmianę pod względem tych aspektów, jaka zaszła podczas tego pobytu za granicą?	Studia	Praktyki	IP	Studia	Praktyki	IP
	%	%	%	%	%	%
znaczną poprawę/poprawę & wysokie oczekiwania/oczekiwania	%	%	%	%	%	%
	Faktyczne zmiany			Oczekiwane		
Czynnik memo© – Pewność siebie	92	92	88	82	86	79
Czynnik memo© – Ciekawość	90	91	87	81	83	83
Czynnik memo© – Spokój	87	90	87	71	77	73
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	85	88	87	67	70	69
Czynnik memo© – Stanowczość	73	78	69	68	77	69
Czynnik memo© – Dynamiczność	56	64	58	48	55	52

Na podstawie porównania poszczególnych działań w ramach programu Erasmus można zaobserwować jedynie nieznaczne różnice. Kolejność była bardzo podobna w przypadku wszystkich rodzajów, również w porównaniu z innymi grupami respondentów (uczelniami, pracodawcami, absolwentami i pracownikami). W przypadku wszystkich rodzajów akcji 59%–64% respondentów zauważyło wzrost pod względem dynamiczności, natomiast większość przyznała, że stali się bardziej pewni siebie (92%–95%). Ponadto 87%–90% zauważyło poprawę pod względem ciekawości i spokoju, natomiast 85%–87% stało się bardziej tolerancyjnymi wobec odmienności. Ponadto 69%–78% miało również poczucie, że stali się bardziej stanowczy. Co interesujące, wśród studentów odbywających praktyki odnotowano najniższy odsetek osób, które doświadczyły nieoczekiwanych zmian pod względem określonych czynników (6% w przypadku pewności siebie, oraz, w szczególności, jedynie 1% w przypadku stanowczości).

**Ponad 90% studentów uczestniczących w programie Erasmus uznało, że dzięki studiom za granicą stali się bardziej pewni siebie**

Wyniki te są zbieżne z wynikami uzyskanymi w przypadku absolwentów we wszystkich akcjach w ramach programu Erasmus, z taką różnicą, że nastąpiła zamiana pozycji między spokojem a tolerancją wobec odmienności.

**Tabela 3-11 Zmiana pod względem umiejętności i cech osobowości z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus, opinie absolwentów**

<b>W jaki sposób pobyt za granicą powoduje zmianę cech osobowości i umiejętności studentów?</b>	<b>Studia</b>	<b>Praktyki</b>	<b>IP</b>
zgadzam się/raczej się zgadzam	%	%	%
Czynnik memo© – Pewność siebie	95	95	92
Czynnik memo© – Ciekawość	94	95	90
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	91	92	87
Czynnik memo© – Spokój	89	90	87
Czynnik memo© – Stanowczość	80	83	85
Czynnik memo© – Dynamiczność	59	59	64

**„Wyjechałem jako dziecko, a wróciłem jako dorosły.”  
(student, ES)**

Ponownie ranking umiejętności odpowiadał rankingowi odnotowanemu we wszystkich innych grupach oraz był on identyczny w przypadku wszystkich trzech akcji. Interesująca różnica między ustaleniami dokonanymi na podstawie podejścia memo© a opiniami dotyczącymi czynników memo© polegała na tym, że, o ile więcej respondentów ze wszystkich grup wyraziło pewność, że wśród studentów nastąpił wzrost tolerancji wobec odmienności a nie dynamiczności, to jednak nie zostało to potwierdzone w faktycznej analizie na podstawie podejścia memo©. W analizie wartość dla tolerancji wobec odmienności zazwyczaj była najniższa zarówno w przypadku analizy *ex post*, jak i w przypadku zmiany.

Zasadniczo na podstawie analizy dokonano czterech głównych ustaleń. Po pierwsze, zgodnie z pomiarami według podejścia memo© na ogół studenci mobilni, a studenci uczestniczący w programie Erasmus w szczególności wykazywali znacznie wyższe predyspozycje w odniesieniu do wszystkich istotnych umiejętności dostosowania zawodowego niż studenci niemobilni. Po drugie, obie grupy zdołały zwiększyć tę przewagę, studiując za granicą o 42% do 118%. Po trzecie, w przypadku 51%–52% studentów mobilnych odnotowano poprawę umiejętności powiązanych z memo©. Po czwarte, o 30% więcej studentów miało poczucie, że ich umiejętności uległy poprawie.

Wszystkie te ustalenie znalazły zdecydowane potwierdzenie w wynikach badania jakościowego. W tym przypadku wyniki uzyskane na podstawie porównania wartości czynników memo©, w ramach badania jakościowego, wykazały podobną tendencję do tych ustalonych w ramach badania ilościowego. Odpowiedzi uczestników, mimo że często stanowiły wyraz ich percepcji, były powtarzane tak często i wyrażane często z

**„... Patrzenie na te same przedmioty z innej perspektywy, nowe przedmioty, zdecydowanie nowe możliwości w zakresie programu nauczania oraz szanse zatrudnienia... niezależność i zdolność do stawiania czoła nowym sytuacjom... lepsze przygotowanie do rozpoczęcia życia zawodowego... odwaga do przeprowadzenia się i dostosowania do nowych krajów, w których panują odmienne kultury.”  
(student, FI)**

taką szczegółowością i odniesieniami do ich życia codziennego, że można uznać, iż stały się już częścią osobistego i zawodowego charakteru studentów i pracowników.

Uwagi studentów nieustannie dotyczyły niezwykle szerokiego wachlarza ogólnych i szczególnych kompetencji. Studenci podawali przykłady z życia codziennego, w których wymieniano wszystkie elementy, które można by uwzględnić w kontekście rozwoju osobistego prowadzącego do dorosłości. Można było odnieść wrażenie, że proces mobilności sprawił, że stali się oni innymi ludźmi, definiując dojrzewanie jako proces pełny możliwości i wyzwań, a najprawdopodobniej dla wielu stanowiąc swojego rodzaju „rytuał przejścia” do osiągnięcia większej niezależności. Wiele pojęć, których studenci używali do zdefiniowania programu Erasmus, same w sobie stanowiły kompetencje zdobywane podczas procesu mobilności, takie jak niezależność, pewność siebie, odpowiedzialność, tolerancja i odporność. Studenci zauważali, że stali się inni po zyskaniu doświadczenia międzynarodowego i inni w porównaniu z innymi osobami. Studenci uczestniczący w programie Erasmus wykazywali szersze spojrzenie na życie dzięki możliwości poznawania nowych ludzi i poszerzania swoich horyzontów. Prawdopodobnie wynika to z faktu, iż takie osoby uwzględniają inne kulturowe punkty widzenia i, dzięki temu stają się bardziej tolerancyjne oraz funkcjonują w innych (czasem bardziej rozwiniętych) systemach kształcenia. Wydaje się, że

zyskując tego rodzaju doświadczenie, zostali oni wyposażeni w wiedzę i umiejętności potrzebne do działania w sposób charakteryzujący się większą niezależnością i pewnością siebie.

Większość studentów wskazała poprawę pod względem pewności siebie i niezależności. Podczas pobytu za granicą osiągnęli oni wyższy stopień samowystarczalności i silne poczucie własnych możliwości: zdolności do mieszkania za granicą w nowym środowisku, nawiązywania nowych relacji społecznych, radzenia sobie z obciążeniem nauką w instytucji przyjmującej oraz pokonywania barier językowych. Na ogół studenci byli zdania, że pozytywne postępy, jakie osiągnęli dzięki mobilności, okażą się również korzystne przy szukaniu pracy oraz w zakresie poprawy ich rozwoju zawodowego. Studenci są świadomi konkurencyjnej korzyści wiążącej się z uzyskaniem określonych kompetencji dzięki mobilności w ramach programu Erasmus.

Już będąc studentami studiów pierwszego stopnia, rozumieli, że kompetencje uzyskane w ramach mobilności w znaczny sposób przydadzą się im w ich przyszłym życiu zawodowym. Studenci mobilni zazwyczaj uważali zatem, że zyskane przez

**„Nauka przystosowania się do nowego otoczenia, używanie języków w praktyce, poznawanie zwyczajów w pracy panujących w innych krajach, możliwość nawiązania kontaktów biznesowych za granicą (i docelowo praca za granicą w przyszłości)” (student odbywający staż, ES)**

**Otwartość, samowystarczalność, zdolność do oceny faktycznej wartości pieniądza, samodzielność w rozwiązywaniu problemów, praca pod presją, praca zespołowa, wszelkiego rodzaju niezbędne umiejętności stanowią element nauki za granicą, przyjaźnie na całe życie, dla osoby młodej ważne jest, jak inni pracują i żyją... przekonanie się na własne oczy jest więcej warte niż 10 000 słów...” (pracodawca, BG)**

**„Bez wątpienia dzięki doświadczeniu związanemu z mieszkaniem i pracą za granicą jestem lepszą osobą. Bez tego nie byłbym tym, kim teraz jestem. Jeżeli w młodości nie miałbym takich doświadczeń, obrałbym zupełnie inną ścieżkę zawodową.” (absolwent, UK)**

nich doświadczenie związane z mobilnością stanowi doskonałą okazję do rozpoczęcia wartościowej kariery i zyskania doświadczenia międzynarodowego w ich dziedzinie wiedzy. Wydaje się, że dzięki wszelkiego rodzaju mobilności w ramach programu Erasmus studenci nie tylko poprawili swoją znajomość języków obcych, lecz także wzbogacili swoje CV z zawodowego punktu widzenia. Wielu studentów mobilnych było przekonanych, że dzięki mobilności w ramach programu Erasmus wzbogacili swoje CV i zwiększyli swoje szanse na znalezienie dobrej pracy w przyszłości.

Pracodawcy i pracodawcy stwierdzili również, że studenci, którzy studiowali za granicą w ramach programu wymiany, po powrocie byli osobami bardziej pewnymi siebie i niezależnymi. Wspominali także, że po okresie praktyk studenci czuli mniejszą obawę przez pracę za granicą. Cechy te zwiększyły zatem ich szanse na zatrudnienie. Ponadto i prawdopodobnie w rezultacie większej niezależności i pewności siebie w obliczu niespodziewanych lub nieznanymi sytuacji studenci uczestniczący w programie Erasmus rozwinęli czynną postawę, wysoce cenioną przez pracodawców. W poniższej tabeli przedstawiono zależność między czynnikami memo©, szansami zatrudnienia a poglądami zainteresowanych stron.

**Tabela 3-12 Czynniki memo© w odniesieniu do sondażu wśród pracodawców, cytatów i wielkości efektu**

<b>Czynniki memo©</b>	<b>Wypowiedzi studentów dotyczące poglądów na temat umiejętności</b>	<b>Cytaty pochodzące z wywiadów z pracodawcami</b>	<b>Sondaż wśród pracodawców (ważne)</b>	<b>Wartość d Cohena w odniesieniu do studentów mobilnych</b>
Pewność siebie i przekonanie o swoich własnych możliwościach (czynnik memo© <b>Pewność siebie</b> )	„Pewność siebie”, „Większa wiara w siebie”, „Wiara w siebie”, „Niesamowicie się usamodzielnilem”, „Wiara w siebie”, „Pewność siebie i siła charakteru”, „Większa niezależność”, „Erasmus daje nam bezpieczeństwo”, „Niezależność, dojrzałość i odpowiedzialność”	„Ubiegając się o pracę, używają języka z zakresu wiedzy akademickiej” „Otwartość, samowystarczalność, zdolność do oceny faktycznej wartości pieniądza, samodzielność w rozwiązywaniu problemów, praca pod presją, praca zespołowa, wszelkiego rodzaju niezbędne umiejętności stanowią element nauki za granicą”	94%	0,42
Otwartość na nowe wyzwania i zaciekawienie nimi (czynnik memo© <b>Ciekawość</b> )	„Studenci niemobilni są bardziej praktyczni” „Bardziej wytrwali, bardziej kreatywni” „To doświadczenie otworzyło przede mną wiele drzwi” „Stajesz się bardziej otwarty, jest to korzystne dla rynku” „Nowy język, nowa kultura, nowi ludzie” „Zyskuje się szanse nawiązania przyszłych kontaktów biznesowych”	„Powiew świeżości w firmie” „Uczą się pracować razem... wszystko, czego nie można się nauczyć na żadnych studiach” Zauważyliśmy, że są bardziej niezależni. Ponadto wykazują znacznie większą gotowość do słuchania i uczenia się. Ogólnie rzecz ujmując, są bardziej zainteresowani nauką” „Uważam, że my – studenci uczestniczący w programie Erasmus – mamy szersze spojrzenie na różne życiowe kwestie”	94%	0,26



Czynniki memo©	Wypowiedzi studentów dotyczące poglądów na temat umiejętności	Cytaty pochodzące z wywiadów z pracodawcami	Sondaż wśród pracodawców (ważne)	Wartość d Cohena w odniesieniu do studentów mobilnych
Lepsza wiedza czego się chce i łatwiejsze podejmowanie decyzji (czynnik memo©, <b>Stanowczość</b> )	„Własna niezależność” „Bardziej pozytywne nastawienie” „Dzięki temu doświadczeniu, zrozumiałem, co tak naprawdę chcę robić w przyszłości” „Bardziej pozytywne nastawienie do problemów stojących w przyszłości” „Ubieganie się o udział w programie Erasmus stanowi celowy krok w kierunku znalezienia pracy” „Jest to krok naprzód” „Wybór mięsa w supermarkecie stanowi element rozwoju osobistego” „W przeszłości nie byłem tak aktywną osobą jak obecnie” „Bez problemu podróżuję samotnie” „Zmieniło to moje życie i mój sposób myślenia” Dzięki Erasmusowi zacząłem podróżować sam po świecie i stałem się silny i przedsiębiorczy; już nie boję się postępować zgodnie ze swoimi przekonaniemami.”	„Student uczestniczący w programie Erasmus pokazuje mi, że jest w stanie żyć pełnią życia i wybrał mobilność” „Nadzieje na zatrudnienie są wtedy znacznie większe” Studenci uczestniczący w programie wymiany naprawdę mają mniej obaw, kiedy dochodzi do kontaktu z klientami i w ogóle do jakichkolwiek kontaktów” „Są w większym stopniu zdolni rozwiązywać problemy”	92%	0,28
Znajomość swoich własnych mocnych i słabych stron (czynnik memo©, <b>Spokój</b> )	„Przebywanie poza strefą swojego komfortu psychicznego” „Teraz nie gubię się w krytycznych sytuacjach” „Lepsza praca w zespole” „Jak lepiej wykorzystać mój czas”	„Studenci uczestniczący w programie Erasmus rozwiązują problemy szybciej niż osoby, które z nimi nie miały do czynienia, i są odważni. Nie boją się nieznanego” Życie przez jakiś czas poza krajem rodzinnym i przyzwyczajenie się do innego środowiska pomaga odróżnić siebie od innych.”	94%	0,30
Tolerancja wobec wartości i zachowań innych osób (czynnik memo© <b>Tolerancja wobec odmienności</b> )	„Mniej krytycznie nastawiony do różnic” „odrzuć stereotypów” „Bardziej tolerancyjny i komunikatywny” „bardziej tolerancyjny i otwarty” „Poszerzenie własnych horyzontów o inne perspektywy i wartości kulturowe” „potrafiący się dostosować, wyrozumieli” „Tolerancja, zdolność przystosowania się” „O wiele większa elastyczność” „Nauczyłem się większej pewności siebie i kontaktowania z różnymi ludźmi, nawet z tymi, których nie lubię.” „Otwartość na inne kultury”	„Posiadają wiedzę o innej kulturze, są wyrozumiali lub wrażliwi w stosunku do ludzi, którzy są inni” „Mobilność daje pewną podstawową elastyczność. Poza tym mobilność otwiera intelektualnie i sprzyja gotowości do podejmowania nowych tematów” „Student z doświadczeniem europejskim jest o wiele bardziej tolerancyjny” „Te umiejętności kulturowe są bardzo cenne; „Osoby mobilne mają więcej empatii w stosunku do obcych kultur i kontekstów” „Wszystko, co sugeruje doświadczenie międzynarodowe powiązane z innymi kulturami i innymi językami – to nagroda dla nas.”	96%	0,26

Czynniki memo©	Wypowiedzi studentów dotyczące poglądów na temat umiejętności	Cytaty pochodzące z wywiadów z pracodawcami	Sondaż wśród pracodawców (ważne)	Wartość d Cohena w odniesieniu do studentów mobilnych
Kierowanie przebiegiem swojej kariery zawodowej, większa zaradność w rozwiązywaniu problemów (czynnik memo©, <b>Dynamiczność</b> )	<p>„O wiele łatwiej radzić sobie w stresujących sytuacjach</p> <p>„Ten semestr nauczył mnie, że nawet w beznadziejnej sytuacji można znaleźć rozwiązanie”</p> <p>„Już nie boję się więcej wyzwań” „Odważny, komunikatywny, odpowiedzialny” „Czułem się jakbym miał cały czas rozwiązywać różne problemy” „jest się w stanie rozwiązywać problemy” „Mniejsze obawy przed spróbowaniem czegoś nowego” „Bardziej spragniony nauki nowych przedmiotów” „Lepiej radzimy sobie z biurokracją” „To jest wyzwanie” „Mobilni studenci uczą się rozwiązywać problemy z marszu” „Nauczyłem się zdawać sobie sprawę z mojej nauki”.</p>	<p>„Studenci uczestniczący w programie Erasmus są bardziej zmotywowani i cieszą się pracą” „Żeby tylko złożyć wniosek o udział w programie, dostań się, weź pieniądze, zabierz się tam (dla mnie to kluczowe słowa Erasmusa), gdzie ludzie żyją pełnią życia w wieku, w którym nie wszystkich ludzie to robią”</p> <p>„Trzeba połączyć ze sobą jedno i drugie: przesłanie akademickie i życie pełne doświadczeń”</p> <p>„Międzynarodowi studenci wprowadzają do swojego dyplomu, do swojego programu model biznesowy” Jest to bardzo przydatne, ponieważ są bardziej elastyczni”</p>	85%	0,31

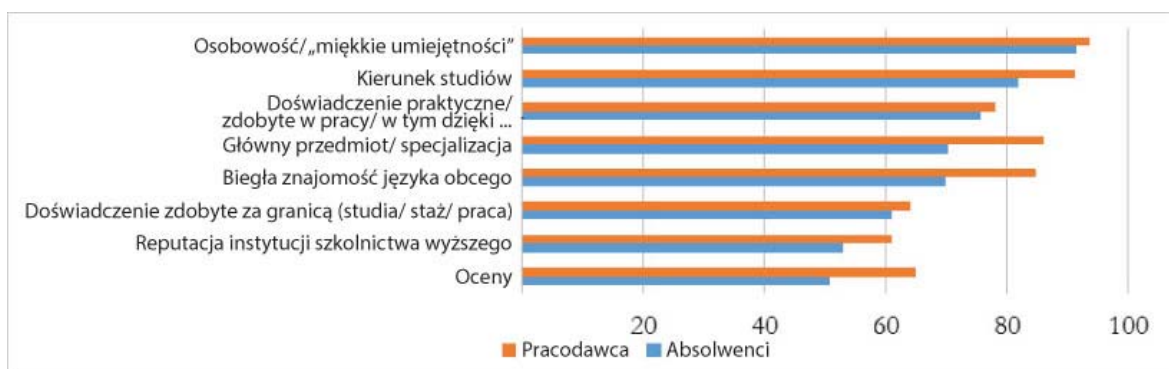
### Znaczenie umiejętności nieujętych w czynnikach memo©

W celu oceny skali umiejętności z percepcyjnego punktu widzenia, w ramach EIS przyjrano się umiejętnościom i kwalifikacjom zdefiniowanym przez trzy grupy respondentów, a mianowicie pracodawców, uczelni i absolwentów, nieujętych w czynnikach memo©. Zespół interesował się w szczególności umiejętnościami i kompetencjami, które są istotne pod względem rekrutacji.

W zasadzie nie występowała istotna rozbieżność między opiniami absolwentów i pracodawców, jeżeli chodzi o aspekty dotyczące procesu rekrutacji młodych ludzi, którzy ukończyli studia. W obu grupach większość respondentów zgadzała się, że osobowość, miękkie umiejętności i kierunek studiów stanowią główne kryteria podczas rekrutacji absolwentów uczelni. Ponadto pracodawcy stawiali talent i umiejętności na głównym miejscu, chociaż ta cecha nie była brana pod uwagę w innych badaniach sondażowych. Poza tym dla absolwentów praktyczne doświadczenia w pracy stanowiły trzecią w kolejności najważniejszą cechę, ważniejszą niż główny przedmiot czy specjalizacja, natomiast w przypadku pracodawców ta kolejność jest odwrócona. Nie mniej jednak, o ile pracodawcy zasadniczo przypisywali znacznie większą wartość wszystkim aspektom, w porównaniu z absolwentami procent pracodawców, którzy uważali praktyczne doświadczenie w pracy za najważniejsze, był w rzeczywistości wyższy niż odpowiedni procent absolwentów (78% w stosunku do 76%). To samo dotyczyło praktyk zagranicznych (64% w stosunku do 61%).

**„Pomogło mi to zdecydowaniu w uzyskaniu stanowiska, na którym obecnie pracuję. To bardzo cenna pozycja w moim CV.”**  
(Absolwent, PT)

**Rys. 3-10 Ważne aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni, absolwenci vs. opinia pracodawców (w%)**



Do ocen kandydatów przywiązywano najmniejszą wagę we wszystkich trzech grupach, chociaż interesujące jest, że pracodawcy uznawali okres studiów za granicą i rekomendacji/referencje nawet za mniej istotne.

I tym razem badanie jakościowe potwierdziło wyniki badania ilościowego. Pracodawcy i absolwenci potwierdzili, że większy poziom umiejętności dostosowania zawodowego zwiększa szanse otrzymania pracy i stanowi zaletę w rozmowach kwalifikacyjnych. Stwierdzili również, że uczestnictwo w programie Erasmus stało się „standardem”.

Absolwencie dostrzegali ciągłość między ich osobistymi umiejętnościami kwalifikacjami zawodowymi wynikającymi z tych umiejętności, co, jak przyznają, stanowi syntezę wykorzystywaną w ich karierze zawodowej. Pojawiły się liczne referencje, czy to dotyczące ich pracy, czy przedsiębiorstwa lub organizacji, w których pracowali, lub części działalności, jaką prowadzili w trakcie studiów, która wiązała się z ich doświadczeniem za granicą i z umiejętnościami nabytymi w ramach projektu w zakresie mobilności.

Pracodawcy potwierdzili, że kompetencje zdobyte w ramach mobilności są przydatne na rynku pracy i że studenci mają większe szanse na znalezienie pracy: studenci mogą wykazać się dodatkową działalnością prowadzoną w trakcie studiów i zazwyczaj mają większe doświadczenie praktyczne w porównaniu ze studentami niemobilnymi, a także są bardziej zmotywowani do ciężkiej pracy. Studenci mobilni mieli wpływ na instytucjonalny profil przedsiębiorstw – międzynarodowi studenci wnoszą nowe pomysły, inny sposób myślenia i punkt widzenia, co wzbogaca zasoby umiejętności firmy.

Punkt widzenia uczelni był nieco inny. Uczelnie (podobnie jak w przypadku wszystkich innych pytań) przede wszystkim przypisywały największą wartość aspektom będącym przedmiotem oceny i ich odpowiedzi były w małym stopniu zróżnicowane. Po drugie, zgadzając się z pozostałymi dwoma grupami docelowymi, że osobowość ma największe znaczenie w procesie rekrutacji, uważały, że trzecią najważniejszą cechą jest znajomość języka obcego.

**„Mieliśmy jednego gościa z Hiszpanii, którego praca wyglądała trochę inaczej. Ludzie to widzieli. To wniosło powiew świeżości do naszej firmy, bo studenci uczestniczący w programie Erasmus są młodzi, inaczej myślą i mają inne spojrzenie. Myślę, że dzięki temu akcje naszej firmy poszły w górę.”**  
(Pracodawca, CZ)

**Rys. 3-11 Ważne aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni: porównanie EIS i VALERA, punkt widzenia absolwentów (%)**

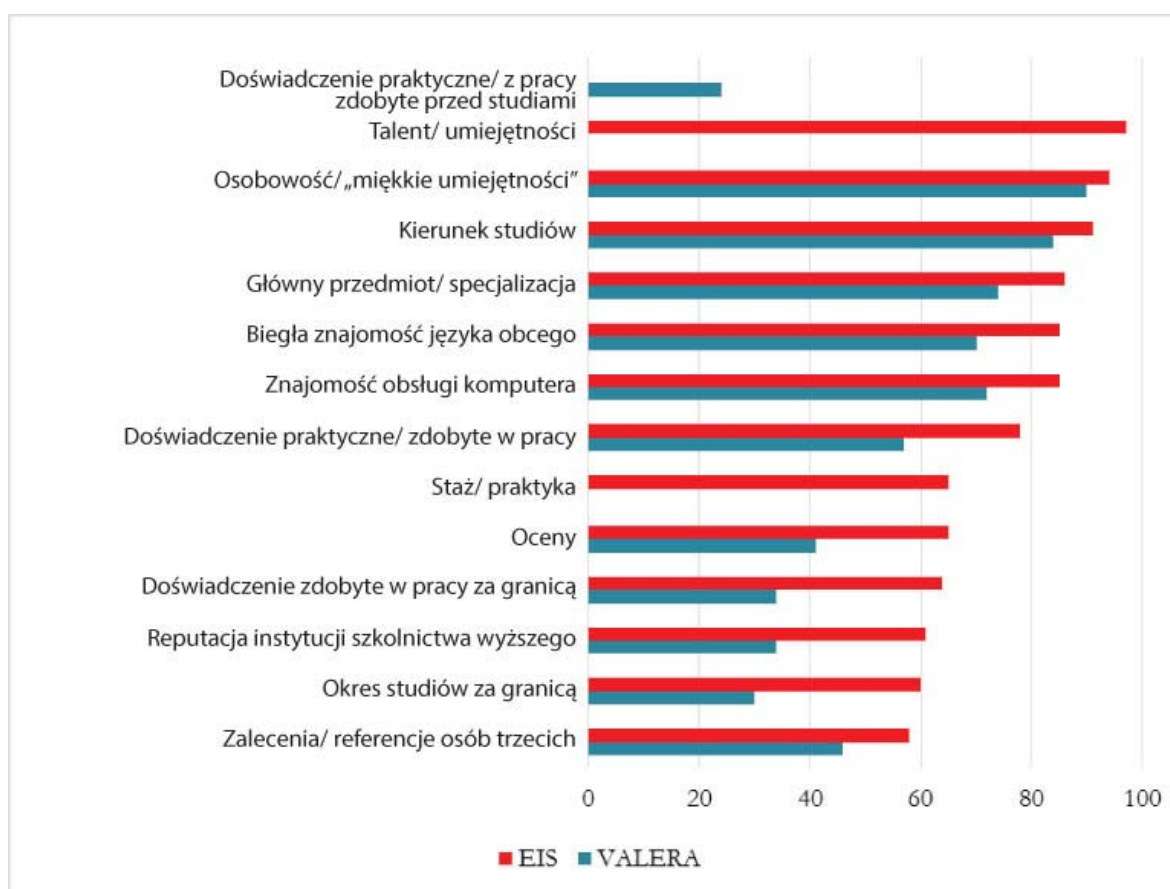


Na kolejnym etapie w EIS porównano te ustalenia z wynikami wcześniejszego opracowania VALERA w celu poszukania zmian, jakie miały miejsce wraz z upływem czasu. Pomimo różnic między obu opracowaniami<sup>58</sup>, ustalenia w obu opracowaniach w odniesieniu do punktu widzenia studentów i absolwentów były w dużej mierze podobne, przy czym osobowość i kierunek studiów były najważniejsze. W hierarchii zaobserwowanych aspektów wystąpiły tylko niewielkie zmiany. W szczególności umiejętność posługiwania się językami obcymi, którą studenci biorący udział w opracowaniu VALERA uważali za trzecią najważniejszą cechę, według absolwentów badanych w ramach EIS znajdowała się na piątym miejscu w rankingu cech, natomiast doświadczenie praktyczne/w pracy nabrało większego znaczenia i z szóstego miejsca w opracowaniu VALERA przesunęło się na trzecie w opracowaniu EIS.

Hierarchia cech młodych absolwentów uczelni prawie nie różniła się według pracodawców ankietowanych w ramach VALERA i EIS – przynajmniej jeśli chodzi o sześć ważnych aspektów (z pominięciem talentu i umiejętności dodanych w EIS). Niemniej jednak można było zaobserwować, że doświadczenie zdobyte za granicą nabierało większego znaczenia w oczach pracodawców ankietowanych w ramach EIS, natomiast znaczenie ocen i rekomendacji zmalało.

<sup>58</sup> W opracowaniu VALERA zastosowano pięciopunktową skalę Likerta, w EIS - skalę czteropunktową; w opracowaniu VALERA pytanie to było skierowane tylko do byłych studentów, którzy uczestniczyli w działaniach programu Erasmus.

**Rys. 3-12 Aspekty rekrutacji młodych absolwentów uczelni, opinia pracodawców, VALERA vs. EIS<sup>59</sup> (%)**



Ponadto o ile ogólne doświadczenie zdobyte za granicą plasowało się nisko w rankingu wśród pracodawców ankietowanych w ramach EIS (8, 9 i 12 miejsce), to miękkie umiejętności były bardzo wysoko cenione, i czynniki memo© wskazywały, że te umiejętności zostały poszerzone podczas pobytu za granicą. W związku z tym, chociaż pracodawcy nie uważali mobilności jako takiej za szczególnie ważną, to jednak doceniali jej wyniki. Pokrywa się to z ustaleniami CIMO 2014, tzn. wiele umiejętności pozostaje w ukryciu, i związek między mobilnością i poszerzaniem umiejętności nie zawsze jest oczywisty dla pracodawców i przez nich kojarzony.

Biorąc pod uwagę, że praktyki są jednym z powodów uczestnictwa w programie Erasmus i innych programach mobilności w charakterze pracodawcy, istotne jest przyjrzenie się ważnym cechom charakterystycznym okresu pobytu za granicą z punktu widzenia pracodawcy i porównanie wyników EIS z wynikami wcześniejszego opracowania VALERA

Pod tym względem, oprócz wspomnianych powyżej różnic, należy uwzględnić fakt, że porównanie opracowań EIS i VALERA jest również nieco zafałszowane – głównie dlatego, że pytanie zamieszczone w kwestionariuszu z 2006 r. koncentrowało się przede wszystkim na mobilności w kontekście studiów, natomiast do nowego badania włączono praktyki, a zatem nowe pozycje powiązane z tego rodzaju mobilnością. Pomimo takiego ograniczenia i różnicy skal punktowych zastosowanych w obu badaniach można jednak wyciągnąć pewne wnioski. Przede wszystkim według

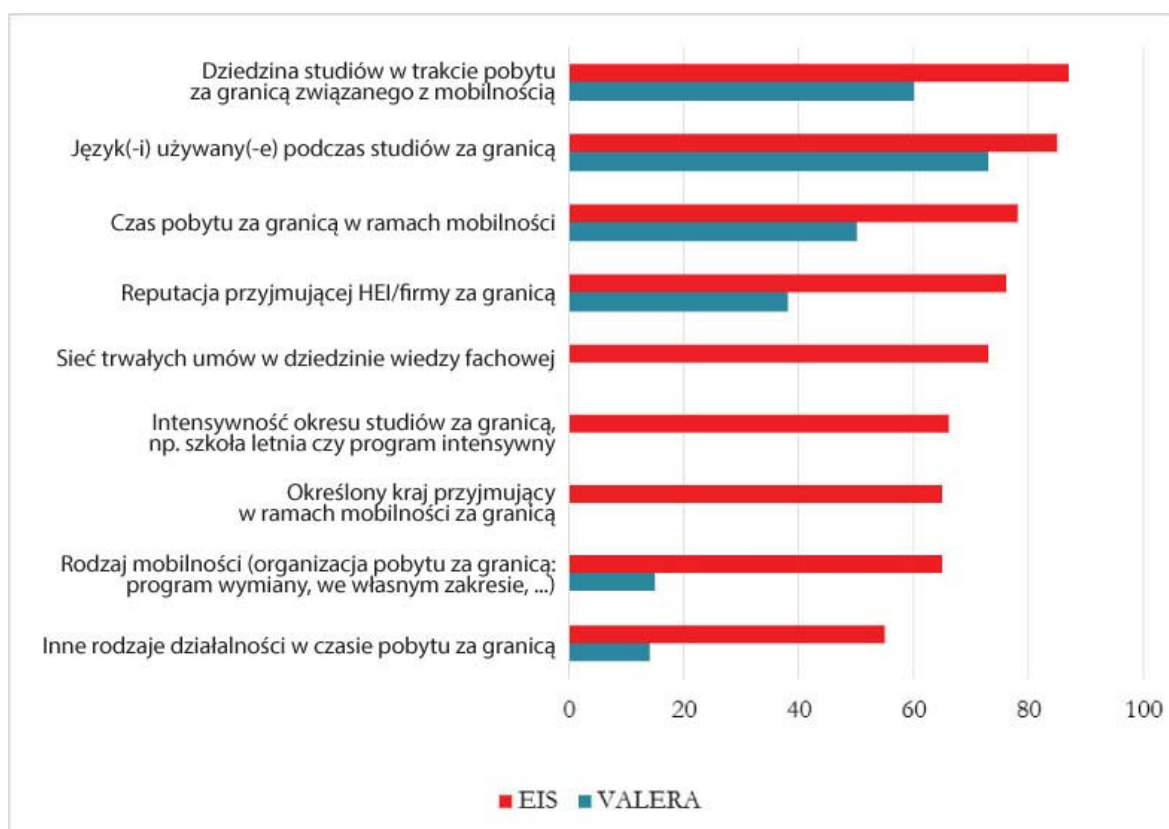
<sup>59</sup> Niektóre pozycje pojawiły się tylko w jednej z ankiet. W odniesieniu do nich można przedstawić tylko jeden zbiór danych.



respondentów EIS przedmiot nauczania był nieco ważniejszy niż język używany do porozumiewania się w okresie mobilności, natomiast w badaniu VALERA ta kolejność była odwrotna.

Istotność obu pozycji w EIS była postrzegana niemalże jednakowo, natomiast w opracowaniu VALERA większą wartość przypisano językowi wykładowemu. Ponadto w EIS dla pracodawców większego znaczenia nabrała reputacja przyjmującej firmy lub uczelni, natomiast kraj przyjmujący wydawał się mniej istotny.

**Rys. 3-13 Cechy charakterystyczne studiów/pracy za granicą, opinia pracodawców, VALERA vs. EIS<sup>60</sup> (%)**



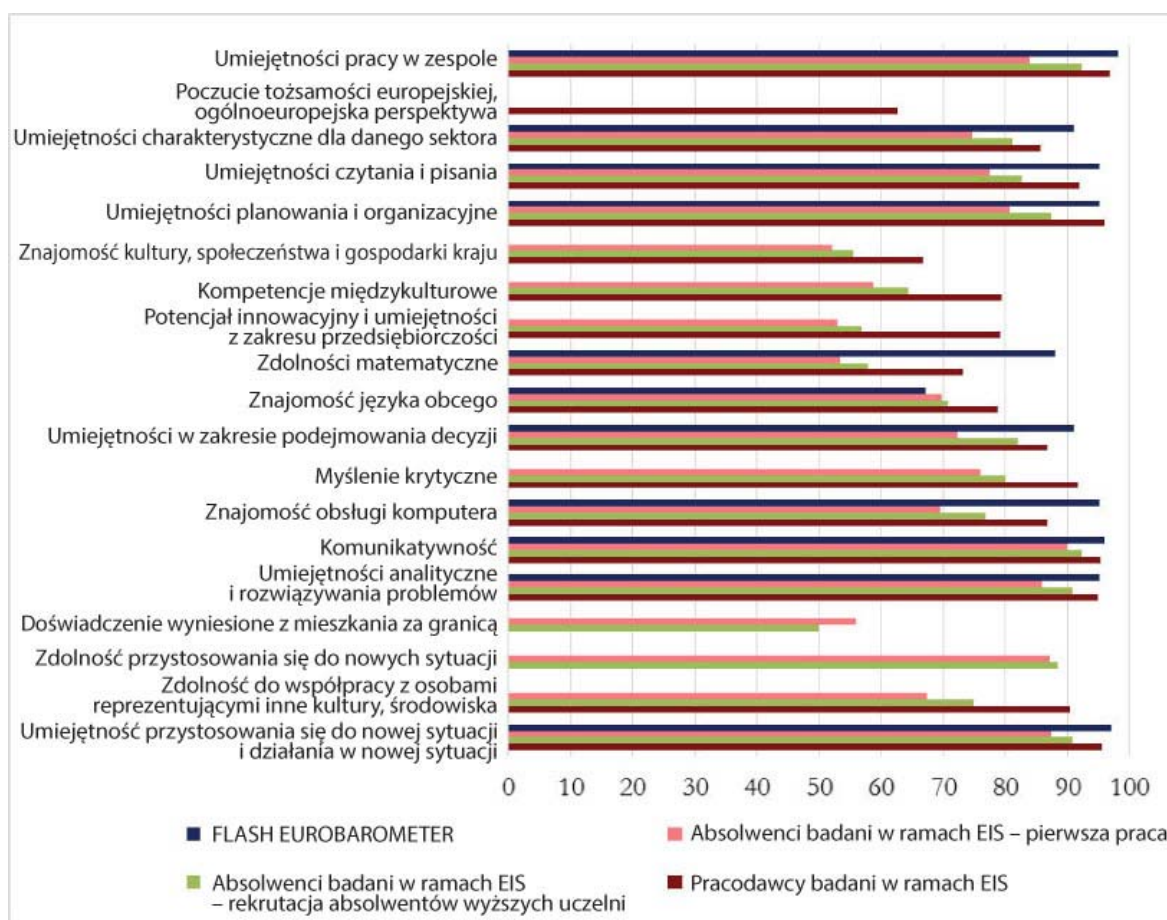
Jednym z pytań, na które badanie ilościowe nie mogło dać odpowiedzi, a mianowicie, czy zmiany te były w jakiś sposób powiązane z kryzysem gospodarczym. Badanie jakościowe było jednak w stanie rzucić nieco światła na tę sprawę. Wspólnym elementem we wszystkich badanych krajach był trwały i pozytywny wpływ programu Erasmus. Jednak kryzys gospodarczy i wysokie stopy bezrobocia w krajach Europy Południowej spowodowały, że sposób widzenia studentów i pracowników w odniesieniu do programu uległ zmianie. Respondenci zasadniczo mogli wskazać pozytywny rozwój sytuacji w zakresie ewolucji programu nie tylko pod względem instytucjonalizacji i poprawy procesów zatwierdzania punktów (zob. następny rozdział), ale również pod względem odbioru samego programu, który początkowo bardziej był powiązany z podróżowaniem i zabawą, zmierzając stopniowo w kierunku „profesjonalizacji” wymogów przyjmowania, treści i wpływu. Założenie takiej ewolucji zostało najwyraźniej przyjęte przez studentów w krajach zmagających się z problemami

<sup>60</sup> Niektóre pozycje pojawiły się tylko w jednej z ankiet. W odniesieniu do nich można przedstawić tylko jeden zbiór danych.

ekonomicznymi – prawdopodobnie dlatego, że program Erasmus stał się jedną szansą poszerzenia ich doświadczenia zawodowego. Studenci zdawali sobie jednocześnie sprawę, że takie doświadczenie zawodowe dawało im przewagę konkurencyjną nad innymi studentami, szczególnie ważnych czynnik w kontekście obecnych poziomów bezrobocia wśród młodzieży i małej liczby ofert zatrudnienia.

W ramach EIS przetestowano również zbiór umiejętności pod względem ich znaczenia dla rekrutacji wśród pracodawców i absolwentów, który wykorzystano w badaniu Flash Eurobarometer w 2010 r.

**Rys. 3-14 Ważne umiejętności w kontekście rekrutacji młodych absolwentów uczelni: porównanie wyników EIS i FLAS Barometer, punkt widzenia pracodawców<sup>61</sup> (%)**



Jeżeli chodzi o umiejętności, które są uważane za ważne w procesie rekrutacji absolwentów uczelni według absolwentów i pracodawców ankietowanych w ramach EIS, pojawił się wyraźny wzorzec, według którego pracodawcy przypisywali wszystkim umiejętnościom większą wartość niż absolwenci, a absolwenci uważali wszystkie umiejętności za nieco mniej ważne dla pierwszej niż dla rekrutacji jako takiej przy rekrutacji zaraz po ukończeniu studiów.

Opinie w obu grupach docelowych pokrywały się zasadniczo ze sobą, jakkolwiek utrzymywały się pewne różnice. Pracodawcy umieszczali umiejętności analityczne i umiejętność pracy w zespole na pierwszym miejscu (97%), a kolejne w rankingu było

<sup>61</sup> Niektóre pozycje pojawiły się tylko w jednej z ankiet. W odniesieniu do nich można przedstawić tylko jeden zbiór danych.

umiejętności planowania, organizacyjne i komunikacyjne, jak również zdolność przystosowania się (w każdym z tych przypadków 96%). Absolwenci umieszczali na swoje liście na pierwszym miejscu te same pięć umiejętności, tyle że w nieco innej kolejności. Ponadto (w odniesieniu do wszystkich wymienionych umiejętności) wydaje się, że absolwenci przypisywali większą wartość umiejętnościom charakterystycznym dla sektora i związanym z podejmowaniem decyzji niż pracodawcy. Najbardziej rzucała się w oczy różnica między punktami widzenia pracodawców a punktami widzenia absolwentów w odniesieniu do umiejętności dotyczących przedsiębiorczości i, co ciekawe, międzykulturowych, przy czym pracodawcy uważają obie cechy za ważniejsze.

W efekcie porównania wspomnianych wyżej wyników z opracowaniem Flash Eurobarometer stwierdzono, że oczekiwania pracodawców nie uległy żadnej znaczącej zmianie. Hierarchia była nieco inna, ale pięć najważniejszych umiejętności pozostało takie same. Wyniki pokrywały się również z pracami Humburga, van der Veldena i Verhagena (2013), których główne obszary umiejętności obejmowały te same aspekty (zob. rys. 3-4).

Przede wszystkim na podstawie analizy czynników memo© zespół wiedział, że zarówno pięć najważniejszych umiejętności, wymienionych przez respondentów EIS i w opracowaniu Flash Eurobarometer, oraz szereg mniej ważnych umiejętności, takich jak zdolność do pracy z osobami należącymi do innych kultur, kompetencje międzykulturalne czy umiejętność podejmowania decyzji, mogło ulec poszerzeniu dzięki pobytowi za granicą, i że faktycznie ponad 50% mobilnych studentów poszerzyło te umiejętności. Innymi słowy mobilność jako taka, a w szczególności akcje programu Erasmus powiązane z mobilnością, miały wpływ na wszystkie najważniejsze umiejętności, jakich oczekują od pracowników firmy i pracodawcy.

**Tabela 3-13 Znaczenie umiejętności w kontekście rekrutacji, punkt widzenia absolwentów**

<b>Proszę ocenić wymienione poniżej umiejętności i kompetencje: Na ile są one ważne w kontekście rekrutacji absolwentów wyższych uczelni w Państwa przedsiębiorstwie/organizacji?</b>	<b>Pracownicy mobilni</b>	<b>Program Erasmus</b>	<b>Osoby niemobilne</b>
bardzo ważne/ważne	%	%	%
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	92	92	89
Umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne	88	88	84
Umiejętności w zakresie podejmowania decyzji	83	83	79
Znajomość języka obcego	74	73	61
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych środowisk i kultur	77	76	69
Kompetencje międzykulturowe	67	67	54
Doświadczenie w zakresie pracy/studiów/szkoleń za granicą	55	55	31

Punkty widzenia absolwentów był porównywalny z punktem widzenia pracodawców. Wszystkie trzy grupy absolwentów (92% mobilnych, 92% uczestniczących w programie Erasmus, 89% niemobilnych) ocenili „Umiejętność dostosowania się do nowej sytuacji i umiejętność działania w nowej sytuacji” jako jedną z pożądanych cech pracowników, a zatem w tym przypadku w pełni zgodnie z uczelnią. Stwierdzono

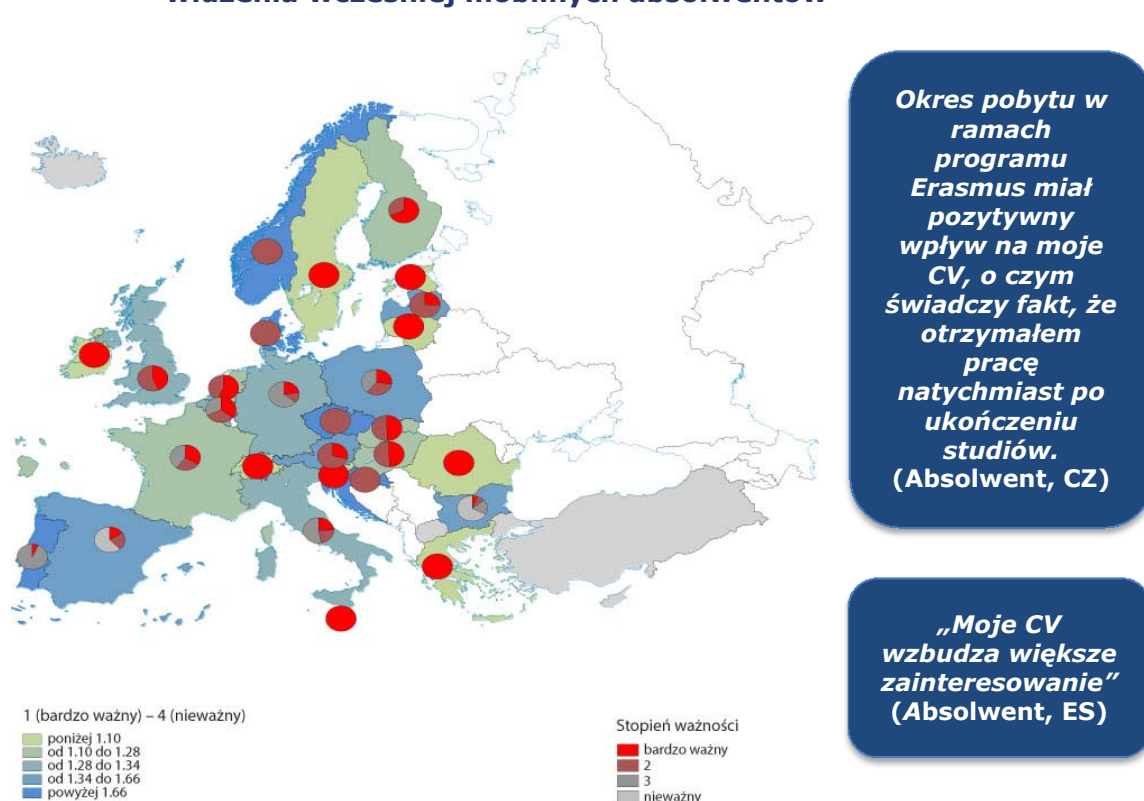
**24% więcej absolwentów mobilnych niż absolwentów niemobilnych uważało doświadczenia międzynarodowe za ważne kryterium rekrutacyjne.**

dużą zgodność procentową również w przypadku umiejętności planowania i umiejętności organizacyjnych (88% mobilnych i uczestników programu Erasmus, 84% niemobilnych) i umiejętności podejmowania decyzji (83% mobilnych i uczestników programu Erasmus, 79% niemobilnych). Umiejętności posługiwania się językiem obcym i międzykulturowe były uważane za istotne przez około 10% mniej respondentów, a samo doświadczenie zdobyte za granicą uzyskało najniższy procent zgodności (55% mobilnych i uczestników programu Erasmus, 31% niemobilnych). I w tym przypadku było to zgodne z ustaleniami opracowania VALERA i Flash Eurobarometru oraz ustaleniami Humburga, van der Veldena and Verhagena (2013), a mianowicie, że nie jest ważna sama działalność, tylko umiejętności zdobywane w ramach tej działalności.

We wszystkich przypadkach więcej mobilnych niż niemobilnych absolwentów z doświadczeniem międzynarodowym wysoko oceniało znaczenie odpowiednich umiejętności (od +3% do +24%), natomiast nie występowały żadne znaczące różnice w ocenie tych umiejętności między absolwentami mobilnymi i absolwentami uczestniczącymi w programie Erasmus, jeżeli chodzi o ich znaczenie w kontekście rekrutacji. W szczególności ocena doświadczeń międzynarodowych w bardzo wysokim stopniu zależała od historii mobilności respondenta. 24% więcej absolwentów mobilnych niż absolwentów niemobilnych uważało to kryterium za ważne w kontekście rekrutacji pracowników. Biorąc pod uwagę, że duża liczebność mobilnych studentów doprowadzi z czasem do wzrostu procentowego udziału mobilnych absolwentów, można przewidzieć, że znaczenie doświadczeń międzynarodowych również w przyszłości wzrośnie.

Sposób postrzegania znaczenia umiejętności w kontekście rekrutacji było różne w różnych częściach Europy. Z tego względu w EIS porównano wyniki najważniejszych umiejętności dostosowania zawodowego wymienione przez pracodawców, a mianowicie umiejętności pracy w zespole.

**Rys. 3-15 Znaczenie umiejętności posługiwania się językami obcymi w kontekście rekrutacji absolwentów wyższych uczelni, punkt widzenia wcześniej mobilnych absolwentów**



Nie zaobserwowano żadnego spójnego obrazu ani pod względem regionów, ani pod względem innych kryteriów. W niektórych krajach, w których panuje kryzys, takich jak Grecja i Bułgaria, przedmiotowe umiejętności ceniono wyżej niż w innych krajach znajdujących się w podobnej sytuacji ekonomicznej, takich jak Hiszpania i Portugalia. Taka sama niejasna sytuacja wyłania się w krajach w mniejszym stopniu owładniętych kryzysem. Ponadto chociaż na podstawie średnich w wielu krajach nie widać żadnych istotnych różnic, w Hiszpanii i Portugalii znacznie ponad 50% respondentów przyznało trzy lub cztery punkty, co oznacza, że badaną umiejętność uznawano za dosyć nieistotną. Różnice te były mniejsze w większości państw Europy Północnej, Zachodniej i Środkowej, przy czym odnotowano istotne wyjątki. We Francji i Niemczech odnotowano wysoki odsetek respondentów, którzy umiejętnościom pracy zespołowej przyznali trzy punkty, w ten sposób uznając, że umiejętności te nie mają większego znaczenia.

**Tabela 3-14 Znaczenie aspektów z punktu widzenia rekrutacji, doświadczenie własne absolwentów według rodzaju akcji w ramach programu Erasmus**

<b>Jak postrzega Pan/Pani znaczenie następujących aspektów dla Pana/Pani pracodawcy podczas procesu rekrutacji przed podjęciem przez Pana/Panią pierwszej pracy po ukończeniu studiów?</b>	<b>Studia</b>	<b>Praktyki</b>	<b>Kurs intensywny (IP)</b>
bardzo ważne/ważne	%	%	%
Komunikatywność	91	92	91
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	89	91	90
Umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów	85	84	84
Umiejętności dotyczące pracy w zespole	85	88	88
Umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne	82	82	81
Umiejętności w zakresie poprawnego czytania/pisania	77	76	79
Znajomość języka obcego	76	76	80
Myślenie krytyczne	76	72	81
Umiejętności w zakresie podejmowania decyzji	74	76	74
Umiejętności typowe dla danego sektora	73	75	78
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzących z innych środowisk i kultur	71	76	78
Znajomość obsługi komputera	71	65	70
Kompetencje międzykulturowe	64	66	73
Doświadczenie w zakresie pracy/studiów/szkoleń za granicą	65	70	70
Znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju, w którym znajduje się siedziba przedsiębiorstwa	55	54	63
Potencjał innowacyjny i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości	54	59	59
Zdolności matematyczne	52	51	54



Nie odnotowano żadnych istotnych różnic między poszczególnymi rodzajami akcji w ramach programu Erasmus. Respondenci byli zgodni, że komunikatywność ma kluczowe znaczenie w procesie rekrutacji (91%–92%). Z kolei, przykładowo, znacznie mniejsze znaczenie w przypadku wszystkich rodzajów akcji przypisywano potencjałowi innowacyjnemu i umiejętnościom z zakresu przedsiębiorczości (54%–59%). Takiego zdania byli w szczególności absolwenci posiadający doświadczenie w zakresie studiowania za granicą.

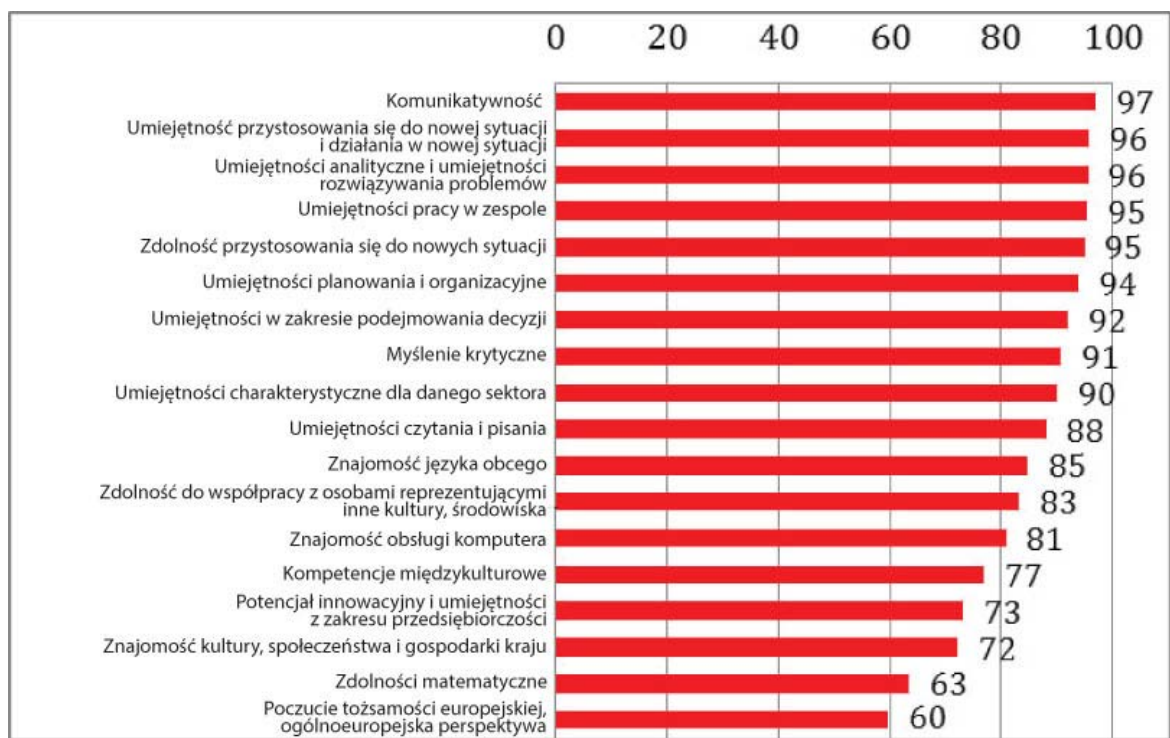
Umiejętności, które absolwenci uważali za istotne z punktu widzenia życia zawodowego, czyli po podjęciu pracy, nie różniły się od umiejętności decydujących o przyjęciu do pracy. Pięć najwyższ ocenianych umiejętności to: komunikatywność (97%), umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji (związana z tolerancją wobec odmienności) (96%), umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów (związane z dynamicznością) (96%), umiejętności pracy zespołowej (95%) oraz umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne (94%). Co najmniej 90% przyznało również, że duże znaczenie miały umiejętności w zakresie podejmowania decyzji związane ze stanowczością (92%), krytyczne myślenie (91%) oraz umiejętności typowe dla danego sektora (90%). Innymi słowy, umiejętności, które zgodnie z wynikami analizy memo© w przypadku wielu studentów uległy poprawie na skutek pobytu za granicą, w późniejszym okresie były również istotne z punktu widzenia prowadzenia udanego życia zawodowego.

**„Dostaję oferty pracy dzięki znajomości nowego języka i posiadanej wiedzy o kraju.”  
(absolwent, DE)**

**Ponad 90% studentów mobilnych doświadczyło poprawy umiejętności dostosowania zawodowego**

**„Bez wątpienia doświadczenie to pomogło mi zdobyć stanowisko, które obecnie zajmuję.”  
(absolwent, PT)**

**Rys. 3-16 Umiejętności istotne z punktu widzenia udanego życia zawodowego: EIS, opinie absolwentów (%)**



Wyniki jakościowe ponownie były zgodne z ustaleniami ilościowymi. Jeżeli chodzi o absolwentów, fakt bycia absolwentami oraz często osobami poszukującymi pracy na rynku pracy, sprawił, że ich ocena dotycząca przeszłych doświadczeń w ramach programu Erasmus była bardziej wnikliwa. Oprócz najbardziej oczekiwanych powodów – poznanie innych krajów, kultur, ludzi, nauka języka – absolwenci poszli o krok dalej, wskazując możliwość uczenia się w ramach innych systemów edukacyjnych i czerpania z nich korzyści oraz poprawę kompetencji związanych z rozwojem kariery zawodowej (zdolności przystosowania się, zaradności, otwartości) jako niezwykle istotne efekty okresu spędzonego przez nich za granicą. Stanowiło to prawdopodobnie wpływ wymiany następujący z opóźnieniem. Wraz z upływem czasu absolwenci byli w stanie rozważyć istotny wpływ, jaki zagraniczna mobilność wywarła również na uczenie się poprzez poznawanie nowych narzędzi i metod. Możliwe, że student zdał sobie sprawę z tych umiejętności dopiero po znalezieniu zatrudnienia. Efekty pobytu za granicą wpłynęły następnie na rozwój przyszłego życia zawodowego absolwentów, co znalazło potwierdzenie w ich opiniach.

**Ponad 90% studentów mobilnych doświadczyło poprawy znajomości języka, komunikatywności, kompetencji międzykulturowych, zdolności przystosowania się oraz wiedzy o kraju przyjmującym**

**„Obecnie jestem studentem studiów doktoranckich na tej samej uczelni, na której odbyłem rok studiów za granicą.”  
(absolwent, ES)**

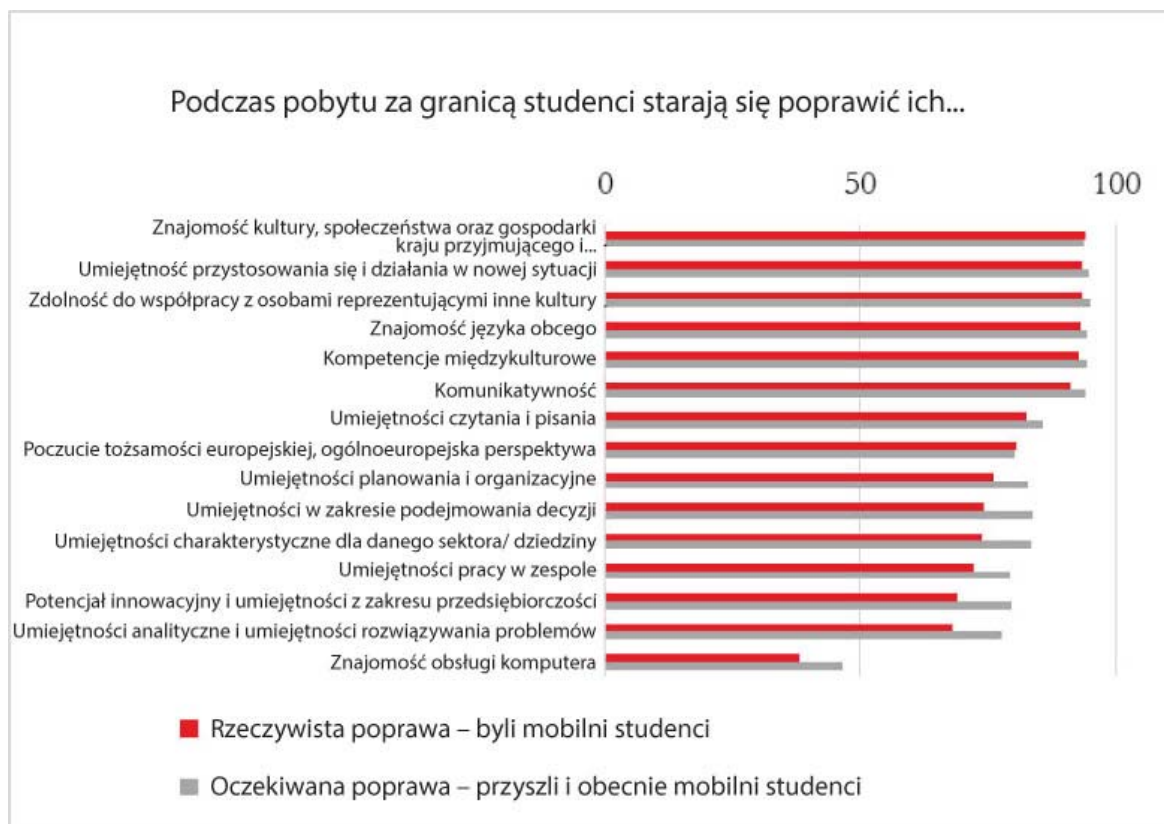
### **Dostrzegany rozwój pod względem innych umiejętności**

Z odpowiedzi na kolejne pytania zawarte w sondażu EIS wynika, że zdaniem studentów największy wpływ mobilności polegał na zwiększeniu wiedzy uczestników na temat innych krajów, poprawie umiejętności interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych kultur, prezentowanych przez uczestników zdolności przystosowania się, znajomości języka obcego i komunikatywności oraz kompetencji międzykulturowych. Znamienny jest fakt, że ponad 90% respondentów przyznało, że umiejętności te, z których część ściśle wiązała się z umiejętnościami dostosowania zawodowego, uległy poprawie podczas ich pobytu za granicą.

Studenci ostrożniej oceniali faktyczną, jak i oczekiwaną poprawę „umiejętności twardych”, a także innych umiejętności uznawanych przez pracodawców za bardzo istotne. W przypadku umiejętności ocenianych najwyżej (wiedza, zdolność przystosowania się i kompetencje międzykulturowe) wartości oczekiwanej i faktycznej ich poprawy były w znacznym stopniu zbliżone, natomiast wyraźne różnice między oczekiwaną a faktyczną poprawą odnotowano w przypadku umiejętności podejmowania decyzji, analitycznego myślenia/rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, umiejętności typowych dla danego sektora lub dotyczących podejmowania decyzji. Umiejętności te miały jednak bardzo istotne znaczenie dla pracodawców. Z kolei mobilność wywarła pozytywny dostrzegany wpływ na poszczególne osoby w przypadku wszystkich umiejętności, z wyjątkiem znajomości obsługi komputera, której nie dotyczył program Erasmus ani mobilność jako taka.

**„Ponadto jestem teraz w stanie porozumieć się z każdym, z kim potrzebuję bez problemów, które doświadczałem wcześniej nie tylko ze względu na bariery językowe (które również miały istotne znaczenie). Obecnie radzę sobie ze wszystkim, co mam do zrobienia. Jestem ponadto bardziej otwarty dzięki możliwości mieszkania z innymi osobami w zupełnie innym kraju.”  
(student, ES)**

**Rys. 3-17 Zmiana pod względem umiejętności, opinie studentów (%)**



Z wyjątkiem zdolności podejmowania decyzji oraz wiedzy i umiejętności wymaganych do pracy w zespołach, studenci uczestniczący w programie Erasmus doświadczyli nieznacznie większej poprawy niż całościowa próba studentów mobilnych. 94% studentów mobilnych i 95% studentów uczestniczących w programie Erasmus przyznało, że poszerzyli swoją wiedzę na temat kraju przyjmującego, a opinie pracowników potwierdzały opinie studentów, zgodnie z którymi dzięki doświadczeniu z zakresu mobilności umiejętności studentów uległy znacznej poprawie.

W badaniu jakościowym studenci ponownie wyrażali przybliżone opinie w podobnej kwestii, tzn. bez wątplenia najbardziej wyróżniały się kompetencje językowe i tak zwane kompetencje międzykulturowe, które cieszyły się największym uznaniem uczestników. Zdaniem studentów to, czego się nauczyli, wykraczało poza wiedzę i polepszenie znajomości języka (angielskiego lub innego), a wymiana sprawiła, że poprawie uległ ich stosunek do świata. Zaobserwowali oni postępy pod względem komunikatywności oraz rozwój umiejętności kulturowych i zdolności w zakresie wspólnego zamieszkania, a także kompetencje związane z ich studiami i rozwojem kariery zawodowej. Wymieniali również ogólne doświadczenie oparte na znajomości procedur administracyjnych i biurokratycznych, którą zdobyli za sprawą dotacji w ramach programu Erasmus.

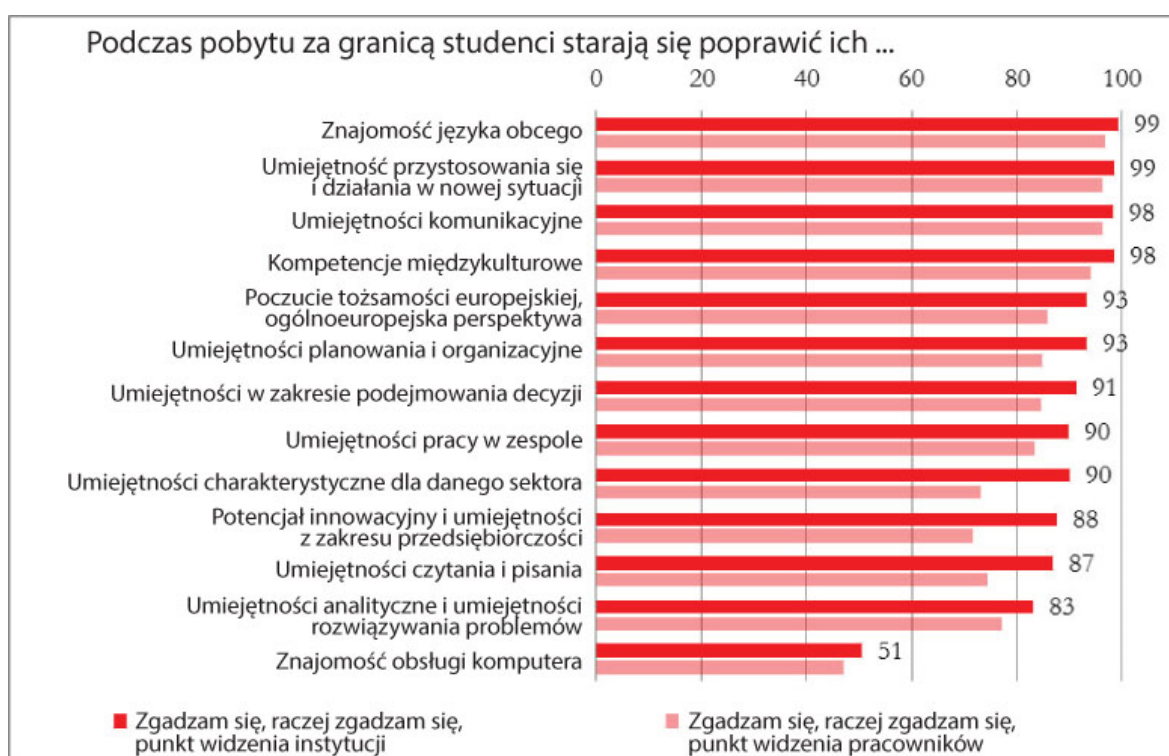
Ponadto studenci nabrali szacunku dla własnej kultury i mentalności, podnieśli swoje kompetencje w zakresie międzykulturowego uczenia się, ogólnie pojętego uczenia się i

**„Jestem bardziej otwarty na nowe rzeczy i jestem w stanie łatwiej przystosować się niż przed wymianą. Każdy powinien sam doświadczyć życia w innym kraju. Teraz bardziej doceniam własny kraj, a moje nastawienie jest bardziej pozytywne.”  
(student, FI)**

rozumienia różnic międzykulturowych. Wydaje się ponadto, że po okresie mobilności zagranicznej stali się bardziej otwarci, potrafiący dostosować się i świadomi własnej tożsamości kulturowej. Co więcej, większość pytaných studentów wskazała, że rozwinęli w sobie „świadomość kulturową” i poznali kulturę (akademicką), styl życia i normy społeczne panujące w danym kraju. Niektórzy uczestnicy wspominali także, że dzięki „zmianie punktu widzenia” podczas ich pobytu za granicą w ramach programu Erasmus lepiej zrozumieli sytuację imigrantów, co w szczególności oznaczało rozwój empatii, elastyczności i tolerancji poprzez rozumienie innych.

Punkty widzenia uczelni i pracowników były zbliżone do opinii studentów, przy czym nieznaczne różnice wystąpiły pod względem priorytetów. W tym przypadku umiejętności językowe, zdolność przystosowania się i komunikatywność stanowiły trzy najwyższej oceniane umiejętności pod względem poprawy wskutek pobytu za granicą. Różnica polega na odsetku respondentów, którzy przyznali, że określona umiejętność studenta uległa zmianie w wyniku pobytu za granicą. O ile z tym stwierdzeniem zgodziło się zawsze ponad 80% uczelni w przypadku każdej umiejętności, z wyjątkiem zdolności obsługi komputera, to nieznacznie mniej respondentów wśród pracowników potwierdziło poprawę w zakresie umiejętności typowych dla danego sektora, umiejętności innowacyjnych, umiejętności czytania i pisanie oraz rozwiązywania problemów.

**Rys. 3-18 Zmiana pod względem umiejętności, punkt widzenia uczelni i pracowników (%)**



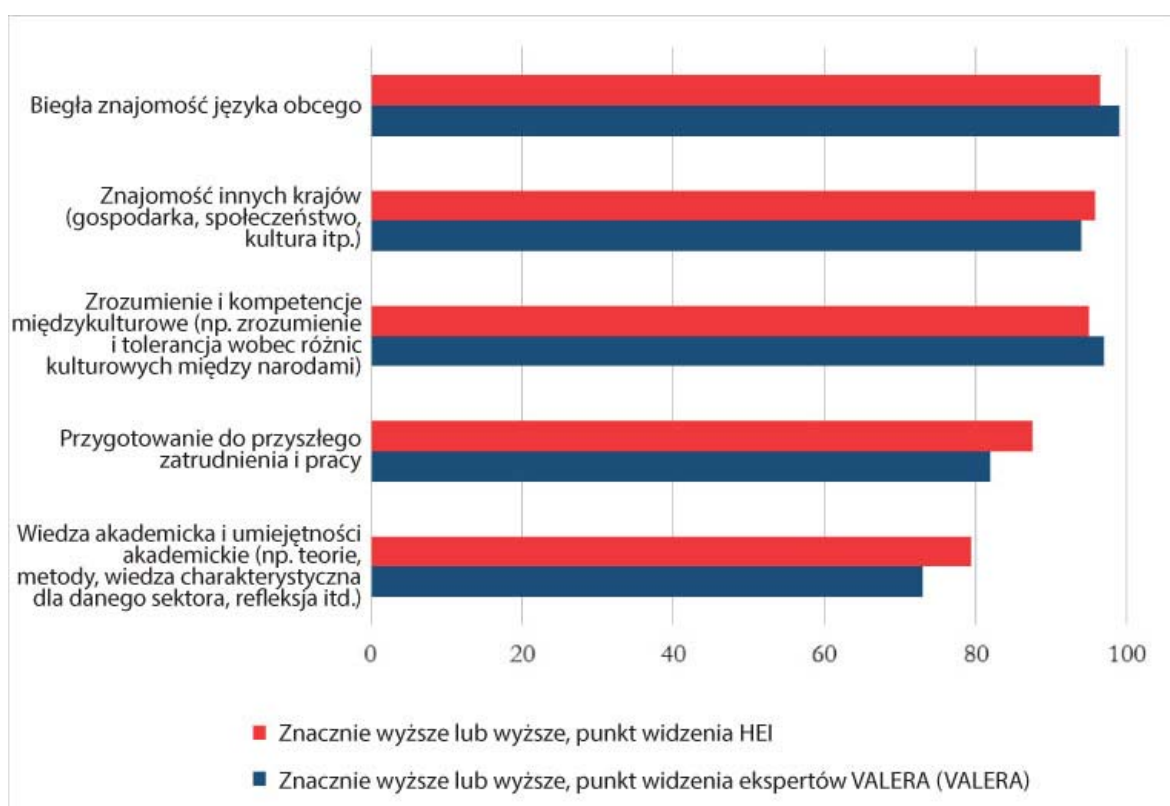
Ponadto pracowników i uczelni poproszono o wymienienie najważniejszych umiejętności, które z ich punktu widzenia uległy poprawie w wyniku mobilności. Obie grupy były zgodne co do jednej umiejętności: 96% pracowników i 99% uczelni oceniło, że w wyniku doświadczenia w zakresie mobilności znacznej poprawie uległa umiejętność łatwiejszego przystosowania się i skłonność do akceptacji zmieniających się okoliczności oraz nowych realiów. Odpowiada to ustaleniom na podstawie podejścia memo©, jako że studenci mobilni wykazywali znaczny wzrost wartości w przypadku tolerancji wobec odmienności, co, jak wyjaśniono w rozdziale dotyczącym metodologii,



wiąże się ze zdolnością przystosowania się. Ponadto 99% uczelni za umiejętność, która uległa poprawie w wyniku mobilności, uznało umiejętność pracy z osobami pochodzącymi z innych kultur i środowisk, czyli kolejną umiejętność związaną z czynnikiem memo© – tolerancją wobec odmienności. Wśród uczelni 98% uznało również, że w wyniku doświadczenia związanego z mobilnością znacznej poprawie uległa wiedza o kulturze, społeczeństwie i gospodarce kraju przyjmującego.

**99% uczelni dostrzegło poprawę pod względem zdolności przystosowania się i pewności siebie, której studenci doświadczyli za sprawą pobytów za granicą**

**Rys. 3-19 Kompetencje, w przypadku których studenci uczestniczący w programie Erasmus osiągają lepsze wyniki w porównaniu ze studentami niemobilnymi, porównanie badań EIS i VALERA (%)**



Zanim przeprowadzono EIS, w ramach badania VALERA również analizowano dostrzegane poziomy kompetencji prezentowane przez powracających studentów mobilnych, chociaż badanie ograniczono jedynie do studentów uczestniczących w akcjach w ramach programu Erasmus. W związku z tym zespół dodał ten konkretny aspekt, w ramach którego wyniki studentów uczestniczących w programie Erasmus porównano z wynikami studentów niemobilnych, chociaż zazwyczaj w EIS zestawiano wyniki studentów mobilnych z wynikami studentów niemobilnych. Z sondażu EIS wynika, że z punktu widzenia uczelni studenci, którzy wyjechali za granicę, wykazywali znaczną poprawę w przypadku wszystkich umiejętności, a pod tym względem zmiany związane z badaniem VALERA były niewielkie.

**„Podniosłem swoje umiejętności związane z pracą” (student odbywający praktykę, PT)**

Jak wynika z porównania percepcji i z danych dotyczących cech osobowości, studenci uczestniczący w programie Erasmus faktycznie nabyli lepsze kompetencje po okresie



studiów za granicą niż próba studentów niemobilnych i w większości przypadków doświadczyli oni również większej poprawy pod względem praktycznie wszystkich istotnych umiejętności niż całościowa próba studentów mobilnych. Krótko mówiąc, wydaje się, że dla większości uczestników program Erasmus ma znaczny wpływ na ich umiejętność dostosowania zawodowego. Odpowiada to wynikom na podstawie czynników memo©, w ramach których badano umiejętność dostosowania zawodowego, które pracodawcy uznali za bardzo istotne. Wyniki pokrywały się również z ustaleniami w ramach prac Humburga, van der Veldena i Verhagena, 2013, których główne obszary umiejętności były porównywalne z czynnikami memo© (zob. rys. 3–4).

**Tabela 3-15 Poprawa umiejętności, opinie studentów z uwzględnieniem różnych akcji w ramach programu Erasmus**

<b>Prosimy o ocenę następujących umiejętności pod względem ich oczekiwanej poprawy, która Pana/Pani zdaniem nastąpi wskutek Pana/Pani doświadczenia związanego z mobilnością.</b>	<b>Studia</b>	<b>Praktyki</b>	<b>IP</b>
bardzo ważne/ważne	%	%	%
kompetencje międzykulturowe	96	95	94
umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych środowisk i kultur	96	95	96
znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju przyjmującego	96	93	96
znajomość języka obcego	95	94	90
umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	95	95	94
komunikatywność (w mowie)	94	95	96
umiejętności czytania i pisania	88	86	90
umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne	86	92	86
umiejętności typowe dla danego sektora lub dla danej dziedziny	85	96	86
zdolność podejmowania decyzji	85	88	87
poczucie bycia Europejczykiem, prezentowanie europejskiego punktu widzenia wykraczającego poza perspektywę krajową, poczucie obywatelstwa europejskiego	84	86	79
umiejętność pracy zespołowej	83	90	86
potencjał innowacyjny i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości, pomysłowość	83	86	89
umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów	83	90	84
znajomość obsługi komputera	51	71	64

Na podstawie porównania akcji w ramach programu Erasmus nie odnotowuje się żadnej istotnej zmiany sytuacji. Studenci odbywający praktyki mieli największe oczekiwania i przyznali najwyższe wartości w przypadku dziewięciu z piętnastu pozycji. Dotyczy to czterech z sześciu pozycji, w przypadku których odnotowano statystycznie istotne różnice. Stanowi to wyraźne wskazanie, że studenci przynajmniej oczekiwali,

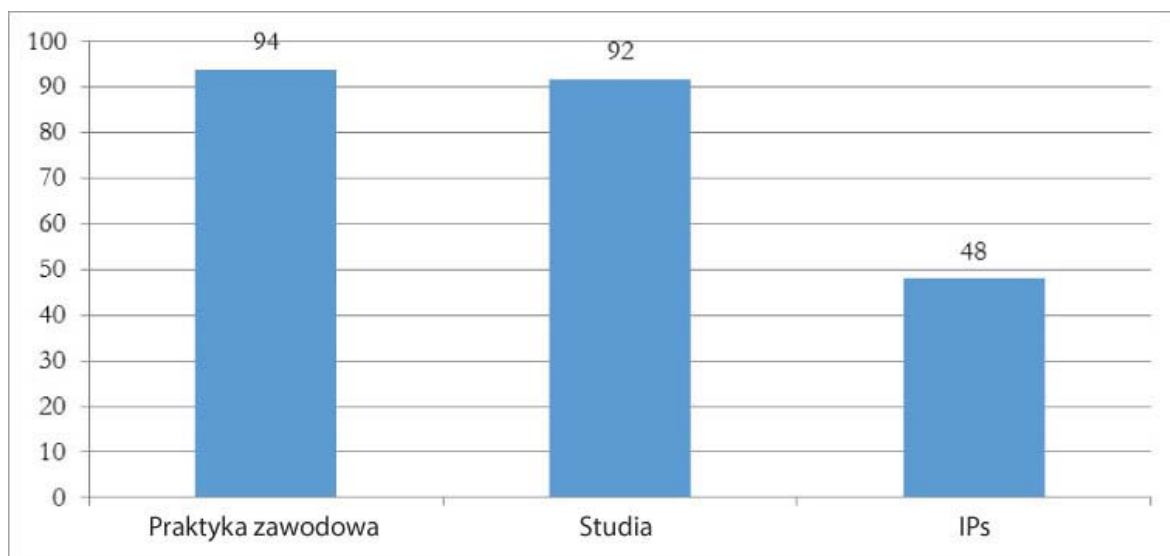
że dzięki możliwości poprawy umiejętności istotnych dla ich szans zatrudnienia, jaką dają praktyki, uzyskają najwyższy poziom pewności siebie. Można jednak odnotować różnice pod względem umiejętności, w przypadku których większość respondentów była zgodna. Osoby odbywające studia za granicą najczęściej były zgodne w kwestii kompetencji międzykulturowych (96%), umiejętności interakcji (96%) i wiedzy o kraju przyjmującym (95%), natomiast uczestnicy IP również byli zgodni co do wiedzy o kraju przyjmującym i umiejętności interakcji (96%), jednak, w przeciwieństwie do poprzedniej grupy, oczekiwali także, że największej poprawie ulegnie ich komunikatywność w mowie (96%). Studenci odbywający praktyki inaczej ocenili wskazane umiejętności, oczekując, że największej poprawie ulegną ich umiejętności typowe dla danego sektora i zdolność przystosowania się do nowych sytuacji (95%).

Rozwój komunikatywności został oceniony bardzo podobnie w przypadku wszystkich akcji i zajął szóstą pozycję pod względem największej poprawy. Ponownie najniżej oceniono rozwój znajomości obsługi komputera, chociaż nieznacznie więcej studentów odbywających praktyki dostrzegło poprawę pod względem tych umiejętności (71% w porównaniu z 51% (studia) i 64% (IP)), co może wynikać z faktu, że mieli oni więcej możliwości poprawy ich wiedzy i kompetencji w zakresie informatyki.

Jeżeli chodzi o wyniki jakościowe, w przypadku mobilności do celów odbycia praktyk uczestnicy bardziej podkreślali kompetencje związane z rozwojem zawodowym oraz kompetencje ściśle związane z rynkiem pracy. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, że tego rodzaju programy w większym stopniu przypominają prawdziwy rynek pracy. Stwierdzenia te wynikały jednak głównie z idei leżącej u podstaw programu. W okresie wymiany studenci, pozostając studentami, stali się również pracownikami, dzięki czemu poznali i docenili umiejętności wiążące się z pracą, którą wykonywali w okresie swojej mobilności międzynarodowej. Zasadniczo wydaje się, że praktyki w ramach programu Erasmus stanowiły idealną okazję dla studentów do rozpoczęcia wartościowej kariery i zyskania międzynarodowego doświadczenia w pracy, do wzbogacenia swojego CV i poprawy znajomości języka obcego. Co więcej, wydaje się, że studenci zwiększyli swoje umiejętności interpersonalne, takie jak otwartość, zdolność do kompleksowej współpracy w ramach zespołu, umiejętności strategiczne i organizacyjne, takie jak rozwiązywanie problemów, czy też inne umiejętności miękkie, takie jak pewność siebie, niezależność lub bardziej dojrzałe myślenie.

**„Dzięki mojemu doświadczeniu zyskałem nową wiedzę w różnych dziedzinach, takich jak ekonomia, marketing, zachowanie konsumentów, finanse i umiędzynarodowienie.”  
(student odbywający praktykę, BG)**

**Rys. 3-20 Wpływ akcji w ramach programu Erasmus na szanse zatrudnienia, punkt widzenia uczelni (%)**



Uczelnie potwierdziły znaczenie praktyk, a także studiów za granicą. 94% uczelni odnotowało znaczny wpływ praktyk na szanse zatrudnienia, a 92% było zdania, że na szanse zatrudnienia wpływa odbywanie studiów za granicą. Jedynie 46% uczelni, które udzieliły odpowiedzi, uznało, że IP są istotne z punktu widzenia szans zatrudnienia. Porównywalnie niska wartość w przypadku IP jest zrozumiała, ponieważ istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że tego rodzaju działanie krótkoterminowe będzie miało daleko idący wpływ na umiejętności długoterminowe.

W ramach EIS zbadano także pięć umiejętności najczęściej wymienianych przez studentów, jako te, które uległy największej poprawie. Studenci posiadający doświadczenie w zakresie studiowania za granicą w ramach programu Erasmus najbardziej cenili rozwój ich znajomości języka i wiedzy na temat kultury kraju przyjmującego, natomiast pozostałe dwie grupy – studenci posiadający doświadczenie w zakresie praktyk i IP – największą poprawę dostrzegali pod względem ich umiejętności interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych kultur oraz przystosowania się do nowych sytuacji. Biorąc pod uwagę wszystkie akcje, respondenci w podobnym stopniu byli zgodni co do wymienionych pięciu najwyżej ocenianych aspektów. W przypadku studentów uczestniczących w programach studiów za granicą wartości procentowe odnotowane w odniesieniu do wszystkich pięciu aspektów wynosiły powyżej 93%, natomiast w przypadku praktyk wartości te wahały się między 93% a 96%, a w przypadku IP rozbieżności były nieznacznie większe – 89%–96%. Według oceny studentów (zarówno biorących udział w programach studiów za granicą, na praktykach jak i uczestniczących w kursach intensywnych) poszerzyli oni zasadniczo swoją znajomość języka obcego, posiadli wiedzę na temat kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju przyjmującego oraz zwiększyli swoje możliwości w zakresie współdziałania i współpracy z ludźmi z innych środowisk i kultur, a także nauczyli się dostosowywać do nowych sytuacji i w nich działać.

**„Mam bardzo pozytywne nastawienie do mobilności międzynarodowej. Obecnie ma ona duże znaczenie dla studentów. Po odbyciu kursu lepiej rozumiem różne kultury i osoby będące ich przedstawicielami.”  
(student uczestniczący w IP, FI)**

**Tabela 3-16 Udoskonalonych pięć najważniejszych umiejętności, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus (%)**

<b>Prosimy o ocenę następujących umiejętności pod względem ich oczekiwanej poprawy, która Pana/Pani zdaniem nastąpiła wskutek Pana/Pani (ostatnich) doświadczeń związanych z mobilnością.</b>	<b><u>Studia</u> Najważniejszych pięć umiejętności udoskonalonych w największym stopniu</b>
Znajomość języka obcego	96
Znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju przyjmującego	96
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych środowisk i kultur	94
Kompetencje międzykulturowe	94
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	94
<b>Prosimy o ocenę następujących umiejętności pod względem ich oczekiwanej poprawy, która Pana/Pani zdaniem nastąpiła wskutek Pana/Pani (ostatnich) doświadczeń związanych z mobilnością.</b>	<b><u>Praktyki</u> Najważniejszych pięć umiejętności udoskonalonych w największym stopniu</b>
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych środowisk i kultur	94
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	96
Znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju przyjmującego	94
Kompetencje międzykulturowe	94
Znajomość języka obcego	93
<b>Prosimy o ocenę następujących umiejętności pod względem ich oczekiwanej poprawy, która Pana/Pani zdaniem nastąpiła wskutek Pana/Pani (ostatnich) doświadczeń związanych z mobilnością.</b>	<b><u>Kurs intensywny (IP) za granicą</u> Najważniejszych pięć umiejętności udoskonalonych w największym stopniu</b>
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzącymi z innych środowisk i kultur	96
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	95
Znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju przyjmującego	94
Kompetencje międzykulturowe	92
Znajomość języka obcego	89

**Tabela 3-17 Korzyści odniesione z pobytu za granicą, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus**

Jakiego rodzaju korzyści odnieśli Państwo z pobytu za granicą?	Studia	Praktyki	Kurs intensywny
<b>zgadzam się/raczej się zgadzam</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Obecnie bardziej niż przedtem doceniam swoją uczelnię w kraju?	90	96	94
Lepiej orientuję się, co chcę robić po ukończeniu studiów	88	92	87
Mam nadzieję, że po ukończeniu studiów będę miał(a) większe szanse na lepszą pracę.	76	79	75
Czuję się bardziej związany(-a) z moim kierunkiem studiów.	73	87	81
Mam większe możliwości stażu lub pracy jako student w moim ojczystym kraju.	73	83	78
Mam nowych przyjaciół za granicą.	56	51	53

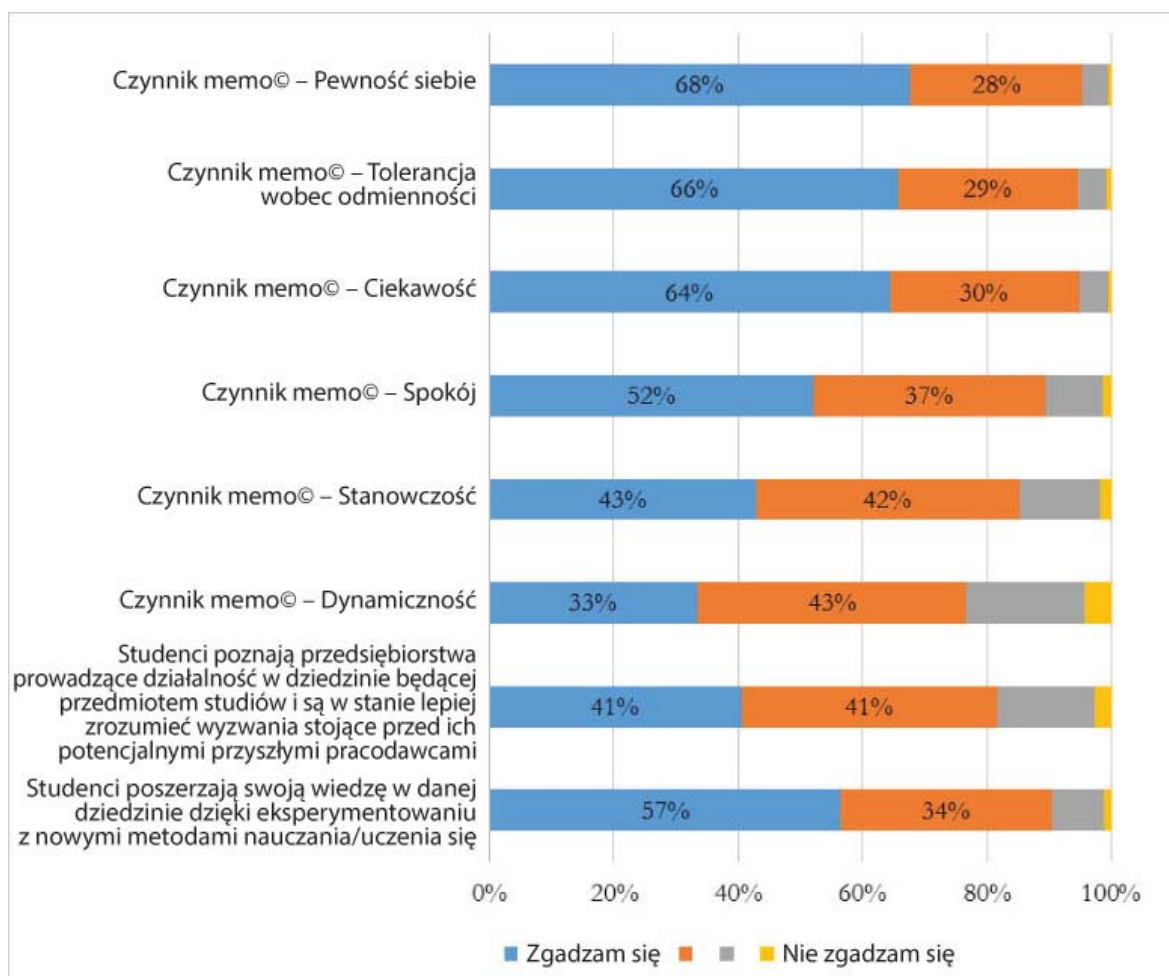
Poza kwestią umiejętności studenci przekazali informacje na temat innych efektów mobilności. Spośród wszystkich respondentów 90%–96% stwierdziło, że w większym stopniu zaczęli doceniać swoją uczelnię macierzystą, 87%–92% oświadczyło, że lepiej orientuje się, co chce robić po ukończeniu studiów, 75%–79% oczekiwało możliwości lepszej pracy po ukończeniu studiów, a 73%–87% czuło się bardziej związane ze swoim kierunkiem studiów. Co ciekawe w przypadku tej pozycji ze stwierdzeniem zgodziła się znacznie większa liczba studentów odbywających praktykę niż studentów uczestniczących w programach studiów za granicą. Odpowiedzi wskazywały, że 73%–83% również dostrzegło większe możliwości stażu lub pracy dla studenta w ich ojczystym kraju, a 51%–56% zyskało nowych przyjaciół za granicą.

### **Wpływ kursów intensywnych (IP)**

Pracownicy ocenili pozytywnie wszystkie aspekty rozwoju studentów w ramach kursów intensywnych i wyrazili głębokie uznanie dla ogólnego wpływu IP na cechy osobowe i potencjał studentów. Dostrzegali pozytywny wpływ w odniesieniu do wszystkich czynników memo©, stawiając na pierwszym miejscu pewność siebie (96%), a na dalszych miejscach tolerancję wobec odmienności (95%), ciekawość (94%), spokój (89%), stanowczość (85%) i dynamiczność (76%). Ponadto pracownicy dostrzegali pozytywny wpływ pod względem lepszego zrozumienia przyszłego środowiska pracy (82%) i poszerzenia ich wiedzy dzięki eksperymentowaniu z nowymi metodami nauczania/uczenia się (91%).



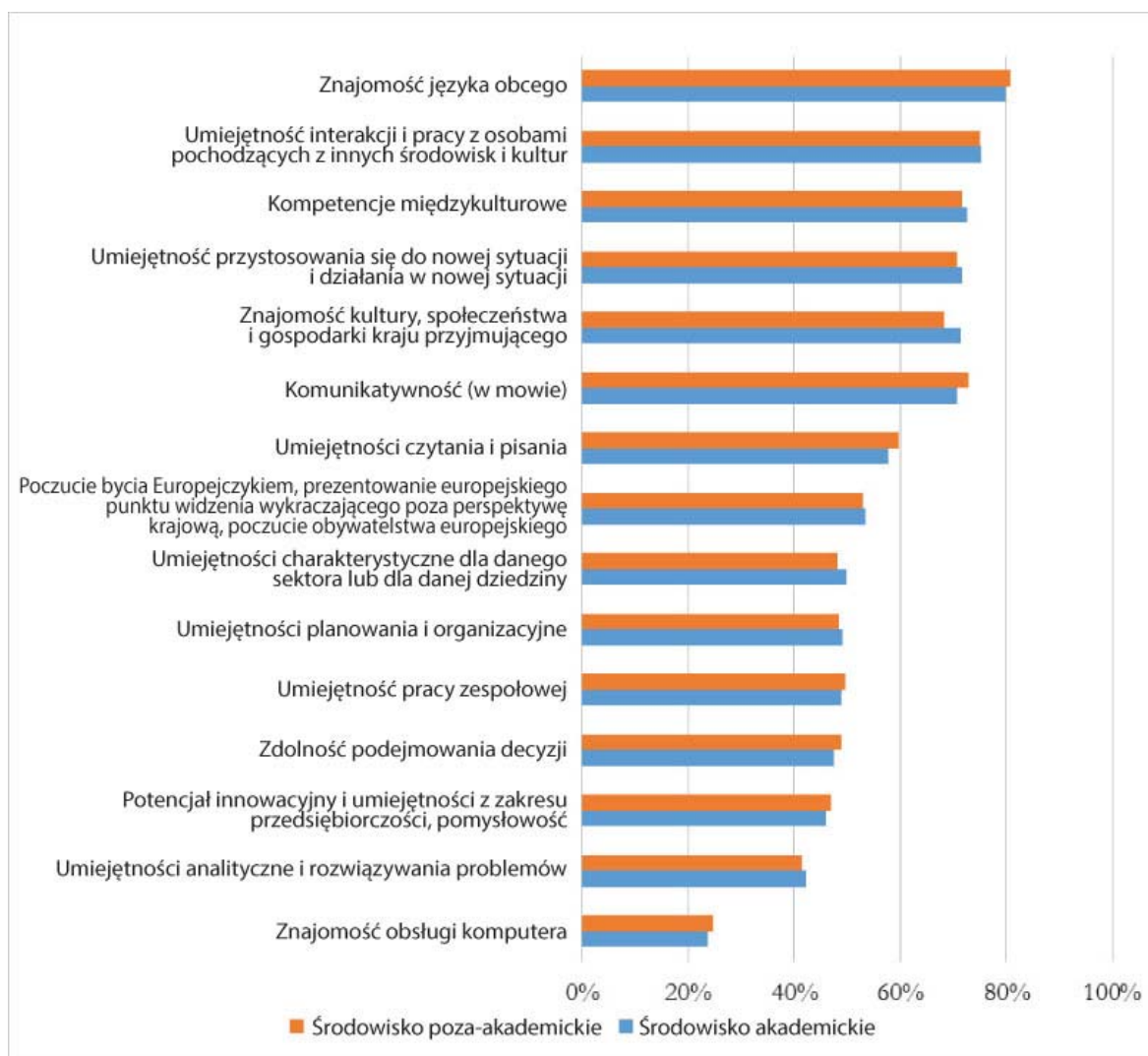
**Rys. 3-21 Zmiana cech osobowych i potencjału dzięki udziałowi w IP, punkt widzenia pracowników (%)**



Poproszono, aby w ramach EIS przeprowadzić szczególną kontrolę IP w odniesieniu do studentów spoza środowiska akademickiego. W sumie w IP w kraju lub za granicą wzięło udział 1 512 studentów. Rodzice nieco ponad połowy z nich (51%) nie studiowali na wyższej uczelni. Tylko 179 uczestników sondażu brało udział w IP na swojej krajowej uczelni. Jeżeli chodzi o rodzinne związki akademickie, nie było różnicy między uczestnikami IP w kraju i za granicą.

Jeżeli chodzi o czynniki memo© stwierdzono tylko 7-procentową różnicę w przypadku studentów bez związków ze środowiskiem akademickim, co również było znaczące statystycznie.

**Rys. 3-22 Przewidywane udoskonalenie umiejętności w wyniku pobytu za granicą, studenci powiązani ze środowiskiem akademickim vs. studenci spoza środowiska akademickiego (%)**



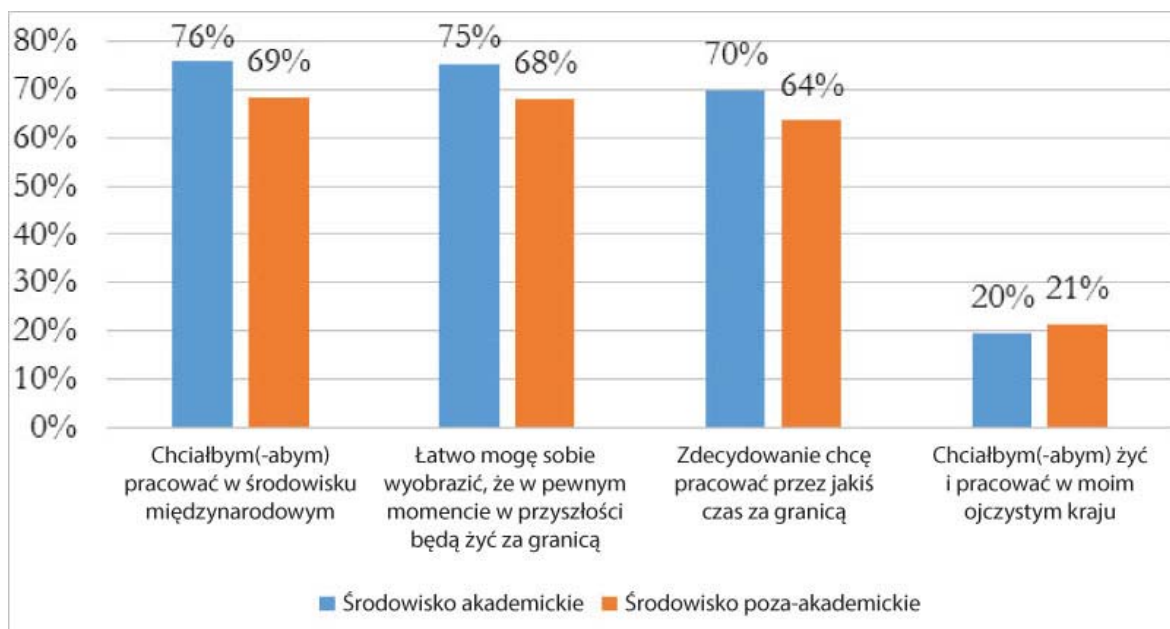
Z drugiej strony studenci z rodzin mających powiązania ze środowiskiem akademickim wykazywali silniejsze tendencje do wyobrażania sobie pracy w środowisku międzynarodowym lub wyjazdu za granicę po ukończeniu studiów. W sumie większość uczestników IP była gotowa żyć za granicą lub kontynuować karierę zawodową za granicą. Biorąc jednak pod uwagę wszystkie aspekty, studenci z rodzin nie mających związków ze środowiskiem akademickim mieli przewagę siedmiu – ośmiu punktów procentowych, co oznacza, że mieli większą pewność pod względem oceny tego twierdzenia.

Natomiast procentowy udział studentów, którzy mieli pewność, że chcą żyć w swoim kraju ojczystym, był o trzy punkty procentowe większy w przypadku rodzin bez związków akademickich niż w przypadku rodzin mających

**„Myślę, że należy powiedzieć, że między dwoma CV, jednym z informacją o doświadczeniach zagranicznych a drugim nie zawierającym takich informacji, zajmemy się tym z informacją o doświadczeniach międzynarodowych. Bez wątplenia.”  
(Pracodawca, PT)**

powiązania ze środowiskiem akademickim i studenci z rodzin bez związków akademickich nie wykazywali tak dużych chęci do zamieszkania lub zatrudnienia za granicą jak studenci z rodzin mających powiązania ze środowiskiem akademickim (6%–7% mniej dla każdej pozycji).

**Rys. 3-23 Przyszłe plany uczestników IP**



### 3.4. W jaki sposób mobilność wpływa na zatrudnienie i przebieg kariery zawodowej?

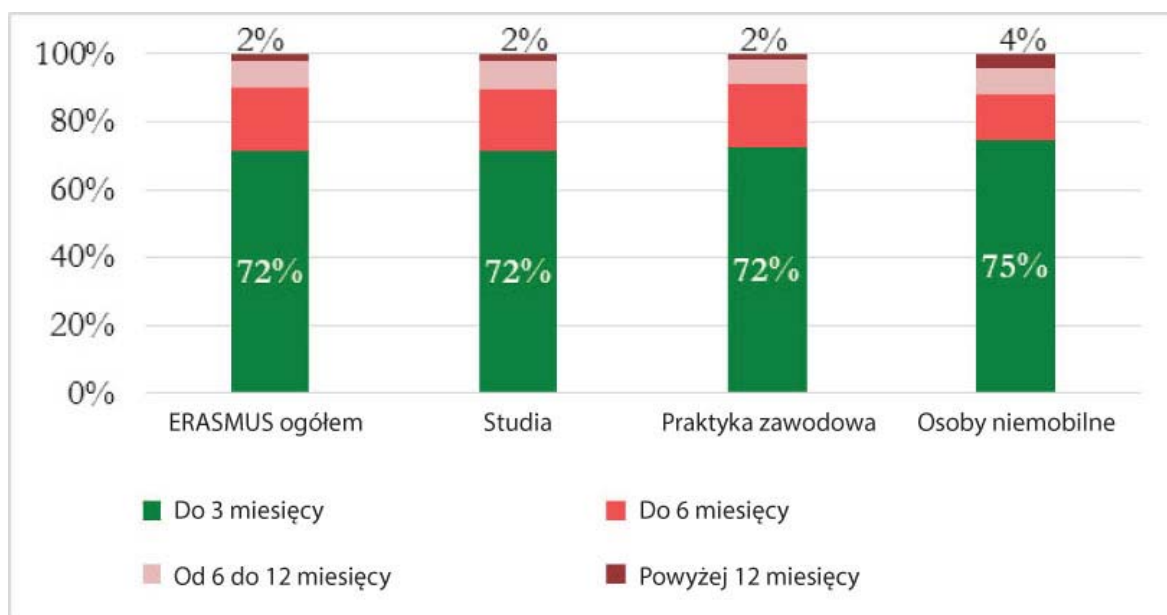
#### Bezrobocie i pierwsza praca

Jeżeli chodzi o zatrudnienie i (dalszą) karierę zawodową, zespół musiał skoncentrować się na sondażowym badaniu absolwentów. Poniższy wykres pokazuje, że absolwenci uczestniczący w programie Erasmus mają przewagę szukając swojej pierwszej pracy. Choć znaczna większość wszystkich absolwentów potrzebowała niekiedy aż trzech miesięcy na znalezienie swojej pierwszej pracy po ukończeniu studiów, co świadczy o tym, że posiadanie dyplomu ukończenia wyższych studiów stanowi na ogół zaletę na rynku pracy, to ryzyko długotrwałego bezrobocia po ukończeniu studiów było o połowę niższe w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus jak w przypadku studentów niemobilnych.

*Moje doświadczenie za granicą stanowiło jeden z powodów, dla którego dostałem pierwszą pracę po ukończeniu studiów.”*  
(Absolwent, LT)

**Ryzyko bezrobocia po ukończeniu było o połowę niższe w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus: 2% z nich potrzebowały ponad 12 miesięcy na znalezienie pracy w porównaniu z 4% studentów niemobilnych.**

**Rys.3-24 Okres bezrobocia po ukończeniu studiów: porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi**



Jakie umiejętności absolwenci uważali za ważne, aby dostać swoją pierwszą pracę i czy są jakiegokolwiek różnice między absolwentami, którzy uczestniczyli w różnych rodzajach mobilności?

Absolwenci, którzy uczestniczyli we wszystkich trzech rodzajach akcji programu Erasmus, przywiązywali znaczną uwagę do komunikatywności, zdolności przystosowania się do nowych sytuacji oraz umiejętności analitycznych i pracy w zespole (około 90% absolwentów uczestniczących we wszystkich trzech rodzajach zgodziło się z tym twierdzeniem): Wydaje się natomiast, że pewne umiejętności, które były wysoko cenione przez studentów (takie jak znajomość kultury kraju przyjmującego, relacje z ludźmi z innych krajów i kompetencje międzykulturowe) traciły z czasem nieco na wartości, ponieważ absolwenci nie uważali ich za tak bardzo ważne.

**90% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus uważali za ważne dla uzyskania pierwszej pracy: komunikatywność, zdolność przystosowania się i umiejętności analityczne.**

**Tabela 3-18 Znaczenie umiejętności w kontekście rekrutacji, punkt widzenia absolwentów według rodzajów akcji programu Erasmus**

Na ile z Państwa punktu widzenia ważne były następujące aspekty dla pracodawcy podczas zatrudniania Państwa w pierwszej pracy po ukończeniu studiów?	Studia	Praktyki	Kurs intensywny
<b>bardzo ważne/ważne</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Komunikatywność	91	92	91
Umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i działania w nowej sytuacji	89	91	90
Umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów	85	84	84
Umiejętności pracy w zespole	85	88	88
Umiejętności planowania i umiejętności organizacyjne	82	82	81
Znajomość języka obcego	77	76	80
Umiejętności w zakresie poprawnego czytania/pisania	78	76	79
Myślenie krytyczne	76	73	81
Umiejętności w zakresie podejmowania decyzji	74	76	74
Umiejętności typowe dla danego sektora	73	75	78
Umiejętność interakcji i pracy z osobami pochodzących z innych środowisk i kultur	72	76	78
Znajomość obsługi komputera	71	65	70
Kompetencje międzykulturowe	65	67	73
Doświadczenie w zakresie pracy/studiów/szkoleń za granicą	66	70	70
Znajomość kultury, społeczeństwa i gospodarki kraju, w którym znajduje się siedziba przedsiębiorstwa	56	54	63
Potencjał innowacyjny i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości	55	59	59
Zdolności matematyczne	53	51	54

### Cechy charakterystyczne pracy

Absolwenci mobilni ocenili wszystkie międzynarodowe aspekty swojej pracy lub firmy znacznie wyżej niż studenci niemobilni. Wyjazd do pracy za granicą zdarzał się o wiele rzadziej (35%) niż nawiązanie międzynarodowych kontaktów biznesowych (65%), współpraca z oddziałami zagranicznymi (60%), kontakty z klientami zagranicznymi (58%), zatrudnienie obcokrajowców w firmie (57%) lub wyjazdy za granicę (52%). Jednak 69% studentów mobilnych stwierdziło, że środowisko ich pracy wykazuje cechy umiędzynarodowienia.

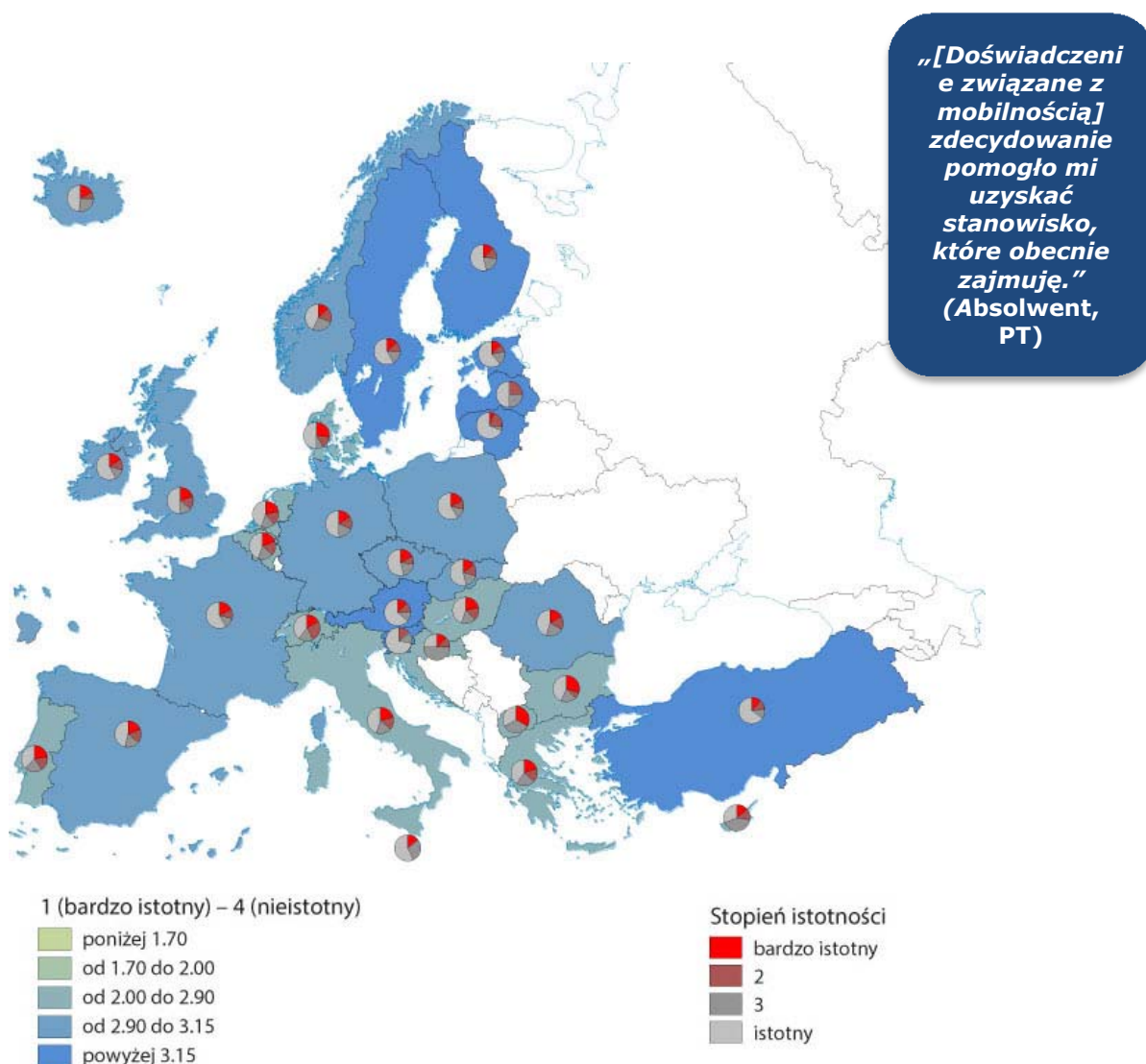
**„Ponieważ nawiązałem kontakty za granicą, o wiele łatwiej będzie mi znaleźć tam pracę”  
(Absolwent, LT)**



**Tabela 3-19 Międzynarodowe cechy pracy, absolwenci mobilni vs. niemobilni**

Jakie cechy umiędzynarodowienia posiada Państwa obecna praca?	Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
<b>istotne/nieistotne 1-4</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Stanowiska pracy wykazujące cechy umiędzynarodowienia	69	64
Międzynarodowe kontakty służbowe	65	52
Współpraca z oddziałami zagranicznymi	60	46
Zagraniczni klienci	58	45
Część pracowników jest obcokrajowcami	57	43
Wyjazdy do innych krajów	52	42
Wyjechałem za granicę z mojej obecnej pracy.	35	18
Moja praca nie ma żadnych cech umiędzynarodowienia.	31	36

**Rys. 3-25 Rozkład przypadków pracy pozbawionej cech umiędzynarodowienia w Europie, absolwenci mobilni**



Większość absolwentów, którzy stwierdzili, że ich praca nie miała cech umiędzynarodowienia i oceniali również ten aspekt jako mało istotny, pochodzili z krajów śródziemnomorskich, natomiast większość respondentów mających pracę o cechach międzynarodowych, którzy uważali te cechy za ważne, pochodzili z krajów skandynawskich Turcji i Austrii. Tak więc wygląda na to, że dalej istnieje różnica w poziomie w umiędzynarodowienia w środowiskach pracy w Europie. Jest to zgodne z ustaleniami dotyczącymi znaczenia międzynarodowego doświadczenia lub znajomości języka.

**35% mobilnych absolwentów wyjechało do pracy za granicą, tzn. niemal dwa razy więcej niż pracowników niemobilnych.**

**Rys. 3-26 Cechy charakterystyczne pracy po 5 latach od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni**

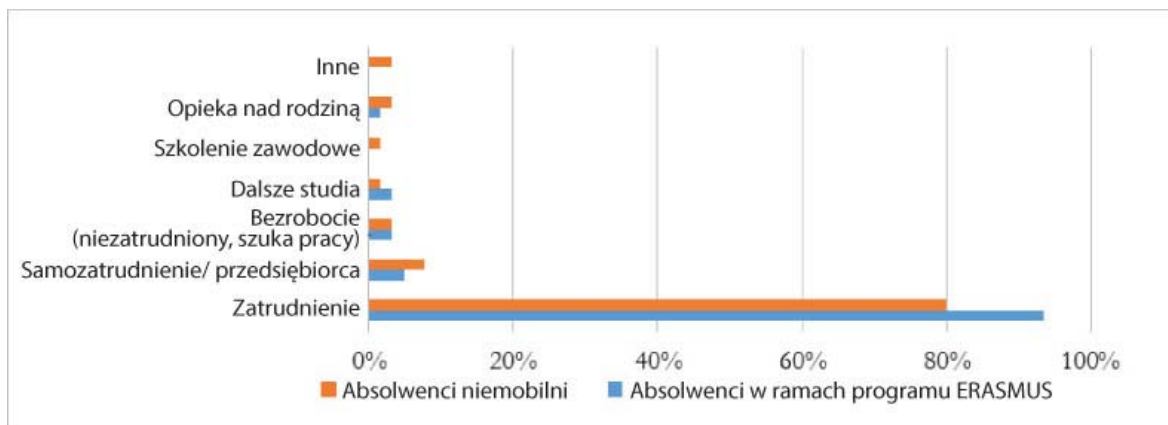


Po upływie kilku lat od ukończenia studiów w cechach charakterystycznych występowały znaczne różnice między mobilnymi i niemobilnymi absolwentami. Studenci niemobilni byli zatrudniani nieco częściej niż absolwenci, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, których znaczny odsetek wskazywał, że ciągle dalej studiowali. Biorąc pod uwagę, że istnieje silna współzależność między stopniem naukowym absolwentów a ich dochodami i stopa bezrobocia, jest to kolejne pozytywne zjawisko w przypadku mobilnych studentów. Ponadto stopa bezrobocia wśród mobilnych absolwentów była niższa niż wśród absolwentów niemobilnych.

**Po upływie pięciu lat od zakończenia studiów stopa bezrobocia wśród studentów mobilnych (7%) była o 23% niższa niż wśród studentów niemobilnych (9%).**

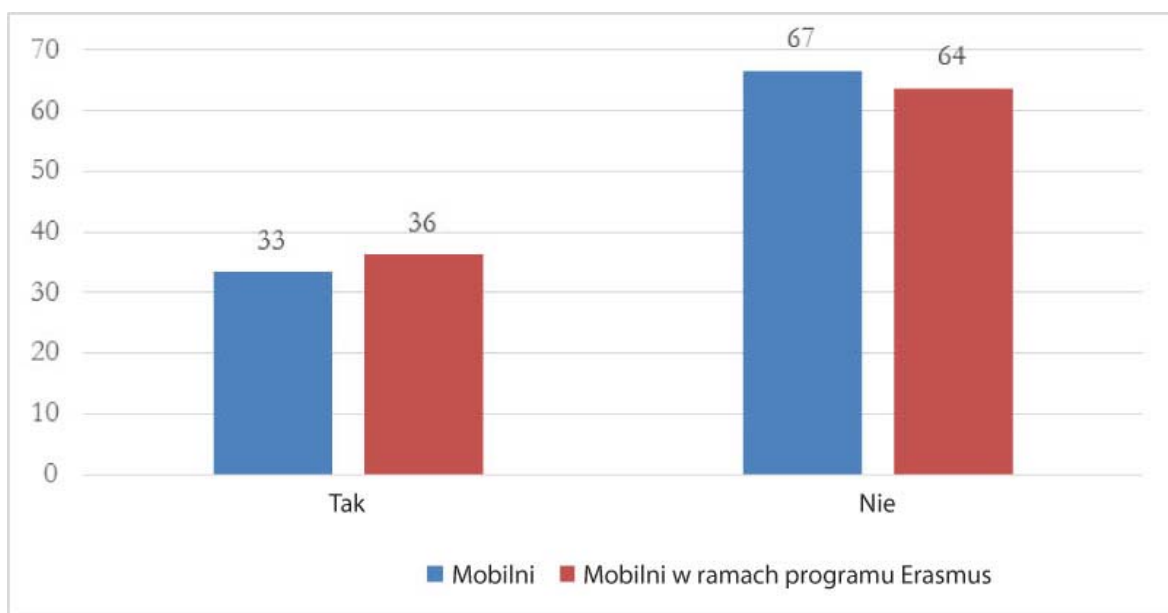
W przypadku analizy absolwentów, którzy ukończyli studia przed 10 laty, w akcjach programu Erasmus uczestniczyło 69 absolwentów, a niemobilnych było 68 absolwentów. Ta mała liczba nie pozwoliła na uogólnienie wyników. Niemniej jednak w tej próbie stopa bezrobocia po upływie dziesięciu lat od ukończenia studiów była wyższa w przypadku absolwentów, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus.

**Rys. 3-27 Aktualna główna działalność po upływie 10 lat od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni**



Spośród różnych akcji programu Erasmus praktyki miały szczególnie bezpośredni wpływ na zatrudnienie: 36% respondentów, którzy odbywali praktyki w ramach programu Erasmus, stwierdziło, że firma lub oddział firmy, w której odbywali praktykę za granicą, proponowały im stanowisko, a nawet zatrudniały ich.

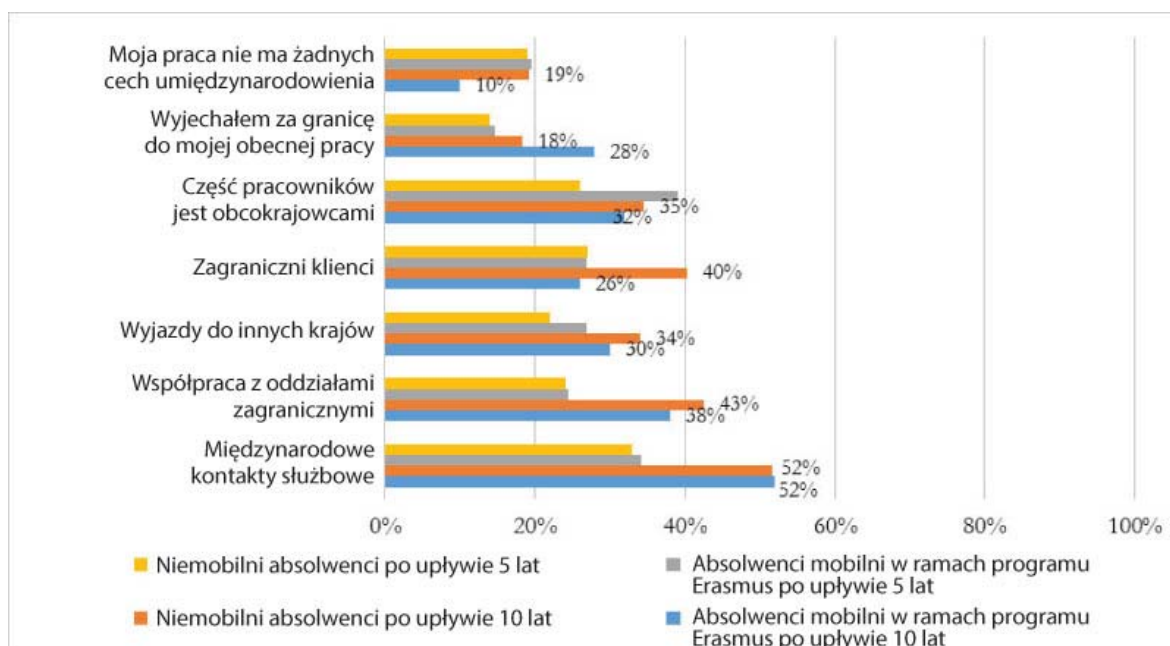
**Rys. 3-28 Oferta pracy dzięki praktykom za granicą (%)**



Po upływie 5 lat od ukończenia studiów tylko 18% absolwentów, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus wyjechało do pracy za granicą w porównaniu z niższą nawet liczbą niemobilnych absolwentów – 13%. Jednak 28% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus wyjechało za granicę po upływie 10 lat od ukończenia studiów. W rezultacie chociaż miejsca pracy większości absolwentów uczestniczących w akcjach programu Erasmus miały międzynarodowy charakter, dla większości ich życie koncentrowało się na kraju ojczystym.

**Przedsiębiorstwa przyjmujące oferowały pracę 36% studentów odbywających praktykę**

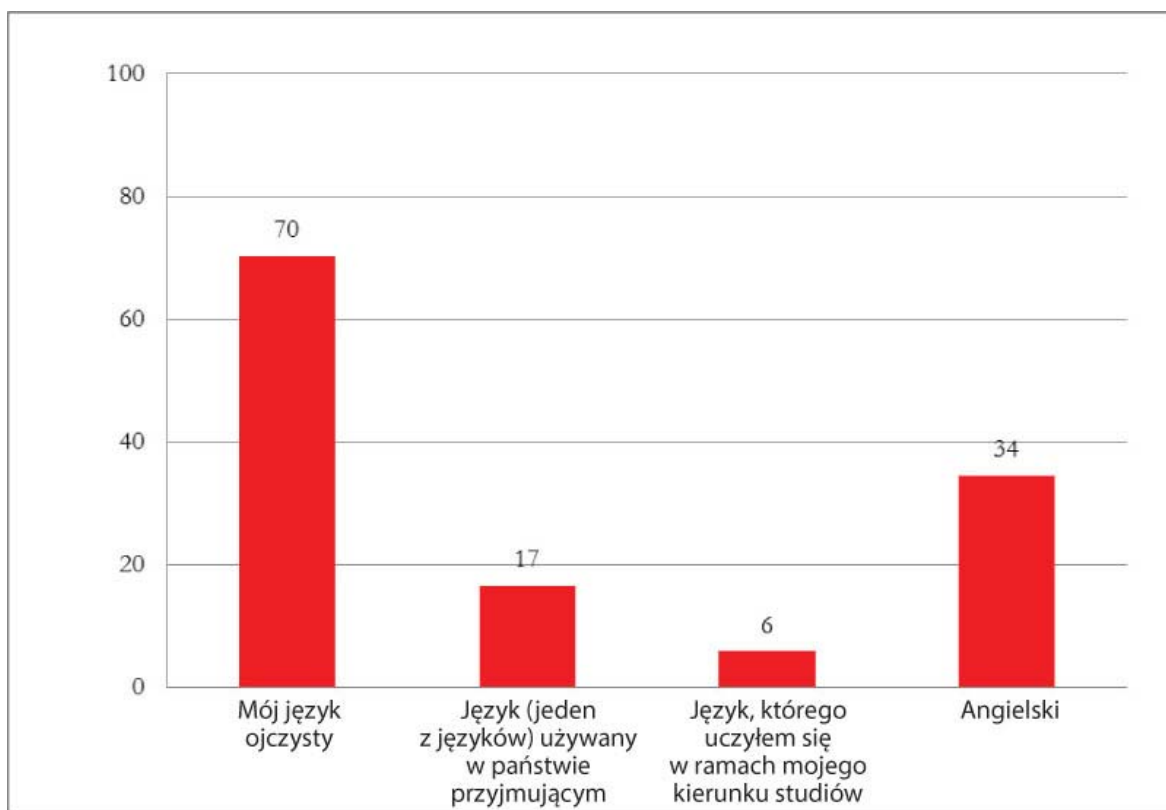
**Rys. 3-29 Bardzo istotne cechy charakterystyczne pracy; po 5 latach i po 10 latach od ukończenia studiów, absolwenci uczestniczący w programie Erasmus vs. absolwenci niemobilni**



Jakość miejsc pracy zajmowanymi przez absolwentów uczestniczących w programie Erasmus i absolwentów niemobilnych po 10 latach od ukończenia studiów również znacznie się różniła. Piersi z nich dwa razy częściej wskazywali, że ich miejsce pracy i środowisko pracy po upływie pięciu lat od ukończenia studiów miało charakterystyczne cechy umiędzynarodowienia. Zwłaszcza wśród absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z dziesięcioletnim stażem pracy procentowy udział osób wskazujących, że ich praca nie miała cech międzynarodowych, był bardzo niski (10%) i odpowiadał zaledwie połowie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z pięcioletnim stażem pracy. Jednak mniejsza liczba absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z krótszym stażem pracy twierdziła, że ma międzynarodowe kontakty biznesowe.

To międzynarodowe nastawienie środowiska pracy absolwentów znajdowało także odzwierciedlenie w elemencie dotyczącym znajomości języka obcego.

**Rys. 3-30 Urzędowy język używany w przedsiębiorstwach, opinie absolwentów (%)**



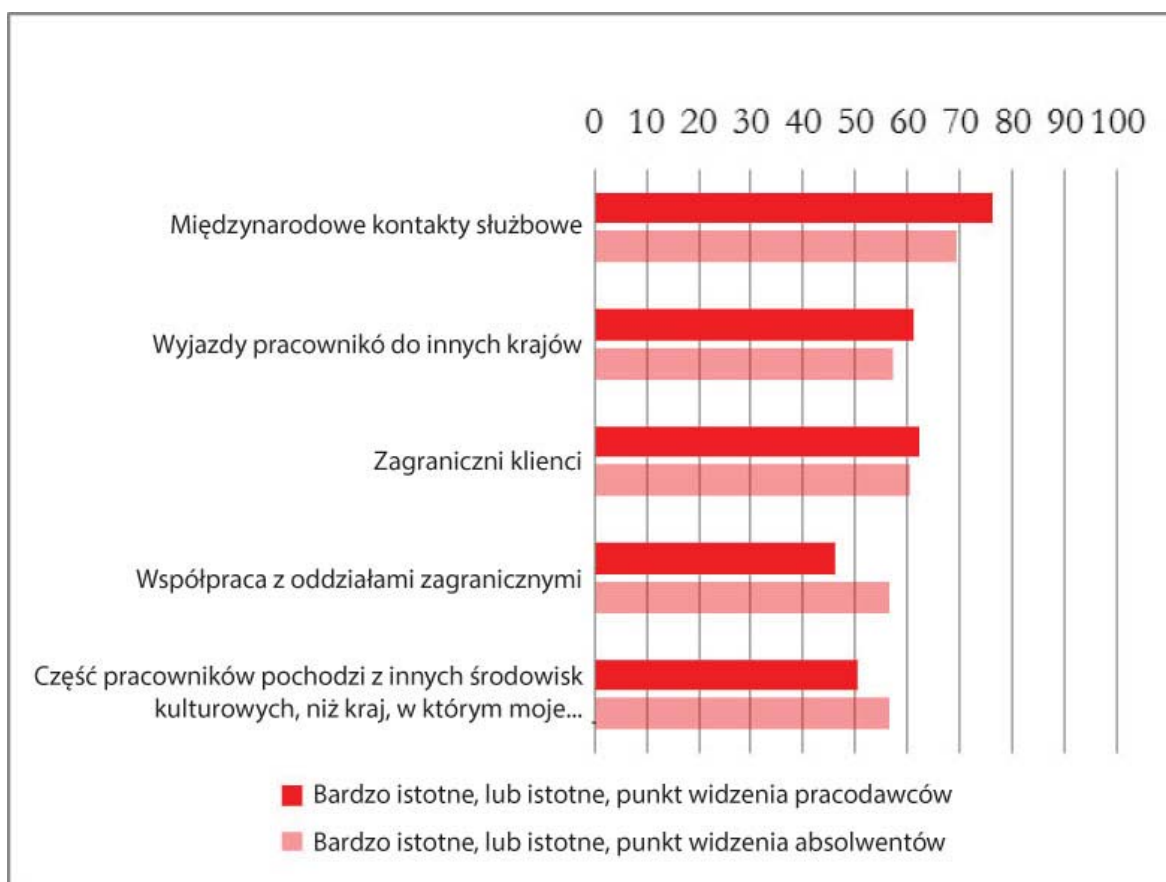
Pomimo posiadanego doświadczenia w zakresie międzynarodowej mobilności absolwenci trafiali głównie do przedsiębiorstw, w których językiem ojczystym był język urzędowy (70%). Jednak znaczny ich odsetek pracował w przedsiębiorstwach, w których używano języka angielskiego jako głównego języka biznesowego zarówno w krajach anglojęzycznych jak i poza nimi (drugie miejsce, 34%). Było to zgodne z faktem, że 73% absolwentów pracowało w swoim kraju ojczystym, a 60% pracodawców uczestniczących w badaniu sondażowym wskazywało, że posługiwali się językiem, jakim mówiono w kraju, w którym przedsiębiorstwo miało siedzibę, jako językiem urzędowym.

**„Wszystko, co wiąże się z międzynarodowym doświadczeniem, a zatem z innymi kulturami i innymi językami... stanowi dla nas dodatkową zaletę.”**  
(Pracodawca, CZ)

W ramach EIS poproszono również absolwentów i pracodawców o wypowiedź na temat tych aspektów umiędzynarodowienia, które ich zdaniem były dla nich istotne. Wszystkie 5 aspektów uznane zostało za istotne, przy czym międzynarodowe kontakty biznesowe i międzynarodowe wyjazdy pracowników pracodawcy uznali na priorytetowe.



**Rys. 3-31 Istotne aspekty umiędzynarodowienia, porównanie opinii pracodawców i absolwentów (%)**



Dodatkowo poproszono pracodawców o ocenę innych dwóch aspektów umiędzynarodowienia. 60% z nich w swoich odpowiedziach stwierdziło, bardzo istotnym aspektem dla ich przedsiębiorstwa jest „potrzeba otwarcia innych rynków poza lokalnym”, i 60% twierdziło podobnie w odniesieniu do „pozyskiwanie osób posiadających talenty lub umiejętności, które na poziomie krajowym są rzadko spotykane”.

### Kariera zawodowa

Dla studentów ukierunkowanie kariery zawodowej było od samego początku przez cały czas istotne. Chociaż 95% mobilnych studentów wybierało jakiś przedmiot, ponieważ byli nim zainteresowani, to 75% rozpatrywało możliwości kariery zawodowej, a 81% wzięło nawet pod uwagę możliwości pracy zawodowej za granicą (w porównaniu z zaledwie 66% niemobilnych studentów).

**81% mobilnych studentów wybrało swój kierunek studiów ze względu na wiążącą się z nim możliwość kariery zawodowej za granicą.**

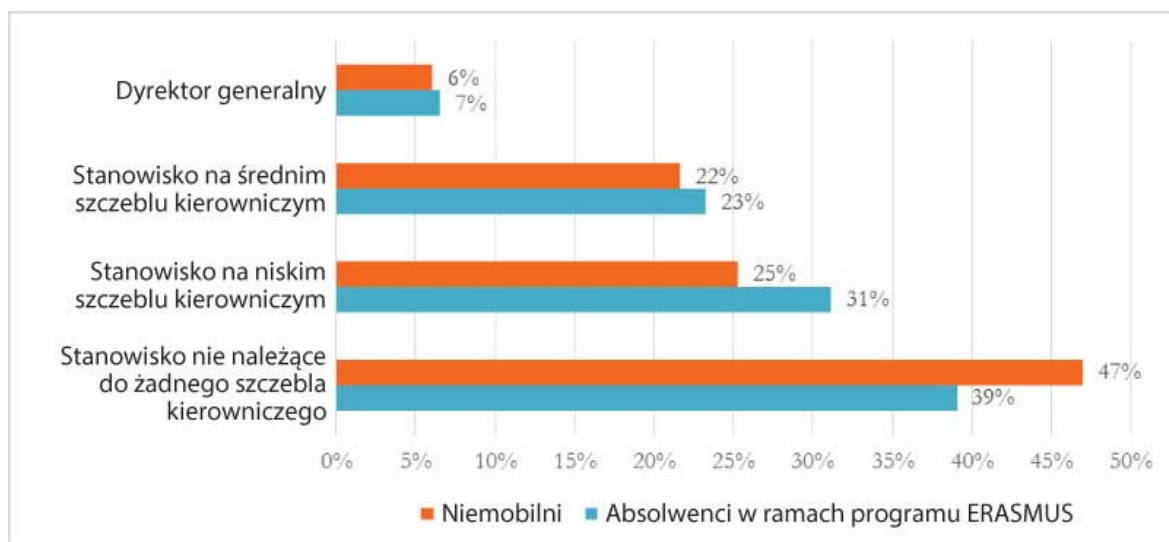
**Tabela 3-20 Znaczenie aspektów kariery zawodowej dla programu studiów, porównanie mobilnych i niemobilnych studentów**

Na ile ważne były dla Państwa następujące aspekty dla wyboru programu studiów?	Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
<b>zgadzam się/raczej się zgadzam</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
...To mnie bardzo interesuje.	95	94
.. ten kierunek stwarza wiele możliwości kariery zawodowej.	75	76
.. ten kierunek stwarza również możliwości kariery zawodowej za granicą.	81	66
... Mając dyplom ukończenia studiów miałem nadzieję na wyższe dochody niż przeciętne.	61	60

W przypadku trzech akcji programu Erasmus nie wykryto w ramach EIS żadnej zasadniczej różnicy.

Dane wskazują również, że doświadczenia zdobyte dzięki akcji programu Erasmus przyczyniły się do zwiększenia szans na zajęcie stanowiska menadżerskiego w ciągu 5 lat od zakończenia studiów. W tym czasie 39% absolwentów, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, i 47% niemobilnych absolwentów nie uzyskało stanowiska menadżerskiego. Absolwenci, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, posiadali stanowiska kierownicze na każdym poziomie częściej niż absolwenci niemobilni.

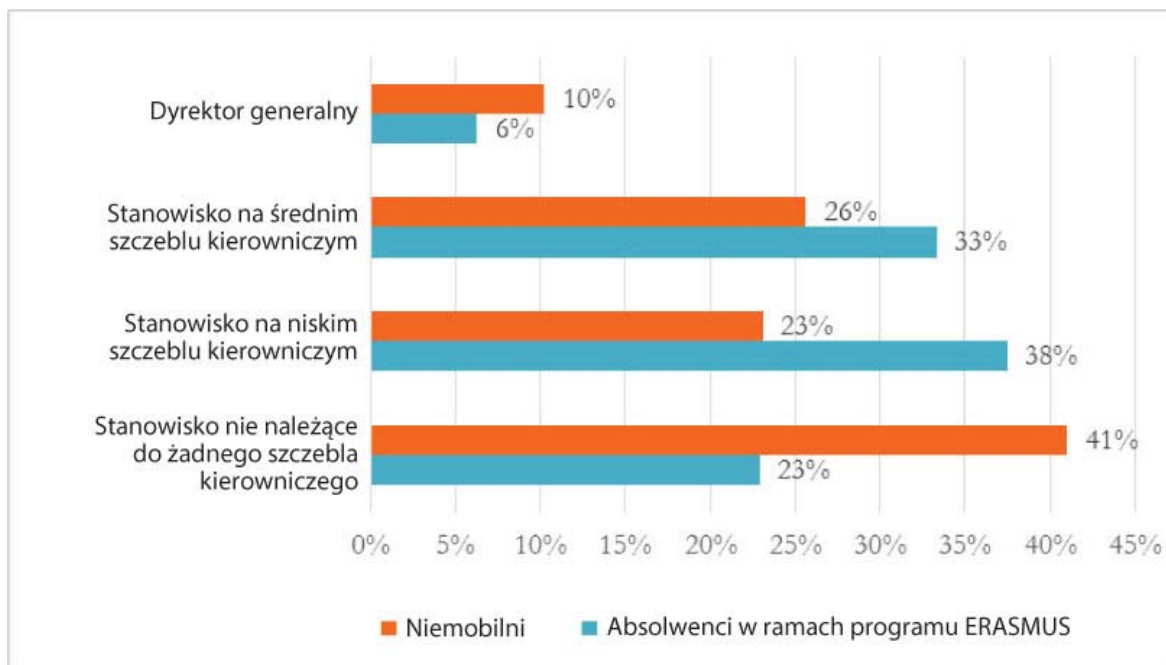
**Rys. 3-32 Aktualna sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie 5 lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi\***



\* Można zaznaczyć kilka odpowiedzi.

Po dziesięciu latach od ukończenia studiów wyższych przewaga, jaką jest doświadczenie zdobyte dzięki programowi Erasmus, wzrosła w odniesieniu do ich zatrudnienia, ale tylko do pewnego poziomu.

**Rys. 3-33 Aktualna sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie dziesięciu lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi\***



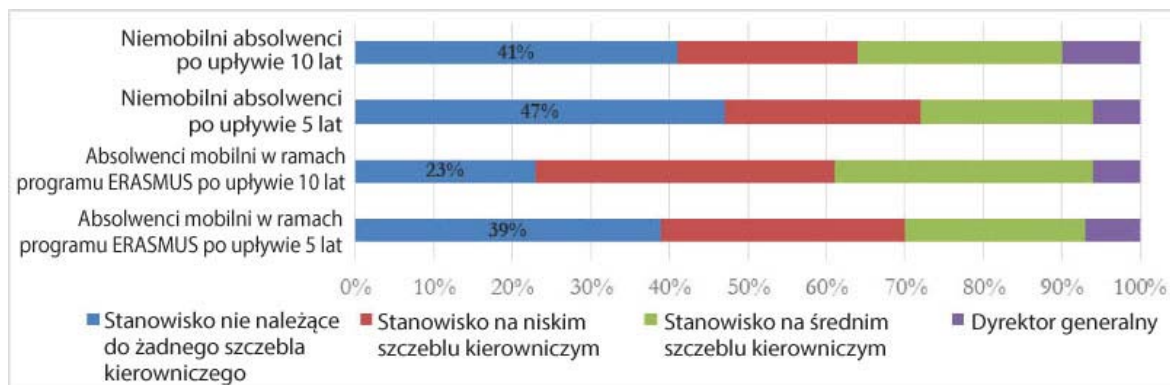
\* Można zaznaczyć kilka odpowiedzi.

Na tym etapie szanse awansu na jakieś stanowisko kierownicze zasadniczo rosły i wśród absolwentów, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, szanse, że nie będą piastować stanowiska kierowniczego były o 44% mniejsze niż w przypadku absolwentów niemobilnych. Mieli oni również większe szanse na uzyskanie niższych lub średnich stanowisk kierowniczych. Prawdopodobieństwo malało jednak wraz z poziomem stanowiska i na szczeblu dyrektora generalnego sytuacja ulegała odwróceniu. Absolwenci, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, byli mniej licznie reprezentowani w tej grupie – mniej więcej na poziomie 6% – natomiast studenci niemobilni uzyskali wynik nieco ponad 10%.

Jeżeli chodzi o prawdopodobieństwo uzyskania określonych stanowisk, z czasem rozwój sytuacji przebiegał wyraźniej na korzyść absolwentów, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, niż absolwentów niemobilnych. Może to stanowić odzwierciedlenie rosnącego znaczenia, jakie ma obecnie międzynarodowe doświadczenie dla przedsiębiorstw.

**Prawdopodobieństwo zajmowania stanowiska innego niż kierownicze po upływie 10 lat od ukończenia studiów było o 44% mniejsze wśród absolwentów uczestniczących w programie Erasmus niż wśród**

**Rys. 3-34 Sytuacja pod względem zatrudnienia po upływie pięciu i dziesięciu lat od ukończenia studiów, porównanie absolwentów uczestniczących w programie Erasmus z absolwentami niemobilnymi\***

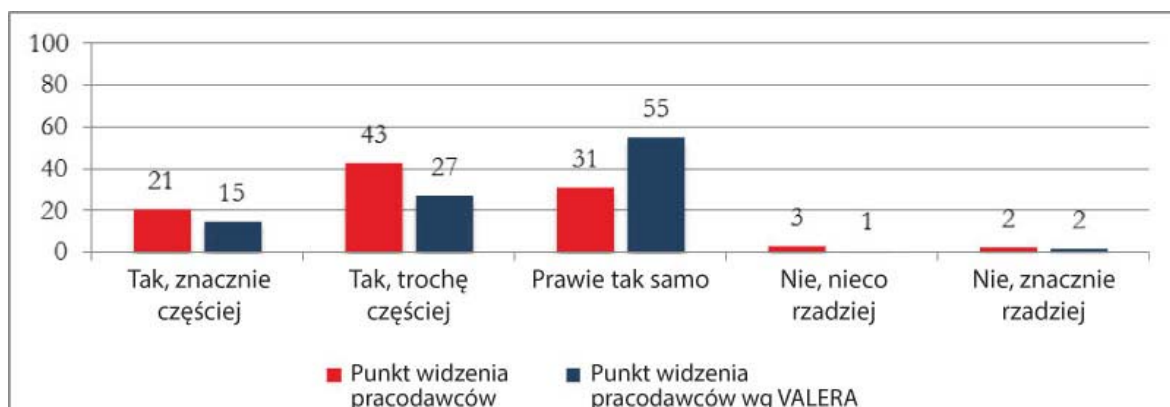


\* Można zaznaczyć kilka odpowiedzi.

Można tylko snuć spekulacje na temat powodów, dla których niemobilni absolwenci są liczniej reprezentowani na stanowisku dyrektora generalnego. Jedną z ewentualnych przyczyn może być fakt, że awansowanie w przedsiębiorstwie, co jest bardziej powszechnym zjawiskiem wśród absolwentów niemobilnych, prawdopodobnie opłaca się na dłuższą metę, jeżeli nowy dyrektor generalny takiego przedsiębiorstwa jest wybierany spośród osób na średnim stanowisku kierowniczym dłużej pracujących w tym przedsiębiorstwie. W każdym bądź razie wspomniana wyżej niższa liczba przypadków wymagała ostrożnej interpretacji.

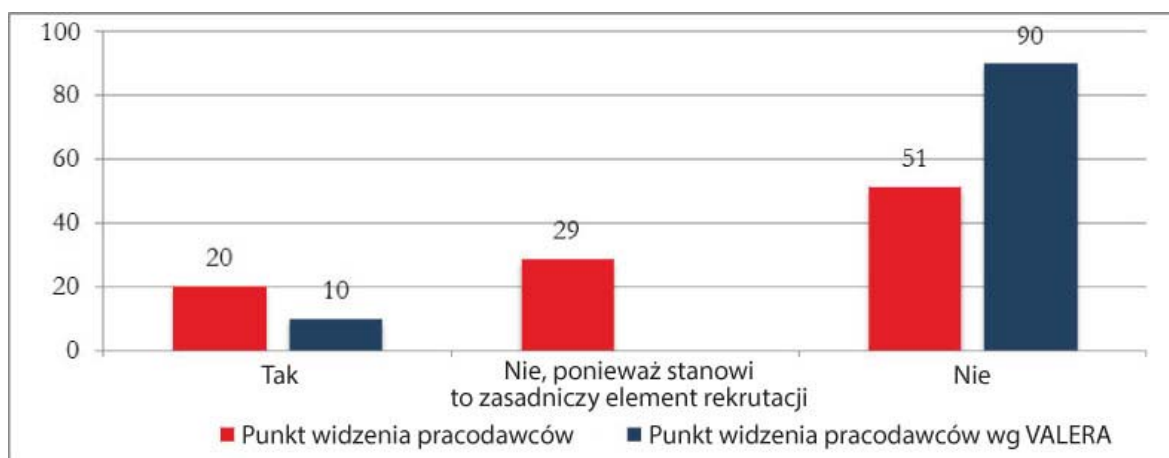
**Od 2006 r. znaczenie międzynarodowego doświadczenia pod względem wzrostu odpowiedzialności zawodowej wzrosło o 51%.**

**Rys. 3-35 Większa odpowiedzialność zawodowa absolwentów z doświadczeniem zagranicznym, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%)**

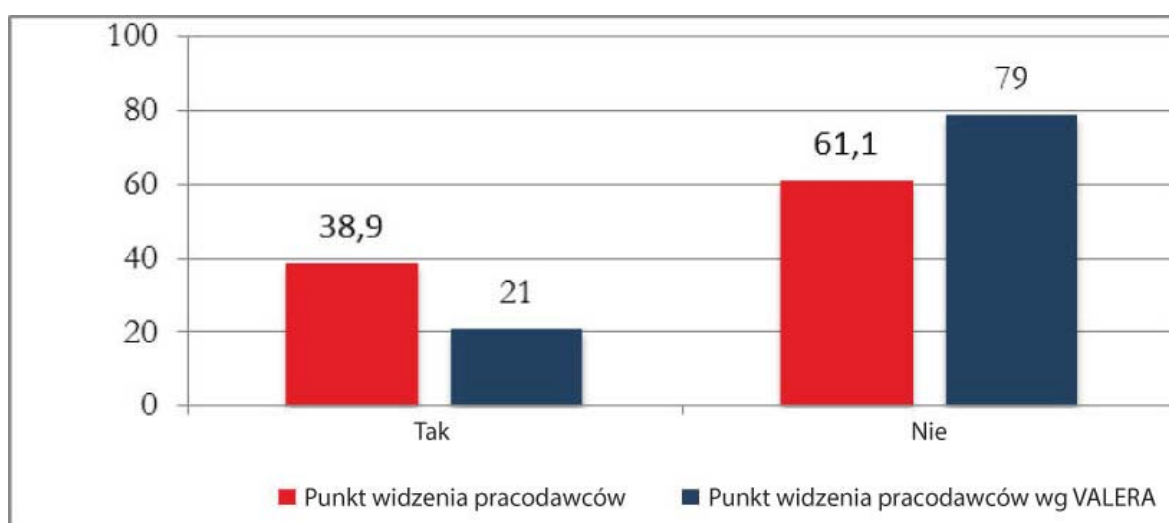


Widać wyraźnie zalety mobilności, jeżeli chodzi o odpowiedzialność i pensje. Jeżeli porówna się wyniki EIS z wynikami wcześniejszego badania VALERA opinie pracodawców w odniesieniu do absolwentów z międzynarodowym doświadczeniem z czasem uległy znaczącej zmianie. Chociaż ponad połowa respondentów badania VALERA twierdziła, że absolwenci z doświadczeniem międzynarodowym mają takie same szanse na podejmowanie się zadań wiążących się znaczną odpowiedzialnością jak pracownicy niemobilni, to większość (64%) respondentów EIS było zdania, że absolwentom z doświadczeniem międzynarodowym częściej przydziela się zadania wymagające większej odpowiedzialności.

**Rys. 3-36 Wyższa pensja dla absolwentów z doświadczeniem zagranicznym bez doświadczenia zawodowego, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%)**



**Rys. 3-37 Wyższa pensja dla absolwentów z doświadczeniem zagranicznym z pięcioletnim doświadczeniem zawodowym, porównanie opinii pracodawców uzyskanych w ramach EIS i VALERA (%)**



Zazwyczaj większa odpowiedzialność przekłada się również na wyższe pensje. Podejście pracodawców do pensji absolwentów uległo radykalnej zmianie na korzyść studentów mobilnych w okresie dzielącym badania EIS i VALERA. Chociaż większość pracodawców, wśród których prowadzono sondaż w ramach EIS dalej twierdziła, że młodzi absolwenci z doświadczeniem zagranicznym przeciętnie nie otrzymywali wyższych wynagrodzeń, ich udział zmalał z 90% w ramach badania VALERA do 51% w ramach EIS i odpowiednio z 79% do 61% w przypadku absolwentów mających pięcioletnie doświadczenie zawodowe.

**W porównaniu z 2006 r. 100% pracodawców płaciło wyższe pensje absolwentom z doświadczeniem międzynarodowym**

**Procentowy udział pracodawców twierdzących, że międzynarodowe doświadczenie prowadzi do wyższych wynagrodzeń wzrósł o 85% od czasu, kiedy prowadzone było badanie VALERA.**



W ramach EIS 39% pracodawców stwierdziło, że absolwenci z międzynarodowym doświadczeniem otrzymywali wyższe wynagrodzenie po pięciu latach pracy (w porównaniu z 21% w ramach badania VALERA), a 18% (10% w ramach VALERA) potwierdziło tę sytuację w przypadku młodych absolwentów.

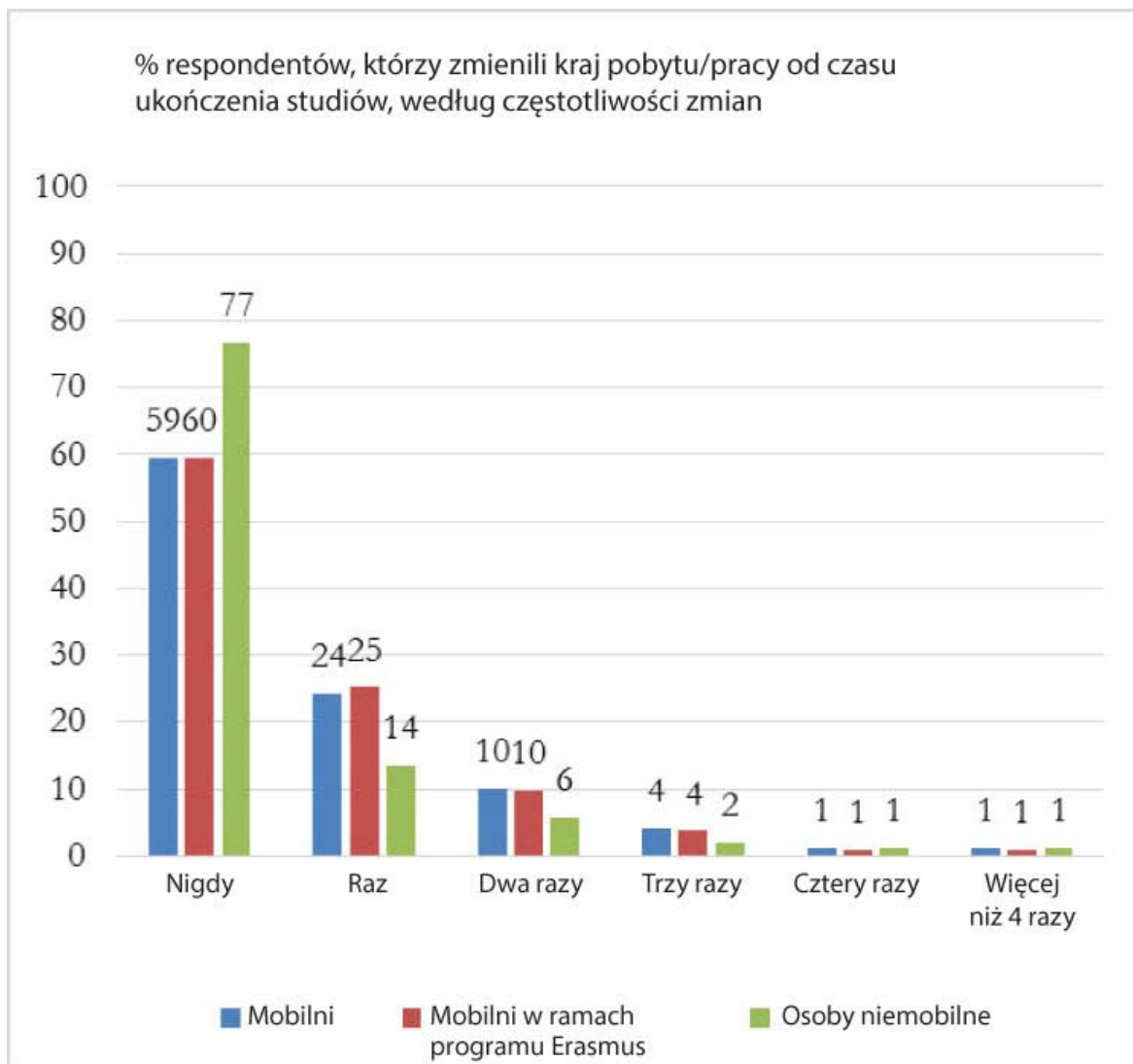
Ogólnie rzecz biorąc zasadnicze zmiany, jakie zaszły między 2006 r. a 2013 r. jeżeli chodzi o wpływ międzynarodowego doświadczenia, można ewentualnie wyjaśnić kryzysem gospodarczym, który prawdopodobnie spowodował, że pracodawcy w większym stopniu zaczęli sobie zdawać sprawę z potrzeby rozumienia zmian w skali globalnej i lepszej dywersyfikacji ich rynków, co z kolei wymaga zatrudnienia pracowników przygotowanych do takich zadań, tj. z międzynarodowym doświadczeniem. Takie wyjaśnienie może mieć jednak tylko wstępny i spekulacyjny charakter.

Jeżeli chodzi o wpływ trzech rodzajów akcji programu Erasmus w zakresie mobilności na wynagrodzenie, nie mogliśmy znaleźć silnego związku między rodzajem mobilności i oceną aktualnych wynagrodzeń przez absolwentów. W opinii wszystkich grup absolwentów ich aktualne wynagrodzenie było na mniej lub bardziej średnim poziomie w porównaniu z wynagrodzeniami innych specjalistów z branży.

Innym aspektem kariery zawodowej jest mobilność na rynku pracy.

**Ponad 40% mobilnych absolwentów zmieniło kraj pobytu/miejsce pracy. Jest to o 18% więcej niż w przypadku absolwentów niemobilnych.**

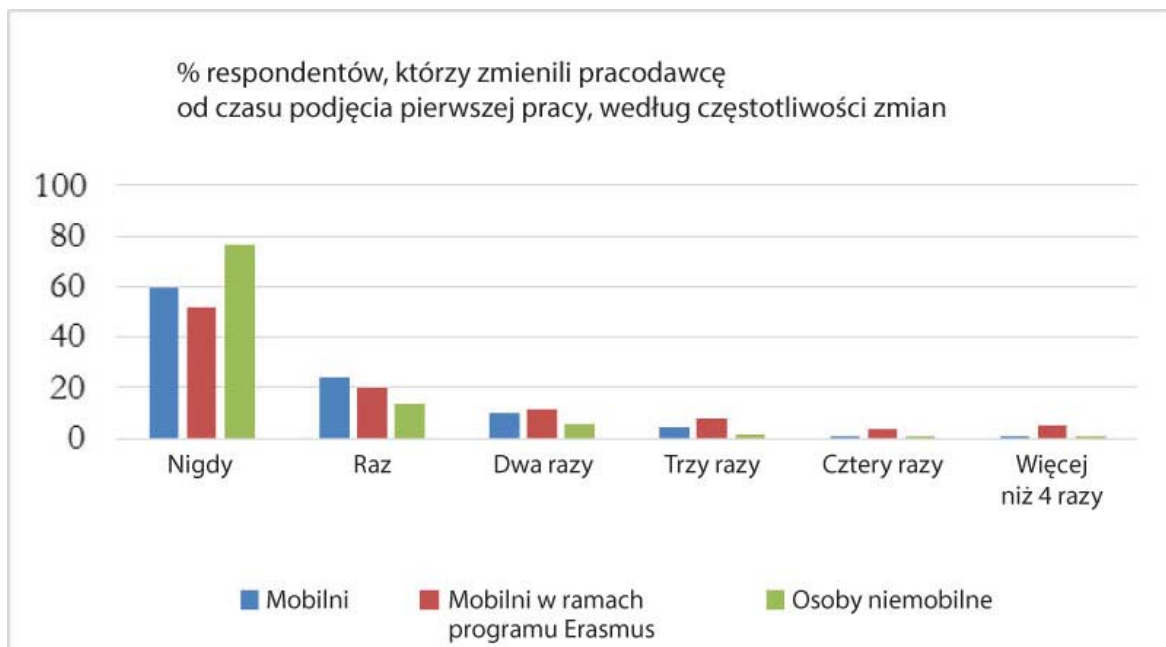
**Rys. 3-38 Zmiany kraju pobytu/miejsca pracy, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%)**



Ponad 40% wszystkich respondentów EIS mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus co najmniej raz zmieniło kraj pobytu lub miejsce pracy. W przeciwieństwie do 77% absolwentów niemobilnych 59% mobilnych studentów nigdy nie zmieniło kraju pobytu/miejsca pracy. Najwyraźniej mobilność w trakcie studiów również wzbudziła na kolejnym etapie życia chęć poznania innych krajów.

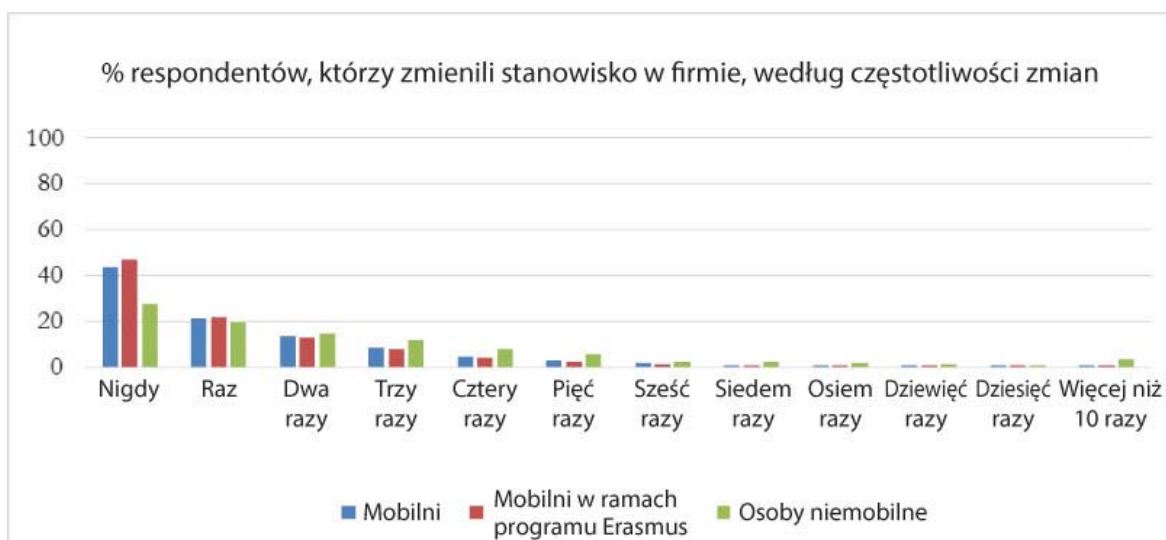
**W przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus występuje prawdopodobieństwo częstszej niż dwukrotna zmiany pracodawcy.**

**Rys. 3-39 Zmiany pracodawcy, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%)**



Podobna sytuacja miała miejsce w odniesieniu do zmiany pracodawcy. W przypadku mobilnych studentów prawdopodobieństwo zmiany pracodawcy było o wiele większe niż w przypadku studentów niemobilnych, przy czym studenci uczestniczący w programie Erasmus robili to chętniej (o 7% częściej) niż cała mobilna grupa. Jeżeli chodzi o zmianę pracy, 40% studentów mobilnych i 48% studentów uczestniczących w programie Erasmus zmieniło pracę co najmniej raz, natomiast 17% studentów uczestniczących w programie Erasmus zmieniło pracę nawet trzy lub więcej razy. Oznacza to, że procentowy udział studentów uczestniczących w programie Erasmus, którzy zmienili pracę, wynosił dwukrotnie więcej niż miało to miejsce w przypadku studentów niemobilnych.

**Rys. 3-40 Zmiany stanowiska w przedsiębiorstwie, porównanie osób mobilnych i niemobilnych (%)**

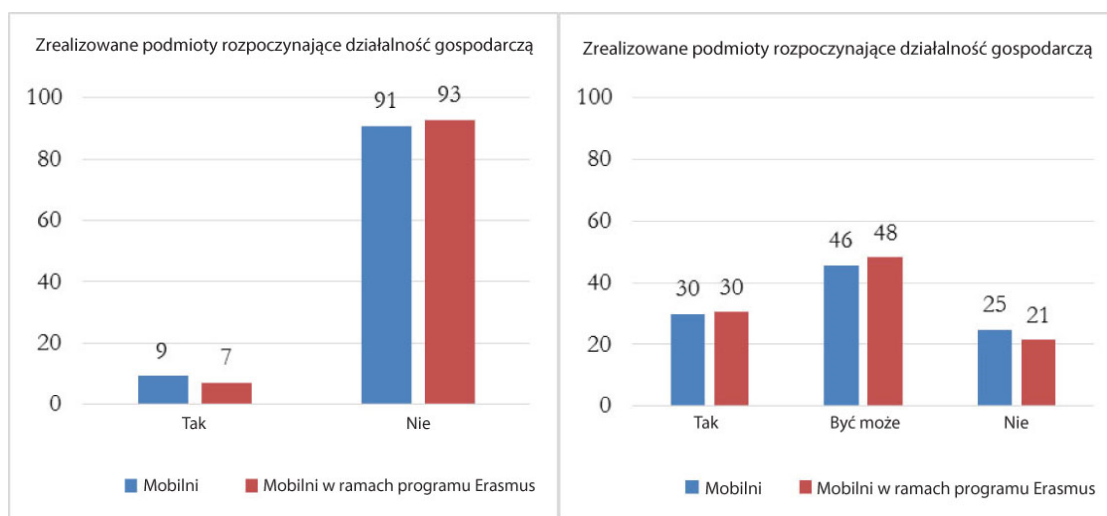


Jednak po przyjęciu do pracy w przedsiębiorstwie mobilni absolwenci, a w jeszcze większym stopniu absolwenci uczestniczący w programie Erasmus, na ogół zajmowali stanowisko, jakie osiągnęli w swojej karierze zawodowej. Niemobilni absolwenci zmieniali stanowiska prawie dwa razy częściej w obrębie przedsiębiorstwa, natomiast w przypadku 44–47% studentów mobilnych i uczestniczących w programie Erasmus tak nie było. Jeżeli coś zmieniali, to na ogół przedsiębiorstwo, natomiast w przypadku niemobilnych absolwentów wydaje się, że woleli oni szukać możliwości kariery zawodowej w jednej i tej samej organizacji.

Uwzględniając dane dotyczące przebiegu kariery zawodowej, a zwłaszcza dane dotyczące wynagrodzeń można dojść do wniosku, że generalnie studenci mobilni, a zwłaszcza studenci uczestniczący w programie Erasmus byli w lepszej sytuacji, jeżeli chodzi o negocjacje w sprawie nowej pracy, byli bardziej atrakcyjni na rynku pracy i w związku z tym mogli częściej wybierać nowe stanowisko. Doświadczenie w zakresie mobilności również mogło przyczyniać się zwiększenia ich chęci podjęcia ryzyka i spróbowania czegoś nowego, co jest poparte danymi dotyczącymi zmiany kraju.

Na koniec przeprowadzono w ramach EIS analizę wpływu na zainteresowanie przedsiębiorczością.

**Rys. 3-41 Nowe przedsiębiorstwa zakładane przez absolwentów, którzy odbyli praktykę za granicą, założone nowe przedsiębiorstwa i zainteresowanie założeniem nowego przedsiębiorstwa (%)**



7% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus i 9% wszystkich mobilnych absolwentów, którzy odbyli praktykę za granicą, założyło nowe przedsiębiorstwo, co stanowi znacznie szerszy margines niż przewidywano, biorąc pod uwagę bardzo zazwyczaj niski odsetek absolwentów pragnących podjąć ryzyko działalności na własny rachunek. Łącznie 46% wszystkich mobilnych studentów i nawet większy odsetek studentów uczestniczących w programie Erasmus mogło przewidywać otwarcie własnego przedsiębiorstwa, a około 30% zdecydowanie planowało takie posunięcie. W sumie ponad trzy czwarte absolwentów uczestniczących w programie Erasmus planowało lub mogło zakładać otwarcie własnego przedsiębiorstwa po powrocie z praktyki za granicą.

W sumie ogólna mobilność, a zwłaszcza w ramach programu Erasmus ma bardzo silnym, pozytywny wpływ na wszystkie aspekty kariery zawodowej. Widać również, że zwłaszcza studenci, którzy uczestniczyli w akcjach programu Erasmus, nie przywiązują tak wielkiej uwagi do kwestii związanych z wynagrodzeniem, jak do międzynarodowego środowiska pracy.

### 3.5. W jaki sposób mobilność wpływa na europejskie postawy, miejsce zamieszkania i pracy oraz związki?

#### Poczucie tożsamości europejskiej

Innym aspektem analizy były postawy respondentów wobec ich uczelni macierzystej, miasta, kraju ojczystego, a zwłaszcza Europy.

**Tabela 3-21 Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Pracownicy mobilni	Program Erasmus	Osoby niemobilne
bardzo mocno/mocno	%	%	%
<i>Ex ante</i>			
... macierzystą uczelnią?	59	54	69
...miastem, w którym mieszkacie?	67	68	68
...krajem, w którym żyjecie?	73	72	75
...Europą?	81	84	70
<i>Ex post</i>			
...macierzystą uczelnią	56	59	
...miastem, w którym mieszkacie?	68	69	
...krajem, w którym żyjecie?	70	70	
...Europą?	80	80	

Ponad 80% studentów uczestniczących w programie Erasmus czuła się mocno związana z Europą.

Znacznie większa liczba studentów mobilnych (81%) i uczestniczących w programie Erasmus (84%) czuje się mocno związana z Europą przed wyjazdem niż w przypadku studentów niemobilnych (70%). Ci ostatni natomiast czują się nieco mocniej związani ze swoim krajem ojczystym i w równie dużym stopniu z ich krajową uczelnią.

Chociaż w przypadku studentów mobilnych i uczestniczących w programie ERASMUS związek z Europą uległ osłabieniu, ten fakt – a także inne drobne zmiany między *ex ante* i *ex post* – ze statystycznego punktu widzenia były nieistotne. Potwierdzają to ustalenia dotyczące czynników memo©, a mianowicie że od samego początku studenci mobilni różnili się zasadniczo od studentów niemobilnych.

**Tabela 3-22 Stosunek do poprzedniej uczelni, miasta, kraju i Europy; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
bardzo mocno/mniej mocno (1-4)	%	%
...Państwa byłą uczelnią	67	59
...miastem, w którym mieszkacie?	72	70
...krajem, w którym żyjecie?	74	77
...Europą?	82	66

„Dla mnie najbardziej ekscytujące było, że wszyscy jesteśmy tacy sami i że nie ma między nami wielu różnic. Ludzie wrzucają stereotypy do jednego worka, Hiszpanie są tacy a tacy, Niemcy są tacy, ale koniec końców wszyscy jesteśmy podobni... Wszyscy jesteśmy młodzi i zmotywowani i chętni przegód, a tego wszystkiego doświadczą się dzięki programowi Erasmus” (Student, DE)



Długotrwałe skutki międzynarodowych doświadczeń były jednak inne. Najważniejsze jest to, że po wielu latach, które upłynęły od pobytu za granicą, mobilni absolwenci wskazywali na ich powiązanie z uczelnią macierzystą w ich kraju, swoim miastem i Europą. Natomiast ich związki z krajem były znacznie słabsze, co było zgodne z ideą, że u takich osób rozwija się kosmopolityczna postawa. I w tym przypadku występowała zasadnicza różnica między odsetkiem absolwentów mobilnych (82%) i niemobilnych (66%), którzy odczuwali silne więzy z Europą.

Jeżeli chodzi o aspekt przynależności do uczelni macierzystej, miasta, kraju i Europy, pojawiła się jedna znaczna różnica między różnymi akcjami programu Erasmus polegająca na tym, że w przypadku studentów przebywających na praktykach więzy z rodzimym miastem okazały się znacznie słabsze. Pod wszystkimi innymi względami różnice były małe i zmiany między opiniami badania *ex post* i badania *ex ante* nie różniły się znacząco między trzema rodzajami akcji. Chociaż jednak studenci mobilni w zakresie studiów utracili najwięcej pod względem więzów z Europą i wykazali najmniejszą wartość w odniesieniu do tej pozycji w trzech grupach w badaniu *ex post*, studenci programów intensywnych mieli najwyższą wartość z trzech grup, zachowując ten sam poziom.

**Tabela 3-23 Wartości wg badań *ex ante* i *ex post* w odniesieniu do stosunku studentów do uczelni, miasta, kraju i Europy w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP) za granicą
<b>bardzo mocno/mocno</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<i>Ex ante</i>			
... macierzystą uczelnią?	54	55	59
...miastem, w którym mieszkacie?	68	62	67
...krajem, w którym żyjecie?	72	71	73
...Europą?	84	83	83
<i>Ex post</i>			
... swoją byłą uczelnią	57	51	66
...miastem, w którym mieszkacie?	68	63	67
...krajem, w którym żyjecie?	67	68	66
...Europą	77	83	81

W każdej z trzech grup występował wysoki odsetek respondentów, którzy zapewniali o swoim związku z Europą przed i po, i chociaż ten odsetek nieco zmalał we wszystkich grupach, wartości pozostały w dalszym ciągu wyższe niż w odniesieniu do macierzystej uczelni, miasta czy kraju. Przyczyny osłabienia związku mogą być jedynie przedmiotem spekulacji, ale być może problemy napotkane za granicą, zwłaszcza w sprawach organizacyjnych, były jedną z przyczyn (zwłaszcza w przypadku pobytów trzy- czy pięciomiesięcznych), która niekiedy została ujawniona w wywiadach.

**Tabela 3-24 Stosunek absolwentów do swojej byłej uczelni, miasta, kraju i Europy w podziale na akcje programu Erasmus**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP)
bardzo mocno/mocno	%	%	%
...Państwa była uczelnią	67	65	73
...miastem, w którym mieszkacie?	73	69	70
...krajem, w którym żyjecie?	74	70	70
...Europą	84	82	85

W przypadku trzech rodzajów akcji różnice w badaniu absolwentów okazały się raczej małe i żadna z nich nie była znacząca. Wydaje się, że żaden z trzech rodzajów akcji nie miał większego wpływu niż pozostałe na sposób postrzegania Europy lub nastawienie respondentów do ich rodzinnego miasta czy kraju. Co więcej, wydaje się, że niewielkie różnice stwierdzone w badaniu EIS wśród studentów wyrównały się z czasem i różnica w odsetku respondentów, którzy stwierdzili, że ich więzy z Europą są mocne, w większym lub mniejszym stopniu zniknęła (82%–85%). Interesujące jest również, że wartości w odniesieniu do Europy zasadniczo wzrosły, porównując wartości *ex post* studentów z ich wartościami *ex ante*. Może to być jeden z długotrwałych efektów mobilności.

Rodzaj akcji programu Erasmus w zakresie mobilności nie odgrywał istotnej roli, jeżeli chodzi o poprawę pod względem „czucia się Europejczykiem”. Wszystkie grupy studentów uczestniczące w różnych akcjach programu Erasmus wykazywały podobne wyniki, twierdząc, że ich europejski punkt widzenia uległ znacznej poprawie dzięki doświadczeniom związanym z mobilnością. Zmiana ich punktu widzenia, jeżeli chodzi o Europę, nastąpiła u 83% osób mobilnych w ramach studiów, 84% osób mobilnych w ramach praktyki 85% uczestników kursów intensywnych.

**Ponad 83% studentów uczestniczących w programie Erasmus czuła się silnie związana z Europą po ich pobycie za granicą.**

*„Dzięki integracji stażystów różnych narodowości w ramach współpracy, wzrasta wewnątrz-organizacyjna wrażliwość na sprawy związane ze Wspólnotą Europejską. Co więcej, w trakcie rozmów rośnie poziom uświadomienia w zakresie bieżących problemów dotyczących krajów rodzinnych studentów różnych narodowości. W rezultacie, zaczynają się czuć w większym stopniu jak obywatele europejscy. Sądzę, że dzięki temu tworzy się poczucie solidarności w Europie.”*  
(Pracodawca, DE)

**Tabela 3-25 Poprawa postawy europejskiej w wyniku doświadczeń związanych z mobilnością, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus**

Prosimy o ocenę następujących umiejętności pod względem ich oczekiwanej poprawy, która Państwa zdaniem nastąpiła wskutek Państwa (ostatnich) doświadczeń związanych z mobilnością.	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP) za granicą
<b>bardzo duża poprawa/poprawa</b>			
Poczucie bycia Europejczykiem, prezentowanie europejskiego punktu widzenia wykraczającego poza perspektywę krajową, poczucie obywatelstwa europejskiego	83%	84%	85%

W ramach badania jakościowego również stawiano studentom pytania na temat programu Erasmus i ich koncepcji Europy. Dla większości studentów program Erasmus stwarzał pierwszą możliwość poznania innych krajów europejskich – inną niż krótkie wakacje i zwiedzanie miast – a w rezultacie kształtowania tożsamości europejskiej. Jak studenci wielokrotnie wskazywali w trakcie wywiadów, studiowanie i mieszkanie razem sprzyjało nie tylko lepszemu wzajemnemu zrozumieniu, ale także pogłębiło w ich świadomość problemów i zagrożeń, z jakimi zmagają się projekty europejskie. Wielu studentów potwierdziło, że mieli do czynienia z uprzedzeniami, a nawet nacjonalistycznymi postawami podczas swojego pobytu za granicą. Potwierdzali to również pracodawcy.

## Praca i życie za granicą

**Tabela 3-26** Opinia studentów na temat ich przyszłości; porównanie studentów mobilnych i niemobilnych

Jak widzisz swoją przyszłość?		Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
zgadzam się/raczej się zgadzam		%	%
Ex ante	Łatwo mogę sobie wyobrazić, że w pewnym momencie w przyszłości będę żyć za granicą.	90	73
	Zdecydowanie chcę pracować przez jakiś czas za granicą.	86	66
	Chciałbym(-abym) pracować w środowisku międzynarodowym.	93	78
	Chciałbym(-abym) żyć i pracować w moim ojczystym kraju.	58	74
Ex post	Łatwo mogę sobie wyobrazić, że w pewnym momencie w przyszłości będę żyć za granicą.	93	
	Zdecydowanie chcę pracować przez jakiś czas za granicą.	91	
	Chciałbym(-abym) pracować w środowisku międzynarodowym.	95	
	Chciałbym(-abym) żyć i pracować w moim ojczystym kraju.	52	

**Odsetek mobilnych studentów, którzy mogli sobie wyobrazić życie za granicą zwiększył się dzięki pobytom za granicą z 90% do 93%, a w przypadku chcących pracować za granicą - z 86% do 91%**

Mobilni studenci potrafili sobie lepiej wyobrazić ich życie za granicą, pracę za granicą i pracę w środowisku międzynarodowym. Natomiast mniejsze było prawdopodobieństwo, że będą żyć i pracować w swoim kraju ojczystym niż miało to miejsce w przypadku studentów niemobilnych. Na ich chęć do życia i pracy za granicą lub wybrania międzynarodowego środowiska pracy wpływały również ich doświadczenia zdobyte za granicą. 90% mobilnych studentów mogło sobie wyobrazić życie za granicą, przy czym ten odsetek wzrósł do 93% w badaniu *ex post*.

W rezultacie w świetle doświadczeń zdobytych za granicą mobilnym studentom trudniej było wyobrazić sobie swoje życie w kraju ojczystym. Tylko 58% mobilnych studentów i 74% niemobilnych studentów chciałoby żyć i pracować w swoim kraju ojczystym (wyniki *ex ante*). Zgodnie z tym ustaleniem odsetek respondentów, którzy chcą pracować za granicą lub w środowisku międzynarodowym zawsze był znacząco wyższy wśród studentów mobilnych (86%-95%) niż wśród studentów niemobilnych (66%-78%). Podobne wyniki można było zaobserwować, porównując wyniki powiązań studentów z ich uczelnią, rodzinnym miastem, ojczystym krajem lub Europą. Chociaż przed wyjazdem mobilni studenci czuli się bardziej związani z Europą niż studenci niemobilni, to jednocześnie nie czuli się tak mocno przywiązani do uczelni i miasta.

Wydaje się to logiczne ponieważ przywiązanie do rodzinnego miasta lub uczelni mogłoby utrudniać mobilność związaną z pracą, zamiast ją ułatwiać.

**Tabela 3-27 Opinia studentów na temat ich przyszłości w podziale na rodzaj akcji programu Erasmus**

Jak widzisz swoją przyszłość?	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP) za granicą
zgadzam się zdecydowanie/zgadzam się (1-4)	%	%	%
<i>Ex ante</i>			
Łatwo mogę sobie wyobrazić, że w pewnym momencie w przyszłości będą żyć za granicą.	94	95	90
Zdecydowanie chcę pracować przez jakiś czas za granicą.	91	93	88
Chciałbym(-abym) pracować w środowisku międzynarodowym.	96	98	95
Chciałbym(-abym) żyć i pracować w moim ojczystym kraju.	53	51	52
<i>Ex post</i>			
Łatwo mogę sobie wyobrazić, że w pewnym momencie w przyszłości będą żyć za granicą.	93	90	88
Zdecydowanie chcę pracować przez jakiś czas za granicą.	91	87	85
Chciałbym(-abym) pracować w środowisku międzynarodowym.	95	97	85
Chciałbym(-abym) żyć i pracować w moim ojczystym kraju.	64	60	79

Analizując różne akcje programu Erasmus można dostrzec, że studentom odbywającym praktykę łatwiej było wyobrazić sobie życie za granicą przed faktycznym wyjazdem, byli w większym stopniu przekonani, że chcą pracować za granicą i na ogół najprawdopodobniej pragnęli pracować w międzynarodowym środowisku. Wydaje się to logiczne, ponieważ studenci, którzy decydują się na praktykę, mogą poza tym poważniej zastanawiać się nad pomysłem zamieszkania za granicą, aby tam pracować, niż studenci wyjeżdżający za granicę na studia.

Kursy intensywne mają najmniejszy wpływ na te trzy pozycje i to również wydaje się logiczne, ponieważ decyzja o udziale w krótkofalowej działalności za granicą nie oznacza żadnej chęci do mieszkania lub podejmowania pracy za granicą ze względu na znacznie mniejsze zaangażowanie i ryzyko. W rezultacie tworzyli oni grupę, która w większości chciałaby pracować i mieszkać w swoim ojczystym kraju (79%). Jednak w sumie studenci uczestniczących w akcjach programu Erasmus mogli sobie łatwo wyobrazić, że w pewnym momencie w przyszłości będą żyć za granicą (90%–95%). 88%–91% studentów twierdziło nawet, że zdecydowanie chcą pracować przez jakiś czas za granicą.

**95% studentów studiujących za granicą i 97% studentów przebywających na praktyce za granicą mogło zakładać, że będą pracować w międzynarodowym środowisku po pobycie za granicą.**

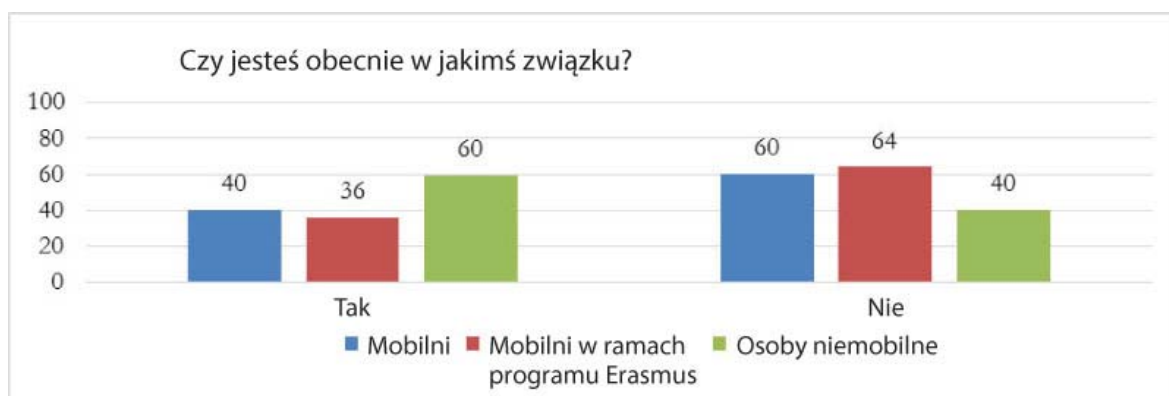
**„Moje podejście do pracy za granicą uległo zmianie. Teraz chętnie podejmę pracę za granicą, jeżeli zdarzy się taka okazja.”  
(student na praktyce, FI)**

Dla studentów uczestniczących w akcjach programu Erasmus, nawet jeżeli nie wyjechali za granicę od razu, międzynarodowe środowisko było bardzo ważne, zwłaszcza dla tych, którzy przebywali za granicą dłużej: 96% studentów studiujących za granicą i 98% studentów przebywających na praktyce może zakładać, że będą pracować w międzynarodowym środowisku. Jeżeli jednak chodzi o wszystkie trzy akcje odsetek respondentów, którzy chcieliby mieszkać i pracować w swoim ojczystym kraju, wzrósł (z 53% do 64% w przypadku studiów i z 51% do 60% w przypadku praktyk oraz z 52% do 79% w przypadku kursów intensywnych) a odsetek chcących pracować środowisku międzynarodowym nieco zmalał.

### Związki

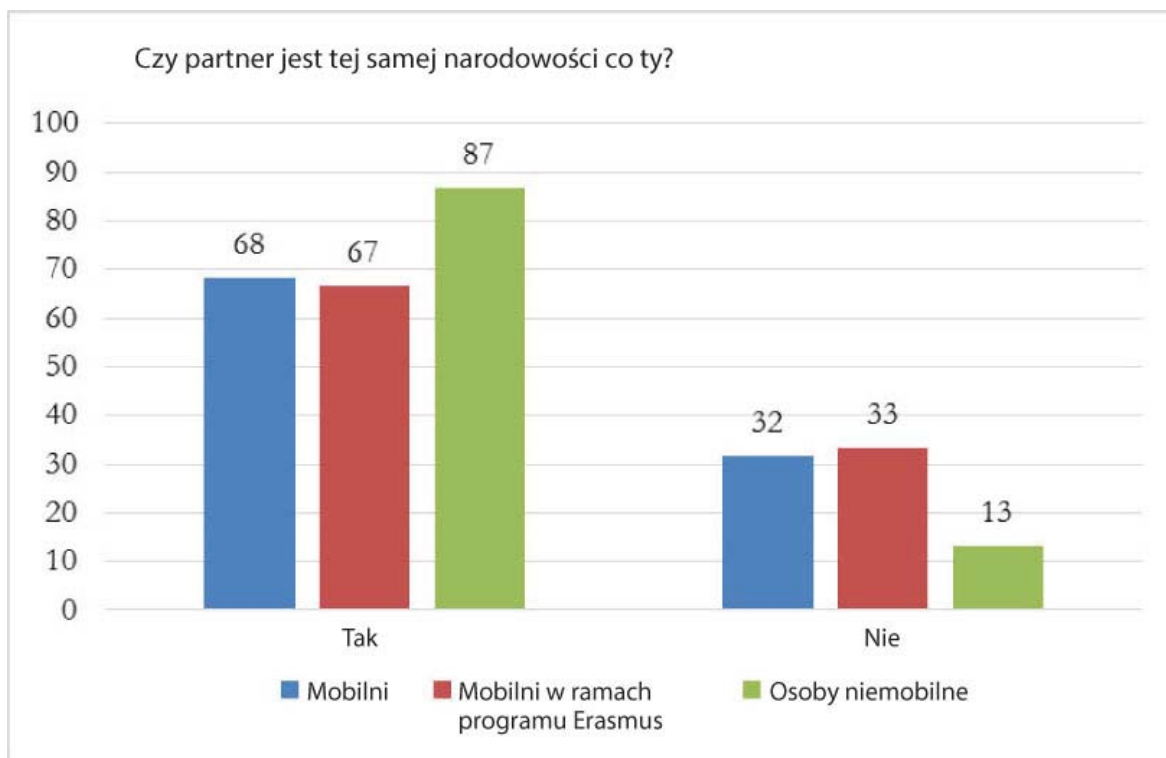
Istniała współzależność między wyjazdem za granicę i osobistymi związkami. Prawie 50% więcej absolwentów niemobilnych niż mobilnych pozostawało w związku. Ma to również miejsce w przypadku studentów mobilnych kiedy są za granicą, co potwierdzili Zimmermann and Neyer, 2013, którzy stwierdzili, że mobilni studenci raczej byli samotni ze słabszymi więziami społecznymi, z których pewne nawet zerwali z czasem (krajowe związki), ale również nawiązali w dużym stopniu inne więzi (międzynarodowe związki).

**Rys. 3-42 Stan pod względem związków, porównanie absolwentów mobilnych i niemobilnych (%)**





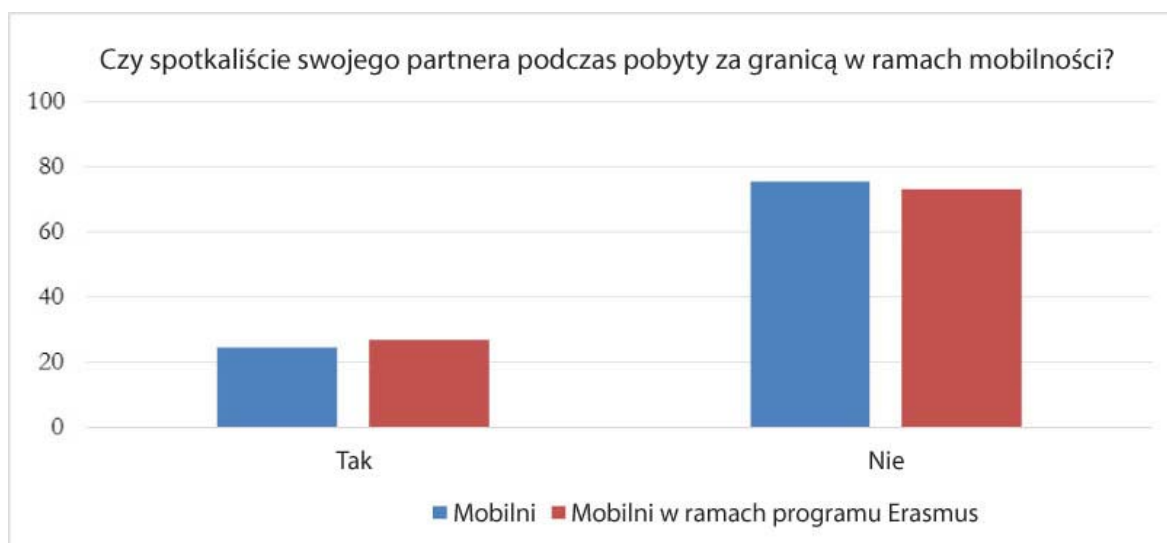
**Rys. 3-43 Narodowość partnera życiowego, opinie absolwentów (%)**



Z drugiej strony jednak w ramach EIS udowodniono, że pobyt za granicą miał również wpływ na długotrwałe związki partnerskie pod względem stabilności, ponieważ w przypadku mobilnych studentów prawdopodobieństwo znalezienia partnera życiowego innej narodowości jest o wiele większe. Absolwenci uczestniczący w programie Erasmus trzy razy częściej pozostawali w związku z osobą innej narodowości niż absolwenci niemobilni i 32% mobilnych absolwentów oraz 33% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus w porównaniu z 13% absolwentów niemobilnych miało partnera innej narodowości.

**Partnerem życiowym 32% absolwentów mobilnych i 33% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus jest osoba innej narodowości. Jest to prawie trzy razy więcej niż w przypadku absolwentów niemobilnych.**

**Rys. 3-44 Mobilność za granicą i partner życiowy, opinie absolwentów (%)**



Chociaż nie wszystkie te związki były bezpośrednio powiązane z okresem pobytu za granicą, co najmniej 24% mobilnych absolwentów, a nawet 27% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus spotkali swoich partnerów studiując za granicą. Oznacza to również, że osobista skłonność do związków z osobami z innych krajów i innych kręgów kulturowych jest znacznie większa wśród osób mających międzynarodowe doświadczenia niż wśród absolwentów niemobilnych.

**24% absolwentów mobilnych i 27% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus spotkało swojego partnera życiowego podczas pobytu za granicą.**

### 3.6. Wnioski

Do analizy opisanej w niniejszym rozdziale przystąpiono, zaczynając od badania podanych przez studentów przyczyn, dla których wyjechali za granicę, a także głównych przyczyn, dla których zarzucili myśl zdobyciu doświadczeń w ramach mobilności. Ponad 90% mobilnych studentów zdecydowało się wyjechać za granicę, aby doświadczyć życia za granicą, rozwinąć umiejętności, takie jak zdolność przystosowania się, oraz podnieść poziom znajomości języka. Wszystkie te aspekty odgrywały ważną rolę podczas analizowania rozwoju umiejętności i kariery zawodowej studentów mobilnych. Z drugiej strony tylko 14% osób niemobilnych nie wyjechało za granicę, ponieważ nie zostały zakwalifikowane do programu; innymi słowy program Erasmus jest raczej nieselektywnym programem mobilności. W przypadku ponad 50% studentów niemobilnych powodami, dla których nie wyjechali za granicę, była niepewność co do dodatkowych kosztów, powiązania osobiste i brak środków finansowych.

Zanim zajmiemy się wynikami dotyczącymi rozwijania umiejętności, warto zwrócić uwagę, że 61% pracodawców włączonych do EIS uważało, że międzynarodowe doświadczenia są istotne pod względem umiejętności dostosowania zawodowego (wzrost z 37% w 2006 r.). W związku z tym ogólnie przekonanie, że pobyt za granicą jest korzystny pod względem rozwijania umiejętności, znacznie wzrosło, co może stanowić jeden z powodów istotnych zalet mobilności pod względem kariery zawodowej, jak opisano w dalszej części niniejszego. Występowała znaczna różnica między mobilnymi i niemobilnymi absolwentami w odniesieniu do znaczenia międzynarodowych doświadczeń w kontekście rekrutacji pracowników, przy czym o 25% absolwentów mobilnych uważało je za bardzo istotne.

### **Na ile ulegają udoskonaleniu umiejętności dostosowania zawodowego i kompetencje?**

85% pracodawców i około 80% absolwentów uczestniczących w sondażu potwierdziło znaczenie wybranych sześciu wartości memo© (Pewność siebie, Ciekawość, Stanowczość, Spokój, Tolerancja wobec odmienności i Dynamiczność) dla umiejętności dostosowania zawodowego. Na ogół studenci mobilni, a studenci uczestniczący w programie Erasmus w szczególności, mieli dwie największe zalety w porównaniu ze studentami niemobilnymi. Z jednej strony wszyscy studenci mobilni wykazywali wyższe wartości memo© niż studenci niemobilni, przy czym studenci uczestniczący w programie Erasmus mieli nawet jeszcze większą przewagę w tym względzie. Ponieważ czynniki memo© stanowią miarę tego, co według pracodawców jest istotne w kontekście umiejętności dostosowania zawodowego, oznacza to, że studenci mobilni mieli większe umiejętności dostosowania zawodowego przed wyjazdem za granicę niż studenci niemobilni. Z drugiej strony w przypadku studentów mobilnych ta różnica uległa znacznemu powiększeniu w wyniku studiów za granicą (+42% w przypadku programu Erasmus i +118% w przypadku wszystkich mobilnych osób). Ponieważ studenci uczestniczący w programie Erasmus wykazywali lepsze wartości czynników memo© niż całościowa próba osób mobilnych przed wyjazdem, doświadczenie z wiązane z mobilnością zrównało w tym względzie innych studentów mobilnych ze studentami uczestniczącymi w programie Erasmus. W przypadku studentów mobilnych nastąpiło przesunięcie wartości d Cohena powyżej progu niskiej wielkości efektu. Wartość zmiany w przypadku studentów uczestniczących w programie Erasmus była jednak również istotna na skutek normalnych małych zmian w cechach osobowości w wyniku ich stabilności i odporności na zmianę, zwłaszcza w krótkim okresie czasu. Potwierdzają to także inne podobne badania. Co więcej studenci uczestniczący w programie Erasmus wykazali wyższe łączne średnie wartości memo© niż 65% studentów i dołączyło do nich dalsze 5% populacji studentów dzięki ich doświadczeniu zdobytemu za granicą.

W sumie u 51% wszystkich studentów mobilnych i 52% studentów uczestniczących w programie Erasmus nastąpiło zwiększenie wartości memo©, a tym samym ich mierzalnych umiejętności dostosowania zawodowego: zwiększyli swój potencjał pod względem radzenia sobie z różnymi kulturami i podejściami, wykazywali większą otwartość na nowe możliwości, byli bardziej stanowczy, poznali lepiej swoje słabe i mocne strony, byli bardziej pewni siebie i zwiększyli swoje kompetencje pod względem zaradności. Te zmiany na lepsze można było potwierdzić w stosunku do wszystkich działań programu Erasmus w zakresie mobilności (studia, praktyki i programy intensywne). Jednak 80% studentów, że odczuwają zmianę na lepsze. Innymi słowy prawie 30% studentów miało odczucie, którego nie można było udowodnić obiektywnie, przynajmniej za pomocą czynników memo©.

Te ustalenia stanowią zdecydowane potwierdzenie podstawowych założeń EIS, zgodnie z którymi jeżeli chce się zbadać zmianę i efekty mobilności nie wystarczy zapytać studentów, jak postrzegają swój rozwój, ale trzeba przeciwstawić to faktycznym pomiarom zmian sposobu myślenia.

Poza innowacyjnym podejściem memo© polegającym na pomiarze faktycznych skutków mobilności w ramach EIS zastosowano bardziej tradycyjną metodę pomiaru postrzegania. Jest istotne z szeregu powodów: po pierwsze umożliwiło to porównanie z wcześniejszymi badaniami; po drugie dało możliwość porównania percepcji grup, którą można analizować z wykorzystaniem czynników memo© (studenci, absolwenci i pracownicy) i percepcji innych, której nie można przeanalizować z wykorzystaniem tych czynników (uczelnie i pracownicy); a po trzecie umożliwiło bezpośrednie porównanie faktycznego i postrzeganego rozwoju studentów. Ponadto ponad 90% pracodawców uważało za bardzo istotne pod względem szans zatrudnienia umiejętności pracy w zespole, umiejętności planowania i organizacyjne, umiejętność

przystosowania się, komunikatywność, umiejętności analityczne i umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności czytania i pisania, krytycznego myślenia i radzenia sobie z osobami należącymi do innych kręgów kulturowych, tj. umiejętności, które musiały i mogły być ocenione wyłącznie w oparciu o analizę odczuć studentów, uczelni i pracodawców.

liczba studentów mobilnych, która doświadczyła poprawy umiejętności była znacznie większa niż się spodziewano. Na przykład 24% studentów mobilnych, którzy nie przewidywali zwiększenia tolerancji, odczuło taką zmianę. Chociaż wielu studentów mobilnych (od 50% do 88% w zależności od umiejętności) oczekiwało pozytywnych zmian, zasadniczo w rzeczywistości odczuli zmianę na lepsze pod względem wszystkich umiejętności z wyjątkiem otwartości/ciekawości, w przypadku których oczekiwania były wyższe niż pokazała to ocena doświadczeń. W sumie ponad 90% studentów wskazało, że odczuli poprawę pod względem różnych umiejętności miękkich powiązanych z szansami zatrudnienia, takich jak wiedza o innych krajach, zdolność do pracy w zespole i praca z osobami należącymi do innych kręgów kulturowych, zdolność przystosowania się, znajomość języka obcego i komunikatywność. Jako obserwator uczelnie również dostrzegły znaczną zmianę na lepsze u ich studentów, przy czym w największym stopniu pod względem pewności siebie (99%) i zdolności przystosowania się (97%).

Ustalenia dokonane w ramach badania jakościowego zdecydowanie potwierdziły ustalenia ilościowe. Respondenci ze wszystkich krajów uczestniczących zgadzali się, że po wymianach umiejętności studentów, takie jak znajomość języka obcego, kompetencje międzykulturowe, umiejętność pracy w zespole i inne, mniej widoczne umiejętności, jak pewność siebie, odporność itd. uległy znacznej poprawie. Wydaje się, że pracownicy, którzy pracowali ze studentami, rozpoznawali te umiejętności dość łatwo. Według grup dyskusyjnych mobilność w ramach programu Erasmus była dobrą okazją dla uczestników (pracowników i studentów) do zdobycia nowych teoretycznych i praktycznych umiejętności, posługiwania się nowymi urządzeniami technologicznymi, podniesienia ich kwalifikacji i statusu akademickiego, opracowania nowych metod nauczania i zajęć tematycznych. Program Erasmus zasadniczo umożliwił studentom i pracownikom akademickim zapoznanie się z życiem i pracą w środowisku międzynarodowym. W przypadku studentów wywiady z nimi ujawniły, że mobilność w ramach programu Erasmus wpłynęła na rozwój osobisty, a nie na zawodowy. W sumie studenci uczestniczący w programie Erasmus, z którymi przeprowadzono wywiady, kładli nacisk na miękkie umiejętności, jakie zdobyli dzięki różnym programom mobilności. Studenci mobilni w celu studiowania wymieniali lepsze umiejętności pod względem komunikatywności, języka i prezentacji, pewność siebie, kreatywność, tolerancję kulturową i etniczną, samopoznanie, samoorganizację, lepsze rozumienie innych, odpowiedzialność, zdolność przystosowania się, pracę w zespole itd. Grupy dyskusyjne potwierdziły, że doświadczenia zdobyte w ramach programu Erasmus miały ogromny, pozytywny wpływ na znajomość języka, zdolności interpersonalne i kompetencje międzykulturowe oraz na zespół tzw. „miękkich umiejętności”, które studenci wielokrotnie opisywali w oparciu o doświadczenia i porównania typu „jak było, a jak jest”. Ze względu na wpływ mobilności w ramach programu Erasmus na umiejętności lub kompetencje studentów w stosunku do innych międzynarodowych programów mobilności, wydaje się, że powstała kultura studentów Erasmusa lub nowa forma tożsamości: „jestem Erasmusem”.

Ponadto wyniki badania jakościowe potwierdziły, że studenci mobilni chyba również w większym stopniu rozwinęli umiejętności zawodowe w ich dziedzinie wiedzy lub zdobyli dodatkową wiedzę na różne tematy. Największa zmiana nastąpiła w odniesieniu do ich umiejętności językowych. Studenci nie tylko poszerzyli swoją znajomość języka, ale również zdobyli nowe kompetencje międzykulturowe, co miało jednocześnie pozytywny wpływ na istotne czynniki, takie jak tolerancja, dostosowanie się do nowego środowiska lub empatia. Studenci często wspominali o znaczeniu, jakie miało

dla nich życie w ścisłym z kontakcie ze społecznościami kraju przyjmującego. Właśnie w związku z tą kwestią pojawia się złożone zagadnienie integracji studentów. Jeżeli językiem wymiany jest język angielski, zarówno znajomość języka i wiedza akademicka zdają się ulegać poprawie, przynosząc większe efekty z akademickiego punktu widzenia. Natomiast w przypadku gdy pobyt za granicą łączy się z nauką miejscowego języka, następuje głębsza integracja ze społeczeństwem przyjmującym, a także powstają silniejsze więzy między społecznością studentów programu Erasmus i studentami miejscowymi. Wydaje się, że studenci i pracownicy nie byli w stanie rozwiązać tego dylematu, jakim był wymóg poprawienia znajomości języka obcego, aby w większym stopniu skorzystać z wymiany, a zarazem większa integracja ze społecznościami przyjmującymi.

Dane ilościowe wskazywały, że najczęściej różnice między programami były minimalne, z wyjątkiem pewnych zalet powiązanych, jak się wydaje, z praktyką. Jednak według badań jakościowych takie różnice *faktycznie* istnieją, gdy chodzi o wpływ i postrzeganie przez protagonistów. Warto nadmienić, że praktyki były wysoko cenione przez studentów, absolwentów i pracowników. W ramach tej akcji programu Erasmus kładziono nacisk na dalszy rozwój zawodowy i kompetencje potrzebne w miejscu pracy. Ich odpowiedzi stanowiły istotny dowód na rozwój kompetencji powiązanych z dostosowaniem zawodowym. Programy integracyjne miały wyższy standard pod względem dyscypliny i kwalifikacji, a ich wpływ na rozwój w kontekście akademickim i zawodowym również był wysoko oceniany.

W wszystkich badanych krajach program Erasmus był tak samo ceniony i miał pozytywny wpływ, natomiast kryzys gospodarczy i wysokie bezrobocie spowodowały zmianę punktu widzenia wśród studentów i pracowników w krajach Europy Południowej, ponieważ w ich przypadku program Erasmus stał się jedyną szansą na poszerzenie doświadczenia zawodowego. Studenci zdawali sobie jednocześnie sprawę, że takie doświadczenie zawodowe dawało im przewagę konkurencyjną nad innymi studentami, szczególnie ważnych czynnik w kontekście obecnych poziomów bezrobocia wśród młodzieży i małej liczby ofert zatrudnienia. Z tego względu zespół pragnie zwrócić uwagę na potencjał programu Erasmus, aby uniknąć większego zróżnicowania między absolwentami uczelni w Europie. Jeżeli program Erasmus miał pozytywny wpływ, zwiększając szanse zatrudnienia młodych absolwentów uczelni, to wdrożenie i utrzymanie programu, lub ściślej mówić jego następcy, w krajach, w których wejście na rynek pracy stanowi problem, może stać się pierwszorzędną strategią zwalczania bezrobocia.

### ***W jaki sposób mobilność wpływa na zatrudnienie i przebieg kariery zawodowej?***

Potwierdził się pozytywny wpływ mobilności na sytuację absolwentów pod względem zatrudnienia. Po pierwsze ryzyko długotrwałego bezrobocia po ukończeniu studiów było o 50% niższe niż wśród studentów niemobilnych. Nawet po upływie pięciu lat od zakończenia studiów stopa bezrobocia wśród studentów mobilnych była ciągle jeszcze o 23% niższa. Również o 50% mniej studentów mobilnych (2%) niż niemobilnych (4%) potrzebowało więcej czasu niż 12 miesięcy na znalezienie pierwszej pracy. Można również zauważyć, że oceniane powyżej umiejętności miały spore znaczenie dla szukających pracy. 90% absolwentów stwierdziło, że komunikatywność, umiejętności analityczne i zdolność przystosowania się miały duże znaczenie w przypadku pierwszej pracy.

Wydaje się, że praktyki były szczególnie skutecznym sposobem na zatrudnienie, przy czym 36% studentów odbywających praktykę dostało ofertę pracy od swojego pracodawcy. Oznacza to, że dzięki tej akcji programu więcej niż jeden na trzech studentów odbywających praktykę miał dostęp do rynku pracy. Był to również pośredni dowód na poziom studentów odbywających praktykę w ramach programu Erasmus.



W ostatnich latach zmianie uległa również sytuacja w kontekście kariery zawodowej. Większość pracodawców uważała, że na absolwentów z międzynarodowym doświadczeniem częściej nakłada się większą odpowiedzialność zawodową. Spośród absolwentów uczestniczących w programie Erasmus 57% pełniło funkcje kierownicze po upływie pięciu lat od ukończenia studiów. Chociaż na tym etapie przewaga nad absolwentami mobilnymi była minimalna (53% tych absolwentów ma stanowiska kierownicze) różnica znacznie rosła z upływem czasu. Po upływie dziesięciu lat od ukończenia studiów funkcje kierownicze pełniło o 20% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus więcej niż absolwentów niemobilnych. Odsetek absolwentów niemobilnych, którzy nie pełnili funkcji kierowniczych, był prawie dwukrotnie większy niż w przypadku absolwentów uczestniczących w programie Erasmus (44%). Po upływie 10 lat od ukończenia studiów 77% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus, objętych sondażem obejmowało stanowiska o charakterze kierowniczym. Po upływie 10 lat od ukończenia studiów tylko 23% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus nie pełniło funkcji kierowniczych, co stanowiło 50% mniej niż wśród absolwentów niemobilnych.

Ponadto doświadczenie zdobyte w okresie mobilności zwiększało szanse na uzyskanie bardziej odpowiedzialnej funkcji w przedsiębiorstwie. Odsetek pracodawców, którzy twierdzili, że absolwentom z zagranicznym doświadczeniem przydzielano bardziej odpowiedzialne funkcje niż absolwentom niemobilnym, wzrósł o 51% od 2006 r., a odsetek pracodawców, którzy twierdzili, że poziom odpowiedzialności był jednakowy, zmalał prawie o połowę.

W przypadku wynagrodzeń te różnice były nawet bardziej widoczne. Odsetek przedsiębiorstw, według których absolwenci z doświadczeniem zagranicznym otrzymywali znacząco wyższe wynagrodzenia wzrósł dwukrotnie – z 10% do 20% – od 2006 r., w którym prowadzone było badanie VALERA. Bardziej niezwykle było to, że prawie 30% stwierdziło, że nie płaciło wyższego wynagrodzenia, ponieważ **doświadczenie zagraniczne stanowiło podstawowy wymóg zatrudnienia**. Odsetek przedsiębiorstw, dla których doświadczenie zagraniczne nie miało znaczenia zmalał o połowę od 2006 r. – z 90% do 51%. I w tym przypadku doświadczenie zagraniczne opłacało się z punktu widzenia efektu średnio- i długofalowego. Spośród pracodawców badanych w ramach EIS 39% potwierdziło wysokie wynagrodzenia pracowników z zagranicznym doświadczeniem i odsetek ten prawie dwukrotnie wzrósł od 2006 r. (z 21%).

Poza zatrudnieniem mobilność sprzyjała również kształtowaniu postaw przedsiębiorczych. 7% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus i 9% wszystkich mobilnych absolwentów, którzy odbyli praktykę za granicą, założyło nowe przedsiębiorstwo, co stanowi znacznie szerszy margines niż przewidywano, biorąc pod uwagę bardzo zazwyczaj niski odsetek absolwentów pragnących podjąć ryzyko działalności na własny rachunek. Co ważniejsze 46% wszystkich mobilnych studentów twierdziło, że planuje otwarcie własnego przedsiębiorstwa, a około 30% zdecydowanie planowało takie posunięcie.

Te ustalenia ponownie zostały potwierdzone przez wyniki badania jakościowego. Pomimo że wyniki uczenia się są głównie kwestią kontaktów międzyludzkich, mogą one jednak wpłynąć w przyszłości na szanse zatrudnienia absolwentów. Wcześniej prowadzone badania<sup>62</sup>faktycznie pozwoliły ustalić, że te nabyte zdolności stanowią kluczowe czynniki w momencie zapewniania sobie zatrudnienia. Ponadto może istnieć opóźniony efekt, który prowadzi do ich ujawniania się w dłuższym okresie czasu. Co ważniejsze badanie jakościowe mogło pomóc w zrozumieniu jednego ze zjawisk występujących w EIS: zmian w znaczeniu zdolności do zatrudnienia wśród studentów na przestrzeni ostatnich lat. Chociaż prawdą jest, że badanie jakościowe zasadniczo

<sup>62</sup> Humburg M, et al.,: The employability of Higher Education Graduates: The Employer's Perspective. Sprawozdanie końcowe. UE, 2013 r.

opierało się na odczuciach jego uczestników, często można było znaleźć potwierdzenie, że wpływ wskazany przez studentów i pracowników zostawał następnie przeniesiony na rynek pracy. Wszyscy pracodawcy bez wyjątku wysoko cenili sobie wzmiankę o mobilności w ramach programu Erasmus z życiorysach osób składających wnioski o przyjęcie do pracy. Podobne dowody zostały ujawnione w ramach innych dobrych praktyk, takich jak opracowany w Hiszpanii program „Recruiting Erasmus”. Jak sama nazwa programu wskazuje ta inicjatywa obejmuje szereg hiszpańskich i międzynarodowych przedsiębiorstw rekrutujących pracowników spośród studentów, którzy byli mobilni w ramach programu Erasmus. Trudno jest wymyślić lepszy sposób na sprawdzenie wpływu wymiany w ramach programu Erasmus na szanse zatrudnienia i kompetencji uzyskanych podczas studiów za granicą niż inicjatywa sektora przemysłowego, mająca na celu stworzenie i wykorzystanie programu do rekrutacji absolwentów mających za sobą uczestnictwo w akcjach programu Erasmus. Niezależność, pewność siebie, asertywność, poczucie bezpieczeństwa, empatia, komunikatywność – wszystkie te umiejętności, które studenci uczestniczący w programie Erasmus uznali za wpływ wyjazdu za granicę – były z drugiej strony umiejętnościami raz po raz pojawiającymi się w opiniach przedsiębiorców. Z tego względu wydaje się że w tym przypadku chodziło w znacznym stopniu o to, aby ci absolwenci z zagranicznym doświadczeniem ukształtowali w sobie szereg cech, które zwiększały ich szanse na zatrudnienie i przyczyniały się do rozwijania umiejętności wymaganych w budowaniu kariery zawodowej z dużą nadzieją na sukces.

### ***W jaki sposób mobilność wpływa na życie osobiste absolwentów pod względem miejsca zamieszkania i pracy, europejskiej tożsamości i związków?***

Mobilność zdecydowanie sprzyja planom zamieszkania za granicą w przyszłości. Spośród wszystkich mobilnych studentów 90% (o 17% więcej niż wśród respondentów niemobilnych) było w stanie wyobrazić sobie życie za granicą, a 93% mobilnych studentów (w porównaniu z 78% studentów niemobilnych) chciałoby pracować w środowisku międzynarodowym. Taką postawę w nawet bardziej widoczny sposób reprezentowali studenci uczestniczący w programie Erasmus, przy czym ponad 94% studiujących za granicą i prawie 96% odbywających praktyki było w stanie wyobrazić sobie życie i pracę za granicą. Spośród tych studentów 95%–97% chciało pracować w środowisku międzynarodowym.

Ponadto dzięki mobilności poszczególne osoby (57%) są bardziej skłonne do zmiany kraju zamieszkania/pracy, a 40% zmieniło kraj zamieszkania od czasu ukończenia studiów. W rzeczywistości 18% absolwentów objętych EIS pracowało za granicą w czasie badania, tj. o 40% więcej niż absolwentów niemobilnych (13%). Ponadto 35% mobilnych absolwentów stwierdziło, że w pewnym okresie kariery zawodowej zmienili kraj pobytu dzięki ich obecnej pracy. Z drugiej strony we wszystkich trzech akcjach programu Erasmus odsetek respondentów, którzy woleli pozostać w swoim ojczystym kraju jako miejscu zamieszkania i pracy, uległ zwiększeniu po pobycie za granicą. Oznacza to, że takie doświadczenia mogą mieć również negatywne skutki, zwłaszcza jeśli studenci zmagają się za granicą z problemami organizacyjnymi lub jeśli długość pobytu za granicą sprawia, że wracają do kraju będąc jeszcze na etapie szoku kulturowego.

Te jakościowe ustalenia potwierdzone zostały w badaniu jakościowym, ponieważ w wywiadach studenci ze wszystkich krajów twierdzili, że mobilność w ramach programu Erasmus zdecydowanie umożliwiła im zapoznanie się z warunkami życia i pracy w środowisku międzynarodowym. Dzięki profesjonalnej organizacji i usługom wsparcia w ramach programu na ogół tworzone było bezpieczne środowisko umożliwiające zdobycie doświadczenia międzykulturowego. Niemniej jednak jakość pobytu za granicą zależała w pewnym stopniu od często różnicowanego wsparcia ze strony uczelni wysyłających i przyjmujących.

Mobilność sprzyja również poczuciu tożsamości europejskiej – ponad 80% mobilnych studentów miało poczucie silniejszych związków z Europą po skończeniu studiów. Ponad 80% mobilnych studentów – o 10% więcej niż wśród niemobilnych respondentów, również odczuwała silniejszy związek z Europą, jakkolwiek ten odsetek nieco zmalał podczas pobytu za granicą. W ten sposób dla niektórych respondentów poczucie bycia Europejczykiem niekoniecznie oznaczało silne związki z Europą.

Mobilność ma również mierzalny wpływ na prywatne życie studentów i absolwentów. W porównaniu z 13% studentów niemobilnych partnerem życiowym 32% mobilnych absolwentów i 33% absolwentów uczestniczących w programie Erasmus jest osoba innej narodowości. Co więcej 24% mobilnych absolwentów i 27% studentów uczestniczących w programie Erasmus stwierdziło, że spotkali swojego obecnego partnera życiowego podczas pobytu za granicą. Zimmermann and Neyer, 2013, wykazali że takie partnerstwa w ogromnym stopniu zmniejszają obciążenie problemami psychologicznymi, z jakimi mają do czynienia studenci studiujący za granicą.

## 4. Wpływ mobilności studentów i pracowników na umiędzynarodowienie uczelni i pracowników

### 4.1. Kontekst

#### Ogólne informacje na temat rozwoju instytucjonalnego i umiędzynarodowienia uczelni oraz związku z mobilnością

Wpływ mobilności na rozwój instytucjonalny instytucji szkolnictwa wyższego można analizować w dwóch płaszczyznach: mobilność może spowodować zmianę samej uczelni, np. dzięki nowym strukturom lub zmianie sposobu myślenia albo może wpłynąć na jakość nauczania w tych instytucjach, np. dzięki nowym programom lub innym metodom nauczania, co z kolei również wpływa na umiędzynarodowienie takich uczelni. Jeżeli chodzi o wpływ instytucjonalny badanie przeprowadzone w Wielkiej Brytanii przez Colemana (Coleman, 2011, 6) wykazało, że instytucja utrzymująca ożywione kontakty międzynarodowe poprawiła szereg swoich publikowanych oficjalnie rankingów: punkty za rangę w skali międzynarodowej w rankingach *Times Higher Education* (pracownicy 3%, studenci 2%) i ranking QS<sup>63</sup> (pracownicy/studenci po 5%). Szanse zatrudnienia absolwentów zwiększone dzięki pracy lub studiom za granicą odzwierciedlają dane liczbowe badania First Destination (DLHE) publikowane przez Higher Education Statistics Agency (HESA) oraz w przewodnikach *University Guides* publikowanych w szeregu czasopism. Pośrednio podwyższa to rankingi QS o 10%, ponieważ zwiększa wskaźnik reputacji pracowników.

Poza wpływem na rankingi w ramach badania sfinansowanego w 2008 r. przez UE pod tytułem *The impact of Erasmus on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*<sup>64</sup> zbadano wpływ jakości poziomu instytucjonalnego i systemowego w oparciu o przegląd literatury, badań i 20 analiz przykładów. Chociaż oceny wpływu programu Erasmus były zróżnicowane w zależności od kraju, wielkości instytucji i pozycji zawodowej stanowisko respondenta, na ogólne wyniki składała się poprawa obsługi studentów przyjeżdżających i ewentualnie wyjeżdżających za granicę, wzmożone wysiłki w zakresie strategii instytucjonalnego umiędzynarodowienia, większa promocja mobilności studentów i pracowników, większe umiędzynarodowienie nauczania i uczenia się, a także większa przejrzystość i możliwość przenoszenia kwalifikacji studentów. Według wspomnianego badania program Erasmus odgrywał wiodącą rolę w umiędzynarodowianiu krajowego, europejskiego i międzynarodowego szkolnictwa wyższego, a nowe państwa członkowskie UE poinformowały o większych korzyściach, jakie odniosły z programu Erasmus, niż stare państwa członkowskie.

Cel poprzedniego badania pt. *The External Education of Erasmus Institutional and National Impact*, sfinansowanego przez UE<sup>65</sup>, było nieco inny. Zamiast przeprowadzać ocenę skutków mobilności studentów lub programu Erasmus w ich pełnym zakresie, zbadano wpływ polityki instytucjonalnej w okresie poprzedzającym wprowadzenie karty Erasmusa dla szkolnictwa wyższego. Wyniki obejmowały wzmożone i bardziej usystematyzowane wysiłki i strategie skierowane na umiędzynarodowienie, dalsze zmiany i usprawnienia w zakresie uznawania kwalifikacji, wyraźne koncentrowanie się na mobilności studentów oraz, równoległe z ustaleniami badania 2008 r., większy wpływ polityk UE na instytucje państw, które przystąpiły do UE w 2004 r.

W ramach projektu MAUNIMO [2010–2012,<sup>66</sup> którego celem było badanie porównawcze mobilności pracowników akademickich i studentów, odkryto dwa ważne czynniki pod

<sup>63</sup> Jeden z najpopularniejszych wykazów światowych rankingów można znaleźć na stronie <http://www.topuniversities.com/university-rankings>.

<sup>64</sup> (CHEPS, INCHER and ECOTEC 2008)

<sup>65</sup> (CHEPS 2004)

<sup>66</sup> Zob. (Colluci, Davis, Korhonen and Gaebel 2012).

względem usprawniania, zwiększania mobilizacji i umieszczania jej we właściwym kontekście jako środka umiędzynarodowienia, a nie tylko jako celu samego w sobie: 1) opracowanie strategii dla wszystkich potencjalnie mobilnych grup w instytucjach, w tym pracowników, naukowców i studentów; oraz 2) gromadzenie danych na temat mobilności, aby ułatwić podejmowanie strategicznych decyzji i zwiększyć przejrzystość.

Pomimo widocznych postępów w kierunku większej otwartości, rozwoju instytucjonalnego i umiędzynarodowienia uczelni, pod pewnymi aspektami i względami kraje europejskie przywiązały się do tradycyjnych krajowych systemów edukacji jak wykazało badanie zamówione przez UE pt. *Delivering Higher Education across Borders in the European Union*.<sup>67</sup> Zespół badawczy pod kierownictwem CHE Consult ujawnił znaczne regionalne różnice w zakresie świadczenia ponadgranicznych usług szkolnictwa wyższego. Stwierdzono, że w niektórych państwach, których systemy szkolnictwa wyższego wymagały modernizacji, zwłaszcza w Europie Południowej, liczba przyjezdnych w ramach ponadgranicznej działalności uczelni w ich granicach była wyższa. Te ponadgraniczne usługi edukacyjne wypełniały luki w świadczeniu usług szkolnictwa wyższego na szczeblu krajowym lub zaspokajały potrzeby specjalnych niszowych rynków.

## Wnioski z niniejszego badania i sugestie

W Strategii „Europa 2020” określono wsparcie w umiędzynarodowieniu europejskiego szkolnictwa wyższego jako ważny cel w zakresie współpracy między uczelniami. Plan modernizacji szkolnictwa wyższego Komisji Europejskiej (2011 r.) miał zatem na celu opracowanie konkretnej strategii umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i stworzenie skutecznych mechanizmów zarządzania i finansowania w celu wsparcia doskonałości szkolnictwa wyższego w UE.<sup>68</sup>

Według skorygowanych badań i literatury akcje programu Erasmus na rzecz mobilności umożliwiły uczelniom włączenie się do wspólnej i międzynarodowej pracy, np. ustalania wspólnych programów studiów między państwami. Zarówno transnarodowa mobilność jak i międzynarodowa współpraca między pracownikami szkolnictwa wyższego (nauczycielami i pracownikami administracji) przyczyniły się do umiędzynarodowienia uczelni i ich większej otwartości. Jednocześnie międzynarodowa mobilność i współpraca uczelni promują tworzenie sieci i partnerstw, które w znacznym stopniu przyczyniły się do poprawy jakości usług edukacyjnych i szkoleniowych świadczonych przez te instytucje. Biorąc udział w akcjach programu Erasmus na rzecz mobilności wiele uczelni zaczęło wprowadzać innowacje w kluczowych obszarach, takich jak nauczanie i uczenie się, uznawanie okresów studiów za granicą, usługi wsparcia dla studentów, współpraca z biznesem i zarządzanie instytucjami.

Jednak uczelnie cały czas koncentrowały się na postrzeganiu ich pod względem międzynarodowej reputacji jako pełniących główną rolę w procesie umiędzynarodowienia. Z drugiej strony w komunikacie KE w sprawie europejskiego szkolnictwa wyższego na świecie (Komisja Europejska, 2013c) stwierdzono, że trzema filarami jej polityki umiędzynarodowienia są mobilność, partnerstwa i umiędzynarodowienie w kraju, natomiast głównej roli nie odgrywała reputacja tylko poprawa jakości nauczania i uczenia się. Ogólnie rzecz biorąc trzeba cały czas przypominać, że mobilność i umiędzynarodowienia nie stanowią celu jako takie ale sposób na poprawę jakości nauczania, badań i usług na rzecz społeczności szkolnictwa wyższego. W związku z tym, analizując opinie instytucji, w ramach badania EIS koncentrowano się na tych właśnie aspektach. Ponadto wspomniane badania koncentrowały się na instytucjach albo na studentach (na poziomie ich opinii), ale nie

<sup>67</sup> Zob. (Brandenburg *i inn.* 2013 r.) Również: [http://ec.europa.eu/education/library/study/borders\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/borders_en.pdf)

<sup>68</sup> Zob. (Komisja Europejska, 2011a, 14).

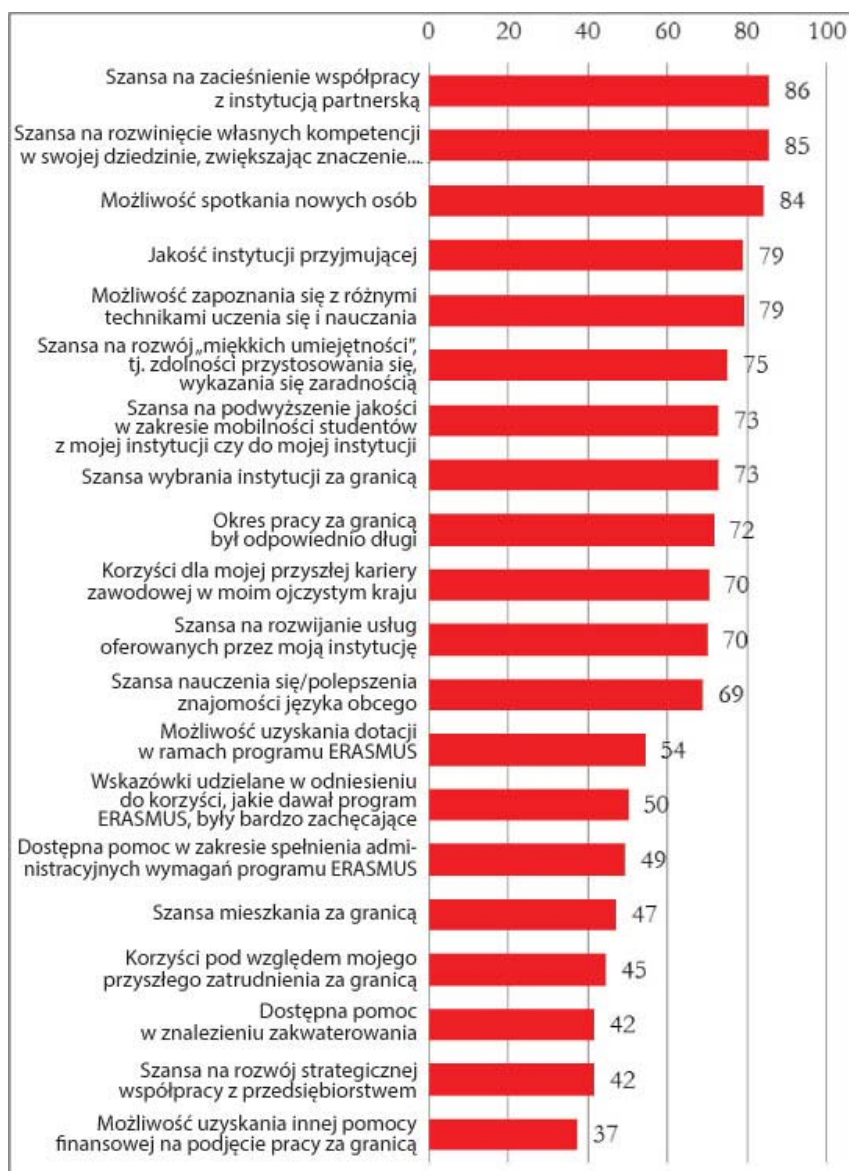


na obydwu i w związku z tym związki między modernizacją i umiędzynarodowieniem uczelni nie zostały zbadane. W tej sytuacji EIS ma swój wkład, wiążąc ze sobą elementy rzeczywistości, opinii i postaw na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym, i badając powiązania między mobilnością a modernizacją i umiędzynarodowieniem uczelni.

## 4.2. Wpływ mobilności na pracowników

### Przyczyny mobilności pracowników

**Rys 4-1** Istotne przyczyny zainteresowania ze strony pracowników mobilnością/uczestnictwem w mobilności, opinie pracowników (%)

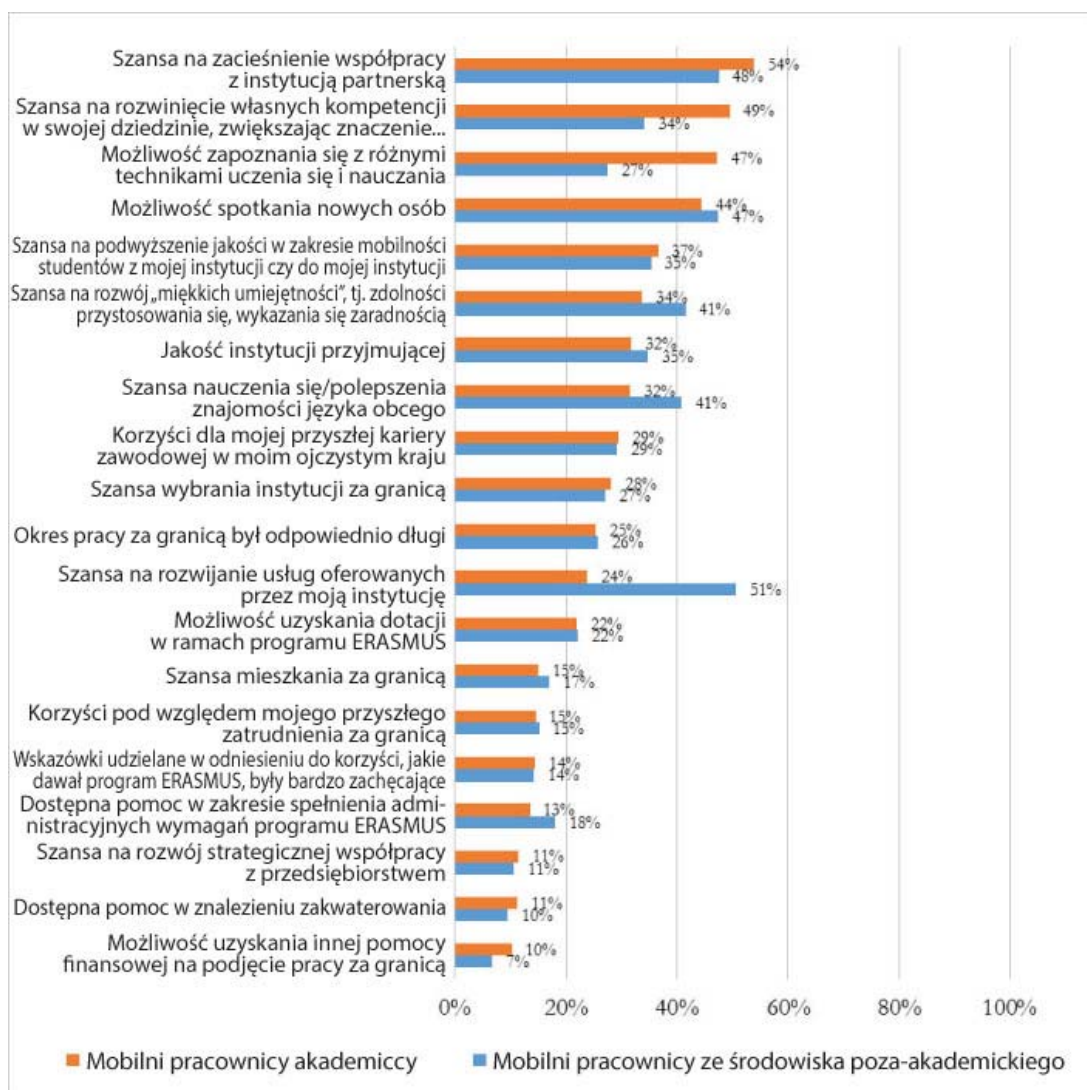


**86% mobilnych pracowników zgodziło się, że mobilność przyczynia się do lepszej współpracy na szczeblu międzynarodowym z partnerską uczelnią**

W ramach EIS przeprowadzoną kontrolę przyczyn mobilności pracowników, które były nieco inne niż przyczyny podawane przez studentów. Jeżeli chodzi o motywację członków personelu, najbardziej priorytetowe były możliwości zacieśnienia współpracy z międzynarodowymi partnerami (86%) i poszerzenie kompetencji (85%). Na trzecim

miejscu, podobnie jak w przypadku studentów, stawiano możliwość spotkania nowych osób (84%). Z tego wynika, że socjalny aspekt mobilności był kluczowy dla mobilnych respondentów wszystkich kategorii. Możliwość zapoznania się z różnymi technikami uczenia się i nauczania była stawiana na piątym miejscu (79%) łącznie z jakością instytucji przyjmującej (79%). Jest to szczególnie istotne, jeżeli później przeanalizujemy wpływ takiej mobilności właśnie na nauczanie i program nauczania. Z drugiej strony, chociaż wyjazd z granicę nabierał coraz większego znaczenia dla studentów pod kątem poprawienia ich pozycji na międzynarodowym rynku pracy, aspekt zwiększenia szans na zatrudnienie za granicą nie był tak istotny wśród pracowników, jednak prawie połowa respondentów (45%) uznała ten aspekt za powód uczestnictwa w akcji na rzecz mobilności pracowników.

**Rys. 4-2 Bardzo ważne przyczyny mobilności pracowników w ramach programu Erasmus, opinie pracowników akademickich i spoza środowiska akademickiego**



W ramach EIS wprowadzono następnie rozróżnienie między pracownikami akademickimi i spoza środowiska akademickiego. W obu grupach opinie na temat niektórych przyczyn były podobne, np. możliwość wzmocnienia kontaktów partnerskich (48% pracowników spoza środowiska akademickiego, 54% pracowników akademickich), możliwość spotkani nowych ludzi (47% pracowników spoza środowiska

akademickiego, 44% pracowników akademickich) oraz możliwość poprawy jakości mobilności studentów (35% pracowników spoza środowiska akademickiego, 37% pracowników akademickich). W obu grupach dostrzegano również korzyść, jaką niosła ze sobą jakość przyjmującej uczelni jako takiej (35% pracowników spoza środowiska akademickiego, 32% pracowników akademickich).

Rozbieżności były zazwyczaj związane z różnymi priorytetami obu grup. Dla pracowników akademickich była ważna możliwość poszerzenia kompetencji w zakresie nauczania i ogólnych kompetencji akademickich (odpowiednio 49% i 47%), tj. aspekt ważny tylko, odpowiednio, dla 34% i 27% pracowników spoza środowiska akademickiego. Z drugiej strony dla pracowników spoza środowiska akademickiego zasadniczą wartość miała poprawa usług w kraju (51%), co ważne było tylko dla 24% pracowników akademickich.

Opinie pracowników na temat mobilności zostały potwierdzone przez uczelnie, ponieważ 54% respondentów ze strony uczelni zgadzało się, że struktury współpracy w ramach programu Erasmus zależą od stosunków osobistych, natomiast ponad 80% uczestników sondażu ze strony pracowników zgadzało się, że program Erasmus wpłynął w szczególności na poprawę stosunków z ich odpowiednikami za granicą i ułatwił zawieranie międzynarodowych porozumień współpracy. Współpraca ta obejmowała wielostronne projekty lub sieci programu Erasmus (81%), rozpoczęcie projektów badawczych (77%) lub udział w projektach badawczych (73%).

Do EIS włączono również próbę pracowników dydaktycznych z przedsiębiorstw krajowych wyjeżdżających za granicę lub z przedsiębiorstw zagranicznych. Ta próba była jednak bardzo mała – w sumie liczyła 87 osób. W związku z tym wyniki nie mają zbyt dużego znaczenia naukowego, ale liczba respondentów również wskazuje, że tego rodzaju mobilność w ramach mobilności pracowników ciągle jeszcze dotyczy mniejszości.

Jeżeli chodzi o przyczyny, dla których pracownicy przedsiębiorstw zajmują się nauczaniem, respondenci w mniejszym lub większym stopniu zgadzali się z większością aspektów. Uważali, że jest to możliwość zdobycia doświadczenia w zakresie różnych praktyk uczenia się i metod nauczania (60%–64%), poszerzania kompetencji (50%–55%), nauki języka obcego (40%–45%) i korzyści dla przyszłej kariery zawodowej w ojczystym kraju (36%–40%).

**Rys. 4-3 Przyczyny, dla których pracownicy przedsiębiorstw zajmują się nauczaniem\***<sup>69</sup>



\* Odpowiedzi „bardzo ważne”, wybrane pozycje

<sup>69</sup> W przypadku krajowych pracowników wiązało się to z mobilnością wyjazdową, natomiast w przypadku pracowników zagranicznych - z mobilnością przyjazdową.

Różnili się jednak w swoich opiniach w odniesieniu do jakości przyjmującej uczelni, która była bardziej istotna dla pracowników krajowych (50%), niż dla pracowników z zagranicy (36%), oraz w odniesieniu do korzyści dotyczących przyszłej kariery zawodowej za granicą, które były bardziej istotne dla osób z zagranicznych przedsiębiorstw (55%), niż osób z krajowych przedsiębiorstw (35%).

## Czynniki memo© w odniesieniu do personelu

### Pierwotne wartości czynników memo©

Następnie w ramach EIS poddano analizie różnicę w sposobie myślenia między pracownikami mobilnymi i niemobilnymi, sprawdzając w tym celu wyniki sondażu wśród pracowników przez porównanie ich z czynnikami memo©. W przypadku pracowników celem wykorzystania czynników memo© miała być sprawdzenie, czy w sposobie myślenia między mobilnymi i niemobilnymi respondentami występuje różnica, ponieważ predyspozycje osobowe miałyby w takiej sytuacji wpływ na powtarzającą się mobilność. Wysokie wartości czynników memo© nie były przecież tylko wynikiem mobilności, ale również jej predykatorem, jak to miało miejsce w przypadku studentów. W ramach czasowych tego badania analiza *ex ante-ex post* pracowników byłyby nieprzydatna (tylko semestr wiosenny).

**W przypadku pracowników mobilnych wartości memo© ze statystycznego punktu widzenia były znacznie wyższe niż w przypadku pracowników niemobilnych**

Ponadto pracownicy mogą mieć znacznie dłuższe doświadczenie pod względem mobilności, co miało wpływ na poszczególnych pracowników. Z tego względu wartości memo© w przypadku pracowników były pomocne w badaniu długofalowych efektów mobilności.

**Tabela 4-1 Wartości czynników memo© w odniesieniu do pracowników, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych**

	Pracownicy mobilni	Program Erasmus	Osoby niemobilne
	Średnia	Średnia	Średnia
Czynnik memo© – Pewność siebie	7,58	7,60	7,31
Czynnik memo© – Ciekawość	7,89	7,92	7,49
Czynnik memo© – Stanowczość	7,07	7,13	6,70
Czynnik memo© – Spokój	7,33	7,33	7,04
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	5,67	5,56	5,69
Czynnik memo© – Dynamiczność	7,35	7,40	7,10
łącznie memo©	7,15	7,15	6,89

W przypadku pracowników niemobilnych pięć czynników miało niższe wartości, a wartość dla tolerancji wobec odmienności była praktycznie taka sama. Biorąc pod uwagę, że te wyniki są istotne pod względem statystycznym (z wyjątkiem tolerancji wobec odmienności), pracownicy mobilni rzeczywiście różnią się od niemobilnych. Po podliczeniu wartości memo© pracownicy mobilni (wszyscy oraz uczestniczący w programie Erasmus) wykazywali wartości wyższą o 4% niż pracownicy niemobilni. W tym przypadku zastosowanie ma to samo, co w odniesieniu do wartości z badań psychometrycznych studentów, tj. niewielkie wartości procentowe nie oznaczają, że

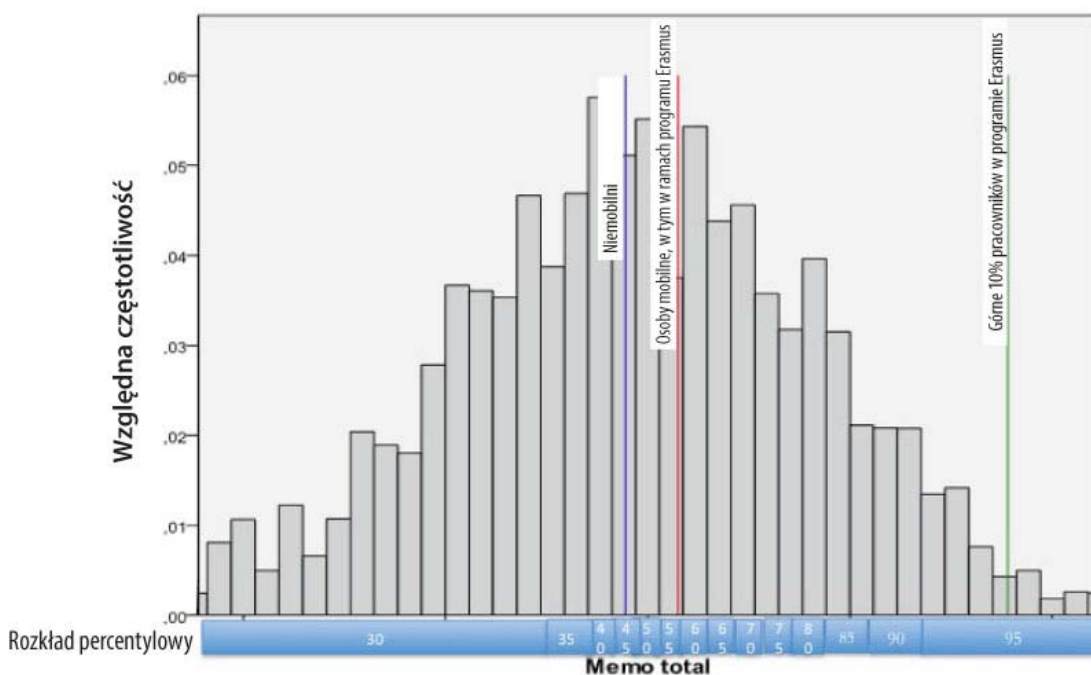


różnica jest nieistotna, ponieważ duże różnice oznaczałyby najprawdopodobniej, że respondenci cierpią na istotne odchylenia psychologiczne lub że zawodzi metodologia.

Wartość  $d$  Cohena w odniesieniu do różnic między grupą mobilnych i niemobilnych pracowników wyniosła 0,3, co, pomimo ograniczeń wartości  $d$  Cohena, przekłada się na mały wpływ, jak wyjaśniono w rozdziale 2.

Ponadto rozkład średnich w obu grupach dla poszczególnych percentyli wskazał na jeszcze występowanie innej istotnej różnicy.

**Rys. 4-4 Rozkład łącznych średnich wartości memo© w przypadku pracowników mobilnych i niemobilnych dla poszczególnych percentyli**



Średnia grupy mobilnej była zbliżona do kwantyla 60%, natomiast średnia grupy niemobilnej, jak przewidywano, znalazła się w pobliżu kwantyla 45%, blisko kwantyla 50%. Zatem różnicę między mobilnymi i niemobilnymi pracownikami stanowi kwantyl 10%. Jak widać, przeciętnie górne 10% grupy mobilnej wykazywało wyższe łączne wartości memo© niż 95% wszystkich pracowników.

Porównując akcje programu Erasmus na rzecz mobilności, można dostrzec istotne różnice pod względem tolerancji wobec odmienności, przy czym największa wartość występuje w przypadku kursów intensywnych (IP), natomiast stanowczość ma najwyższą wartość w przypadku pracowników mobilnych w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych. Poza tym nie wykryto żadnych istotnych różnic, które można byłoby tłumaczyć rodzajem akcji. W związku z tym istotna jest sama mobilność jako taka, a nie rodzaj mobilności w ramach programu Erasmus.



**Tabela 4-2 Wartości czynników memo© w odniesieniu do pracowników w podziale na rodzaj akcji programu Erasmus na rzecz mobilności**

Pracownicy	Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	Kurs intensywny
	Średnia	Średnia	Średnia
Czynnik memo© – Pewność siebie	7,59	7,62	7,65
Czynnik memo© – Ciekawość	7,95	7,92	7,92
Czynnik memo© – Stanowczość	1,65	7,12	6,99
Czynnik memo© – Spokój	7,36	7,36	7,35
Czynnik memo© – Tolerancja wobec odmienności	5,67	5,49	5,91
Czynnik memo© – Dynamiczność	7,42	7,36	7,35
Łącznie memo©	7,20	7,15	7,20

Badanie jakościowe w dużej mierze potwierdziło te ustalenia. Wydaje się, że podobnie jak w przypadku studentów mobilność w ramach programu Erasmus wpłynęła na pracowników pod względem poprawy metod nauczania i prowadzenia badań naukowych, poszerzenie wiedzy o świecie i poprawy umiejętności interpersonalnych, takich jak komunikatywność, kontakty i dostosowanie do różnych osób z różnych środowisk kulturowych. Zdaniem respondentów mobilność umożliwiła im spotkanie interesujących ludzi i odwiedzenie interesujących miejsc, zdobycie nowych doświadczeń i nowych perspektyw. Uczestniczący w sondażach pracownicy stale powtarzali, że program Erasmus jest najlepiej znanym i najbardziej cenionym programem mobilności na rzecz nauczania, a jego jedną z ogromnych zalet jest umożliwienie porównania metod nauczania, przyswojenia nowych technik oraz stworzenia sieci i kontaktów, które, poza poprawą jakości nauczania, służyły umocnieniu międzynarodowej współpracy nauczycieli i uczelni w ramach projektów badawczych.

W ramach EIS sprawdzono również różnice wartości memo© w odniesieniu do pracowników przedsiębiorstw (krajowych i zagranicznych). W obydwu przypadkach uzyskali oni jednak mniej więcej takie same wartości dla wszystkich czynników memo©, a ze względu na bardzo małą liczbę respondentów te niewielkie różnice okazały się nieistotne.

### **Umiejętności i kwalifikacje nieujęte w czynnikach memo©**

Wystąpiły jednak istotne różnice w postrzeganych korzyściach pod względem kompetencji. Jeżeli chodzi o wszystkie cztery aspekty, uczestnicy kursów intensywnych (IP) stwierdzili, że odnieśli największe korzyści, i wszystkie różnice były istotne.

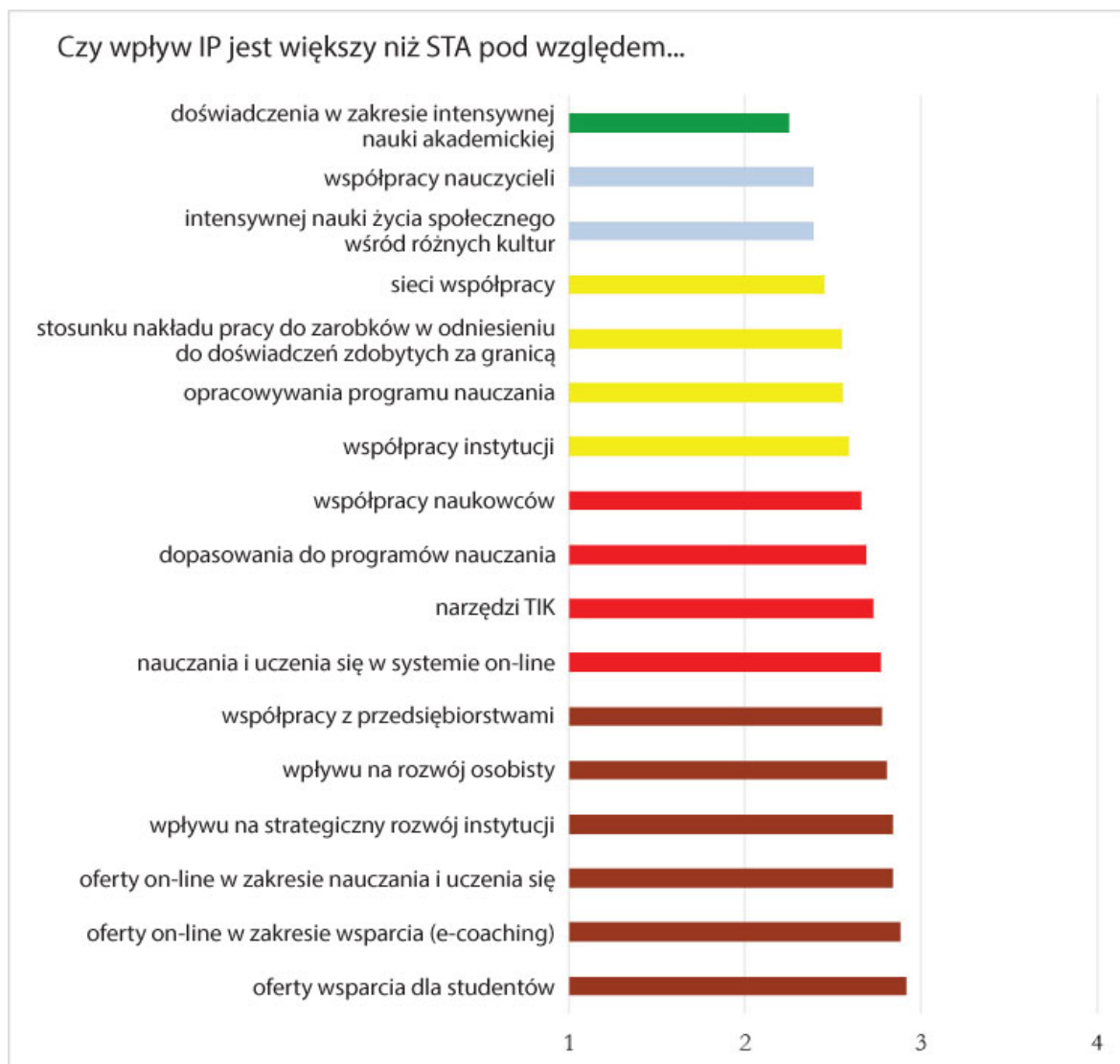
**Tabela 4-3 Kompetencje zdobyte w trakcie pobytów za granicą w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus na rzecz mobilności pracowników**

W jakim stopniu zdobyli Państwo kompetencje podczas swojego pobytu za granicą?	Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	Kurs intensywny
istotna korzyść/korzyść	%	%	%
Wiedza z konkretnej dziedziny	86	92	93
Wiedza z innej dziedziny, np. języki	78	84	89
Typ człowieka, osobowość	85	87	92
Kompetencje społeczne, kompetencje międzykulturowe	93	94	96

78–96% pracowników uczestniczących w trzech akcjach stwierdziło, że nastąpiła w ich przypadku poprawa we wszystkich czterech obszarach kompetencji (konkretnej dziedzinie, innej dziedzinie, osobistym i społecznym), przy czym kompetencje społeczne były postrzegane jako największa korzyść wynikająca z mobilności (93%–96%). Odsetki w przypadku STA były zawsze nieco niższe niż w przypadku STT i IP.

Stosunkowo pozytywne postrzeganie kursów intensywnych przez pracowników zostało potwierdzone oceną wpływu w tym zakresie na różne instytucjonalne aspekty sformułowaną przez uczelnie.

**Rys. 4-5 Wyniki kursu intensywnego w porównaniu z STA, opinia uczelni**



Im wartość była bardziej zbliżona do 1 tym większy wpływ przypisywano a nie STA tylko kursom intensywnym. Tylko wpływ na doświadczenia związane z intensywną nauką akademicką (2,3), współpracą nauczycieli (2,4) i intensywną nauką w zakresie kwalifikacji społecznych i międzykulturowych (2,4) był znacznie poniżej poziomu obojętności wynoszącego 2,5 w każdym z tych przypadków. Wpływ STA na niektóre aspekty uważano za bardziej efektywny, np. usługi wsparcia dla studentów (2,9), oferty internetowe (2,9) i wpływ na strategiczny rozwój uczelni (2,8).

### **Poczucie tożsamości europejskiej i stosunek do własnej uczelni, miasta rodzinnego i ojczystego kraju**

Innym osobistym aspektem mobilności pracowników są powiązania z uczelnią, miastem, krajem lub Europą jako taką. W tym przypadku można było zauważyć istotne różnice między pracownikami mobilnymi i niemobilnymi.

**Tabela 4-4 Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Pracownicy mobilni	Pracownicy niemobilni
<b>bardzo mocno/mocno</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
...swoją uczelnią	88	78
...miastem, w którym mieszkacie?	78	71
...krajem, w którym żyjecie?	80	75
...Europą?	85	69

Związki pracowników mobilnych z rodzimą uczelnią, miastem rodzinnym i krajem były silniejsze w przypadku pracowników mobilnych niż niemobilnych (o 5%–10% bardziej) i znacznie silniejsze z Europą (85%–69%). Różnice w związkach z rodzimą uczelnią i z Europą również były istotne pod względem statystycznym.

**85%**  
pracowników  
mobilnych  
odczuwała silną  
przynależność do  
Europy

**Tabela 4-5 Związki z uczelnią, miastem, krajem i Europą w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus na rzecz mobilności pracowników**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	Kurs intensywny
<b>bardzo mocno/mocno</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
...swoją uczelnią	91	88	88
...miastem, w którym mieszkacie?	80	81	78
...krajem, w którym żyjecie?	81	83	82
...Europą?	88	87	89

W odniesieniu do akcji programu Erasmus nie wystąpiły żadne istotne różnice. W odniesieniu do wszystkich akcji stwierdzono, że najsilniejszy związek łączył respondentów z rodzimą uczelnią (88%–91%), a w dalszej kolejności z Europą (87%–89%). Związki z miastem (78%–81%) i krajem (81%–82%), w których pracownicy mieszkali, były mniej istotne.

### Przypadek specjalny: pracownicy przedsiębiorstw

Pracownicy przedsiębiorstw odczuli szereg pozytywnych efektów działalności dydaktycznej za granicą, takich jak możliwość kontaktu z różnymi praktykami uczenia się i nauczania, korzyści dla przyszłej kariery zawodowej i poszerzenie kompetencji oraz nauczenie się języka. Jeżeli chodzi o wpływ takich doświadczeń na jakość w uczelni przyjmującej, pracownicy wyjeżdżający z krajowych przedsiębiorstw byli bardziej optymistycznie nastawieni niż pracownicy przyjeżdżający z zagranicy na uczelnię, która skontaktowała się z nimi w celu przeprowadzenia sondażu.

### 4.3 W jaki sposób mobilność wpływa na metody i programy nauczania oraz na badania?

#### Wpływ na metody i programy nauczania

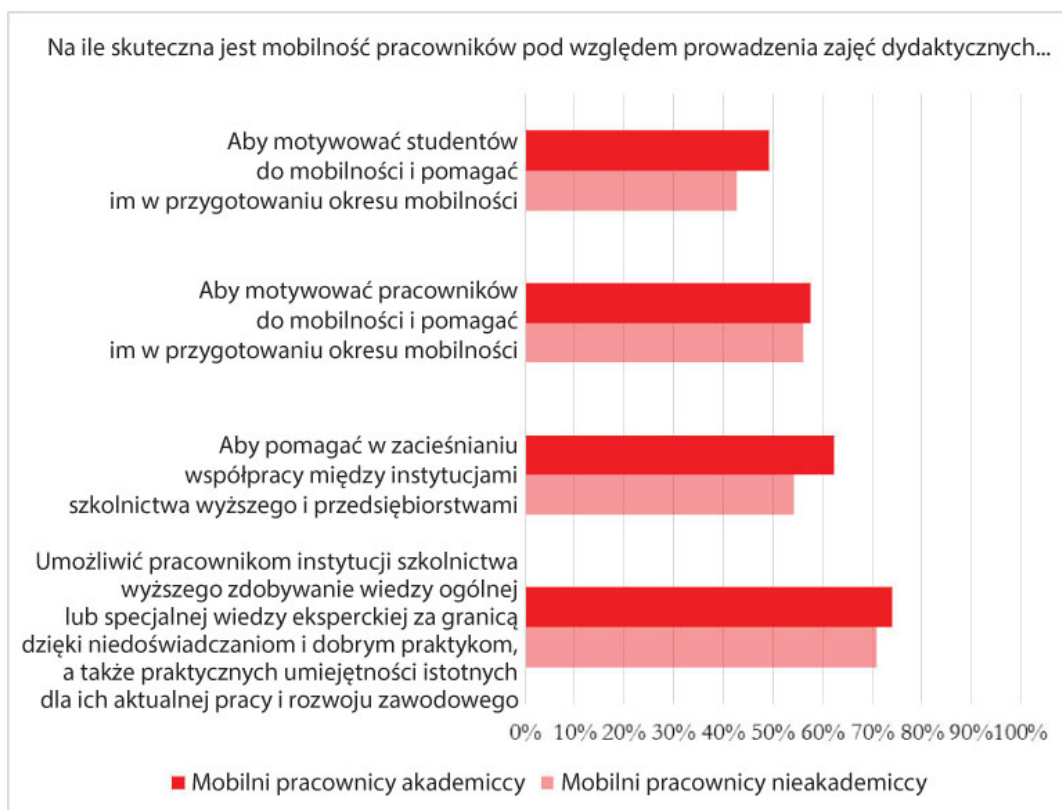
Pracownicy stwierdzili, że mobilność w zakresie nauczania motywowała innych pracowników do mobilności, podobnie jak w przypadku studentów, jakkolwiek w nieco mniejszym stopniu. Zdaniem pracowników przynosiło to znaczną korzyść uczelniom, pomagając im z rozwijaniem współpracy z przedsiębiorstwami. Jednak najważniejszym efektem mobilności pracowników, co potwierdziło 70% pracowników, było zyskanie znajomości dobrych praktyk i zdobycie nowych umiejętności na potrzeby (rodzimej) uczelni. Dotyczyło to zwłaszcza pracowników akademickich. Mobilność pracowników dydaktycznych faktycznie miała istotne konsekwencje, jakie miała mieć z punktu widzenia pracowników akademickich, a mianowicie promowała nowe idee i metody, a także umiejętności dydaktyczne.

Pracownicy akademicy zauważyli również korzystny wpływ na jakość nauczania (81%) i współpracę multidyscyplinarną i międzyorganizacyjną (81%) oraz ogólnie na współpracę międzynarodową (91%), ale mniejszy ich odsetek zauważył wpływ na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (64%) i transfer wiedzy między uczelniami a przedsiębiorstwami (tylko 62%).

**Ponad 70% mobilnych pracowników zauważyła korzyść w postaci nowej wiedzy na temat dobrych praktyk i nabycia nowych umiejętności.**

**81% mobilnych pracowników akademickich zauważyła poprawę pod względem jakości nauczania.**

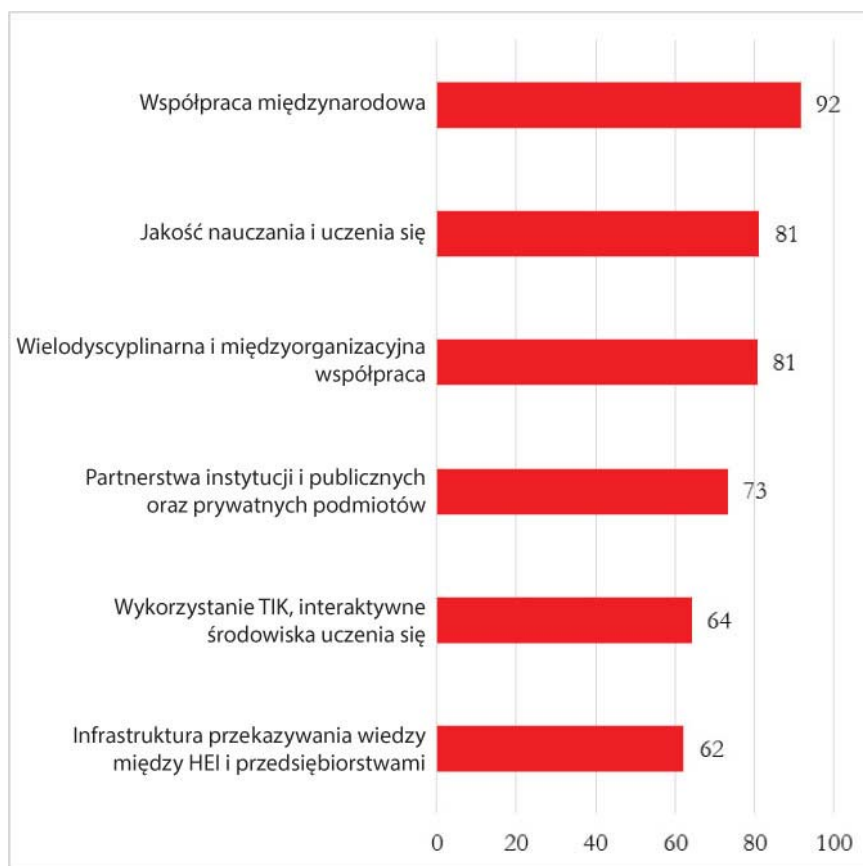
**Rys. 4-6 Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych\***



\* Odpowiedzi „bardzo silny”



**Rys. 4-7 Wpływ mobilności pracowników na nauczanie, opinia pracowników akademickich\* (%)**



**92% uczelni uważało, że mobilność pracowników wpływa na współpracę międzynarodową, 81% – na jakość nauczania oraz na współpracę multidyscyplinarną i międzyorganizacyjną**

\* Odpowiedzi "duży" lub "bardzo duży"

Uczelnie, które wyznaczały inny ważny drugi punkt widzenia mobilności pracowników, również uważały mobilność pracowników za bardzo skuteczne narzędzie do nadania nauczaniu bardziej międzynarodowego wymiaru. Same uczelnie uważały mobilność pracowników za ważną pod względem motywowania studentów do mobilności (94%) i przekazywania doświadczeń zdobytych za granicą studentom, którzy nie chcieli lub nie byli w stanie uczestniczyć bezpośrednio w akcjach międzynarodowej mobilności (95%) Dostrzegały korzyści wynikające z promowania wymiany wiedzy fachowej i doświadczeń w zakresie metod pedagogicznych (93%), a także z motywowania pracowników do mobilności (93%) Mobilność pracowników była również postrzegana jako zachęta dla uczelni do poszerzenia ich ofert i wzbogacenia prowadzonych przez nie kursów (93%), a także jako sposób tworzenia powiązań z odpowiednimi partnerskimi uczelniami i przedsiębiorstwami (86%) i ogólne promowanie mobilności.

**„Mobilność w ramach programu Erasmus stworzyła możliwość opracowania nowych spraw i zastosowania ich w naszych krajowych instytucjach.” (Pracownicy, LT)**

Badanie jakościowe wykazało dodatkowo, że główny wpływ programu Erasmus na pracowników akademickich polegał na wzmocnieniu procesów „umiędzynarodowienia u siebie”. Nauczyciele zdawali sobie sprawę, że wszystkie uzyskane informacje i nabycie nowych umiejętności będzie miało wpływ po ich powrocie do kraju w tym sensie, że efekt programu Erasmus zostanie rozszerzony na uczestników niemobilnych.

**Tabela 4-6 Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do różnych celów nauczania, opinia uczelni**

Na ile efektywną pod względem osiągnięcia następujących celów oceniacie Państwo mobilność pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych?	Instytucje szkolnictwa wyższego
<b>bardzo duża/duża</b>	<b>%</b>
Umożliwienie studentom, którzy nie mają możliwości udziału w programie mobilności, korzystania z wiedzy.	95
Motywowanie studentów do mobilności i pomaganie im w przygotowaniu okresu mobilności	94
Promowanie wymiany wiedzy fachowej i doświadczeń związanych z metodami pedagogicznymi	93
Motywowanie pracowników do mobilności i pomaganie im w przygotowaniu okresu mobilności	93
Zachęcanie instytucji szkolnictwa wyższego do poszerzania i wzbogacania zakresu i treści oferowanych przez nie kursów.	93
Tworzenie powiązań między instytucjami szkolnictwa wyższego a przedsiębiorstwami	86

Poza tworzeniem powiązań między uczelniami a przedsiębiorstwami (86% uczelni postrzegało mobilność pracowników jako skuteczny środek do osiągnięcia dla tego celu) ponad 90% uczelni konsekwentnie postrzegało mobilność pracowników jako skuteczny środek do osiągania najważniejszych celów, takich jak umiędzynarodowienie na poziomie krajowym (95%), takich jak motywowanie studentów do wyjazdu za granicę (94%), promowanie nowych metod pedagogicznych (93%), motywowanie innych pracowników do wyjazdów zagranicznych (93%) i poszerzenia ich oferty zajęć dydaktycznych (93%).

**Rys. 4-8 Efektywność mobilności pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych, jeżeli chodzi o cele instytucji, porównanie opinii byłych pracowników mobilnych i uczelni (%)**



\* Odpowiedzi "duża" lub "bardzo duża"

Obie grupy – pracownicy i uczelnie, za najważniejszy pozytywny efekt mobilności pracowników uznały możliwość umiędzynarodowienia edukacji studentów niemobilnych, a dalszej kolejności zachęcanie uczelni do poszerzania i wzbogacania zakresu i treści oferowanych przez nie kursów. Ponadto uznano za ważne motywowanie studentów do wyjazdu za granicę i wymianę wiedzy fachowej między pracownikami.

Rozpatrując efekty różnych rodzajów mobilności zarówno uczelnie, jak i pracownicy zgodzili się również, że mobilność pracowników w odniesieniu do zajęć dydaktycznych (przyjezdnych i wyjeżdżających) może być bardzo skuteczna pod względem promowania umiędzynarodowienia studentów w kraju i wzbogacania/poprawiania jakości nauczania.

Największą rozbieżność między obu punktami widzenia można dostrzec w odniesieniu do wpływu mobilności na motywowanie innych pracowników do mobilności (88% pracowników, 93% uczelnie), motywowanie studentów do mobilności (90% pracowników, 94% uczelni) oraz tworzenie powiązań między uczelniami a przedsiębiorstwami (82% pracowników, 86% uczelni).

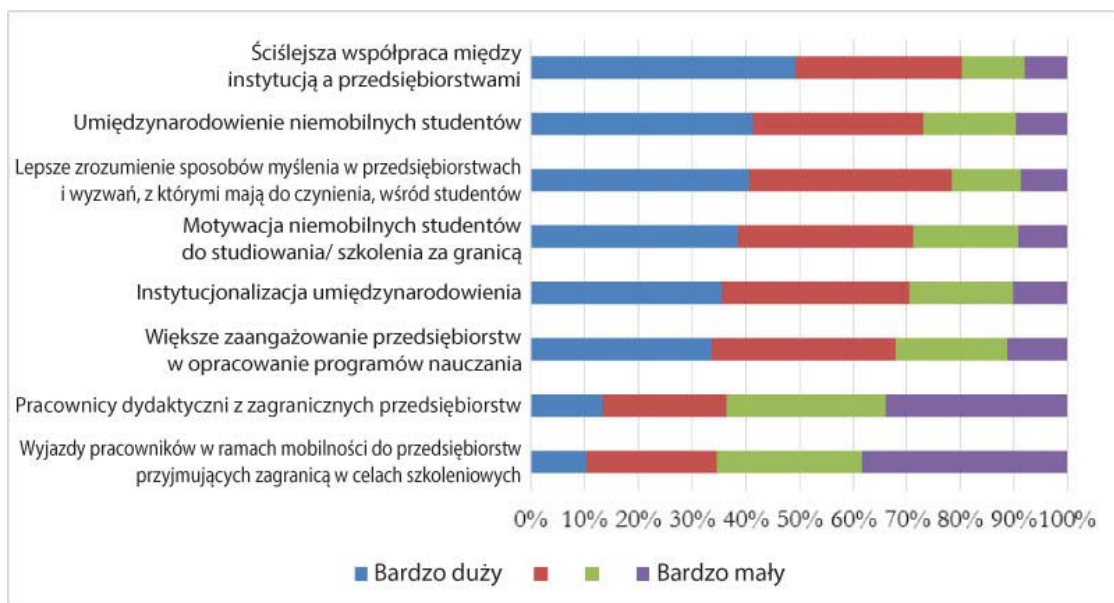
Występowały nieznacznie różne wyniki w odniesieniu do wpływu wyjazdów pracowników w celach szkoleniowych.

**Rys. 4-9 Efektywność mobilności pracowników w celach szkoleniowych, jeżeli chodzi o cele instytucji, porównanie opinii byłych pracowników mobilnych i uczelni (%)**



I tym razem opinie pracowników i uczelni w znacznym stopniu się pokrywały. Jednak w tym przypadku to pracownicy wykazywali większy optymizm niż uczelnie, jeżeli chodzi o wpływ w odniesieniu do wszystkich aspektów. Jedna i druga grupa zgodziła się, że ten rodzaj mobilności umożliwił pracownikom krajowych uczelni zdobycie wiedzy ogólnej, konkretnej wiedzy fachowej i umiejętności (97% pracowników, 95% uczelni), zmotywowanie innych pracowników do mobilności (obie grupy po 91%)<sup>70</sup>, nawiązanie współpracy z przedsiębiorstwami (89% pracowników, 88% uczelni) oraz zmotywowanie studentów (84% pracowników, 82% uczelni).

**Rys. 4-10 Wpływ pracowników przedsiębiorstw**



<sup>70</sup> Różnica na wykresie wynika z zaokrąglenia wyników wpływu.

W ramach EIS ponownie sprawdzono ewentualne efekty mobilności pracowników przedsiębiorstw. Ze względu na bardzo niski odsetek takich pracowników wpływ na nauczanie można uznać w kontekście ogólnej mobilności pracowników za nieistotny jedynie z ilościowego punktu widzenia.<sup>71</sup> Jednak według uczelni udział pracowników przedsiębiorstw w wyjazdach w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych lub kursach intensywnych (IP) był sposobem na wzmocnienie współpracy z biznesem i przemysłem oraz wywarł pozytywny wpływ na studentów umożliwiając im lepsze zrozumienie funkcjonowania przedsiębiorstw. Ponad 30% uczelni uczestniczących w badaniu sondażowym również dostrzegało wpływ pracowników przedsiębiorstw na umiędzynarodowienie.

Osoby, które uczestniczyły w kursach intensywnych jako wykładowcy, twierdziły że miało to wpływ na ich metody nauczania (51%) i opracowywanie programu nauczania (47%). W tym przypadku również 47% było zdania, że kurs intensywny przyniósł korzyści uboczne w postaci projektów opracowywania programów nauczania, rozwijania wspólnych kursów lub modułów, sieci akademickich, współpracy w sferze badań naukowych, studiów magisterskich Erasmus Mundus i innych tego rodzaju działań.

**Rys. 4-11 Rola kursów intensywnych we wspieraniu tworzenia profesjonalnych sieci, opinia pracowników dydaktycznych**



Pracownicy akademicy, którzy uczestniczyli w kursach intensywnych, uważali te kursy za szczególnie efektywne pod względem nawiązywania nowych kontaktów (84%), ale mniej skuteczne, jeżeli chodzi o odnawianie wcześniejszych kontaktów (42%). Bardzo niewielu respondentów postrzegało je jako środek do nawiązania lepszych kontaktów z rynkiem pracy (13%). Pracownicy dostrzegali również poprawę współpracy z instytucjami partnerskimi (75%). Mniej respondentów dostrzegało wsparcie dla nowych metod nauczania (51%) i uboczny wpływ na programy nauczania (47%).

Wysoką wartość przypisywała wpływowi mobilności pracowników znacznie większa liczba uczestników IP niż w przypadku osób, które miały do czynienia z innymi formami mobilności pracowników w odniesieniu do nauczania i

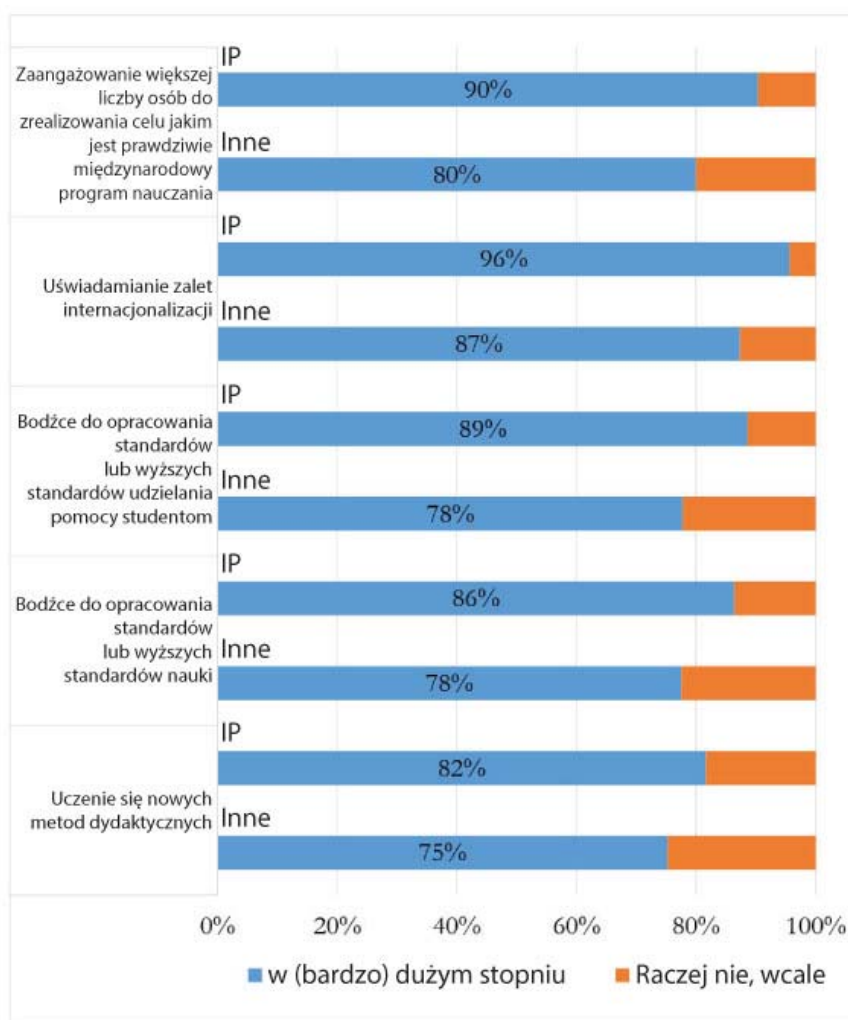
**90%–96% pracowników mobilnych było zdania, że programy intensywne miały silny wpływ na umiędzynarodowienie nie programów nauczania oraz na poszerzenie wiedzy na temat umiędzynarodowienia.**

<sup>71</sup> Może to jednak różnić się w przypadku konkretnych podtypów uczelni (np. Ecole des Mines, Francja), w których proporcja pracowników dydaktycznych nie będących pracownikami akademickimi uczelni może wynosić nawet 90%.



tworzenia programów nauczania (90%–80%), tworzenia wyższych standardów wsparcia studentów 89%–78%).

**Rys. 4-12 Wpływ mobilności pracowników w ramach IP na aspekty nauczania, opinia pracowników**



*„Myślę, że takie zagraniczne doświadczenia w zakresie nauczania bardzo korzystnie wpłynęło na moje CV i stałem się bardziej interesującym kandydatem do zatrudnienia w przyszłości na uczelni.”  
Pojawiło się wiele nowych możliwości i będę współpracował z kolegami, których poznałem podczas tej wymiany.”  
(fiński program intensywny)*

*„Moja mobilność była przydatna ze względu na poprawę i konsolidację kontaktów z pracownikami akademickimi”  
(Pracownik programu intensywnego, PT)*

**Prawie 70% mobilnych pracowników uważało wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych za skuteczną formę stwarzania nowych możliwości prowadzenia badań.**

Kursy intensywne uważano za bardziej skuteczną formę niż inne krótkotrwałe programy pod względem włączania ludzi w proces umiędzynarodowienia programów nauczania, uświadamiania zalet, jakie daje umiędzynarodowienie, kreowania inicjatyw w zakresie opracowywania standardów wsparcia studentów oraz nauczania lub uczenia się nowych metod dydaktycznych. O ile jednak praktycznie każdy respondent uważał IP za wysoce skuteczne pod względem podnoszenia poziomu świadomości w zakresie umiędzynarodowienia, to aspekt dotyczący nowych metod nauczania – co do którego należałoby się spodziewać, że powinien być zaliczany do najważniejszych skutków – został oceniony najniżej, jakkolwiek wciąż jeszcze wysoko, bo na poziomie 75%.

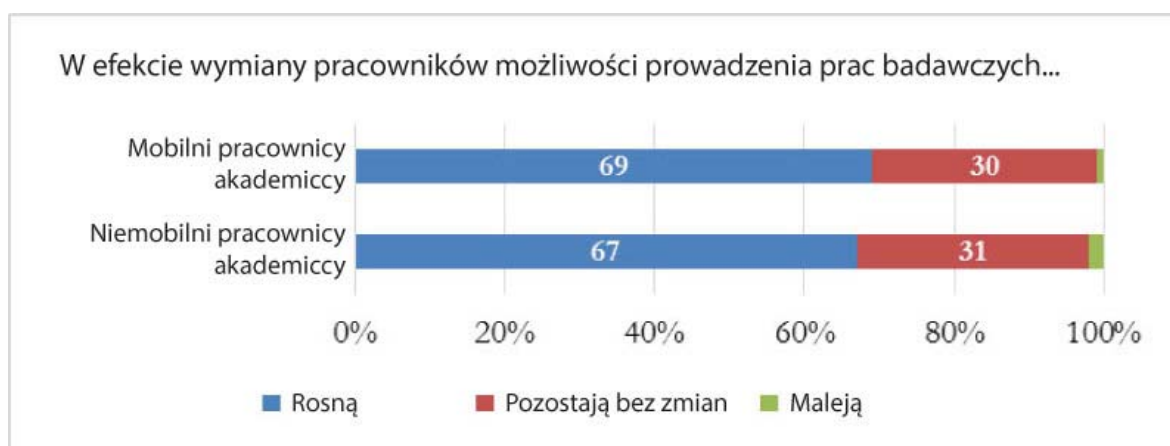
Badania jakościowe wykazały, w jakim stopniu pobyt za granicą wpłynął na zwiększenie atrakcyjności CV pracowników uczestniczących w IP oraz na

zwiększenie możliwości uzyskania lepszego stanowiska i rozwój kariery zawodowej. Wydaje się, że kursy intensywne sprzyjały również umacnianiu społecznych sieci uczestników i dalszemu uczestnictwu pracowników w innych kursach intensywnych. Wydaje się, że mobilność pracowników w ramach programu Erasmus pozwala rozwinąć swego rodzaju świadomość akademicką, która ma pozytywny wpływ zarówno na uczestniczących pracowników, jak i na uczelni.

### Wpływ na badania naukowe

Zwrócono się również do pracowników akademickich o ocenę wpływu wymiany pracowników na możliwości prowadzenia badań naukowych.

**Rys. 4-13 Wpływ mobilności pracowników w kontekście wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych, opinia pracowników akademickich\* (%)**

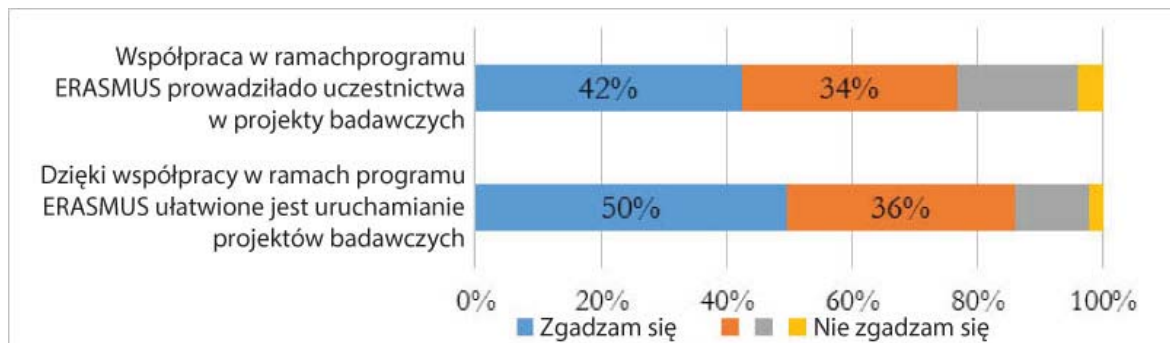


Pod tym względem zarówno pracownicy mobilni jak i niemobilni byli raczej jednomyślni, przy czym 69% mobilnych pracowników akademickich i 67% niemobilnych pracowników akademickich zgadzało się, że wymiany pracowników przyczyniają się do poszerzenia możliwości prowadzenia badań naukowych i są postrzegane jako ważny atut przy wzmacnianiu potencjału naukowego uczelni. Zdaniem 68% respondentów ich udział w kursach intensywnych w ramach wymiany pracowników zwiększył ich możliwości prowadzenia badań naukowych. Nie jest to może najważniejszy cel kursów intensywnych, jednak jest to zdecydowanie ważny rezultat. Może to wynikać z faktu, że zaproszenie do uczestnictwa w kursie intensywnym za granicą często wiąże się z naukowymi zainteresowaniami i czas pobytu wykorzystuje się często do omawiania zainteresowań badawczych oraz ewentualnych spotkań z innymi naukowcami i opracowywania nowych koncepcji. Szereg respondentów w badaniu jakościowym zaznaczyło, że dzięki wymianie programy ulegały wzbogaceniu o dalsze powiązania z innymi instytucjami i prowadziły do większej liczby wymian, co z kolei wzbogacało program o doświadczenia z różnych rejonów geograficznych świata. Wśród uczestników kursów intensywnych 76% zgadzało się, że współpraca w ramach akcji programu Erasmus prowadziła zasadniczo

*„W wielu przypadkach istnieje silnych związek między mobilnością pracowników a współpracą w zakresie badań naukowych, ponieważ mobilność pracowników w kontekście wyjazdów w celu szkolenia stanowi wstępny impuls dla rozszerzenia współpracy, wspólnego pisanie prac naukowych lub wspólnego rozpoczynania projektów badawczych. To doskonały sposób na rozpoczynanie nowej współpracy. Pod tym względem te pięć dni może okazać się bardzo cenne dla obu uczelni.”*  
(Pracownik, FI)

do udziału w projektach naukowych. 86% respondentów zgadzało się, że ułatwiało to rozpoczęcie projektów naukowych.

**Rys. 4-14 Wpływ kursów intensywnych na projekty naukowe, opinia uczestników**



#### 4.4 W jaki sposób mobilność wpływa na współpracę uczelni?

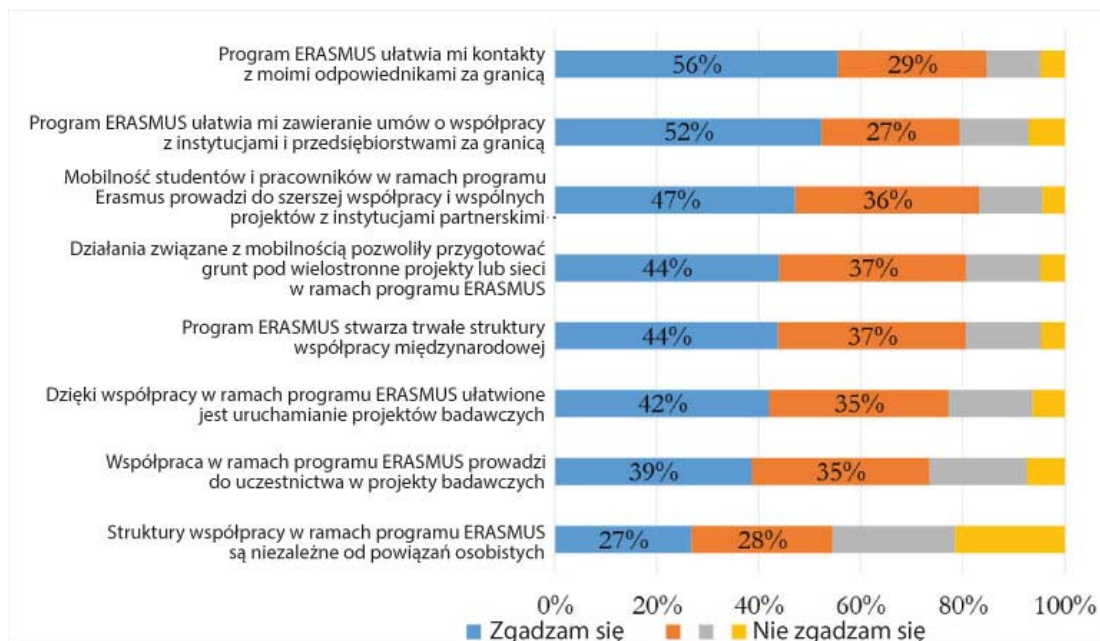
##### Program Erasmus jako taki

Zdaniem pracowników program Erasmus był główną siłą napędową umiędzynarodowienia. Nie ma w tym nic dziwnego, ponieważ program jest największym przedsięwzięciem tego rodzaju w Europie i można go uważać za najważniejszy program dla wielu uczelni, co potwierdziły sondaże, zwłaszcza w Europie południowej i Środkowej.

Pracownicy uważali program Erasmus za bardzo ważny pod względem polepszania kontaktów z ich odpowiednikami za granicą (85%), poszerzania współpracy i zwiększania liczby wspólnych projektów (83%) oraz tworzenia podstaw dla wielostronnych projektów lub sieci (81%). Wielu z nich dostrzegło wpływ w postaci łatwiejszego zawierania indywidualnych umów o współpracy (79%) i ułatwień w prowadzeniu badań naukowych (77%). Zdaniem pracowników struktury programu Erasmus zależą ponadto do pewnego stopnia od powiązań osobistych (55%).

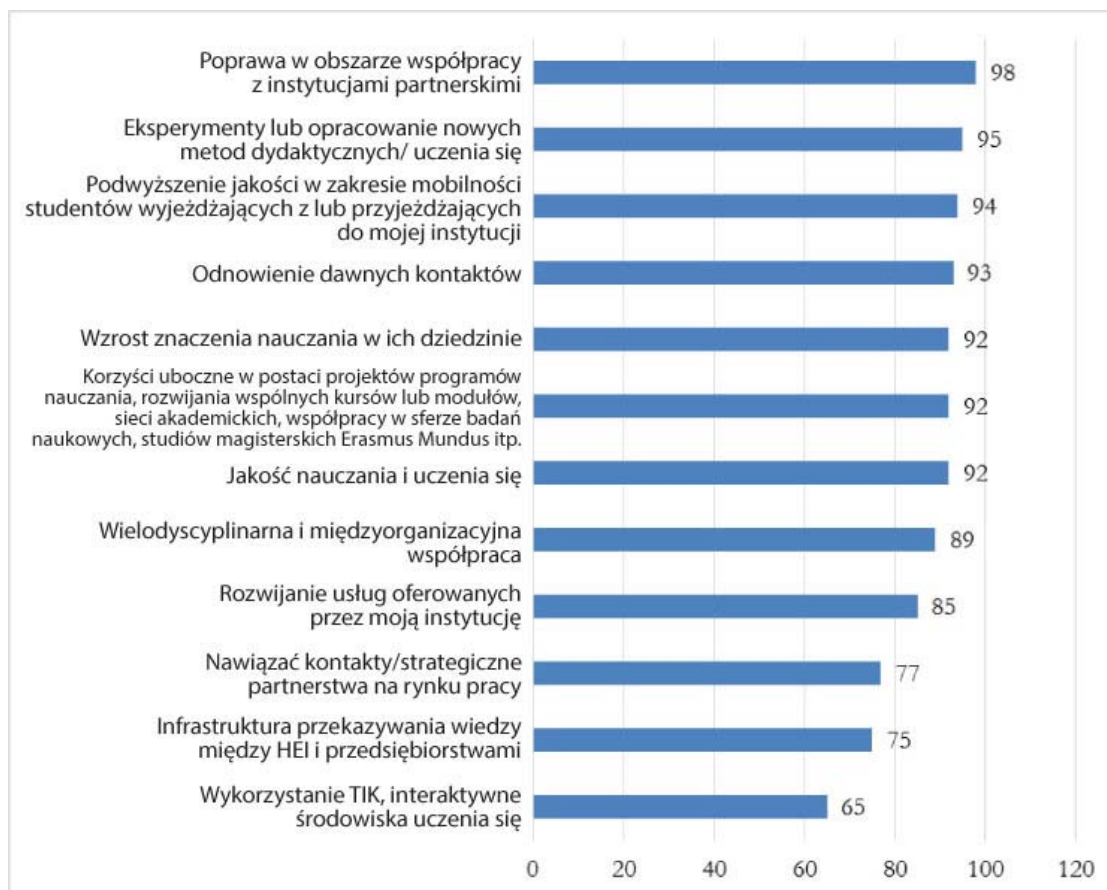
**„Rozpoczęte zostały programy podwójnych stopni naukowych między naszymi, polskimi i czeskimi uczelniami. Po zakończonych programach intensywnych, w trakcie szkoleń pracowników i pobytów za granicą związanych z pracą dydaktyczną wdrażane były wspólne projekty, badania i nowe umowy o współpracy.”**  
(Pracownik, LI)

**Rys. 4-15 Poziom ułatwień w zakresie międzynarodowej współpracy za pośrednictwem akcji programu Erasmus, opinia pracowników**



## Mobilność pracowników

**Rys. 4-16 Przewidywany wpływ mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%)**





Wydaje się, że uczelnie wykazywały daleko idący optymizm, jeżeli chodzi o wpływ mobilności pracowników w celach szkoleniowych. Ponad 90% uczelni dostrzegało wyraźny wpływ mobilności pracowników pod wieloma aspektami. Jedynym aspektem, pod którym wpływ był najslabszy, było zwiększone wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (65%), a także wpływ na stosunki z pracodawcą/przemysłem, takie jak partnerstwa nawiązane z rynkiem pracy (77%) i infrastruktura transferu wiedzy między uczelniami i przedsiębiorstwami (75%). Pracownicy uczestniczący w mobilności międzynarodowej byli natomiast w mniejszym stopniu przekonani co do niektórych aspektów wpływu zdobytego przez nich doświadczenia. Poszczególni pracownicy zgadzali się, że okres pobytu za granicą pomógł im w nawiązaniu nowych kontaktów (80%) i nawiązaniu ściślejszej współpracy z partnerskimi uczelniami (63%), jakkolwiek mniej więcej tylko jedna trzecia respondentów zauważyła pozytywny wpływ pod względem wspólnych dyplomów. Najbardziej rzucającą się w oczy różnicą między instytucjonalnym punktem widzenia a punktem widzenia pracowników stwierdzono w ich opiniach dotyczących wpływu mobilności na nawiązywania kontaktów ze stronami na rynku pracy (77% uczelni w stosunku do 9% pracowników). Niski odsetek pracowników można w tym przypadku tłumaczyć w ten sposób, że nie jest to powód aby być mobilnym, przy czym nie dotyczy to tych, których rola właśnie na tym polegała.

**„Nowe lub silniejsze związki z przedsiębiorstwami i uczelniami na całym świecie wpływają na poprawę międzynarodowego wizerunku uczelni dzięki skutecznie prowadzonym praktykom i zbliżają międzynarodowych pracodawców i studentów. (student odbywający praktykę. BG)**

**Rys. 4-17 Wpływ mobilności pracowników, punkt widzenia pracowników (%)**



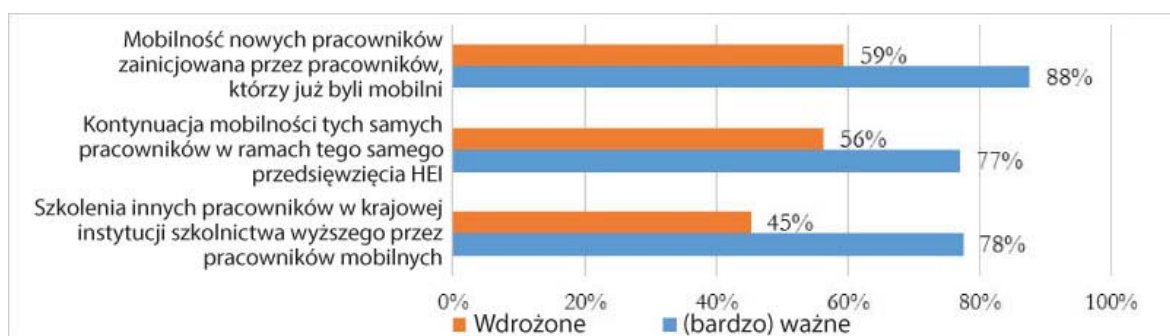


Nowe kontakty muszą być trwałe, jeżeli mają przynieść długofalowe efekty. Z punktu widzenia uczelni istnieje szereg sposobów, które już zostały wdrożone, w celu uzyskania trwałych efektów wpływu. Za ważny środek do osiągnięcia takiej trwałości uważano zainicjowanie nowej mobilności przez pracowników, którzy byli już wcześniej mobilni.

**Ponad 90% uczelni uważało większość aspektów ukierunkowanych na nieosiągnięcie trwałości wpływu za ważne, ale o wiele mniej je wdrożyło do tej pory**

**„Nasza uczelnia kładzie jeszcze większy nacisk na współpracę z zagranicznymi partnerami i na dalsze poprawianie swojego międzynarodowego wizerunku.”  
(Pracownik uczestniczący w programie intensywnym, PT)**

**Rys. 4-18 Działania mające na celu osiągnięcie trwałej współpracy między krajową instytucją a przyjmującą instytucją/przyjmującym przedsiębiorstwem po okresie mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%)**



Zdaniem uczelni największy potencjał w zakresie tworzenia trwałości tkwi w promowaniu nowej mobilności pracowników, którzy już byli mobilni (88%). Wydaje się, że znaczny potencjał kryje się również za szkoleniem innych pracowników mobilnych (78%) oraz za kontynuacją trwającej mobilności pracowników (77%). Uczelnie były jednak o wiele bardziej sceptyczne jeżeli chodzi o zakres, w jakim takie środki zostały już wdrożone. W tym przypadku szacunki były o około 20%–30% poniżej wagi przypisanej temu aspektowi. Z tego wynika, że uczelnie dostrzegały duże pole do usprawnień w tym obszarze

Ankietowani studenci, którzy uczestniczyli w kursach intensywnych Erasmus i studiowali za granicą, zaznaczali, że mobilność w ramach programu Erasmus zaowocowała nową współpracą i nowymi kontaktami między uczestniczącymi studentami, a także między ich macierzystą instytucją a instytucjami przyjmującymi. Mobilność studentów związana z praktyką prowadziła niekiedy do ściślejszej współpracy między uczelnią a przedsiębiorstwami i ściślejszych kontaktów między studentami i pracodawcami.

W grupach dyskusyjnych i wywiadach pojawiało się wiele przykładów współpracy między uczelnią a przedsiębiorstwami, jak na przykład projekty badawcze finansowane ze środków UE, uruchomione na podstawie umów o współpracy dotyczących praktyk studenckich. Mobilność pracowników przyczyniła się do nowej współpracy w dziedzinie badań między pracownikami uczestniczącymi i uczelniami z różnych państw europejskich. Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach programu Erasmus również stanowiła skuteczny sposób umacniania związków z istniejącymi partnerskimi uczelniami. W trakcie pobytu za granicą pracowników

związanego z prowadzeniem zajęć dydaktycznych w ramach programu Erasmus, uczestniczący pracownicy mieli często możliwość omawiania projektach badawczych i uczestniczenia w nich, co pozwalało uczelniom poszerzać ich współpracy w zakresie prac badawczych.

Uczelnie twierdziły, że ich celem było zintensyfikowanie współpracy z uczelniami z innych krajów, aby utrzymać na stałym poziomie lub zwiększyć liczbę wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów i pracowników w ramach programu Erasmus. Niektórzy instytucjonalni koordynatorzy zwracali uwagę, że ich starania zmierzające do utworzenia sieci z uczelniami w innych krajach byłyby daremne, gdyby nie środki finansowe zapewnione na potrzeby mobilności w ramach programu Erasmus. Na przykład program Erasmus+ uznano za nową szansę na utrzymanie i kontynuację współpracy z partnerskimi uczelniami w innych krajach, mającymi ustaloną pozycję, lub tworzenie nowych partnerstw o bardziej strategicznym charakterze.

W wielu krajach, takich jak Hiszpania, Portugalia, Czechy lub Finlandia, istnieją bardzo stabilne i aktywnie działające sieci biur współpracy z zagranicą różnych uczelni. Funkcjonowanie tych sieci opierało się na trwałych profesjonalnych kontaktach, regularnych spotkaniach i wymianie najlepszych praktyk, zapewniając znaczące wsparcie dla nowych uczelni, które włączyły się do mobilności w ramach programu Erasmus. Wiele spośród uczelni objętych badaniem cieszyłyby się z większych możliwości finansowania takiej działalności polegającej na tworzeniu sieci nawiązywania kontaktów między uczelniami na poziomie lokalnym lub krajowym (wymiana doświadczeń i informacji, regularne spotkania itp.).

W wielu przypadkach członkowie mobilnego personelu stali się ambasadorami rodzimej uczelni i jej systemu edukacyjnego za granicą, a po powrocie zajmowali się mobilizowaniem niemobilnych studentów i pracowników do wyjazdu w ramach wymiany. Nieformalne relacje na temat doświadczeń związanych z wyjazdem w ramach wymiany (przekazy ustne) lub dzielenie się wrażeniami na zajęciach wydają się bardziej skuteczne niż inne, bardziej oficjalne formy.

Ponieważ partnerstwa zazwyczaj powstawały na poziomie indywidualnym (np. w wyniku osobistych kontaktów z innymi naukowcami, bez związku z istniejącą już współpracą naukową), utrzymanie takiej współpracy w dużej mierze zależało od inwestycji (pod względem środków i zasobów ludzkich) dokonywanych na poziomie organizacyjnym. Stąd uczestniczący w wymianie pracownicy i koordynatorzy wskazywali na trudności w utrzymaniu kontaktów z partnerskimi uczelniami, ponieważ zależały one od inicjatywy i starań jednej osoby. Według niektórych uczestników należałoby regularnie dokonywać przeglądu istniejących partnerstw w celu umocnienia tych, w ramach których współpraca jest udana.

Pracownicy akademicy wskazywali, że centralne zarządzanie i koordynacja mobilności pracowników na uczelniach powinna służyć jako przykład najlepszej praktyki. Wcześniejsze doświadczenia wykazały, że prowadziło to często do lepszej organizacji mobilności, pozwalającej oszczędzić czas. Ponadto pojawiała się możliwość zawierania partnerstw interdyscyplinarnych (poza wydziałami). Przedstawiciele biur współpracy z zagranicą potwierdzili, że tworzenie sieci kontaktów zaczęło przebiegać sprawniej dzięki standaryzacji umów programu Erasmus.

***Mobilność w ramach programu Erasmus przyczyniła się do współpracy między uczelniami na szczeblu krajowym i międzynarodowym, wymiany dobrych praktyk w obrębie kraju i między krajami lub tworzenia sieci kontaktów między różnymi uczelniami na poziomie lokalnym.”***  
**(Pracownicy spoza środowiska akademickiego, FI)**

## Kursy Intensywne

Komisja Europejska chciała również zbadać wpływ kursów intensywnych na nowe rodzaje działalności wiążące się ze współpracą między wykładowcami i uczelniami.

**Tabela 4-7 Rozwój nowej międzynarodowej i międzysektorowej współpracy dzięki kursom intensywnym, opinia personelu**

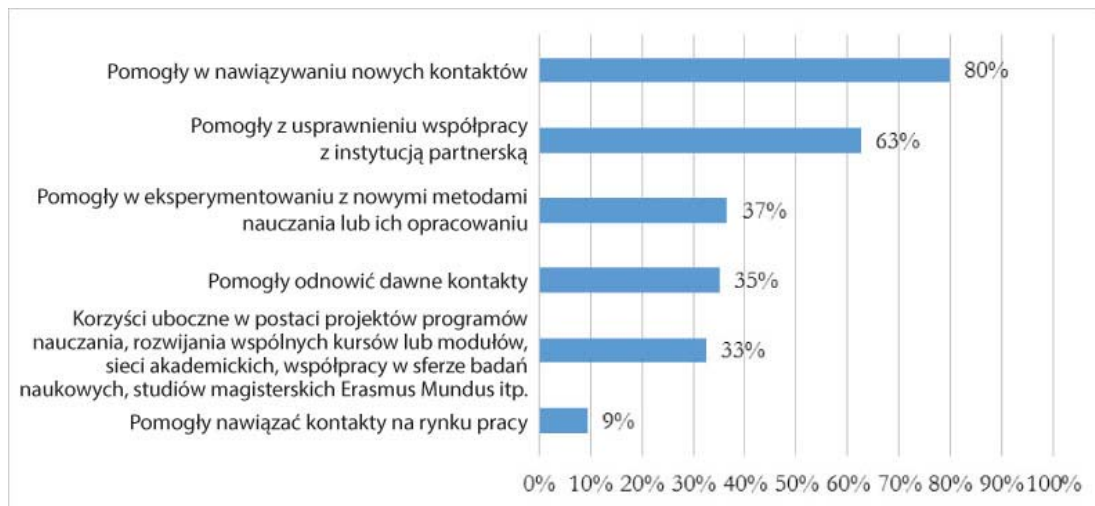
Do jakiego stopnia kursy intensywne (IP) przyczyniły się do rozwinięcia nowych międzynarodowych i międzysektorowych działań związanych ze współpracą uczestniczącymi w tych kursach wykładowców i uczelni?	%
wcale	1
do pewnego stopnia	47
w znacznym stopniu	39
w bardzo dużym stopniu	13

Półowa respondentów stwierdziła, że programy intensywne miały pewien wpływ, a 39% nawet uważało, że miały one zasadniczy wpływ. Jednak w porównaniu z innymi częściami badania instytucjonalnego liczba respondentów, którzy odpowiedzieli na to konkretne pytanie, była dość mała, więc zespół był ostrożny, jeżeli chodzi o przypisanie znaczenia tej odpowiedzi. To samo odnosi się do szacowanego wpływu kursów intensywnych na relacje zewnętrzne. Również w tym przypadku większość respondentów uważała, że kursy intensywne miały pewien lub znaczny wpływ na rozwijanie takich relacji (82%).

**Tabela 4-8 Wpływ kursów intensywnych na powstawanie nowych partnerstw, opinia pracowników**

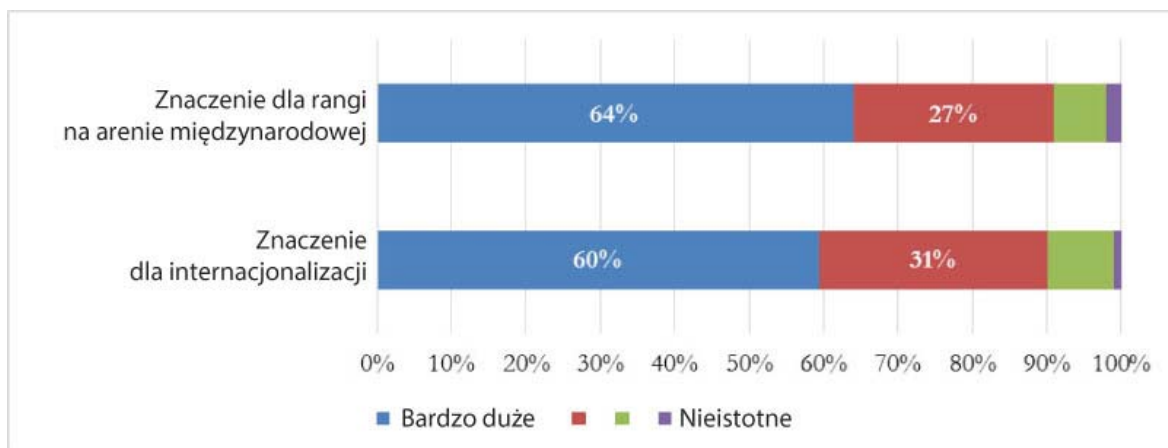
W jakim stopniu kursy intensywne przyczyniły się do zainicjowania nowych partnerstw między uczelniami i innymi szkołami wyższymi/ organizacjami, przedsiębiorstwami i przemysłem?	%
wcale	9
do pewnego stopnia	49
w znacznym stopniu	33
w bardzo dużym stopniu	9

**Rys. 4-19 Wpływ kursów intensywnych na nauczanie i kontakty, opinia pracowników**



Zdaniem pracowników, którzy uczestniczyli w kursach intensywnych, głównymi zaletami tych kursów było nawiązywanie nowych kontaktów (80%) i zacieśnienie współpracy z partnerskimi uczelniami (63%). Ponadto tylko bardzo niewielka mniejszość (9%) postrzegala kursy jako możliwość rozwijania kontaktów z rynkiem pracy.

**Rys. 4-20 Znaczenie kursów intensywnych dla uczelni**



W tej próbie rzeczywiste doświadczenie w zakresie kursów intensywnych nie było rozpowszechnione. Tylko 31% uczestniczących uczelni miało doświadczenie w zakresie kursów intensywnych Erasmus. Spośród tych uczelni 91% uważało, że kursy intensywne są bardzo ważne lub ważne dla rangi uczelni na arenie międzynarodowej i ich umiędzynarodowienia.

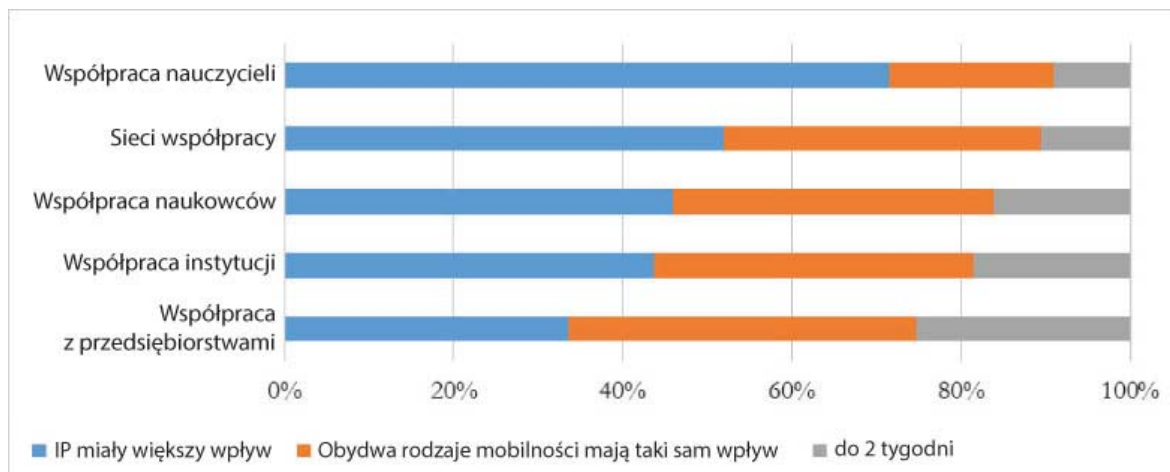
**Rys. 4-21 Wpływ kursów intensywnych na tworzenie sieci profesjonalnych kontaktów, opinia wykładowców**



W przypadku pracowników, którzy uczestniczyli w kursie intensywnym najważniejszym efektem doświadczeń zdobytych w ramach mobilności było ułatwienie w nawiązaniu nowych kontaktów (84%), a zaraz w następnej kolejności usprawnienia we współpracy z partnerskimi uczelniami (75%). 42% tych respondentów uważało kursy intensywne za dobrą okazję do podtrzymania starych kontaktów. Tylko 13% postrzegalo kursy intensywne jako środek służący do nawiązania kontaktów z rynkiem pracy. W tym przypadku również można to tłumaczyć faktem, że przeważająca większość

pracowników nie uczestniczyła w kursach intensywnych tylko ze względu na takie właśnie takie kontakty.

**Rys. 4-22 Wpływ kursów intensywnych na ważne obszary w porównaniu z mobilnością edukacyjną, opinia uczelni**



Pod względem współpracy między wykładowcami kursy intensywne uważano jednak na bardziej skuteczny środek niż mobilność studentów (72%). 52% respondentów oceniała wpływ kursów intensywnych na sieci współpracy wyżej niż wpływ mobilności studentów. Uważano również, że kursy intensywne miały większy wpływ na współpracę między uczelniami (44%) i naukowcami (46%). Zdania były bardziej podzielone, jeżeli chodzi o wpływ kursów intensywnych na współpracę z przedsiębiorstwami (34% na korzyść kursów intensywnych, 25% na korzyść mobilności studentów). W większości przypadków znaczny odsetek respondentów nie dostrzegał jednak żadnej różnicy między tymi dwoma rodzajami mobilności.

#### 4.5. Jak są postrzegane usługi wsparcia ze strony uczelni w zakresie mobilności?

##### Mobilność studentów

Jeżeli chodzi o ocenę warunków pod względem umiędzynarodowienia w rodzimych uczelni studentów, wydaje się, że w porównaniu ze studentami niemobilnymi studenci mobilni większym stopniu zdawali sobie sprawę z istnienia tzw. „okien mobilności”<sup>72</sup> w programach ich studiów, ułatwiających studiowanie za granicą (72%). Byli również usatysfakcjonowani otrzymanymi informacjami i poziomem wsparcia oferowanego potencjalnym mobilnym studentom (68%). Niemobilni studenci byli w mniejszym stopniu przekonani, że ich rodzime uczelnie zagwarantują uznanie uzyskanych za granicą punktów ECTS (76% w porównaniu z 86% studentów mobilnych), co również pojawiało się jako jeden z ewentualnych powodów, dla którego niemobilni studenci nie decydowali się uczestniczyć w akcji dotyczącej mobilności (zob. rozdział 3). Jeżeli chodzi

**68% of wszystkich mobilnych studentów miało pozytywne doświadczenie jeżeli chodzi o usługi w zakresie wsparcia i informowania, ale tylko 49% miało takie doświadczenie w odniesieniu do praktyk, a 40% w odniesieniu do programów intensywnych.**

<sup>72</sup> Okno mobilności definiuje się jako semestr lub okres w programie studiów, który najlepiej nadaje się do wyjazdu za granicę.



doświadczenie zdobyte za granicą przez pracowników, mobilni studenci na ogół uważali, że takie doświadczenie pracowników przyczyniało się do podniesienia poziomu usług wsparcia dla studentów oraz do poprawy jakości nauczania (po 72%).

Zasadniczo studenci mobilni oceniali organizację wyjazdów za granicę i działania związane ze wsparciem zapewnianym ze strony ich rodzimych uczelni bardziej pozytywnie niż studenci niemobilni, przy czym wszystkie różnice były istotne ze statystycznego punktu widzenia. Taka pozytywna ocena jest tym bardziej interesująca, że mobilni studenci musieli mieć większe doświadczenie w odniesieniu do tych usług niż studenci niemobilni.

**Tabela 4-9 Warunki umiędzynarodowienia w macierzystych uczelniach, opinie studentów mobilnych w porównaniu z opiniami studentów niemobilnych**

Proszę ocenić poniższe stwierdzenia dotyczące umiędzynarodowienia na Państwa (macierzystej) uczelni.	Pracownicy mobilni	Osoby niemobilne
zgadzam się/raczej się zgadzam	%	%
Jestem przekonany, że w ramach mojego programu studiów punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie są uznawane.	86	76
W programie moich studiów jest semestr, który jest bardzo odpowiedni dla wyjazdu za granicę.	72	59
Jakość nauczania na mojej uczelni ulega poprawie dzięki doświadczeniu pracowników zdobytemu za granicą.	72	63
Studenci pragnący wyjechać za granicę mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	68	60
Usługi wsparcia dla studentów ulegają poprawie dzięki doświadczeniu pracowników zdobytemu za granicą.	70	56
Studenci pragnący wyjechać za granicę na praktykę mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	49	47
Studenci pragnący uczestniczyć w kursie intensywnym lub podobnych zajęciach w porze letniej mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	40	40

Jednak w stosunku do 68% studentów, którzy byli zgodni z tym stwierdzeniem dotyczącym studiowania za granicą, tylko 49% studentów uważało, że uczelnie zapewniają dużo informacji o praktykach zagranicznych. Najwyraźniej wiele pozostaje do zrobienia w zakresie informacji o praktykach za granicą.

Jeżeli chodzi o ocenę warunków umiędzynarodowienia, nie było większych różnic pomiędzy trzema działaniami w ramach programu Erasmus.

**Tabela 4-10 Warunki umiędzynarodowienia w macierzystych uczelniach, opinie studentów w podziale na różne rodzaje akcji programu Erasmus**

Prosimy o ocenę następujących stwierdzeń dotyczące warunków umiędzynarodowienia w Państwa (macierzystej) uczelni.	Studia	Praktyki	Kurs intensywny (IP) za granicą
zgadzam się/raczej się zgadzam	%	%	%
Jestem przekonany, że w ramach mojego programu studiów punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie są uznawane.	88	88	87
Jakość nauczania na mojej uczelni ulega poprawie dzięki doświadczeniu pracowników zdobytemu za granicą.	72	74	74
W programie moich studiów jest semestr, który jest bardzo odpowiedni dla wyjazdu za granicę.	71	78	75
Usługi wsparcia dla studentów ulegają poprawie dzięki doświadczeniu pracowników zdobytemu za granicą.	71	75	75
Studenci pragnący wyjechać za granicę na studia mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	69	74	70
Studenci pragnący wyjechać za granicę na staż mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	47	64	53
Studenci pragnący uczestniczyć w kursie intensywnym lub podobnych zajęciach w porze letniej mają dostęp do wielu informacji i zapewnione wsparcie.	39	44	52

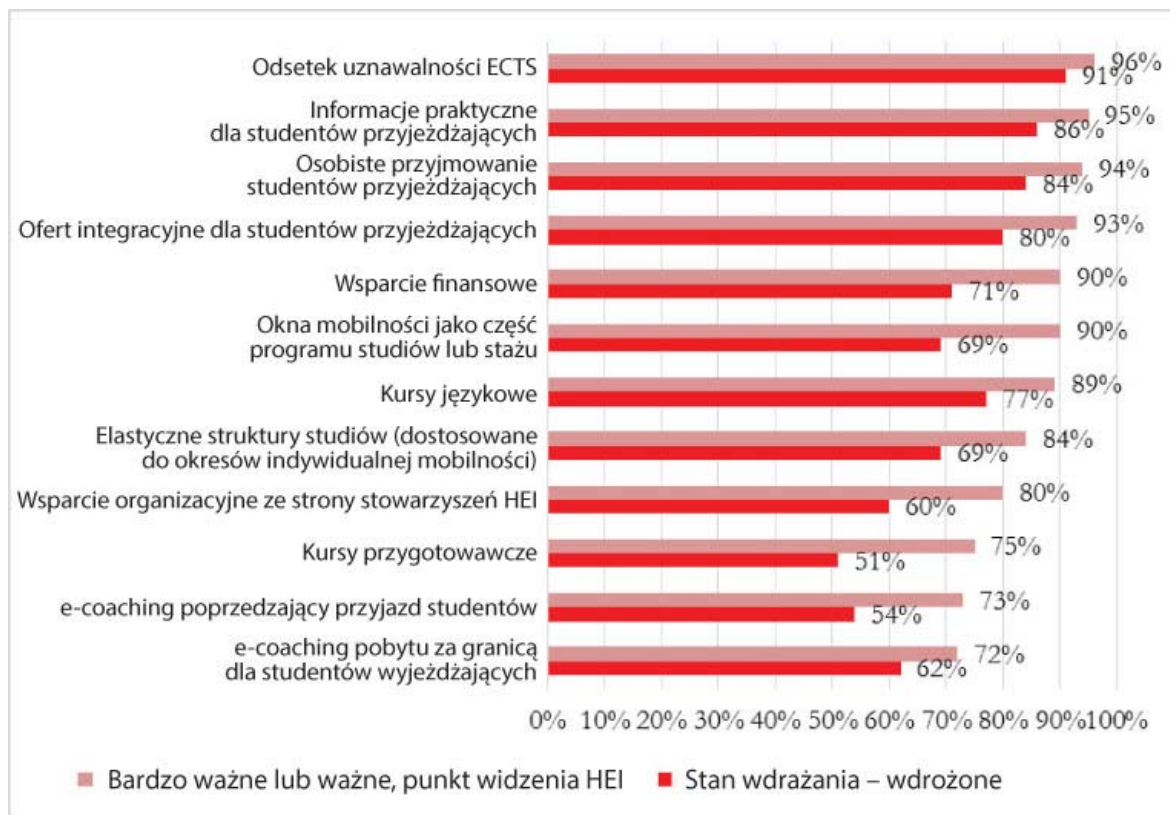
Większość respondentów we wszystkich grupach zgodziła się ze stwierdzeniem, że w ramach ich programu studiów punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie są uznawane (87% do 88%). Uznano również, że na jakość nauczania korzystnie wpływa mobilność pracowników (72–74%) oraz fakt, że powstały „okna mobilności” (71% do 78%). Studenci na praktykach byli w tym przypadku grupą wykazującą największą pewność (78%). Powszechnie uważano także, że istnieją usługi wsparcia (71–75%) oraz informacje na temat wyjazdu za granicę na studia (69% do 74%). Studenci mieli mniejszą pewność co do informacji na temat praktyk (47% do 64%), a zwłaszcza kursów intensywnych (39% do 52%). Nawet sami uczestnicy kursów intensywnych mieli najmniej przekonania do tego aspektu.

Wyniki badania EIS wskazują na to, że uznawanie punktów ECTS było najważniejszym aspektem ram organizacyjnych w odniesieniu do mobilności studentów z perspektywy uczelni (96% uczelni uznało je za ważne), a także najczęściej wdrażanym – 90% uczelni zgłosiło, że uznają punkty przyznawane przez zagraniczne instytucje przyjmujące, a 85% studentów było przekonanych, że w ramach ich programu studiów uznaje się punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie.

**W przypadku 96% uczelni uznawanie ECTS stanowiło najważniejszy aspekt ram struktury organizacyjnej w odniesieniu do mobilności**

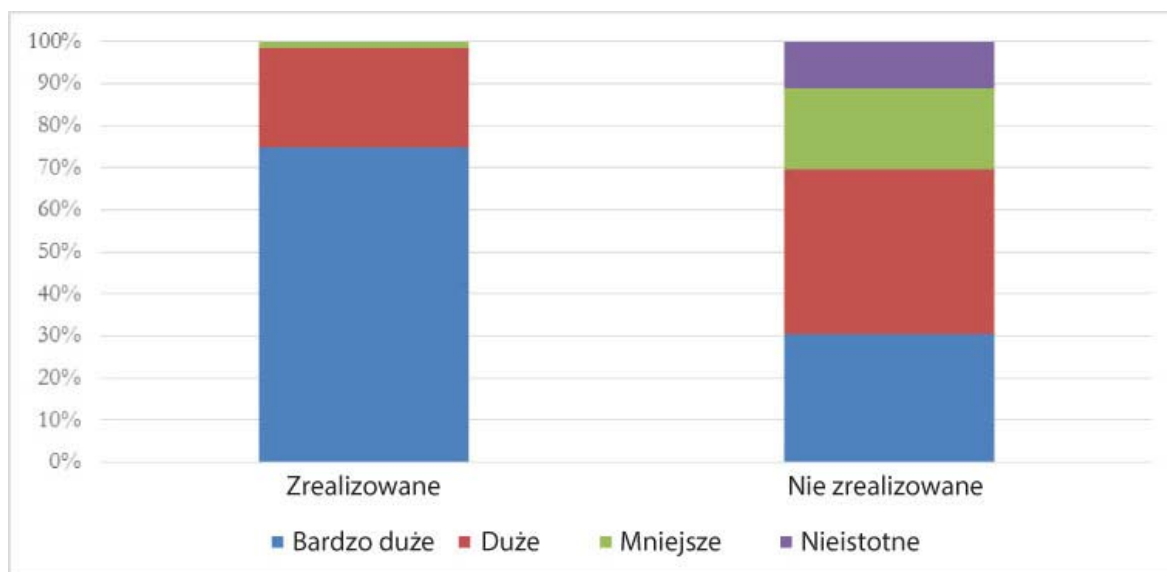
**Okna mobilności jako ważne oceniło 90% uczelni, zaś 69% je wdrożyło**

**Rys. 4-23 Organizacyjne ramy mobilności studentów, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia**



Mniej uczelni było zdania, że takie pożądane ramy warunków koniecznych są wdrażane. Podczas gdy 91% uczelni wprowadziło uznawanie punktów ECTS, 86% udzielało praktycznych informacji studentom przyjeżdżającym, 77% zapewniało kursy językowe, 71% miało dodatkowe wsparcie finansowe na rzecz mobilności, 69% wprowadziło okna mobilności i elastyczne struktury studiów. Jeszcze rzadziej wprowadzonym rozwiązaniem był e-coaching dla wyjeżdżających (62%) i dla przyjeżdżających uczestników (54%), a w szczególności kursy przygotowawcze (51%).

**Rys. 4-24 Znaczenie okien mobilności w ramach programu studiów lub praktyk<sup>73</sup>**



Oknu mobilności, czyli przewidzianej w programie nauczania możliwość studiowania za granicą, poświęcono szczególną uwagę w badaniu instytucjonalnym. W tym przypadku ocena uczelni była niemal jednorodna: 90% uczestniczących uczelni oceniło, że okna mobilności były ważne lub bardzo ważne. Co ważniejsze, w przypadku 69% uczelni okna mobilności już wdrożono, a spośród tych instytucji, to znaczy spośród uczelni mających doświadczenie z takim rozwiązaniem, tylko 7% uważało je za mniej ważne, natomiast żadna instytucja nie uznawała ich za nieważne. Odpowiednio 70% uczelni i studentów zgodziło się, że struktury/programy studiów były dostosowane do mobilności międzynarodowej, co jest kwestią związaną z oknami mobilności. Biorąc pod uwagę, że 86% studentów mobilnych oraz 87–88% studentów uczestniczących w różnych akcjach programu Erasmus było w większości zadowolonych z istnienia takiego okna (zob. tabele 4-9 i 4-10), można argumentować, że wydaje się, iż w ciągu ostatnich dziesięcioleci osiągnięto strategiczne cele uczelni, zwłaszcza te odnoszące się do programu Erasmus. Niemniej jednak w odniesieniu do mobilności edukacyjnej około 30% studentów nie podzielało zdania, że program ich studiów jest bardzo odpowiedni dla wyjazdu za granicę, a to zdaje się wskazywać pole do poprawy.

**W odniesieniu do mobilności edukacyjnej około 30% studentów nie podzielało zdania, że program ich studiów jest bardzo odpowiedni pod względem mobilności**

Należy wreszcie podkreślić, że ponad 80% uczelni uznała większość elementów ram organizacyjnych za istotne. Jedynymi elementami, które pozostawały w tyle, były e-coaching oraz kursy przygotowawcze (te ostatnie były również elementem najrzadziej wdrażanym i zapewniało je tylko 51% uczelni, które udzieliły odpowiedzi). Ogólnie rzecz biorąc, utrzymują się różnice między znaczeniem przypisywanym danemu elementowi a poziomem jego wdrożenia, w szczególności w odniesieniu do wsparcia finansowego, wsparcia organizacyjnego ze strony stowarzyszeń oraz okien mobilności.

Jeżeli chodzi o badanie jakościowe, wyniki były dość spójne. W niektórych państwach studenci międzynarodowi zmobilizowali wydziały do zaoferowania lepszych usług

<sup>73</sup> Porównanie opinii uczelni, które wdrożyły takie okna („wdrożono”), z tymi, które tego nie zrobiły („nie wdrożono”).

wsparcia. Przedstawiciele biur międzynarodowych w wielu krajach potwierdzili, że program Erasmus był istotnym czynnikiem w profesjonalizacji usług wsparcia. Rosnąca liczba studentów przyjeżdżających (i wyjeżdżających) w ramach programu Erasmus doprowadziła do wzrostu świadomości co do konieczności zapewnienia usług wsparcia i usprawnienia procedur administracyjnych. W wielu szkołach wyższych doprowadziło to do ustanowienia lub dalszego wzmocnienia usług wsparcia dla studentów wyjeżdżających i przyjeżdżających. Narzędzia, które pierwotnie opracowano na potrzeby programu Erasmus (np. wykaz ocen, porozumienia o programie zajęć), były wykorzystywane przez wiele uczelni do profesjonalizacji i usprawnienia innych programów mobilności.

Koordynatorzy byli pewni, że dalsze dostosowywanie standardów ECHE wpłynie również na inne obszary procesów organizacyjnych, a w dłuższej perspektywie doprowadzi do normalizacji i poprawy jakości ogólnych procesów administracyjnych (np. zapisów, rejestracji na kursy, wydawania świadectw itd.). Wielu studentów uczestniczących w programie Erasmus, z którymi przeprowadzono wywiady (w odniesieniu do studiów, kursów intensywnych i praktyk), podkreśliło pozytywny wpływ programu Erasmus na uznawanie punktów zaliczeniowych za granicą. Niemniej jednak uznawanie punktów zaliczeniowych było czasem problematyczne, gdyż punkty te różniły się w zależności od uczelni i kraju, a wiele szkół wyższych musiało jeszcze usprawnić swoje procesy odnośnie do obowiązujących porozumień o programie zajęć i późniejszego automatycznego uznawania punktów zaliczeniowych.

Ogólnie rzecz biorąc, oczekiwania w stosunku do usług wsparcia oferowanych przez uczelnie różniły znacznie w poszczególnych państwach i instytucjach. Podczas gdy w niektórych krajach uczelnie były odpowiedzialne wyłącznie za zapewnienie nauczania i uczenia się, w innych oferowały pomoc w organizacji wszystkich aspektów życia studenckiego, takich jak zakwaterowanie lub poszukiwanie pracy. Program Erasmus doprowadził do pogłębienia międzynarodowego wymiaru infrastruktury na wielu uczelniach. Program Erasmus miał ogromny wpływ na rozwój usług zarówno dla wyjeżdżających, jak i przyjeżdżających studentów, czego przykładem jest utworzenie klubów studentów międzynarodowych, systemów wzajemnej pomocy (ang. *buddy system*) itp.

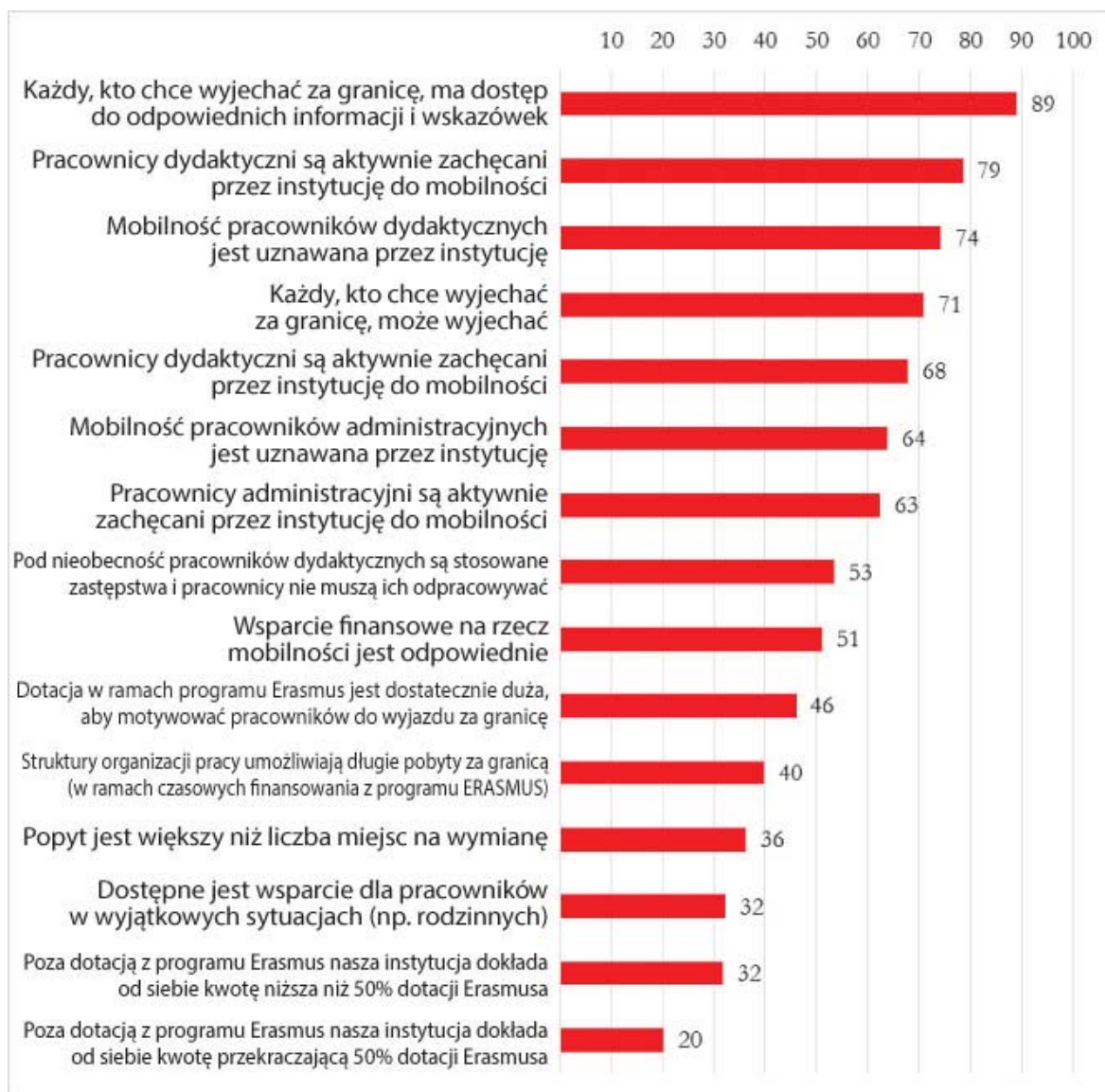
Wiele uczelni chciało w dalszym ciągu kłaść nacisk na mobilności w ramach programu Erasmus i wzmacniać ten aspekt, ale postawić na jakość zamiast ilości oraz na poprawę pod względem uznawania kursów odbytych za granicą na wszystkich poziomach studiów. Innym pozytywnym skutkiem mobilności w ramach programu Erasmus dla rozwoju uczelni wydawał się rozwój sektora spraw międzynarodowych. Pracownicy spoza środowiska akademickiego, z którymi przeprowadzono wywiady, byli na ogół przekonani o pozytywnym wpływie mobilności w ramach programu Erasmus na rozwój ich uczelni, chociaż odnotowano skargi na brak kontroli jakości *ex post*.

## **Mobilność pracowników**

Ustalenia EIS wyraźnie wykazały, że ramy organizacyjne na rzecz mobilności pracowników były postrzegane przez uczelnie jako mniej ważne i były mniej rozwinięte w porównaniu z mobilnością studentów. Najlepiej ilustruje to zjawisko fakt, że tylko 89% uczelni była zdania, że zapewnia pracownikom wystarczające informacje i wsparcie, podczas gdy w przypadku studentów odsetek ten wynosił 97%. Niemniej jednak cztery najważniejsze elementy związane z warunkami umiędzynarodowienia były takie same zarówno dla mobilności studentów, jak i dla mobilności pracowników.

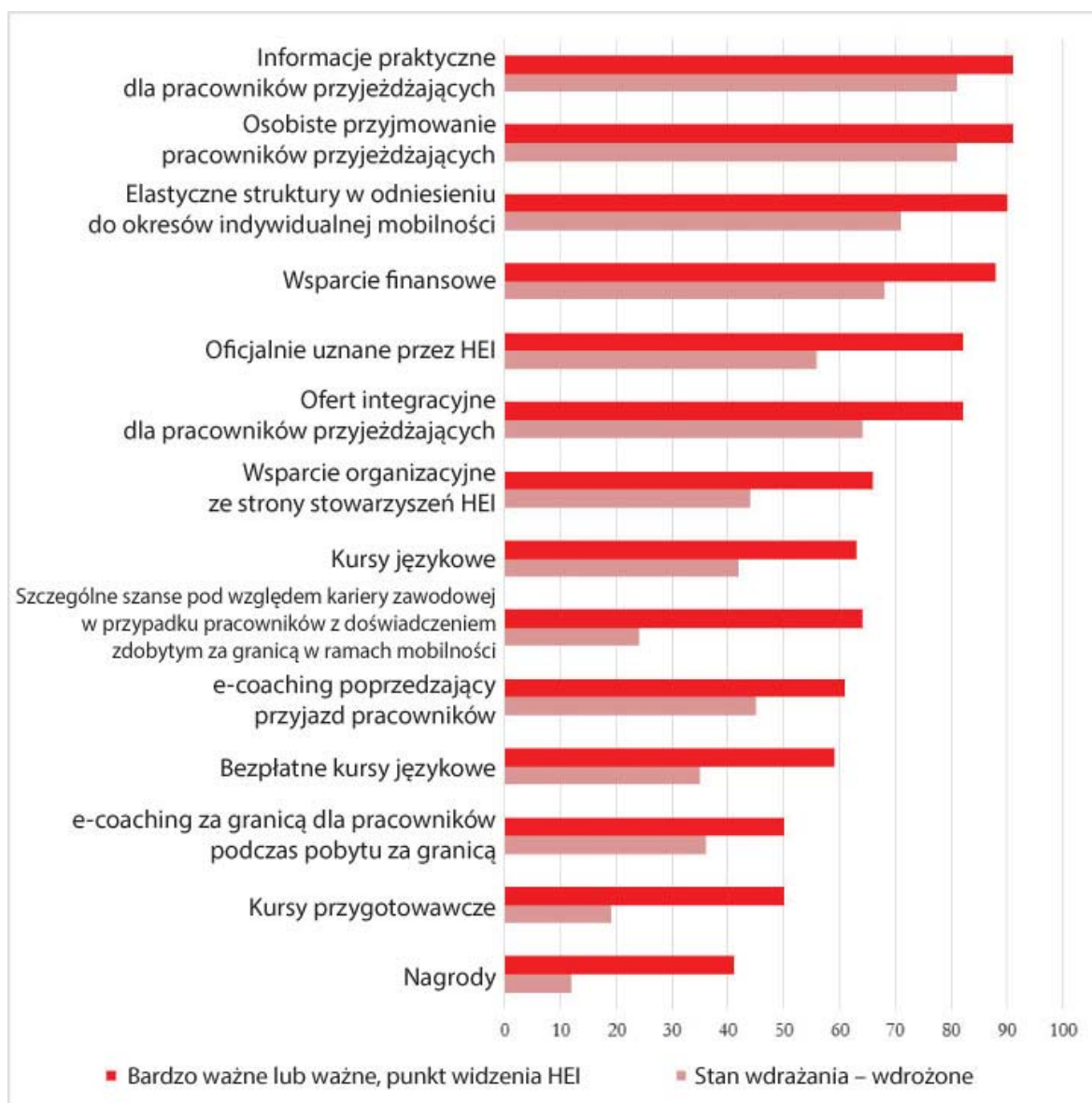


**Rys. 4-25 Warunki i ramy organizacyjne mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni (%)**



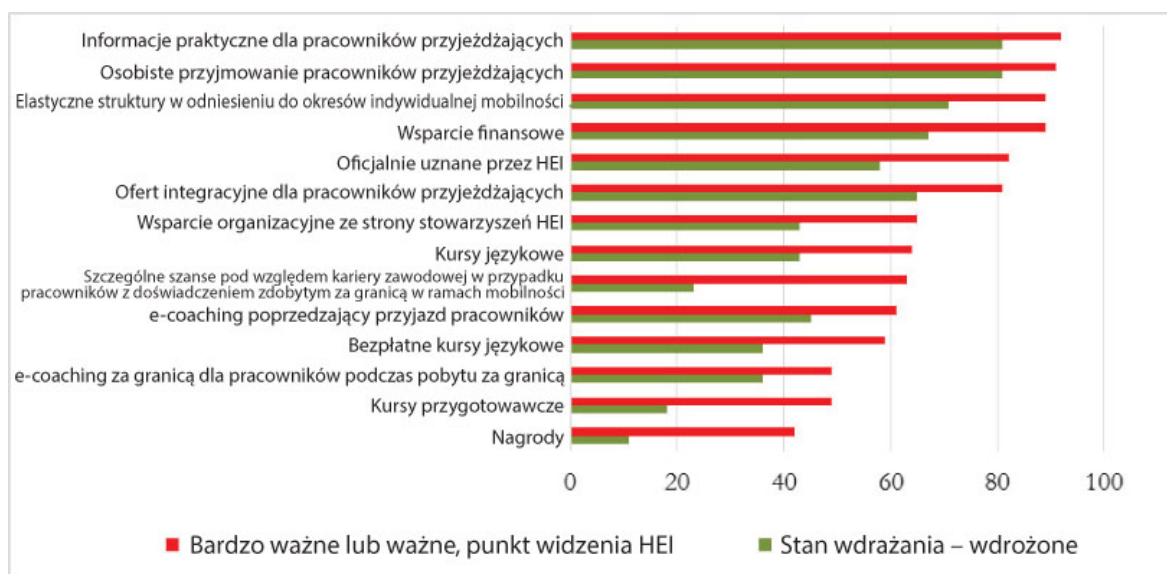
Warunki różniły się także wśród kategorii personelu – 79% uczelni aktywnie wspierało mobilność pracowników dydaktycznych, a 74% uznawało ją, lecz tylko 63% uczelni aktywnie wspierało mobilność pracowników administracyjnych, a 64% uznawało ją. Podczas gdy poziom wdrożenia w ramach instytucjonalnych był na ogół wyższy w odniesieniu do mobilności pracowników akademickich, wskaźniki deklarowanego znaczenia dla uczelni nie różniły się istotnie. Listy najważniejszych elementów ram instytucjonalnych były praktycznie takie same, a także w dużej mierze podobne do listy dotyczącej mobilności studentów. W szczególności kursy przygotowawcze dla pracowników wskazano jako jeden z najmniej ważnych i najrzadziej wdrażanych elementów, natomiast najniższy poziom wdrożenia odnosił się do nagród i wyróżnień. Szczególne możliwości rozwoju kariery zawodowej dla pracowników z doświadczeniem międzynarodowym również nie były powszechne, mimo że pracownicy przypisywali temu aspektowi dość duże znaczenie (największa różnica). Znaczne rozbieżności były ponownie widoczne w odniesieniu do wsparcia finansowego i stowarzyszeń uczelni. Ogólnie rzecz biorąc, wsparcie finansowe (dla wszystkich grup docelowych, w tym studentów) oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej w odniesieniu do mobilności pracowników wydawały się obszarami wymagającymi poprawy.

**Rys. 4-26 Organizacyjne ramy mobilności pracowników spoza środowiska akademickiego, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia (%)**



Istniały rozbieżności między znaczeniem przypisywanym pewnemu aspektowi mobilności pracowników a wdrożeniem tego aspektu w odniesieniu do mobilności pracowników spoza środowiska akademickiego. Informacje oraz przyjmowanie pracowników przyjeżdżających za ważne uznało 91% uczelni, lecz tylko 81% wprowadziło takie usługi. Podczas gdy elastyczne struktury i wsparcie finansowe również zostały uznane za istotne przez ponad 80% uczelni, tylko takie usługi świadczyło tylko odpowiednio 71% i 68%. Jeżeli chodzi o dolny koniec skali, kursy przygotowawcze dla pracowników spoza środowiska akademickiego zostały uznane za istotne tylko przez 50% uczelni i wdrożone przez 19%, natomiast nagrody lub wyróżnienia były najrzadziej wprowadzaniem rozwiązaniem (12%), a także uznany za najmniej ważne (41%).

**Rys. 4-27 Organizacyjne ramy mobilności pracowników akademickich, ich znaczenie z punktu widzenia uczelni a status pod względem wdrożenia (%)**

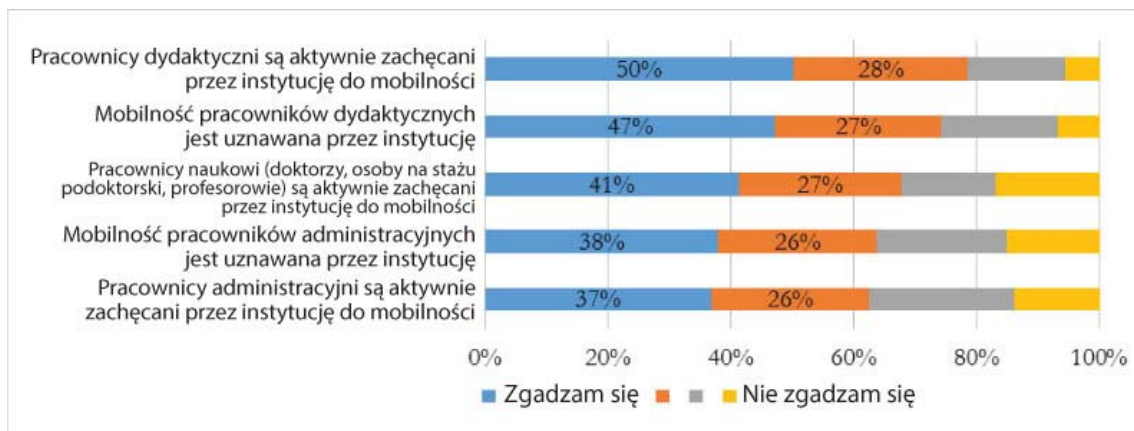


Podobne rozbieżności istniały między deklarowanym znaczeniem a poziomem wdrożenia mobilności pracowników akademickich. Wśród uczelni 92% zgodziło się, że praktyczne informacje dla pracowników przyjeżdżających są ważne, ale tylko 81% również zapewniało takie informacje. Podobnie było w przypadku informacji dla pracowników wyjeżdżających (odpowiednio 91% i 81%). Elastyczne struktury dla okresów indywidualnej mobilności za ważne uznało 89% respondentów, ale tylko 71% z nich je wdrożyło. Największe różnice istniały między znaczeniem przypisywanym przez uczelnie szczególnym możliwościom rozwoju kariery zawodowej (63%) w stosunku do wdrożenia takich elementów (23%) oraz oferowania nagród lub wyróżnień (42%), co stanowiło rozwiązanie najrzadziej wprowadzane (11%).

**W odniesieniu do wszystkich form mobilności pracowników występowały istotne rozbieżności między znaczeniem działań związanych ze wsparciem a poziomem ich wdrożenia**

Wśród uczelni uczestniczących w badaniu 78% aktywnie promowało mobilność pracowników dydaktycznych, a 74% również ją uznawało, natomiast 68% aktywnie wspierało mobilność badawczą. Poziom promowania był znacznie niższy w odniesieniu do mobilności pracowników administracyjnych (63%) oraz jej uznawania (64%).

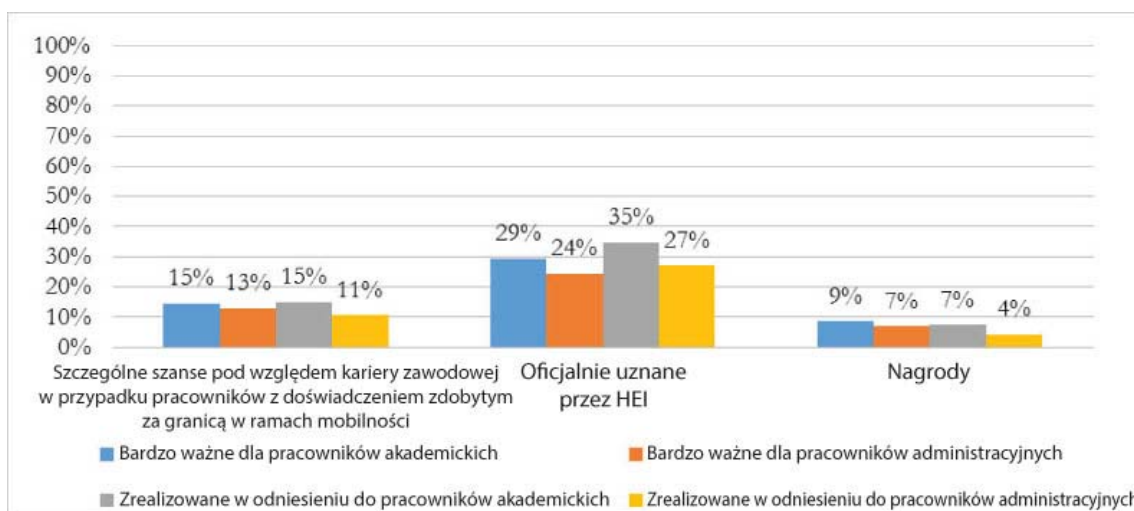
**Rys. 4-28 Stanowisko instytucjonalne w sprawie mobilności pracowników, punkt widzenia uczelni**



W porównaniu z oceną wpływu mobilności pracowników na wszystkie rodzaje innowacyjnych i przyszłościowych aspektów rozwoju szkolnictwa wyższego odsetek uczelni, które uważały zachęty za ważne, a także je wdrożyły, był raczej niski. Tylko 27–29% uczelni uważało uznawanie za istotne, a chociaż uznawanie było bardziej rozpowszechnione niż inne środki zachęty, tylko 35% pracowników akademickich i 27% pracowników administracyjnych uzyskało uznanie swojego doświadczenia zdobytego w okresie mobilności. Tylko około 7–9% uczelni uważało nagrody lub wyróżnienia za istotne, a zaledwie 4–7% je wdrożyło. Wśród uczelni 13% do 15% dostrzegało wartość szczególnych możliwości rozwoju kariery zawodowej, ale tylko 11% do 15% je oferowało. Innymi słowy, środki te były rzadko wdrażane i nie uważano ich za mające szczególną wartość dla uczelni.

**Środki zachęty na rzecz mobilności pracowników były wdrażane raczej rzadko**

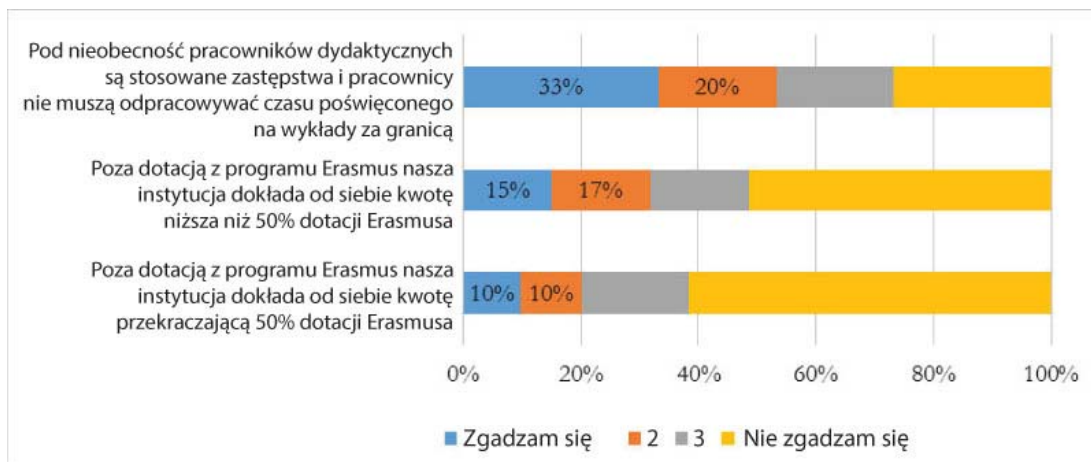
**Rys. 4-29 Środki zachęty dla pracowników spoza środowiska akademickiego oraz dla pracowników akademickich**



Jeżeli chodzi o bardziej konkretne środki zachęty na rzecz mobilności pracowników, mniejszość uczelni stosowała w danym momencie jakiegokolwiek takie środki. Wśród uczelni 53% zapewniło odpowiednie zastępstwo pracowników dydaktycznych podczas ich pobytu za granicą, a 32% zapewniło dofinansowanie uzupełniające. Tylko 20% uczelni zapewniło dofinansowanie uzupełniające w wysokości ponad 50% dotacji w ramach programu Erasmus.



**Rys. 4-30 Szczególne środki zachęty na rzecz mobilności pracowników akademickich**



I tym razem badanie jakościowe potwierdziło nasze ustalenia. Pracownicy akademicki oraz koordynatorzy centralni narzekali, że realizacja mobilności pracowników wymaga sporo czasu i wysiłku. Za przeszkody na drodze do większej mobilności pracowników uważano przede wszystkim ograniczenia czasu, obciążenie pracą oraz brak wsparcia ze strony instytucji macierzystej. Instytucja krajowa zwykle nie uznawała wysiłku związanego z wymianą na potrzeby nauczania. Z drugiej strony mobilność na rzecz nauczania była często postrzegana zarówno przez instytucję, jak i przez niemobilnych pracowników akademickich jako swego rodzaju „hobby” oraz nieobowiązkowy element dodatkowy. Zazwyczaj nie było dostępnego wsparcia pod względem zapewnienia zastępstwa podczas okresu mobilności wykładowców. W rezultacie inne zobowiązania często miały pierwszeństwo przed mobilnością pracowników. W kilku przypadkach pracownicy akademicki mieli także ograniczoną świadomość dofinansowania na rzecz mobilności. W efekcie związek między mobilnością pracowników a wsparciem administracyjnym i dostępnymi informacjami nie był jasny.

**„Ostatnio nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że mobilność pracowników nie jest ceniona” (Pracownik, PT)**

#### 4.6. W jaki sposób mobilność wpływa na umiędzynarodowienie uczelni oraz jego aspekty strategiczne?

Przed analizą konsekwencji mobilności dla umiędzynarodowienia uczelni warto sprawdzić, jak ważne dla rangi uczelni są mobilność i umiędzynarodowienie. W badaniu EIS dążono w szczególności do odróżnienia opinii pracodawców odnośnie do uczelni od opinii samych uczelni. W odniesieniu do istotnych cech uczelni pogląd pracodawców różnił się tylko nieznacznie od punktu widzenia samych instytucji. Zwłaszcza kierunek wydawał się najważniejszym czynnikiem dla pracodawców podczas poszukiwania partnera do współpracy (79% oceniło ten aspekt jako ważny), natomiast uczelni uznały, że dla nich pierwszorzędne znaczenie ma mobilność wyjazdowa studentów. Pracodawcy, w przeciwieństwie do uczelni, przywiązywali znacznie większą wagę raczej do przyjazdowej mobilności studentów niż do wyjazdowej. Na podstawie wyników badania umiędzynarodowienie programu nauczania zajęło drugie miejsce pod względem znaczenia dla obu grup docelowych. Z drugiej strony możliwość kształcenia na odległość, pomimo rosnącego zainteresowania e-uczeniem się w ogóle, a masowymi, otwartymi kursami internetowymi (ang. *massive open online course*, MOOC) w szczególności, została jednogłośnie uznana za najmniej istotny aspekt.



Najbardziej znaczące różnice w postrzeganiu można zaobserwować w odniesieniu do liczebności studentów (uważanej za istotną przez 78% uczelni i tylko 46% pracodawców) oraz wydatków na nauczanie (87% w porównaniu z 59%). Z reguły uczelnie postrzegały wszystkie wymienione elementy jako o wiele ważniejsze od ich faktycznej sytuacji, niż miało to miejsce w przypadku pracodawców.

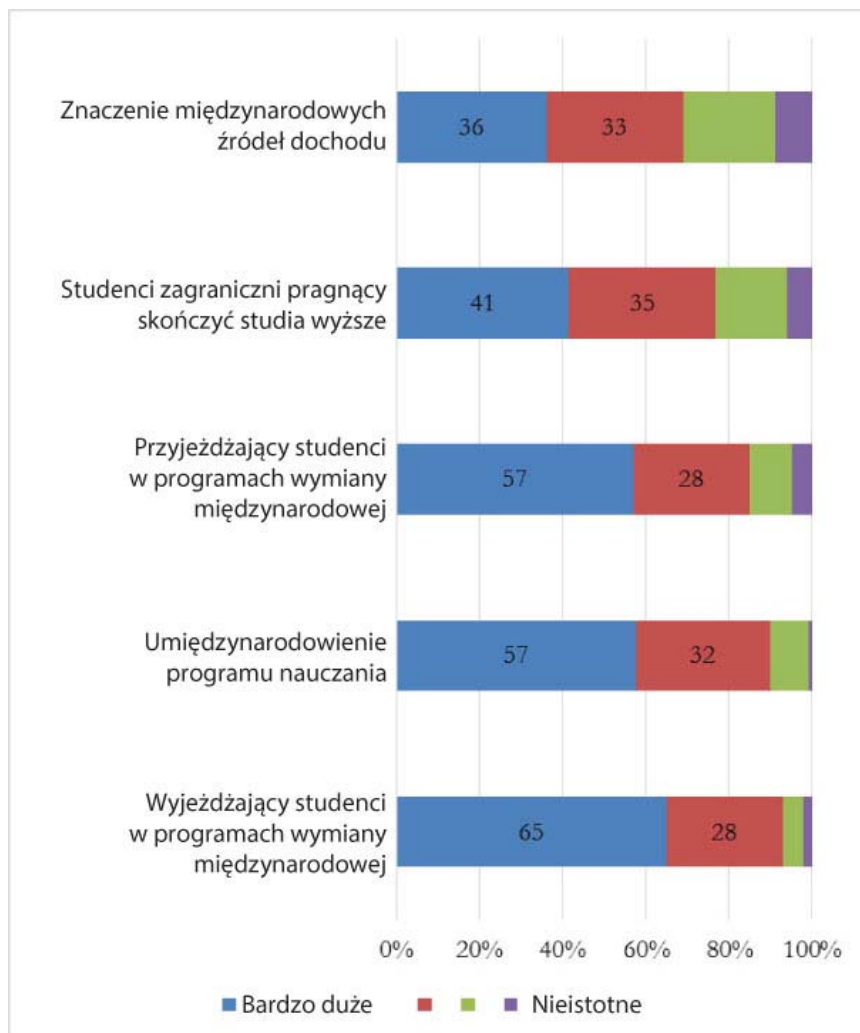
Jeżeli chodzi o umiędzynarodowienie, wszystkie aspekty związane z tym obszarem były ważniejsze dla uczelni niż dla przedsiębiorstw. Jak jednak wykazano w poprzednim rozdziale, który dotyczył umiejętności, kompetencji i szans zatrudnienia studentów, te działania na rzecz umiędzynarodowienia znacznie poprawiają umiejętności i kompetencje potrzebne przedsiębiorstwom i oczekiwane przez nie. Te priorytety uczelni w ramach ich cech służyły więc celom przedsiębiorstw.

**Rys. 4-31 Istotne cechy uczelni, porównanie opinii pracodawców i uczelni (%)**



## Działania na rzecz umiędzynarodowienia w ujęciu ogólnym oraz program Erasmus w ujęciu szczegółowym

Rys. 4-32 Aspekty istotne dla faktycznej sytuacji uczelni



Mobilność studentów jest ważnym czynnikiem dla faktycznej sytuacji 93% uczelni

Ponad 50% uczelni stwierdziło, że program Erasmus miał największy wpływ na nawiązanie nowych kontaktów, współpracę, jakość nauczania oraz korzyści uboczne

Zdecydowana większość uczelni, które udzieliły odpowiedzi, była zdania, że umiędzynarodowienie w różnych jego aspektach ma duże znaczenie w ich obecnej sytuacji.

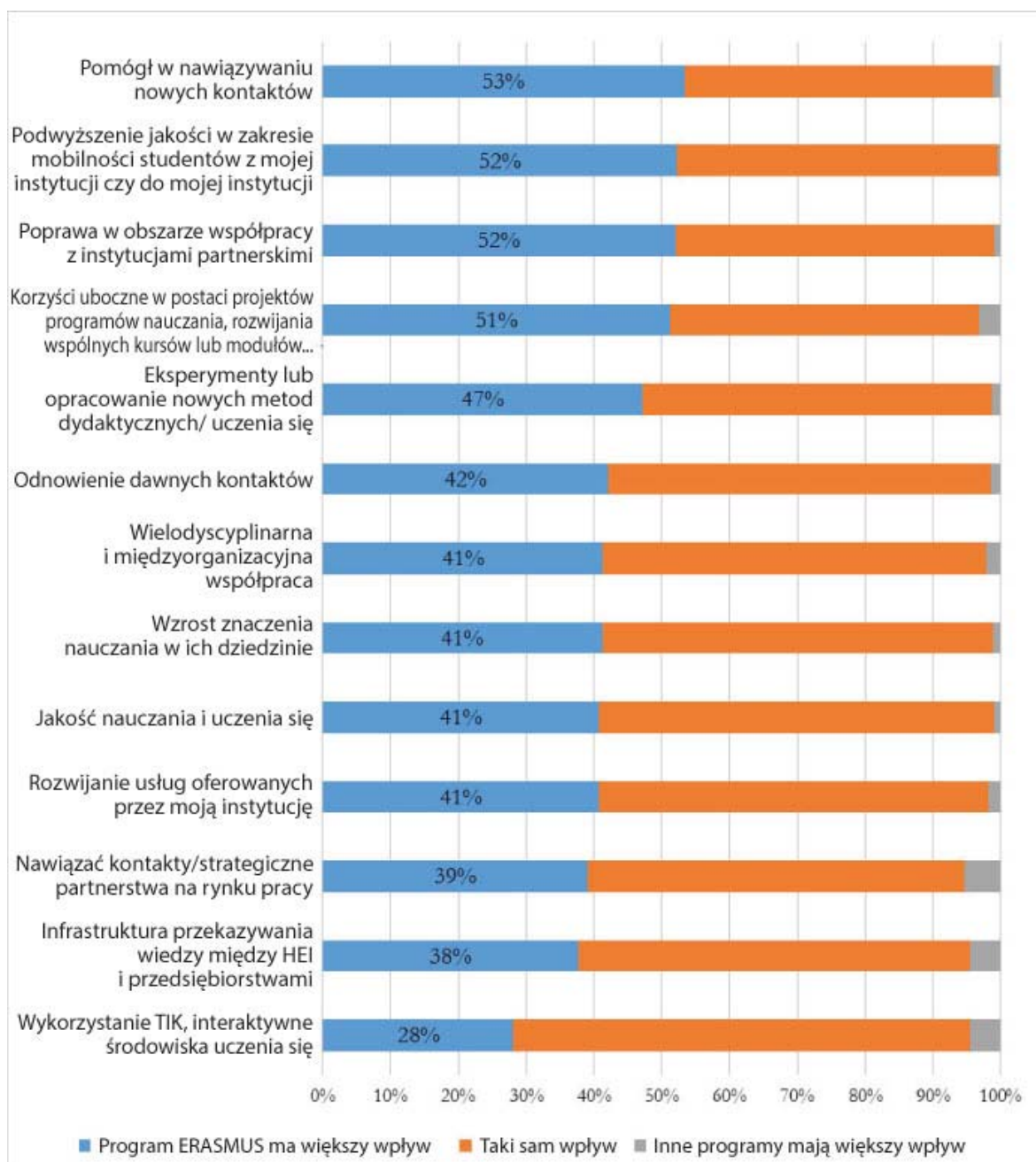
Najważniejszym czynnikiem w odniesieniu do obecnej sytuacji uczelni była mobilność studentów (ponad 90% instytucji uznało ten aspekt za ważny lub bardzo ważny), a następnie umiędzynarodowienia programu nauczania. Następne na liście ważnych aspektów były chęć uzyskania dyplomu międzynarodowego i wymiana międzynarodowa. Jest to w pełni zgodne z najnowszym sondażem światowym IAU (Egron-Pollak i Hudson, 2014), w którym stwierdzono, że mobilność studentów jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na umiędzynarodowienie również poza Europą.

W przypadku gdy umiędzynarodowienie w wymienionych obszarach zostało uznane za ważne lub nawet bardzo ważne, mogło to być związane z oceną wpływu programu Erasmus w tej konkretnej dziedzinie.

Większość uczelni uznała program Erasmus za mający większy wpływ na uczelnie niż inne programy w czterech obszarach: nawiązywanie nowych kontaktów (53%);

podniesienie jakości mobilności studentów uczelni (52%); poprawa współpracy z innymi partnerami (52%) oraz korzyści uboczne, takie jak wspólne dyplomy lub moduły (51%).

**Rys. 4-33 Wpływ instytucjonalny programu Erasmus, punkt widzenia uczelni**



We wszystkich innych przypadkach większość respondentów jednak nie widziała różnicy między wpływem programu Erasmus a wpływem innych programów, chociaż grupa respondentów, którzy przypisali większy wpływ programowi Erasmus, była zawsze większa niż grupa respondentów, którzy dostrzegali przewagę innych programów, w tym programów dwustronnych, pod względem wszystkich analizowanych aspektów.

**Tabela 4-11 Aspekty programu Erasmus mające znaczenie dla procesu umiędzynarodowienia i rangi uczelni na arenie międzynarodowej, punkt widzenia uczelni**

Jakie znaczenie mają następujące aspekty programu Erasmus dla procesu umiędzynarodowienia i rangi Państwa uczelni na arenie międzynarodowej?	Proces umiędzynarodowienia	Ranga na arenie międzynarodowej
bardzo ważne/ważne	%	%
Mobilność edukacyjna (wyjazdy na studia) w ramach programu Erasmus	83	80
Wyjazdy na praktyki w ramach programu Erasmus	74	68
Mobilność pracowników dydaktycznych w ramach programu Erasmus (w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych i w celach szkoleniowych) STA	72	67
Mobilność pracowników administracyjnych w ramach programu Erasmus (w celach szkoleniowych) STT	53	51
Kursy intensywne Erasmus (IP)	42	45

W przypadku uczelni wszystkie akcje w ramach programu Erasmus uznano za ważne pod względem zarówno umiędzynarodowienia, jak i rangi na arenie międzynarodowej, jak odnotowano w poprzednim rozdziale. Spośród różnych rodzajów akcji mobilność edukacyjną uznano za najważniejszą – zarówno dla procesu umiędzynarodowienia uczelni (83%), jak i dla rangi uczelni na arenie międzynarodowej (80%), co nie dziwi, biorąc pod uwagę wielkość tego akcji. Na drugim miejscu plasowały się praktyki (74% i 68%), a w dalszej kolejności mobilność pracowników dydaktycznych (72% i 67%). Należy zauważyć, że praktyki jeszcze nie wydawały się tak popularne, szczególnie na dużych uczelniach badawczych, co również zostało odzwierciedlone w danych EIS. Pozostałym dwóm akcjom przypisano znacznie niższe wartości – 53% dla mobilności pracowników administracyjnych i 51% dla umiędzynarodowienia oraz dla rangi na arenie międzynarodowej – zaś kursy intensywne znajdowały się na ostatnim miejscu (42% i 45%). W świetle ustaleń badania jakościowego, a mianowicie tego, że mobilność pracowników, a w szczególności mobilność pracowników akademickich, nierzadko była postrzegana jako „hobby”, potwierdzono niski poziom wdrożenia środków zachęty, w szczególności struktur wsparcia, gdyż mobilność pracowników zawsze zajmowała niższe miejsce niż mobilność studentów. Biorąc pod uwagę wpływ mobilności pracowników na podejmowanie decyzji przez studentów, jak zwrócono uwagę wcześniej, może to wskazywać na możliwość poprawy.

**Mobilności pracowników nie uznawano za tak ważną, jak prawdopodobnie by należało, biorąc pod uwagę jej wpływ na mobilność studentów**

### **Stosunek pracowników do rodzimej uczelni, rodzinnego miasta, ojczystego kraju i Europy**

Między oboma rodzajami pracowników istniały różnice pod względem ich stosunku do ojczystego kraju, Europy lub rodzimej uczelni. Wszystkie z tych różnic były istotne ze statystycznego punktu widzenia.

**Tabela 4-12 Stosunek do uczelni, miasta, kraju i Europy, porównanie pracowników mobilnych i niemobilnych**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z...	Pracownicy mobilni	Pracownicy niemobilni
bardzo mocno/mocno	%	%
...swoją uczelnią	88	78
...miastem, w którym mieszkaacie?	78	71
...krajem, w którym żyjecie?	80	75
...Europą?	85	69

**85%  
pracowników  
mobilnych  
odczuwało silny  
związek z Europą**

Wyniki były nieco inne z punktu widzenia studentów – pracownicy mobilni byli silniej związani z każdym z czterech aspektów niż pracownicy niemobilni, natomiast w przypadku studentów studenci mobilni wykazywali znacznie silniejszy związek z Europą. Różnica między pracownikami mobilnymi a niemobilnymi była największa pod względem stosunku do Europy – 85% pracowników mobilnych (w porównaniu z 69% pracowników niemobilnych) było silnie związanych z Europą. Różnice dotyczące ich stosunku do rodzimej uczelni i Europy również były istotne pod względem statystycznym.

Na podstawie danych dotyczących nastawienia wobec Europy, o czym mowa była we wcześniejszym rozdziale dotyczącym kompetencji studentów (rozdział 3), można porównać nastawienie wobec Europy w trzech grupach respondentów: studentów, absolwentów i pracowników.

**Tabela 4-13 Porównywanie nastawienia studentów, absolwentów i pracowników wobec Europy, różne rodzaje mobilności**

Jak mocno czujecie się Państwo związani z Europą? <sup>74</sup>	
zgadzam się/raczej się zgadzam	%
Studenci mobilni <i>ex ante</i>	81
Studenci mobilni <i>ex post</i>	80
Studenci niemobilni	70
Absolwenci mobilni	82
Absolwenci niemobilni	66
Pracownicy mobilni	85
Pracownicy niemobilni	69

**Ponad 80%  
wszystkich  
mobilnych  
studentów,  
absolwentów i  
pracowników  
odczuwało silny  
związek z  
Europą**

Istniały uderzające podobieństwa. Wszystkie trzy grupy mobilne odczuwały silny związek z Europą (80–85%). Odsetek ten był też zawsze o 12–15% większy niż analogiczny odsetek osób niemobilnych w tych trzech grupach, a różnice były istotne ze statystycznego punktu widzenia.

Rodzaj akcji programu Erasmus w zakresie mobilności nie odgrywał istotnej roli, jeżeli chodzi o poprawę pod względem „czucia się Europejczykiem”. Wszystkie grupy studentów wykazywały podobne wyniki, twierdząc, że dzięki doświadczeniom związanym z mobilnością w znacznie większym stopniu czują się Europejczykami. Pod tym względem zmiana punktu widzenia, jeżeli chodzi o Europę, nastąpiła u 83% osób

<sup>74</sup> O ile nie wskazano inaczej, wartości są zawsze *ex ante*, ponieważ w większości przypadków uczestnikom zadano pytanie tylko raz.



wyjeżdżających na studia, 84% osób wyjeżdżających na praktyki oraz 86% uczestników kursów intensywnych.

**Tabela 4-14 Stosunek do Europy w podziale na rodzaje akcji programu Erasmus**

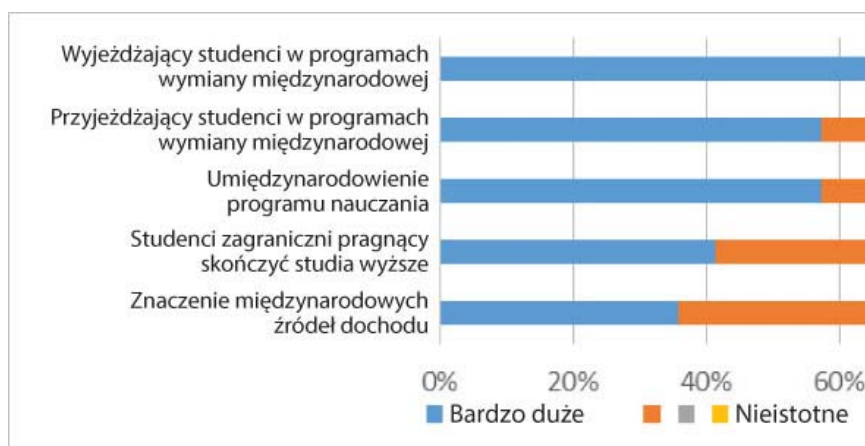
Jak mocno czujecie się Państwo związani z Europą?	Studia	Praktyki	Kursy intensywne (IP)
bardzo mocno/mocno	%	%	%
Studenci <i>ex ante</i>	84	83	83
Studenci <i>ex post</i>	77	83	81
Absolwenci	84	82	85
	Wyjazdy pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	Wyjazdy pracowników w celach szkoleniowych	IP
Pracownicy	88	87	89

Ponad 80% wszystkich respondentów (studentów, pracowników, absolwentów) uczestniczących we wszystkich akcjach programu Erasmus czuła się mocno związana z Europą

We wszystkich grupach, z wyjątkiem studentów, którzy mają za sobą doświadczenie w zakresie studiowania za granicą, ponad 80% respondentów miało silny związek z Europą, przy czym najniższy wynik odnotowano dla studentów (*ex post*) – 77%, zaś najwyższy dla pracowników uczestniczących w kursach intensywnych – 89%. Ogólnie rzecz biorąc, we wszystkich kategoriach około 4–5% więcej pracowników niż studentów lub absolwentów twierdziło, że czują się mocno związani z Europą.

### Umiędzynarodowienie uczelni

**Rys. 4-34 Aspekty istotne dla faktycznej sytuacji uczelni, punkt widzenia uczelni**



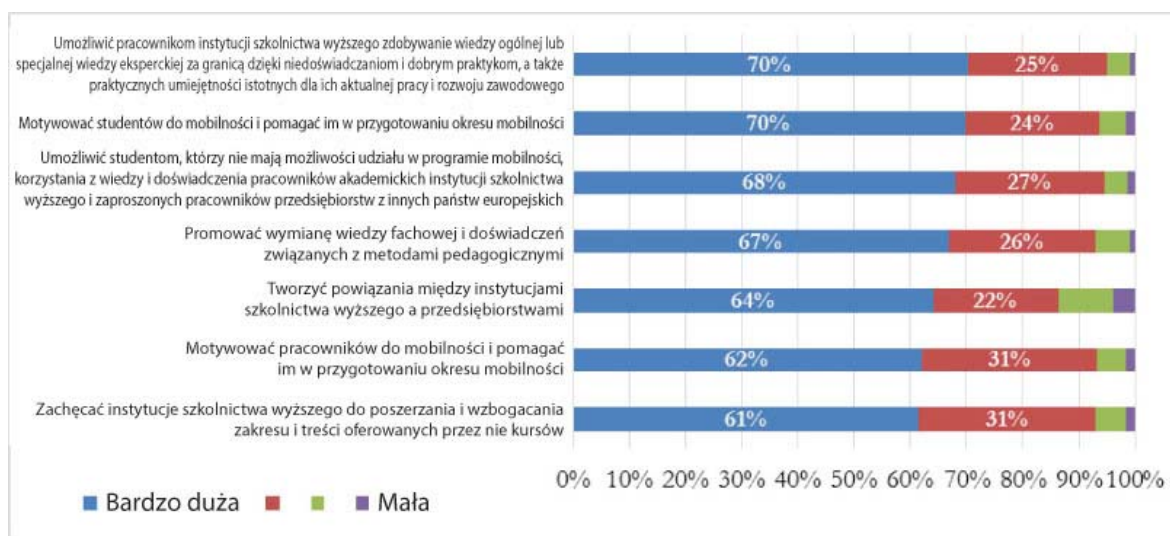
Dla 93% uczelni, które udzieliły odpowiedzi, istotne były wszystkie aspekty umiędzynarodowienia

Badanie mobilności było najważniejszą akcją programu Erasmus w odniesieniu do procesu umiędzynarodowienia (83%) oraz rangi uczelni na arenie międzynarodowej (80%)

Spośród uczestniczących uczelni 65% uznało międzynarodową wymianę studentów za bardzo ważną dla sytuacji uczelni, 57% dostrzegło rolę umiędzynarodowienia programu nauczania, a 57% uważało studentów przyjeżdżających w ramach wymiany za bardzo ważnych. Studenci studiów zagranicznych i międzynarodowe źródła dochodu były bardzo ważne dla zaledwie odpowiednio 41% lub 36%. Większość uczelni

postrzegają międzynarodową mobilność pracowników jako bardzo skuteczną pod względem nabywania nowej wiedzy (95%), motywowania studentów do mobilności (94%), wspierania umiędzynarodowienia w rodzimej uczelni (95%) oraz promowania nowych metod (93%). Mobilność pracowników była również uważana za bardzo efektywną pod względem tworzenia powiązań z innymi uczelniami i przedsiębiorstwami (86%), motywowania pracowników do mobilności (93%) i poszerzania zakresu szkoleń oferowanych przez uczelnie (92%).

**Rys. 4-35 Efektywność mobilności pracowników w kontekście wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w odniesieniu do osiągnięcia głównych celów; punkt widzenia uczelni**



**Rys. 4-36 Korzyści instytucjonalne i przyczyny angażowania się w mobilność pracowników, punkt widzenia uczelni w porównaniu z punktem widzenia pracowników (w %)**



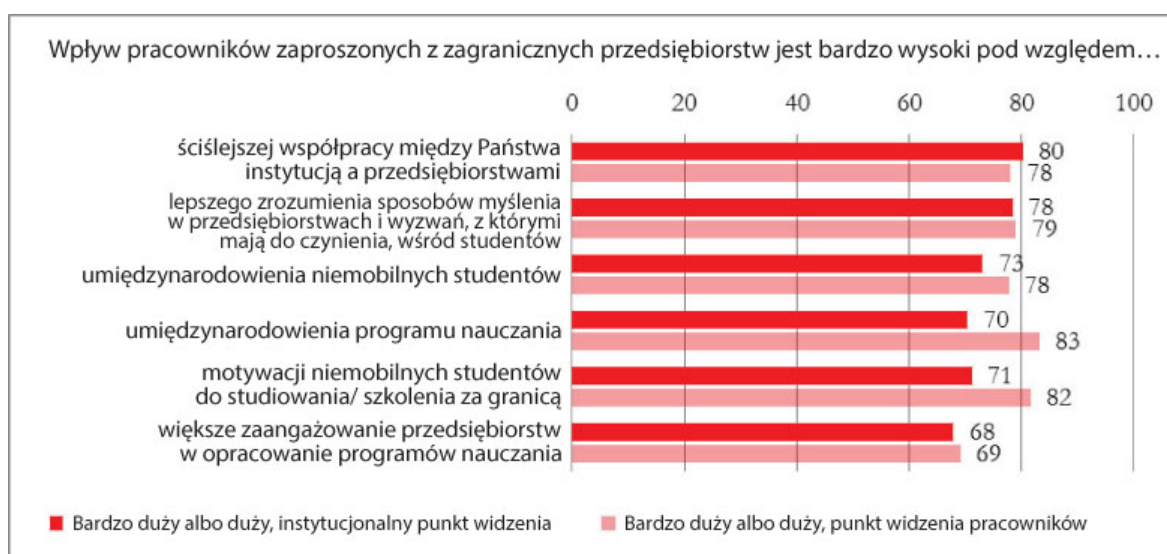
Hierarchia potencjalnych korzyści i powodów zaangażowania uczelni w mobilność pracowników była niemal identyczna w opinii uczelni i pracowników. Najważniejsze korzyści i powody zdawały się być związane z poszerzaniem wiedzy na temat korzyści

**Spośród uczelni 95% uznało mobilność pracowników za bardzo skuteczne narzędzie pozyskiwania wiedzy i wspierania umiędzynarodowienia w rodzimej uczelni**

płynących z umiędzynarodowienia, umożliwieniem pracownikom zdobycia doświadczenia zawodowego i wykorzystywaniem pracowników mających doświadczenie międzynarodowe jako wzoru do naśladowania dla studentów. Najmniej istotnym czynnikiem, jak jednomyślnie uznały obie grupy docelowe, była korzyść finansowa wynikająca z mobilności.

W badaniu EIS zbadano również wpływ pracowników zagranicznych przedsiębiorstw. W tym przypadku zakładany wpływ był wysoki w obu grupach (uczelnie i pracownicy).

**Rys. 4-37 Wpływ pracowników zaproszonych z zagranicznych przedsiębiorstw, punkt widzenia uczelni w porównaniu z punktem widzenia pracowników<sup>75</sup> (%)**



Podczas gdy dla uczelni najbardziej istotnymi aspektami były silniejsza współpraca między uczelniami a przedsiębiorstwami, a następnie zapewnienie studentom lepszego zrozumienia sposobu myślenia w przedsiębiorstwach, to w opinii pracowników ta forma mobilności miała najbardziej istotny wpływ na instytucjonalizację umiędzynarodowienia i na motywowanie niemobilnych studentów do wyjazdu za granicę. Oba aspekty na liście uczelni zajmowały raczej niskie pozycje.

Wyniki te są zbieżne z rezultatami jakościowego badania w grupach dyskusyjnych i wywiadów. Doświadczenie uczenia się w innym systemie edukacyjnym i w innej kulturze wspierało predyspozycje studentów do umiędzynarodowienia albo poprzez kontynuowanie studiów za granicą, albo w formie rozwoju kariery. Podobnie ankietowani studenci mobilni potwierdzili transformację swoich uczelni zgodnie ze strategią umiędzynarodowienia promującą wśród studentów praktyki i wyjazdy na pewną część studiów za granicą oraz rozszerzenie międzynarodowego doświadczenia w nauczaniu i wymianę studentów. Ponadto strategię tę uznano za

**„Studenci uczestniczący w programie Erasmus potrzebują więcej kontaktów kulturalnych i społecznych. Musimy dowiedzieć się wszystkiego o państwie, do którego jedziemy” (student, ES)**

**„Powinniśmy bardziej pomagać studentom uczestniczącym w programie Erasmus w integracji w życiu akademickim z miejscowymi studentami, a nie tylko z innymi studentami biorącymi udział w tym programie” (student, DE)**

<sup>75</sup> Jest to punkt widzenia wszystkich pracowników dotyczący pracowników zaproszonych z przedsiębiorstw.

pozytywną i nowoczesną oraz poprawiającą jakość danej uczelni. Strategię umiędzynarodowienia uczelni postrzegano jako promowanie dostosowania programu nauczania i tematyki zajęć do studentów międzynarodowych. Zmiany te z kolei stanowiły wartość dodaną dla przyjmujących uczelni, które w konsekwencji mogły przyciągnąć więcej studentów międzynarodowych. Również studenci niemobilni wydawali się świadomi wpływu mobilności w ramach programu Erasmus na umiędzynarodowienie ich macierzystej uczelni, przekładającego się na większą różnorodność, otwartość i innowacyjność. Odnieśli korzyści dzięki studentom przyjeżdżającym w ramach programu Erasmus, którzy poszerzyli ich perspektywę w odniesieniu do uczenia się i życia.

Mogli również korzystać z wykładów prowadzonych gościnnie przez wykładowców międzynarodowych, np. poprzez tzw. programy „umiędzynarodowienia w rodzimej uczelni”. Również wykładowcy występujący gościnnie służyli umiędzynarodowieniu programów nauczania uczelni przyjmujących w sposób korzystny zarówno dla studentów, jak i dla pracowników akademickich.

Umiędzynarodowienie było postrzegane jako proces, w którym wszystkie podmioty zaangażowane w końcu przyjmują nowe role i w którym zmiana postawy była niemal obowiązkiem. Opinie zarówno studentów, jak i pracowników, były zróżnicowane – z jednej strony opowiadano się za większym wsparciem na rzecz kursów i dyplomów w języku angielskim (aby z pobytu za granicą uzyskać większe korzyści w kategoriach akademickich) oraz za promowaniem lokalnych języków i kultur, a z drugiej – za niezróżnicowaniem traktowania studentów uczestniczących w programie Erasmus i lokalnych (co sprzyja oryginalnemu duchowi mobilności programu Erasmus oraz koncepcji wymiany i immersji).

Międzynarodowy wymiar uczelni był uznawany za osadzony we wszystkich kluczowych dokumentach i praktykach instytucjonalnych i znacząco rozszerzał krąg partnerstw i porozumień instytucjonalnych. Chociaż w niektórych państwach istniały inne międzynarodowe programy mobilności, umiędzynarodowienie uczelni wydawało się w ogromnym stopniu polegać na mobilności w ramach programu Erasmus, a jego formalne procedury były zazwyczaj stosowane do innych programów międzynarodowych lub programów i porozumień dotyczących współpracy. W przypadku wielu uczelni mobilność w ramach programu Erasmus była i nadal jest najbardziej znaczącą formą otwartości na świat zewnętrzny i najważniejszą podstawą opracowywania strategii umiędzynarodowienia. Było to tym bardziej oczywiste w przypadku nowych i prywatnych uczelni, dla których Erasmus stanowił strategię „parasola”, w ramach której ich umiędzynarodowienie było wspierane i do którego je zachęcano.

**„Program Erasmus jest podstawą umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i widzimy to również na poziomie krajowym; na przykład podczas opracowywania dwustronnego programu rosyjsko-fińskiego program Erasmus był swego rodzaju wzorem do naśladowania”.**  
(Pracownik, FI)

**„Mobilność w ramach programu Erasmus stanowi zwieńczenie umiędzynarodowienia czeskich uczelni”.**  
(Pracownik, CZ)

## 4.7. Wnioski

### **Jaki wpływ ma doświadczenie międzynarodowe pracowników?**

Jeżeli chodzi o cechy i kompetencje osobiste, badanie EIS było przełomowe – po raz pierwszy przeanalizowano psychometryczne różnice w sposobie myślenia między pracownikami mającymi doświadczenie w zakresie mobilności a pracownikami niemobilnymi. Zasadniczo w przypadku pracowników mobilnych wartości memo© były



znacznie wyższe niż u pracowników niemobilnych, a różnica ta była istotna ze statystycznego punktu widzenia. Wartość  $d$  Cohena wykazała mały wpływ, a rozkład percentylowy wskazywał na to, że średnia arytmetyczna dla pracowników mobilnych wynosi o 5% więcej niż dla pracowników niemobilnych z obu kwantyli. Wszystko to pokazuje, że istnieje mierzalna różnica i że ma ona znaczenie.

W EIS zwrócono również uwagę na postrzeganie przez pracowników ich nastawienia wobec nabywania umiejętności poprzez mobilność. Przeważająca większość pracowników akademickich i pracowników spoza środowiska akademickiego, którzy mieli doświadczenia związane z mobilnością, była zdania, że mobilność pracowników w odniesieniu do nauczania pomaga pracownikom uzyskać wiedzę i nowe umiejętności. Postrzegane korzyści pod względem osobistych kompetencji pracowników zaangażowanych we wszystkie akcje na rzecz mobilności były istotnie imponujące. Spośród pracowników uczestniczących w trzech akcjach w ramach programu Erasmus 78–96% stwierdziło, że nastąpiła w ich przypadku poprawa we wszystkich czterech obszarach kompetencji, przy czym kompetencje społeczne były postrzegane jako największa korzyść wynikająca z mobilności (93–96%).

Pod względem czucia się Europejczykiem doświadczenie pracowników związane z mobilnością również prowadziło do wyższych wyników – 85% pracowników mobilnych twierdziło, że czują się mocno związani z Europą, natomiast w przypadku pracowników niemobilnych odsetek ten wynosił 69%. Mobilność pracowników wydaje się również wzmacniać więzi na innych płaszczyznach, gdyż w przeciwieństwie do studentów pracownicy mobilni odczuwali również silniejsze więzi ze swoimi rodzimymi uczelniami, rodzinnymi miastem i krajem ojczystym, niż miało to miejsce w przypadku pracowników stacjonarnych.

Pracownicy spoza środowiska akademickiego, ale w szczególności pracownicy akademicy zgodzili się, że mobilność pracowników w odniesieniu do nauczania wspomaga budowanie współpracy pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami. Chociaż obie grupy zazwyczaj zgadzały się co do przyczyn mobilności pracowników, to istniała również znacząca różnica w ocenie mobilności pracowników w ramach programu Erasmus jako czynnika wpływającego na zmianę usług w macierzystej uczelni. Podczas gdy ponad 50% mobilnych pracowników spoza środowiska akademickiego uznało to za ważną przyczynę mobilności pracowników w ramach programu Erasmus, to mniej niż 25% mobilnych pracowników akademickich zgodziło się z tym stwierdzeniem. Można to jednak wyjaśnić faktem, że pracownicy spoza środowiska akademickiego zainteresowani są przede wszystkim poprawą usług, podczas gdy ten aspekt ma znacznie mniejsze znaczenie dla pracowników akademickich.

Opinie pracowników na temat mobilności zostały potwierdzone przez uczelnie, ponieważ 54% respondentów ze strony uczelni zgadzało się, że struktury współpracy w ramach programu Erasmus zależą od stosunków osobistych, natomiast ponad 80% uczestników sondażu ze strony pracowników zgadzało się, że program Erasmus wpłynął w szczególności na poprawę stosunków z ich odpowiednikami za granicą i ułatwił zawieranie międzynarodowych porozumień o współpracy. Współpraca ta obejmowała wielostronne projekty lub sieci programu Erasmus (81% respondentów zgadzało się lub raczej się zgadzało z tym stwierdzeniem), rozpoczęcie projektów badawczych (77%) lub udział w projektach badawczych (73%).

### ***W jaki sposób mobilność wpływa na metody i programy nauczania oraz na badania?***

Dla ponad 70% pracowników najważniejszym efektem mobilności pracowników było uzyskanie wiedzy na temat dobrych praktyk i zdobycie nowych umiejętności na potrzeby swojej rodzimej uczelni. Pracownicy akademicy dostrzegli również istotny wpływ wynikający z mobilności pracowników dydaktycznych na promowanie nowych idei i metod, a także na umiejętności dydaktyczne. Pracownicy akademicy zauważyli



również korzystny wpływ na jakość nauczania (81%), podczas gdy 92% dostrzegło wpływ na współpracę multidyscyplinarną i międzyorganizacyjną oraz ogólnie na współpracę. Mniejszy odsetek zauważył wpływ na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (64%) i transfer wiedzy między uczelniami a przedsiębiorstwami (tylko 62%).

Badanie jakościowe potwierdziło te ustalenia. Jeżeli chodzi o pracowników w ujęciu ogólnym, wykładowcy również zadeklarowali ogólne pozytywne doświadczenie związane z programem Erasmus, ale byli nieco mniej entuzjastyczni niż studenci. Doświadczenia za granicą miały charakter przede wszystkim akademicki i zawodowy (w przeciwieństwie do studentów). Doświadczenia kulturowe i osobiste wymieniane były rzadziej. W tym kontekście doświadczenia i opinie były bardzo pozytywne, choć wydawało się, że istnieje ogólna skarga dotycząca braku uznawania tego rodzaju wymian w kontekście akademickim, instytucjonalnymi i programowym.

Pogląd ten podzielały uczelnie. Ponad 90% uczelni uznało mobilność pracowników za skuteczny środek do realizacji większych celów, takich jak motywowanie studentów do wyjazdu za granicę, pogłębienia międzynarodowego wymiaru w kraju, promowanie nowych metod pedagogicznych, motywowanie pracowników do wyjazdów zagranicznych i poszerzenia ich oferty zajęć dydaktycznych. Ponad 90% pracowników i uczelni wyraziło również pogląd, że mobilność pracowników w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych wspomogła umiędzynarodowienie w kraju.

Ponadto mobilność pracowników akademickich w znacznym stopniu ułatwiła współpracę badawczą. Spośród mobilnych pracowników akademickich 69% zgodziło się, że wymiany pracowników przyczyniają się do poszerzenia możliwości prowadzenia badań naukowych i są postrzegane jako ważny atut przy wzmacnianiu potencjału naukowego uczelni.

Za szczególnie skuteczny instrument umiędzynarodowienia uznano kursy intensywne. Ponad 90% wcześniej mobilnych pracowników oceniło kursy intensywne jako mające silny wpływ na umiędzynarodowienie programu nauczania i poszerzające wiedzę o umiędzynarodowieniu, a 68% pracowników naukowych mających doświadczenie z kursem intensywnym zauważyło wzrost możliwości prowadzenia badań naukowych. Jednym z wyjaśnień może być to, że przypuszczalnie zaproszenie do udziału w kursie intensywnym za granicą opiera się często na relacjach między pracownikami akademickimi, którzy wysyłają zaproszenia, a zaproszonymi pracownikami akademickimi oraz że w okresie realizacji kursu intensywnego omawiane są zainteresowania badawcze, odbywają się ewentualne spotkania z innymi pracownikami akademickimi oraz opracowywane się nowe koncepcje.

Ogólnie rzecz biorąc, badanie jakościowe potwierdziło wszystkie te ustalenia dotyczące wpływu programu Erasmus na nauczanie i opracowywanie programu nauczania. W wielu państwach i obszarach badań program Erasmus stanowi jedyną możliwość wyjazdu wykładowców za granicę. Wśród osób ankietowanych panowało zgodne przekonanie, że te akcje na rzecz mobilności w zakresie nauczania miały wpływ na współpracę w obszarze badań naukowych, jak również na opracowywanie metod i nowych programów nauczania. Mobilność pracowników uznano za pomocną w rozwijaniu znajomości języków obcych, zwykle języka angielskiego. Według ankietowanych pracowników nauczanie studentów o innym podłożu edukacyjnym i kulturowym wymagało refleksji i doświadczenia w nauczaniu w kontekście międzykulturowym, a tym samym ma duży potencjał pod względem rozwijania bardziej kompleksowych kompetencji dydaktycznych przez mobilnych pracowników akademickich.

Pracownicy i studenci sygnalizują również, że mobilność pracowników miała wpływ na umiędzynarodowienie programów nauczania rodzimej instytucji. Szczególnie w Wielkiej Brytanii, gdzie odwiedziny pracowników u mobilnych studentów wydawały się

powszechne, istniały dowody, że wizyty te wykorzystywano, aby dowiedzieć się, w jaki sposób można udoskonalić programy nauczania w rodzimej instytucji. Wpływ mobilności studentów na rozwój metod nauczania i nowych programów nauczania był oczywiście uznawany za mniej znaczący, a na wpływ ten zwracały uwagę głównie mniejsze północnoeuropejskie uczelnie. Stwierdzono również, że mobilność pracowników przyczyniła się do nowej współpracy w dziedzinie badań między pracownikami uczestniczącymi a pracownikami z różnych państw europejskich. W wielu przypadkach istniało silne powiązanie pomiędzy mobilnością pracowników a współpracą w dziedzinie badań naukowych poprzez rozszerzanie współpracy w odniesieniu do mobilności pracowników w kontekście wyjazdów w celu szkolenia i większej motywacji do wspólnego pisania prac naukowych lub wspólnego rozpoczynania projektów badawczych. Mobilność pracowników stanowiła zatem skuteczny sposób rozwijania i umacniania istniejących związków partnerskimi uczelniami.

### ***W jaki sposób mobilność wpływa na współpracę uczelni?***

Mobilność pracowników uznano za niezwykle ważną dla rozwoju współpracy między uczelniami. Spośród wszystkich uczelni 98% oczekiwało poprawy w obszarze współpracy z instytucjami partnerskimi. 80% pracowników przyznało, że okres pobytu za granicą pomógł im w nawiązaniu nowych kontaktów, a 63% dzięki pobytowi nawiązało ściślejszą współpracę z partnerskimi uczelniami, jakkolwiek mniej więcej tylko jedna trzecia respondentów zauważyła pozytywny wpływ pod względem wspólnych dyplomów. Mobilność pracowników jest również postrzegana jako zwiększająca mobilność innych pracowników w ramach korzyści ubocznych.

W odniesieniu do współpracy pomiędzy uczelniami 42% uczelni uznało jednak, że kursy intensywne są skuteczniejsze niż mobilność pracowników, podczas gdy 47% uważało, że oba działania mają podobny wpływ. Jeżeli chodzi o sieci współpracy, 49% uczelni przypisywało większe znaczenie kursom intensywnym, a 55% uważało je za mające lepszy wpływ na współpracę wykładowców.

Kursy intensywne miały również wpływ na inne aspekty współpracy. Spośród respondentów 89% stwierdziło, że kursy intensywne miały pewien wpływ lub zasadniczy wpływ na nowe rodzaje działalności wiążące się ze współpracą między wykładowcami i uczelniami. Ponadto 41% respondentów uważało, że kursy intensywne miały znaczący wpływ lub duży wpływ na nawiązywanie nowych partnerstw pomiędzy ich uczelniami a innymi szkołami wyższymi lub przedsiębiorstwami/organizacjami, choć ze względu na małą liczbę odpowiedzi na to konkretne pytanie interpretacyjna wartość tego ustalenia była ograniczona.

Mimo że kursy intensywne uznawano za istotne na wielu płaszczyznach, rzeczywiste zaangażowanie w takie kursy intensywne nie pokrywało się z tymi oczekiwaniami. Tylko 31% uczestniczących uczelni stwierdziło, że miało doświadczenie w zakresie kursów intensywnych. Spośród tych uczelni 64% uważało, że kursy intensywne są bardzo ważne dla rangi uczelni na arenie międzynarodowej, a 60% było zdania, że kursy te są bardzo ważne dla ich umiędzynarodowienia. Biorąc pod uwagę znaczenie przypisywane kursom intensywnym oraz pozytywne informacje zwrotne, z jednej strony w opiniach pracowników i uczelni, a z drugiej w wynikach memo© (także w odniesieniu do pracowników), kursy intensywne wydają się wyjątkowo skutecznym instrumentem umiędzynarodowienia, sprzyjającym szansom zatrudnienia i współpracy pomiędzy uczelniami, a tym samym zasługują na więcej uwagi.

Współpraca stanowiła jeden z podstawowych aspektów grup dyskusyjnych. Wywiady i informacje zwrotne ponownie potwierdziły ustalenia ilościowe. Przede wszystkim duża liczba przyjeżdżających i wyjeżdżających pracowników i studentów miała widoczny wpływ na tworzenie sieci międzyinstytucjonalnych kontaktów między uczelniami biorącymi udział w programie Erasmus.

Według ankietowanych z reguły współpraca między uczelniami rozwija się wraz z liczbą wymian studentów między nimi. Pojawiało się wiele przykładów współpracy między uczelnią i przedsiębiorstwami, jak na przykład projekty badawcze finansowane ze środków UE, uruchomione na podstawie umów o współpracy dotyczących praktyk studenckich. Wyjazdy na praktyki prowadziły niekiedy do ściślejszej współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami.

Często stwierdzano, że współpraca między uczelniami rozpoczęła się wraz z wymianą pracowników i studentów, a następnie rozwijała się poprzez wspólne projekty badawcze do programów studiów prowadzących do uzyskania dwóch dyplomów i szerzej zakrojonej współpracy badawczej, przy czym szkolenie pracowników i działania w zakresie mobilności na rzecz nauczania zapewniały kontekst na potrzeby koordynacji i przygotowań. W wielu państwach zespół znalazł bardzo stabilne i aktywnie działające sieci biur współpracy z zagranicą różnych uczelni. Funkcjonowanie tych sieci opierało się na trwałych profesjonalnych kontaktach, regularnych spotkaniach i wymianie najlepszych praktyk.

Możliwość polegania na programie Erasmus i innym dofinansowaniu europejskim wydaje się ważnym czynnikiem umożliwiającym współpracę między uczelniami w Europie. Programy mobilności Erasmus powodują, że uczelnie, szczególnie z Wielkiej Brytanii i Finlandii, znacznie bardziej skupiają się na współpracy z państwami europejskimi i uczelniami, niż miałyby to miejsce w innym przypadku.

### ***Jak są postrzegane usługi wsparcia ze strony uczelni w zakresie mobilności?***

Spośród uczestniczących uczelni 90% uznało za ważne okna mobilności. 69% uczelni odpowiedziało, że okna mobilności już wdrożono, tylko 7% uważało je za mniej ważne, natomiast żadna instytucja nie uznawała ich za nieważne. Biorąc pod uwagę, że studenci byli w większości zadowoleni z istnienia takiego okna, wydaje się, iż w ciągu ostatnich dziesięcioleci osiągnięto strategiczne cele uczelni.

W przypadku 96% uczelni uznawanie punktów ECTS było najważniejszym aspektem ram organizacyjnych w odniesieniu do mobilności studentów, a także najczęściej wdrażanym – 90% uczelni zgłosiło, że uznają punkty przyznawane przez zagraniczne instytucje przyjmujące, a 85% studentów było przekonanych, że w ramach ich programu studiów uznaje się punkty ECTS przyznane przez przyjmujące zagraniczne uczelnie. W większości przypadków istniejące struktury/programy studiów uznano za bardzo odpowiednie dla międzynarodowej mobilności (z opinią tą zgodziło się 70% uczelni i studentów).

Spośród mobilnych studentów 68% stwierdziło, że każdy student zainteresowany studiami za granicą uzyskuje odpowiednie informacje i wytyczne. Zaledwie 49% studentów uznało, że uczelnie zapewniają dużo informacji o praktykach zagranicznych, co pokazuje, że pod tym względem sytuacja wymaga poprawy.

Ponad 80% uczelni uznała większość elementów ram organizacyjnych za istotne. Jedynymi elementami, które pozostawały w tyle, były e-coaching oraz kursy przygotowawcze (te ostatnie były również elementem najrzadziej wdrażanym i zapewniało je tylko 51% uczelni, które udzieliły odpowiedzi). Ogólnie rzecz biorąc, w odniesieniu do wszystkich aspektów utrzymują się różnice między znaczeniem przypisywanym danemu elementowi a poziomem jego wdrożenia, w szczególności w odniesieniu do wsparcia finansowego, wsparcia organizacyjnego ze strony stowarzyszeń oraz okien mobilności.

Ramy organizacyjne na rzecz mobilności pracowników były postrzegane przez uczelnie jako mniej ważne i były mniej rozwinięte w porównaniu z mobilnością studentów. Spośród uczelni 89% stwierdziło, że zapewnia pracownikom wystarczające informacje i wsparcie; jest to o 8% mniej niż w przypadku informacji dotyczących mobilności

studentów. Warunki różniły się również wśród kategorii pracowników – 79% uczelni aktywnie wspierało mobilność pracowników dydaktycznych, lecz tylko 63% uczelni aktywnie wspierało mobilność pracowników administracyjnych.

Nadal istniała różnica pomiędzy postrzeganiem znaczenia szeregu działań związanych ze wsparciem mobilności pracowników a wdrożeniem tych działań. Spośród uczelni 89% uznało wsparcie finansowe za bardzo istotne, natomiast zaledwie 67% wdrożyło je w odniesieniu do mobilności pracowników akademickich, a 68% na potrzeby mobilności pracowników administracyjnych. Oficjalne uznawanie doświadczeń zdobytych w ramach mobilności za ważne uznało 82% uczelni, ale zaledwie 58% wdrożyło je w odniesieniu do pracowników akademickich, a 56% dla pracowników administracyjnych.

W momencie przeprowadzania przedmiotowej analizy tylko mniejszość uczelni stosowała konkretniejsze środki zachęty na rzecz mobilności pracowników. Jedna trzecia uczelni zapewniła odpowiednie zastępstwo pracowników dydaktycznych podczas ich pobytu za granicą, a tylko 25% zapewniło dofinansowanie uzupełniające. Tylko 10% uczelni zapewniło dofinansowanie uzupełniające w wysokości ponad 50% dotacji w ramach programu Erasmus. Ogólnie rzecz biorąc, 68–80% uczelni nadal uważało, że poziom zachęt finansowych na rzecz mobilności pracowników jest zbyt niski. Można zaobserwować różnicę pomiędzy znaczeniem określonych działań a ich wdrożeniem. Spośród uczelni 88% uznało mobilność nowych pracowników za istotną dla osiągnięcia trwałego umiędzynarodowienia, podczas gdy mniej niż 60% ją wdrożyło.

Wszystkie te ustalenia zostały potwierdzone w trakcie spotkań i wywiadów z grupą dyskusyjną. Odnotowano wyraźny wpływ programu Erasmus na umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego. Duża liczba wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów uczestniczących w programie Erasmus utworzyła masę krytyczną pod względem zapotrzebowania na nowe i usprawnione usługi wsparcia w wielu instytucjach. W wielu uczelniach doprowadziło to do normalizacji i usprawnienia takich procesów, jak uznawanie punktów zaliczeniowych, co – aczkolwiek w wielu przypadkach nadal problematyczne – znacznie poprawiło się dzięki stosowaniu punktów ECTS i porozumień o programie zajęć. Doświadczenie zdobyte poprzez narzędzia, które pierwotnie opracowano na potrzeby programu Erasmus (np. wykaz ocen, porozumienia o programie zajęć), było wykorzystywane przez wiele uczelni do profesjonalizacji i usprawnienia również innych programów mobilności.

Chociaż program Erasmus doprowadził na wielu uczelniach do rozwoju infrastruktury służącej umiędzynarodowieniu, oczekiwania w tym zakresie co do rodzaju i jakości usług wsparcia ze strony uczelni ciągle bardzo się różnią między poszczególnymi krajami. Podczas gdy w niektórych krajach uczelnie były odpowiedzialne wyłącznie za zapewnienie nauczania i uczenia się, w innych oferowały pomoc w organizacji wszystkich aspektów życia studenckiego, takich jak zakwaterowanie lub poszukiwanie pracy. Usługi wsparcia często porównywano zatem z oczekiwaniami mobilnych studentów. W niektórych państwach południowoeuropejskich na jakość usług wsparcia nadal niekorzystnie wpływał niski poziom znajomości języka angielskiego.

Chociaż mobilność pracowników administracyjnych związana ze szkoleniami wciąż pozostawała na stosunkowo niskim poziomie w porównaniu z mobilnością studentów, istniały dowody na to, że tam, gdzie występował ten pierwszy rodzaj mobilności, znacznie poprawiła ona wsparcie administracyjne w zakresie zajęć prowadzonych w odpowiednich wydziałach/uczelniach. W niektórych państwach brak zdolności w zakresie usług wsparcia może stanowić wąskie gardło dla przyszłego rozwoju mobilności, a wymiana pracowników administracyjnym może umożliwić uczelniom w tych państwach lepsze doradzanie i udzielanie pomocy studentom przy uzyskiwaniu dodatkowych kwalifikacji.



Chociaż utworzono i sprofesjonalizowano administracyjne usługi wsparcia, w wielu uczelniach opracowanie spójnej strategii umiędzynarodowienia nadal znajdowało się na wczesnym etapie. Obecnie wśród uczelni realizuje się różne strategie utrzymania istniejącej współpracy i porozumień. Ponieważ utrzymanie licznych partnerstw stanowi wyzwanie pod względem czasu i zasobów ludzkich, opracowanie spójnej strategii umiędzynarodowienia będzie w najbliższych latach z pewnością istotnym problemem dla uczelni. Uczelnie mają świadomość, że dla poprawy jakości mobilności w ramach programu Erasmus powinny rozwijać partnerstwa w sposób bardziej strategiczny oraz planować wymiany pracowników i studentów, kładąc nacisk na jakość akademicką, a nie tylko na ilość i punkty zaliczeniowe. Niemniej jednak uczelnie odniosły korzyści dzięki strukturom i narzędziom ustanowionym na poziomie organizacyjnym w kontekście programu Erasmus. Ponadto doświadczenie uzyskane w ramach programu mobilności Erasmus wydaje się wzmacniać zainteresowanie nowymi partnerstwami w Unii Europejskiej, jak również z uczelniami w Azji, Ameryce Północnej i Ameryce Łacińskiej.

### ***W jaki sposób mobilność wpływa na umiędzynarodowienie uczelni oraz jego aspekty strategiczne?***

Wymiany i umiędzynarodowienie programu nauczania były istotne dla strategicznego rozwoju ponad 85% uczelni, natomiast aspekty finansowe i studenci chcący uzyskać dyplom to czynniki istotne dla zaledwie 69–76% uczelni. Spośród różnych dostępnych programów i rodzajów podejścia program Erasmus uważano za najbardziej odpowiedni strategiczny atut. Większość instytucjonalnych respondentów uznała, że program Erasmus ma większy wpływ na uczelnie niż inne programy w czterech obszarach: nawiązywanie nowych kontaktów (53%), podnoszenie jakości mobilności studentów (52%), poprawa współpracy z innymi partnerami (52%) oraz oferowanie wspólnych dyplomów lub modułów (51%).

Chociaż wszystkie działania programu Erasmus były istotne w odniesieniu do celów strategicznych uczelni, to badanie mobilności było najważniejszą akcją programu Erasmus w odniesieniu do procesu umiędzynarodowienia (83% uczelni) i rangi uczelni na arenie międzynarodowej (79% uczelni).

Jednym z podstawowych obszarów zainteresowania pod względem mobilności w Europie jest promowanie europejskiej tożsamości. W tym przypadku EIS pokazuje, że mobilność ma silny wpływ. Wszystkie trzy grupy mobilne (studenci, pracownicy, absolwenci) odczuwały silny związek z Europą, podczas gdy trzy niemobilne grupy kontrolne przypisały temu aspektowi znacznie niższą wartość. Odsetek osób przypisujących tak wysoką wartość europejskiej tożsamości był również bardzo podobny wśród mobilnych studentów, absolwentów i pracowników – wynosił odpowiednio od 81% do 85%. Odsetek ten był też zawsze o około 12–15% większy niż analogiczny odsetek osób niemobilnych w tych trzech grupach, a 80% studentów uczestniczących w programie Erasmus zgłosiło pozytywne nastawienie wobec Europy.

Uczestnicy spotkań i wywiadów grupowych potwierdzili, że program Erasmus przyczynił się w istotny sposób do umiędzynarodowienia studentów, pracowników i samych uczelni. Erasmus ma kluczowe znaczenie dla umiędzynarodowienia uczelni. O aspekcie tym wspominały przede wszystkim małe, nowe lub prywatne uczelnie, które twierdziły, że zazwyczaj nie mają środków finansowych, aby oferować różne programy mobilności. Program Erasmus był głównym czynnikiem, który wspomagał ich umiędzynarodowienie i zachęcał do niego. Większe uczelnie wykorzystywały czasami mobilność w ramach programu Erasmus do finansowania obowiązkowych lat studiów za granicą, co byłoby niemożliwe, gdyby program ten nie istniał. Marka „Erasmus” jest tak silna, że w wielu krajach stała się synonimem międzynarodowej mobilności studentów, a przyszli studenci nawet pytali o możliwości związane z programem Erasmus jeszcze przed wyborem konkretnej uczelni. Rzeczywiście, istnienie programu



Erasmus pozwoliło wielu uczelniach przede wszystkim opracować strategię umiędzynarodowienia i było głównym czynnikiem sprzyjającym jej dalszemu rozwojowi.

Wywiady wykazały, że obecność studentów międzynarodowych zmusiła uczelnie do dostosowania programów nauczania i kursów, aby w większym stopniu dopasować je do uczestników międzynarodowych. Te zmiany z kolei stanowiły wartość dodaną dla uczelni pod względem przyciągania większej liczby zagranicznych studentów. Również studenci niemobilni wydawali się świadomi wpływu mobilności w ramach programu Erasmus na umiędzynarodowienie ich macierzystej uczelni, przekładającego się na większą różnorodność, otwartość i innowacyjność. Odnieśli korzyści dzięki studentom przyjeżdżającym w ramach programu Erasmus, którzy poszerzyli ich perspektywę w odniesieniu do uczenia się i życia. Wykładający gościnnie międzynarodowi wykładowcy również wspomogli umiędzynarodowienie programu nauczania uczelni przyjmujących.

Ze względu na samą liczbę studentów mobilnych uczestniczących w programie Erasmus dla przeważającej większości instytucji program ten stanowi punkt wyjścia i podstawę ich strategii umiędzynarodowienia. Nawet w państwach posiadających ważne krajowe programy mobilności (takie jak organizowane przez niemieckie DAAD) przedstawiciele uczelni zgodzili się, że bez programu Erasmus umiędzynarodowienie nie odgrywałoby tak ważnej roli w strategii ich uczelni. Ponadto w większości państw europejskich program Erasmus stanowił wzór, na podstawie którego opracowano inne programy mobilności.

Znaczny wzrost liczby studentów międzynarodowych i towarzyszące mu zmiany spowodowały zwiększenie presji na uczelnie, aby sformułowały wyraźniejszą strategię umiędzynarodowienia. Uczelnie stwierdziły, że muszą rozwiązać takie problemy, jak: konflikt między oferowaniem większej liczby zajęć i usług w języku angielskim a promowaniem lokalnych języków i kultur, kryteria wyboru partnerów międzynarodowych lub forma umiędzynarodowienia, która najlepiej służy ich misji i wizji. Proces ten obecnie rozpoczyna się w kilku europejskich uczelni, które wzięły udział w badaniu jakościowym.

Ponadto, w przypadku koordynatorów instytucjonalnych lub innych pracowników administracji zaangażowanych w mobilność w ramach programu Erasmus zawsze istniała nadzieja na ograniczenie biurokracji, większą elastyczność pod względem korzystania ze środków finansowych oraz finansowane działania uzupełniające program Erasmus Mundus, jak również na większe wsparcie na poziomie krajowym na rzecz pełnego wdrożenia procesu bolońskiego.

## Literatura

- Alfranseder, E., J. Escrivá, J. Fellingner, A. Haley, A. Nigmonov i M. Taivere. 2012. „Exchange, employment and added value: Research report of the ESN Survey 2011”. Erasmus Student Network (ESN) AISBL. Bruksela.  
[http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011\\_web.pdf](http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf).
- Altbach, P. 2004. „Higher Education Crosses Borders”. *Change* 36 (2): 18–24.
- Archer, W. i J. Davison. 2008. „Graduate Employability: What do employers think and want?”. Council for Industry and Higher Education (CIHE). Londyn.
- Ardelt, M. 2000. *Still stable after all these years? Personality stability theory revisited*. *Social Psychology Quarterly*, t. 63(4), grudzień 2000, 392-405, doi:10.2307/2695848
- Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: what should be reported? *British journal of psychology*, 100(Pt 3), 603–17.
- Becker, G. 1975. *Human Capital*. Chicago: Chicago University Press.
- Bennell, P. i T. Pearce. 2003. „The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies”. *International Journal of Educational Development* 23 (2): 215–32.
- Bird, A. i J. Osland. 2004. „Global competencies: An introduction”. W: *The Blackwell handbook of global management: A guide to managing complexity*. H. W. Lane, M. L. Maznevski, M. E. Mendenhall i J. McNett (red.), 57–80. Handbooks in management. Malden, Mass: Blackwell Publ.
- Black, J. S., M. Mendenhall i G. Oddou. 1991. „Toward a Comprehensive Model of International Adjustment: An Integration of Multiple Theoretical Perspectives”. *Academy of Management Review* 16 (2): 291–317.
- Bolten, J. 2007. *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosley, G. W. 2010. „Beyond immersion”. W: *Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives*. E. Jones (red.). Newy Jork: Routledge.
- Bosley, G.W.; Lou, K.H. 2014. „Beyond Mobility. How to Develop Intercultural Competence in International Students Studying Abroad in the U.S”. *Internationalisation of European Higher Education*, D.3.7
- Bouchard, T.J. Jr; McGue, M. 2003. „Genetic and environmental influences on human psychological differences”. *Journal of Neurobiology*, 54 (1), 4–45
- Bracht, O., C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg i U. Teichler. 2006. „The professional value of Erasmus mobility”. Międzynarodowy Ośrodek Badań Szkolnictwa Wyższego (INCHER-Kassel). Kassel.
- Brandenburg, U. i H. de Witt. 2011. „The End of Internationalization”. *International Higher Education* (62): 15–17.
- Brandenburg, U., A. McCoshan, L. Bischof, A. Kreft, U. Storost, H. Leichsenring, F. Neuss, B. Morzick i S. Noe. 2013. *Delivering Education across Borders in the European Union*. Bruksela: Komisja Europejska.
- Brooks, Rachel i Johanna L. Waters. 2011. *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Brunelle, J. P. (2001). The impact of community service on adolescent volunteers’ empathy, social responsibility, and concern for others. *The Sciences and Engineering*, 62, 2514
- Brunello, G. i M. Schlotter. 2011. „Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems”. Insytut Badań nad Pracą (IZA). Bonn.

- Busemeyer, M. R. i R. Nikolai. 2012. „Education”. W: *The Oxford handbook of the welfare state*. F. G. Castles, J. Lewis, H. Obinger, C. Pierson i S. Leibfried (red.), 494–508. Oksford: Oxford University Press.
- Busemeyer, M. R. i C. Trampusch (red.). 2011. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oksford: Oxford University Press.
- Busemeyer, Marius R. 2012. „Business as a Pivotal Actor in the Politics of Training Reform: Insights from the Case of Germany”. *British Journal of Industrial Relations* 50 (4): 690–713.
- Busemeyer, Marius R. i Carsten Jensen. 2012. „The impact of economic coordination and educational institutions on individual-level preferences for academic and vocational education”. *Socio-Economic Review* 10 (3): 525–47.
- Cardenal de la Nuez, M. E. 2006. „La Universidad como dispositivo de colocación social: movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral”. *Revista de Educación* (341): 281–300.
- Chaiken, S. i Baldwin, M. W. (1981). Affective-cognitive consistency and the effect of salient behavioral information on the self-perception of attitudes. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 41(1), 1–12. doi:10.1037/0022-3514.41.1.1
- CHE Consult. 2013. „QUEST”. CHE Consult. Berlin. Dostęp 14 listopada 2013. <http://www.che-consult.de/cms/?getObject=1035&getLang=de>.
- CHEPS, AEF, ECOTEC, ICHM i Uniwersytet Nauk Stosowanych w Amsterdamie. 2010. „Improving the Participation in the Erasmus Programme” Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyErasmus/esstudyErasmusen.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyErasmus/esstudyErasmusen.pdf).
- CHEPS, INCHER i ECOTEC. 2008. „The Impact of Erasmus on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. <http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc/publ/impact08.pdf>.
- CHEPS, PriceWaterhouseCoopers. 2004. „External evaluation of Erasmus institutional and national impact”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/education/2005/Erasmus-inst/erasinstintrep\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2005/Erasmus-inst/erasinstintrep_en.pdf).
- Chrichton, J. i A. Scarino. 2007. „How are we to understand the 'intercultural dimension? An examination of the intercultural dimension of internationalisation in the context of higher education in Australia”. *Australian Review of Applied Linguistics* 30 (1): 04.1–04.21.
- Centrum Mobilności Międzynarodowej (CIMO) 2014. „Hidden competences”. *Faktaa. Facts and Figures*. CIMO. Helsinki. 1
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (wyd. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Coleman, J. 2011. „Study/work abroad and employability”. University Council of Modern Languages (UCML. Southampton. Dostęp 14 listopada 2013. [http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/shapingthefuture/102/20%20-%20jim%20coleman%20inter%20resource%20template\\_0.pdf](http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/shapingthefuture/102/20%20-%20jim%20coleman%20inter%20resource%20template_0.pdf).
- Colucci, E., H. Davies, J. Korhonen i M. Gaebel. 2012. „Mobility: Closing the gap between policy and practice. Outcome report of the project 'Mapping University Mobility of Staff and Students' (MAUNIMO)”. Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. <http://hdl.voced.edu.au/10707/226951>.
- Costa P.T., Jr. i McCrae R.R.: „Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age”. W: P. Baltes i O.G. Brim (red.): *Lifespan development and behavior*. Nowy Jork: Academic Press, 1980: 65–102.

- Rada Unii Europejskiej. 2012a. „Council conclusions on the employability of graduates from education and training: Draft”. Rada Unii Europejskiej. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf).
- . 2012b. „Press Release: 3164th Council Meeting Education, Youth, Culture and Sport”. Rada Unii Europejskiej. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013.
- Crossman, J. E. i M. Clarke. 2010. „International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection”. *Higher Education* 59 (5): 599–613.
- Cui, G. i N.E. Awa. 1992. „Measuring Intercultural Effectiveness: an integrative approach”. *International Journal of Intercultural Relations* 16 (3): 311–28.
- Cui, G. i Van Den Berg, S. 1991. „Testing the construct validity of intercultural effectiveness”. *International Journal of Intercultural Relations* 15 (2): 227–40.
- David, Q., A. Janiak i E. Wasmer. 2010. „Local social capital and geographical mobility”. *Journal of Urban Economics* 68 (2): 191–204.
- Deardorff, D. K. 2006. „Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization”. *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241–66.
- De Wit, H. 2002. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- . 2011. *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centrum Badań Stosowanych nad Ekonomią i Zarządzaniem, Wydział Ekonomii i Zarządzania, Uniwersytet Nauk Stosowanych w Amsterdamie.
- . 2011b. „Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions”. *International Higher Education* 64: 6–7
- Diamond, A., L. Walkley, B. Forbes, T. Hughes i J. Sheen. 2011. *Global Graduates into Global Leaders*. Londyn: CIHE.
- Komisja Europejska. 2011a. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/18766.aspx>.
- . 2011b. „Progress towards the common European objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2010/2011”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf).
- . 2012a. „Erasmus – Statistics”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/education/Erasmus/statistics\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/Erasmus/statistics_en.htm).
- . 2012b. „Lifelong Learning Programme THE ERASMUS PROGRAMME 2010-2011: A Statistical Overview”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 2013. <http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc/stat/1011/report.pdf>.
- . 2013a. „The Higher Education Modernisation Agenda”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 14, 2013. [http://ec.europa.eu/education/higher-education/agenda\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/agenda_en.htm).
- . 2013b. „European employment strategy”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 2013. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>.
- . 2013c. „European Higher Education in the World”. Komisja Europejska. Komunikat. Bruksela. Dostęp 10 stycznia 2014. [http://ec.europa.eu/education/policy/international-cooperation/world-education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/international-cooperation/world-education_en.htm).
- Fielden, J., R. Middlehurst i S. Woodfield. 2007. *Global horizons for UK universities: A guide for universities*. Londyn: Council for Industry and Higher Education.
- Freeman, M., L. Treleavan, P. Ramburuth, B. Leask, N. Caulfield, L. Simpson, S. Ridings i C. Sykes. 2009. „Embedding the development of intercultural competence in Business education”. Uniwersytet w Sydney. Sydney. Dostęp 13 listopada 2013. <http://www.olt.gov.au/project-embedding-development-intercultural-sydney-2006>.

- Furukawa, T.; Shibayama T. (1993). „Predicting maladjustment of exchange students in different cultures: A prospective study”. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 28 (3), 142–146
- Furukawa, T.; Shibayama, T. (1994). „Factors influencing adjustment of high school students in an international exchange program”. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182 (12), 709–714.
- Gaebel, M., K. Hauschildt, K. Mühleck i H. Smidt. 2012. „Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths: TRACKIT”. Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. <http://www.eua.be/trackit>.
- Instituto Gallupa. 2010. „Employers' perception of graduate employability: Analytical report”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf).
- — —. 2011. „Youth on the move”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 13 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_319b\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_319b_en.pdf).
- Gebel, M. 2010. „Early career consequences of temporary employment in Germany and the UK”. *Work, Employment & Society* 24 (4): 641–60.
- Grotheer, M., S. Isleib, N. Netz i K. Briedis. 2012. „Hochqualifiziert und gefragt: Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005”. HIS Hochschul-Informationssystem. Hanower.
- Hager, P. i P. Hodkinson. 2009. „Moving beyond the metaphor of transfer of learning”. *British Educational Research Journal* 35 (4): 619–38.
- Hanushek, E. A. i D. D. Kimko. 2000. „Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations”. *American Economic Review* 90 (5): 1184–208.
- Heckman, J. J., A. B. Krueger i B. M. Friedman. 2003. *Inequality in America: What role for human capital policies?* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Heckman, J. J. i Rubinstein Y. 2001. „The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program”. *American Economic Review* 91 (2): 145–49.
- Heyward, M. 2002. „From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World”. *Journal of Research in International Education* 1 (1): 9–32.
- Hinchliffe, G. i A. Jolly. 2011. „Graduate Identity and Employability”. *British Educational Research Journal* 37 (4): 563–584.
- Hinchliffe, G. i A. Jolly. 2010. „Investigating graduate identity”. *Graduate Market Trends*, HCSU: 8–13.
- Hofstede, G.J. 2009. „Research on cultures: how to use it in training?”. *European J. Cross-Cultural Competence and Management* 1 (1): 14–21.
- Hudzig, J. K. 2011. „Comprehensive Internationalization. From Concept to Action”. NAFSA: Stowarzyszenie Międzynarodowych Ośrodków Edukacyjnych. Waszyngton. Dostęp 14 listopada 2013 [http://www.global.vcu.edu/strategies/internationalization/pdf/Comprehensive\\_Internationalization.pdf](http://www.global.vcu.edu/strategies/internationalization/pdf/Comprehensive_Internationalization.pdf)
- Humburg, M., R. v. d. Velden i A. Verhagen. 2013. „The Employability of Higher Education Graduates: The Employer's Perspective”. Rada Unii Europejskiej. Bruksela.
- Hunter, B., G. P. White i G. C. Godbey. 2006. „What Does It Mean to Be Globally Competent?”. *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 267–85.
- Egron-Pollak, E.; Hudson, R. 2014. *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey*. Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów (IAU). Paryż.
- Iversen, R. R. i N. B. Farber. 1996. „Transmission of Family Values, Work, and Welfare among Poor Urban Black Women”. *Work and Occupations* 23 (4): 437–60.



Janson, K., H. Schomburg i U. Teichler. 2009. *The Professional Value of Erasmus. Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens.

Jones, E. 2011. „Internationalisation, multiculturalism, a global outlook and employability”. *Assessment, Teaching and Learning Journal* 11 (Summer): 21–49.

———. 2012. „Challenging Received Wisdom: personal transformation through short-term international programmes”. W: *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*. J. Beelen i H. de Wit (red.). Amsterdam.

Kandler, Cr., R. Riemann; F.M. Spinath i A. Angleitner. 2010. „Sources of Variance in Personality Facets: A Multiple-Rater Twin Study of Self-Peer, Peer-Peer, and Self-Self (Dis)Agreement”. *Journal of Personality*. październik, 78 (5), 1565–94

Kauffmann, N. L. i G. D. Kuh. 1984. „The Impact of Study Abroad on Personal Development of College Students”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Referat wygłoszony na dorocznym posiedzeniu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych, Nowy Orlean, LA, 1984.

Kelo, M., U. Teichler i B. Wächter. 2006. *EURODATA: Student mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens. Dostęp 14 listopada 2013.  
[http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc/publ/eurodata\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc/publ/eurodata_en.pdf).

Killick, D. (2011) „Students as global citizens: being and becoming through the lived-experience of international mobility”. Praca doktorska, Uniwersytet Metropolitalny Leeds.

Knight, J. 1993. „Internationalization: Management Strategies and Issues”. *International Education Magazine* 9 (1): 21–22.

———. 2003. „Updated Internationalisation Definition”. *International Higher Education* 33: 2–3.

Kopel S i H. Arkowitz. 1975. „The role of attribution and self-perception in behavior change: implications for behavior therapy”. *Genet Psychol Monogr*. 1975 listopad; 92 (druga połowa): 175–212.

Kühlmann, T. i G. Stahl. 1998. „Diagnose interkultureller Kompetenz: Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers”. W: *Interkulturelle Personalorganisation*. C. Barmeyer i J. Bolten (red.). Verlag Wissenschaft Praxis.

Leask, B. 2009. „Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students”. *Journal of Studies in International Education* 13 (2): 205–21.

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. 2009. „The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009”. Dostęp 14 listopada 2013.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf).

Komunikat londyński. 2007. Dostęp 14 listopada 2013.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London\\_Communique\\_18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique_18May2007.pdf).

Lowden, K., S. Hall, D. Elliott i J. Lewin. 2011. *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Londyn: Edge.

Martín, P. M. 2012. „The European Union tackling youth unemployment in times of crisis”. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Dostęp 14 listopada 2013. <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/09516.pdf>.

Messer, D. i S. C. Wolter. 2007. „Are student exchange programmes worth it?”. *Higher Education* 54 (5): 647–63.

Müller, W. 2005. „Education and Youth Integration into European Labour Markets”. *International Journal of Comparative Sociology* 46 (5-6): 461–85.

Oberg, K. (1960). „Culture shock: adjustment to new cultural environments”. *Practical Anthropology* 7: 177–182.

- Otero, M. S. i A. McCoshan. 2006. „Survey of the Socio-Economic Background of Erasmus Students”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 2013. <http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc/publ/survey06.pdf>.
- Paulhus, D. L. (2002). „Socially desirable responding: the evolution of a construct”. W: H. I Braun, D. N. Jackson i D. E. Wiley (red.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (s. 46-69). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S. i R. Lawton, 2012. *Pedagogy For Employability*. York: Higher Education Academy.
- Pépin, L. 2007. „The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective”. *European Journal of Education* 42 (1): 121–32.
- Rathje, S. 2006. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3): 1–21.
- Rizvi, F. 2000. „International education and the production of global imaginatio”. W. *Globalization and Education*. N. Burbules i C. Torres (red.). Londyn: Routledge.
- Salisbury, M. H., B. P. An i E. T. Pascarella. 2013. „The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students”. *Journal of Student Affairs Research and Practice* 50 (1): 1–20.
- Schomburg, H. i U. Teichler. 2006. *Higher education and graduate employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Springer.
- Shaftel, Julia, Timothy Shaftel i Rohini Ahluwalia (2007). „International Educational Experience and Intercultural Competence”. *International Journal of Business & Economics*, t. 6, nr 1, s. 25–34.
- Sigalas, E. 2010. „Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad”. *European Union Politics* 11 (2): 241–65.
- Specht, J.; B. Egloff i S. Schmukle. 2011. „Stability and change of personality across the life course : the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five”. SOEP Papers on multidisciplinary panel data research, nr 377. Berlin: DIW
- Stier, J. 2006. „Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence”. *Journal of Intercultural Communication* 11 (1): 1–12.
- Stone, N. 2006a. „Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching”. *Journal of Studies in International Education* 10 (4): 334–56.
- Stronkhorst, R. 2005. „Learning Outcomes of International Mobility at Two Dutch Institutions of Higher Education”. *Journal of Studies in International Education* 9 (4): 292–315.
- Sweeney, S. 2012. „Going mobile: internationalisation, mobility and the European Higher Education Area”. Komisja Europejska i Akademia Szkolnictwa Wyższego. [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Going\\_Mobile](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Going_Mobile).
- Teichler, U., I. Ferencz i B. Wächter. 2011a. „Mapping mobility in European higher education Volume I: Overview and trends”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/aca\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/aca_en.pdf).
- . 2011b. „Mapping mobility in European higher education Volume II: Case studies”. Komisja Europejska. Bruksela. Dostęp 14 listopada 2013. [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/acaannex\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/acaannex_en.pdf).
- Tremblay, K., D. Lalancette i D. Roseveare. 2012. „Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), Feasibility Study Report, Volume 1, Design and Implementation”. OECD. Paryż. Dostęp 14 listopada 2013. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.
- van Mol, C. 2013. „Intra-European Student Mobility and European Identity: A Successful Marriage?”. *Population, Space and Place* 19 (2): 209–22.
- Vande Berg, M., J. Connor-Linton i M. Paige. 2009. „The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 18 (Fall): 1–76.

Vande Berg, M.; Paige, R. M. i K. Hemming Lou (red.). 2012. *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*. Sterling: Stylus Publishing.

Ward, C.; Leong, C.; Low, M. (2004). „Personality and sojourner adjustment: An exploration of the Big Five and the cultural fit proposition”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35 (2), 137–151

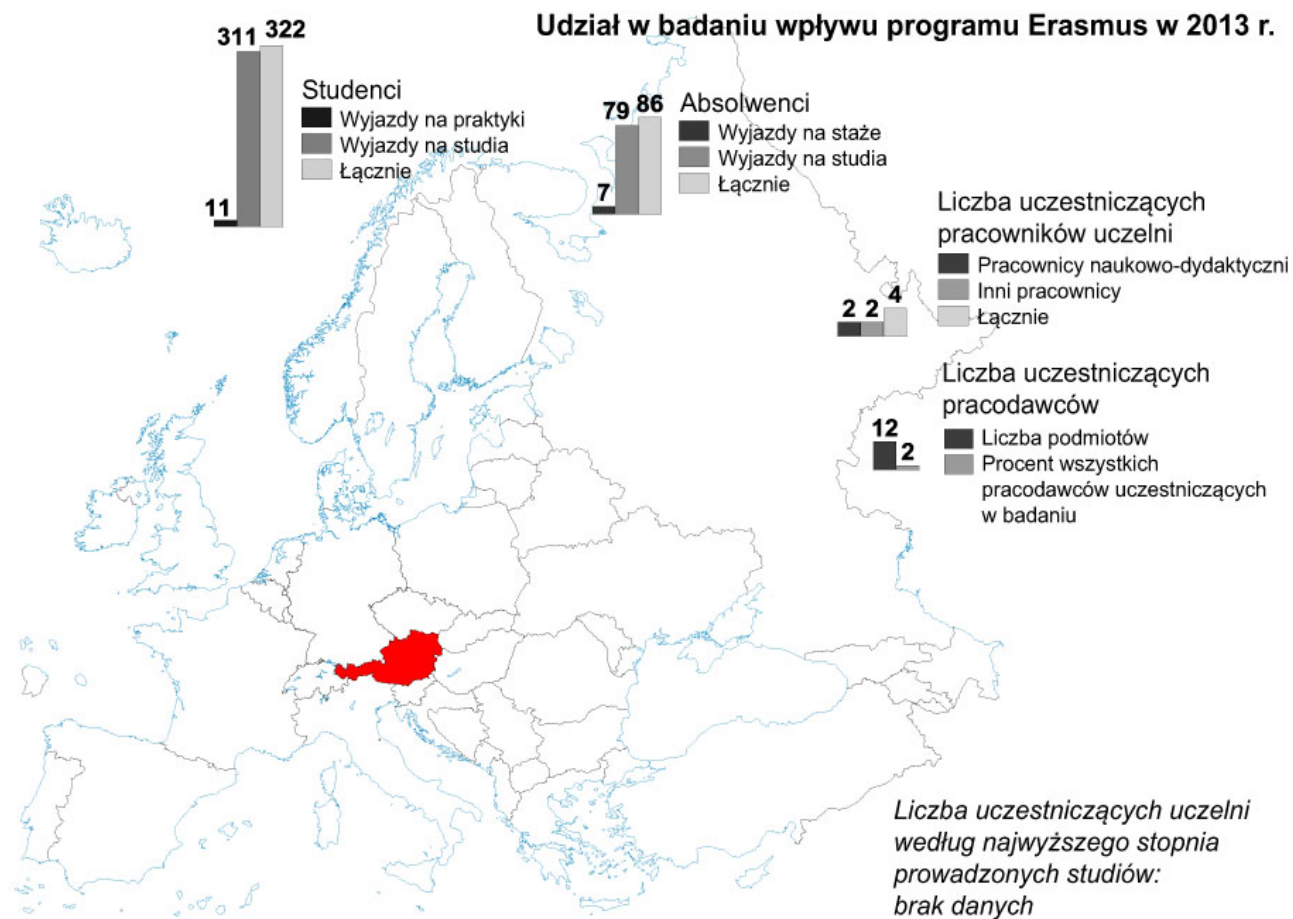
Williams, T. R. 2005. „Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity”. *Journal of Studies in International Education* 9 (4): 356–71.

Yorke, M. 2006. *Employability in higher education: what it is – what it is not*. Higher Education Academy. York.

Zimmermann, J.; Neyer, F.J. „Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners”. *Journal of Personality and Social Psychology* 105 (3), wrzesień 2013, 515–30.

## ZAŁĄCZNIK: Arkusze danych dotyczących poszczególnych krajów<sup>76</sup>

### Austria



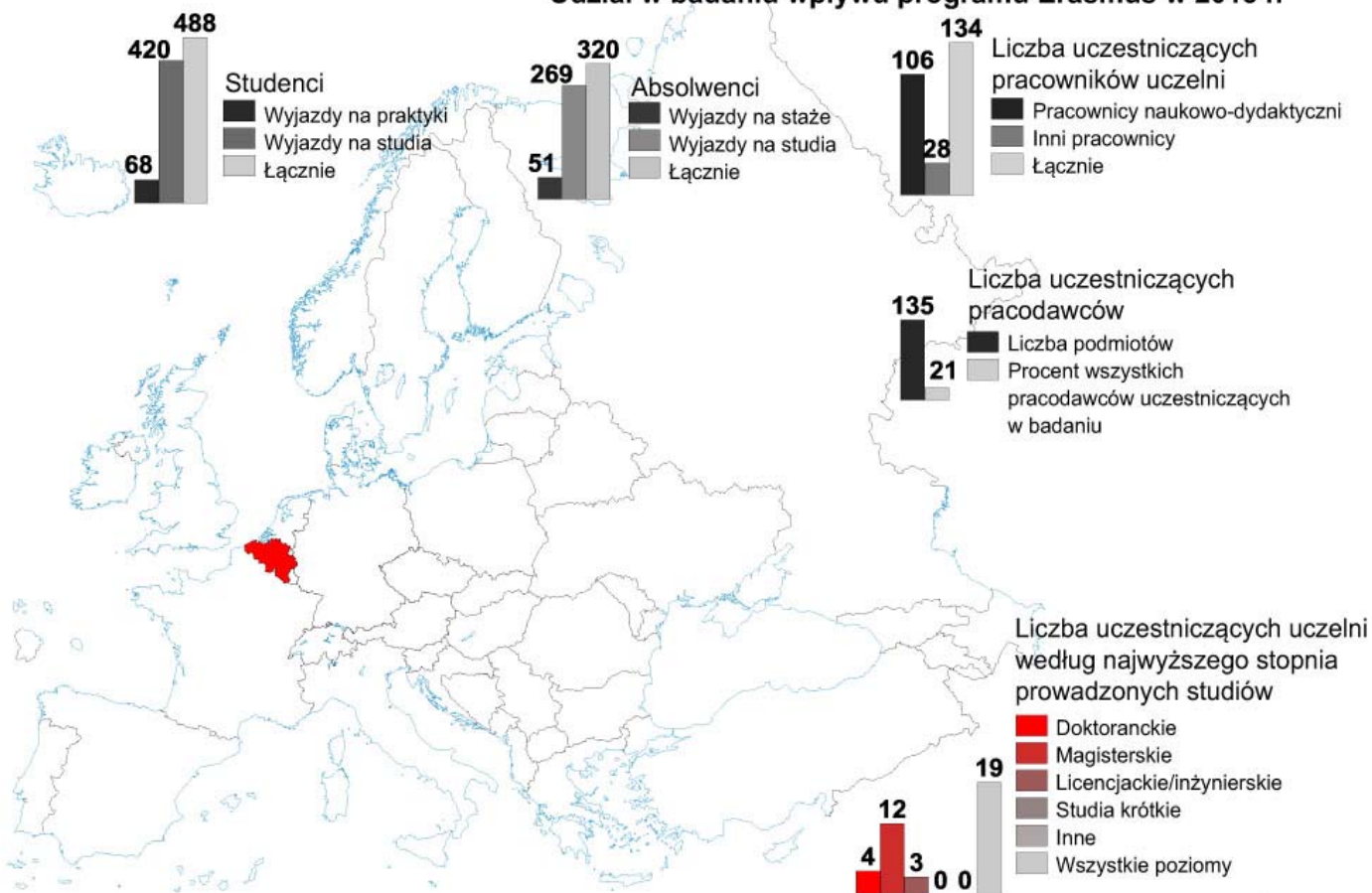
Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
8	18	20	223	43	37	8	36	87	50	14	9	29	70	31	683

<sup>76</sup> Wartości liczbowe na wykresie oznaczają liczbę uczestników w akcjach programu Erasmus. Wartości liczbowe w tabeli odnoszą się do liczby wszystkich studentów.

## Belgia

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

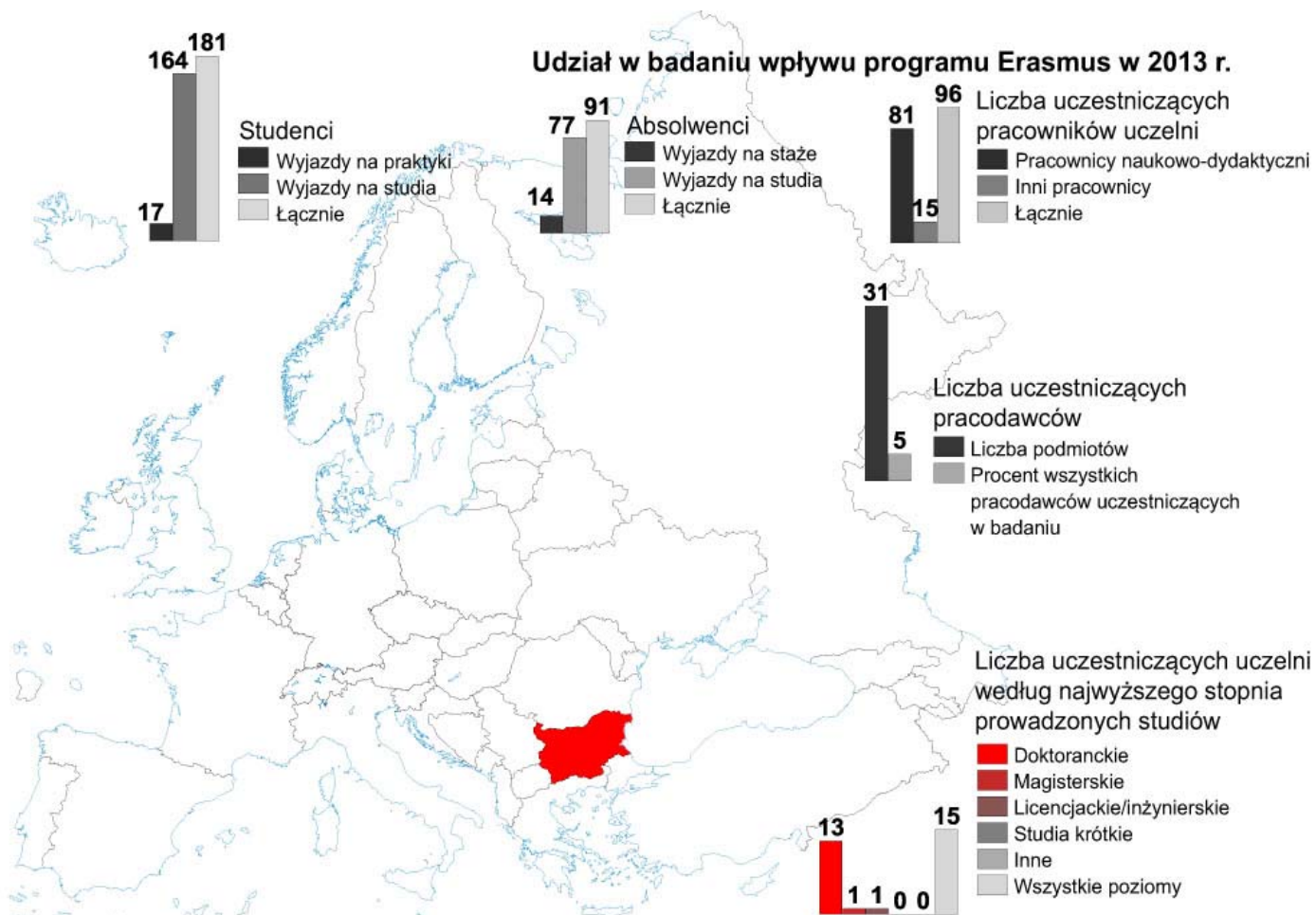


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
9	17	28	428	96	139	6	86	149	118	43	165	51	201	131	1667



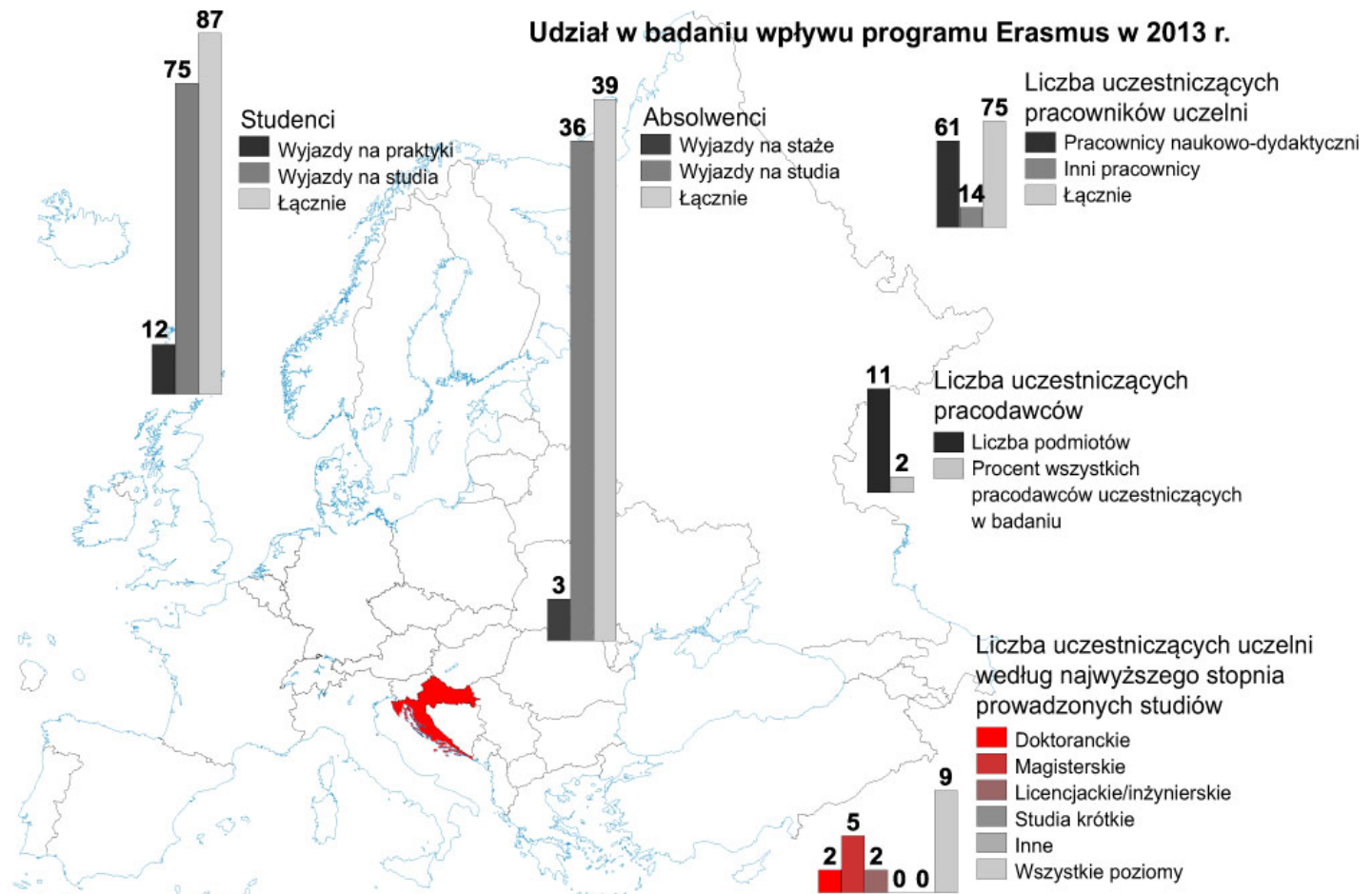
## Bułgaria



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
6	22	19	177	9	33	1	8	13	17	10	9	7	33	35	399

## Chorwacja

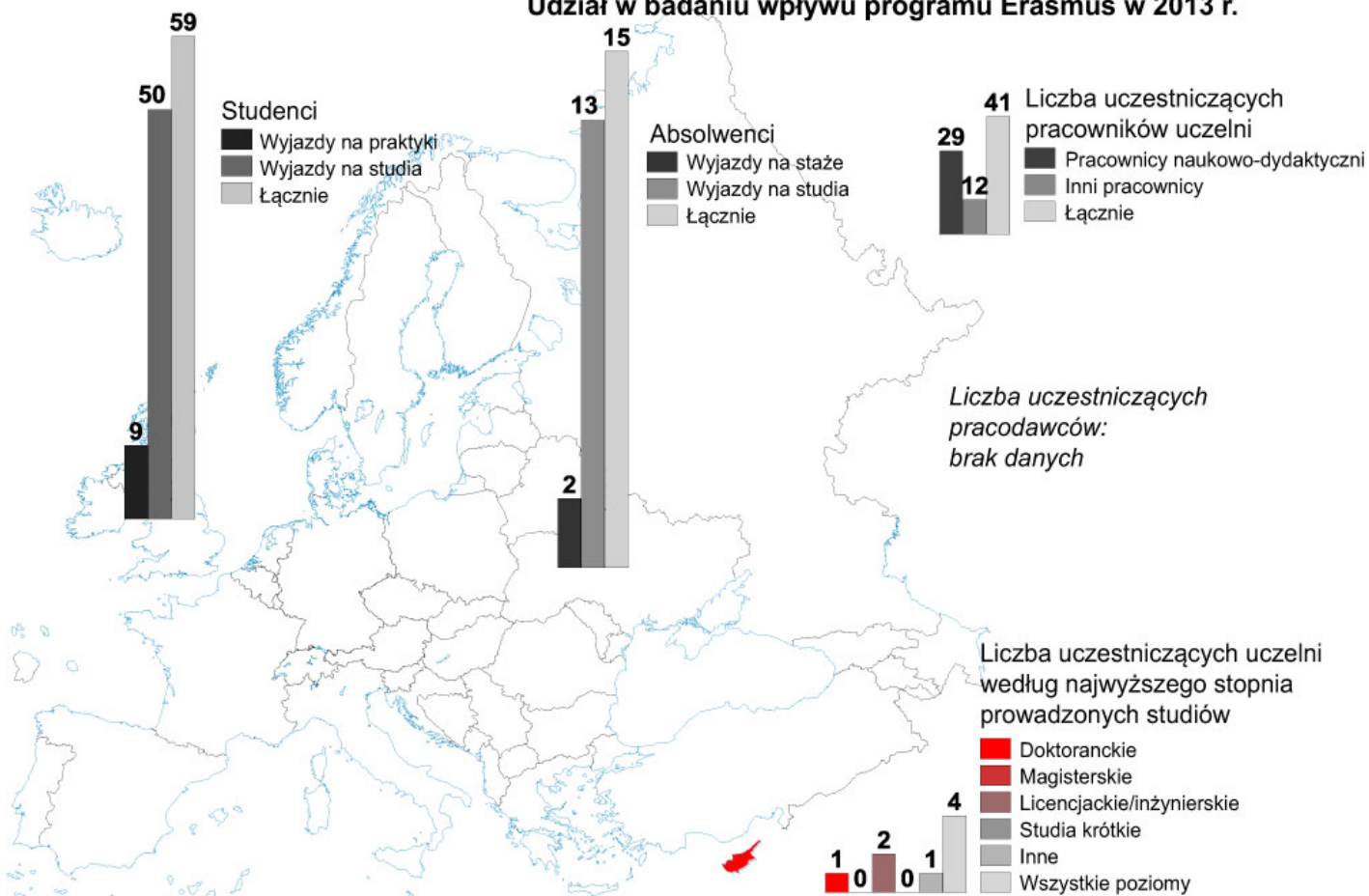


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
5	7	28	91	13	42	5	22	50	15	22	1	7	26	9	343

# Cypr

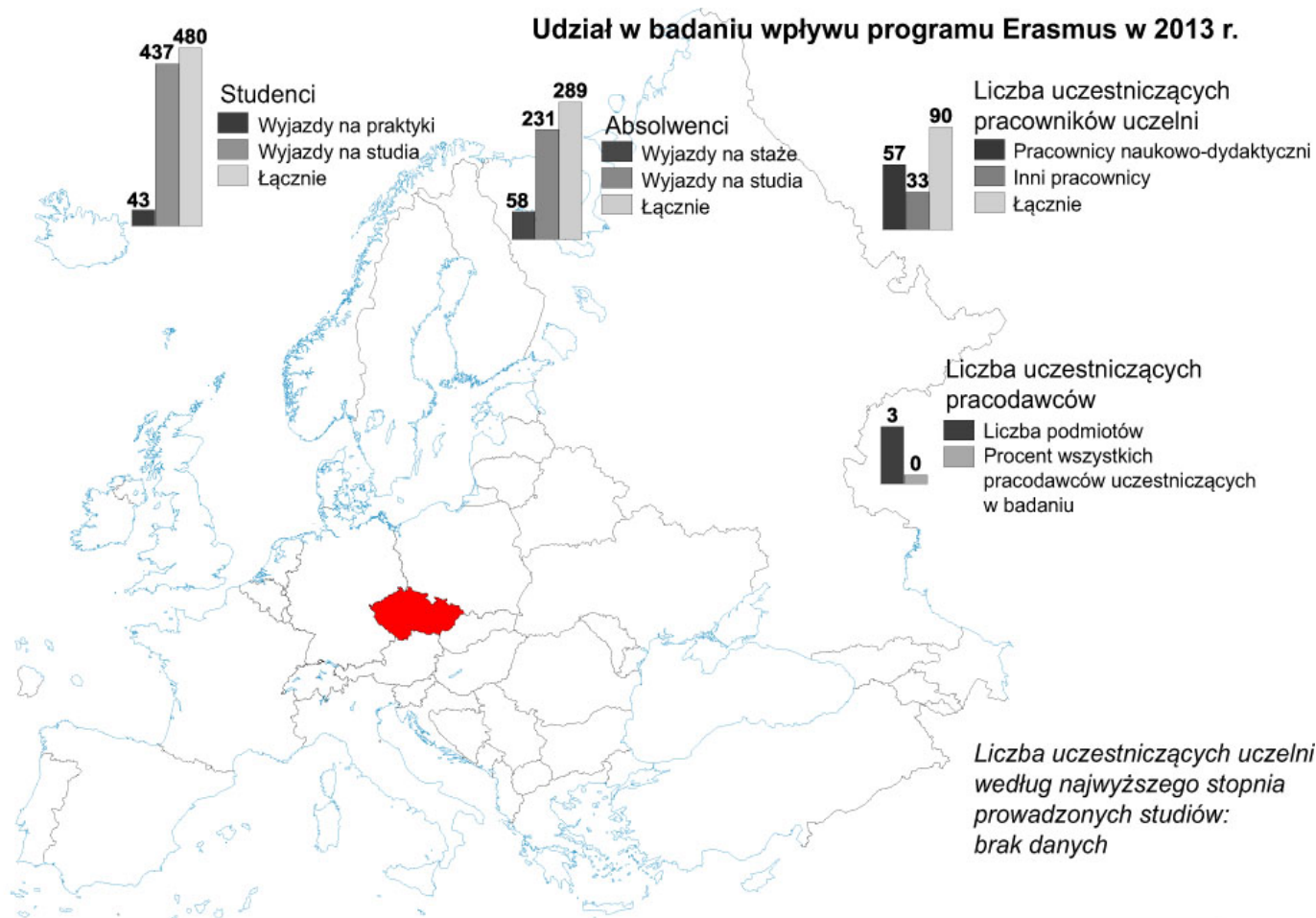
## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	4	6	30	27	18	1	13	13	8	11	2	9	23	11	176

## Czechy



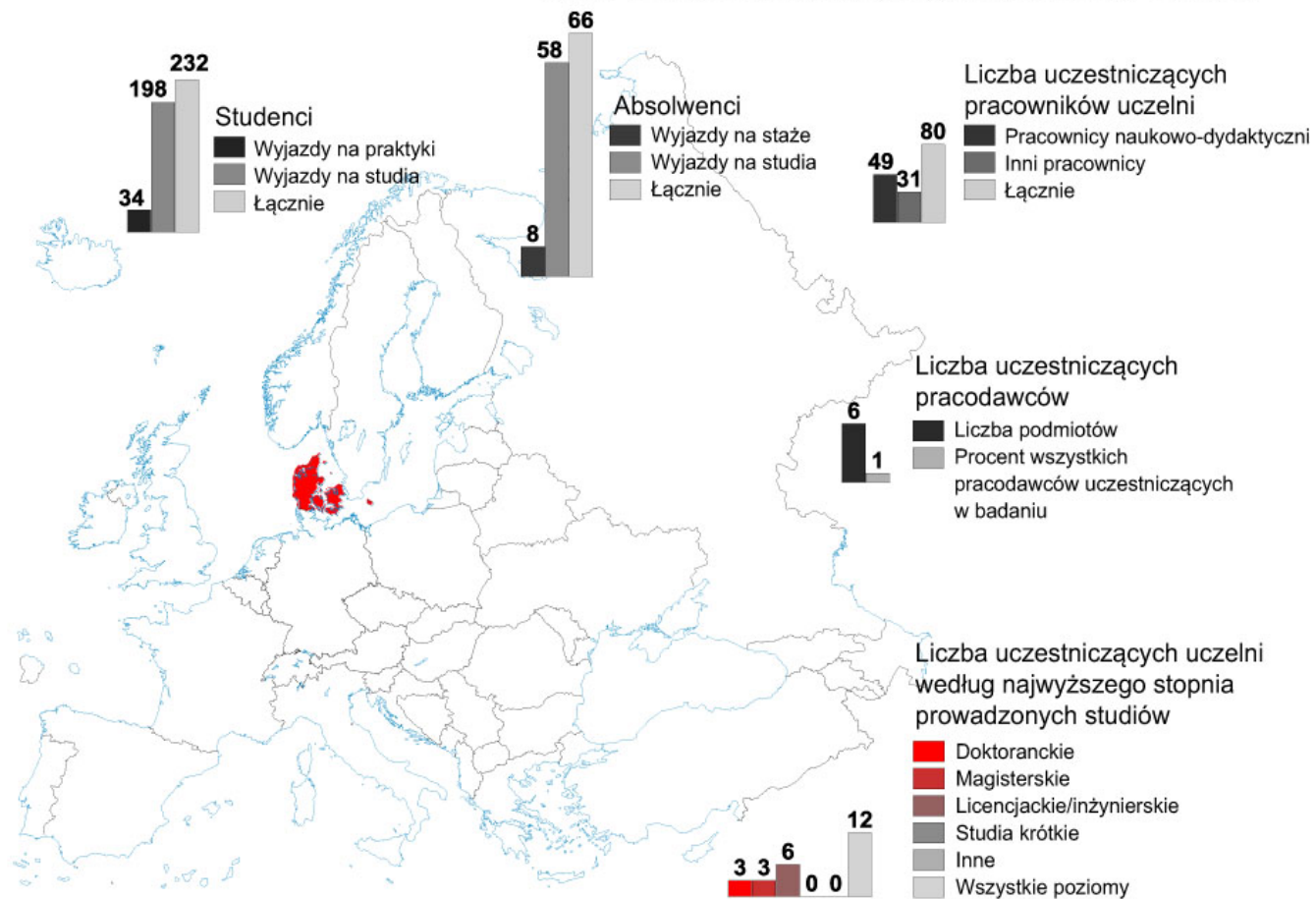
Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
4	5	12	180	72	42	14	73	135	87	43	44	88	174	47	1020



## Dania

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

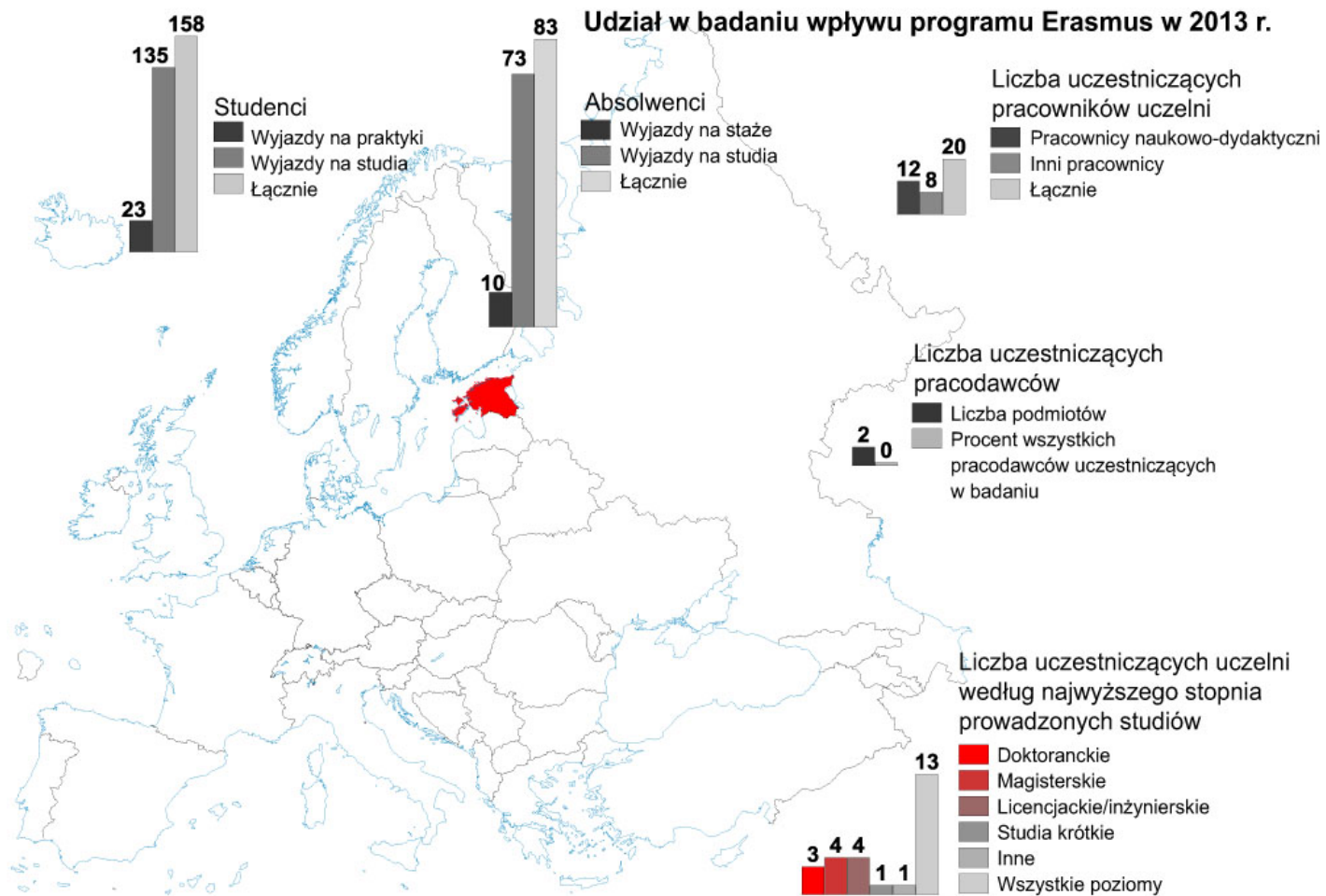


#### Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
7	36	79	283	244	50	9	223	32	48	18	196	41	201	190	1657



## Estonia

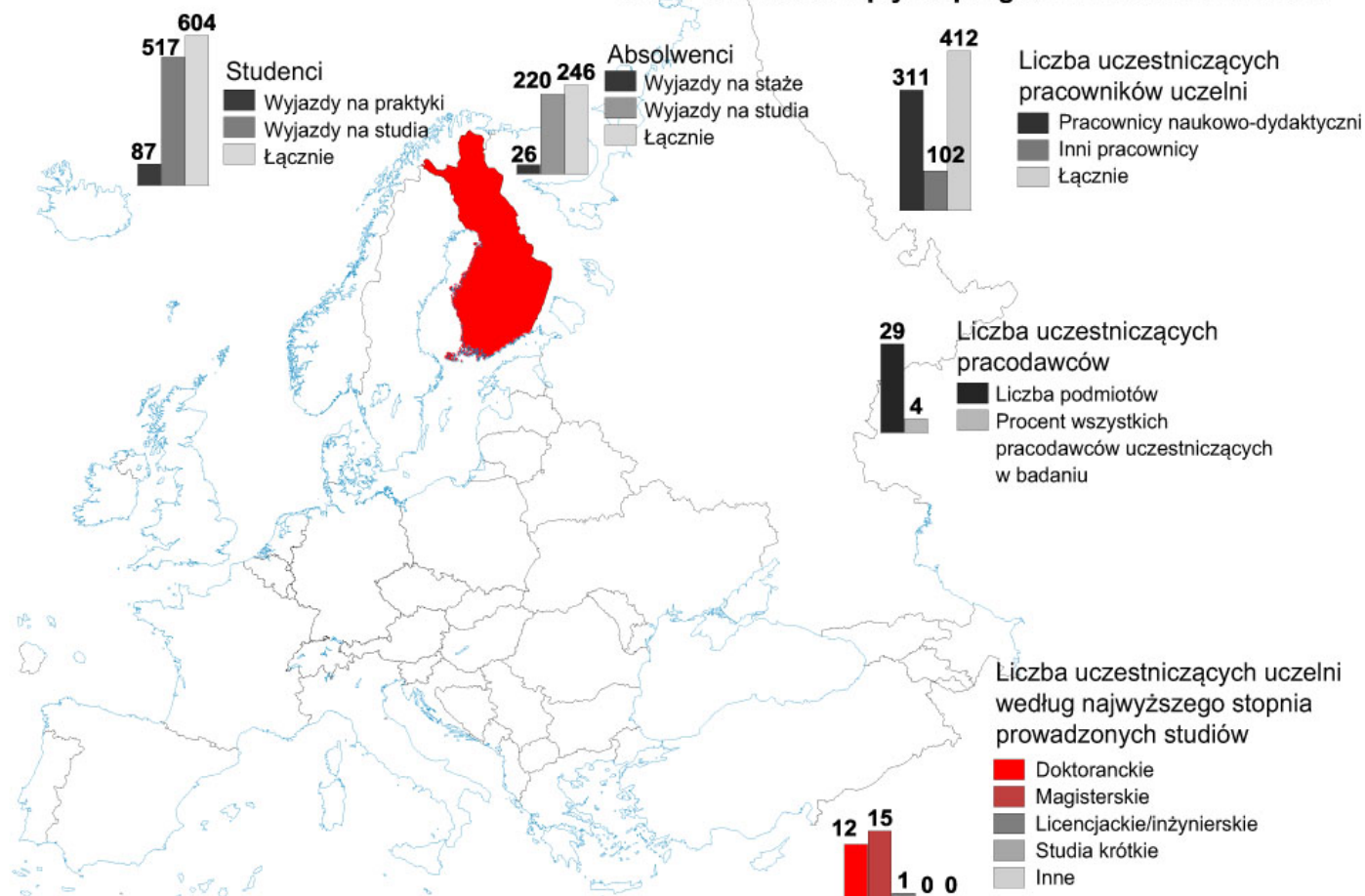


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	7	59	85	29	29	16	43	39	41	16	43	43	78	26	554

## Finlandia

## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

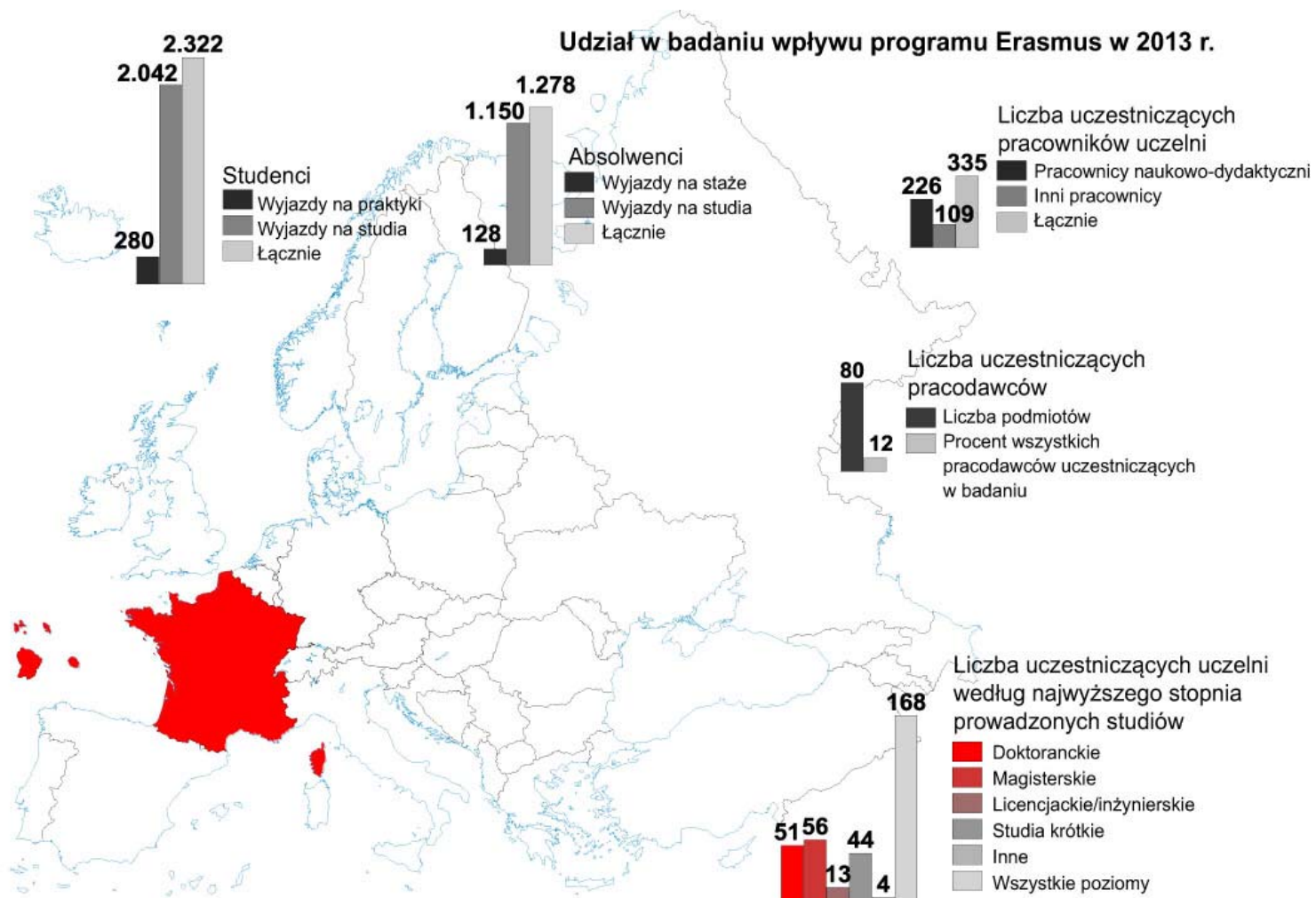


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
26	7	111	672	89	221	14	124	149	75	32	154	126	180	213	2193

## Francja

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

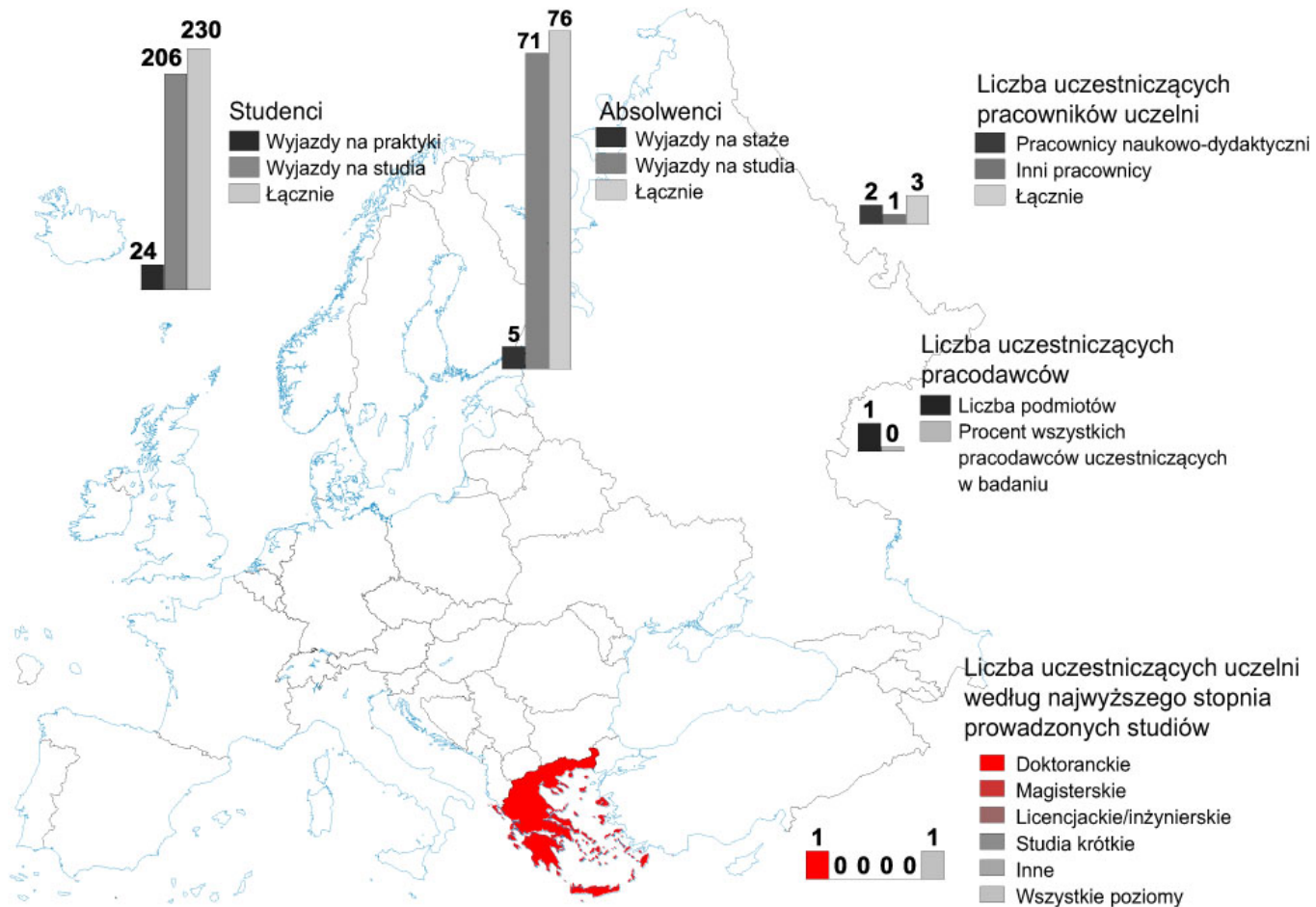


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
202	118	239	1541	97	1144	77	366	699	698	201	113	99	480	366	6440

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

Grecja

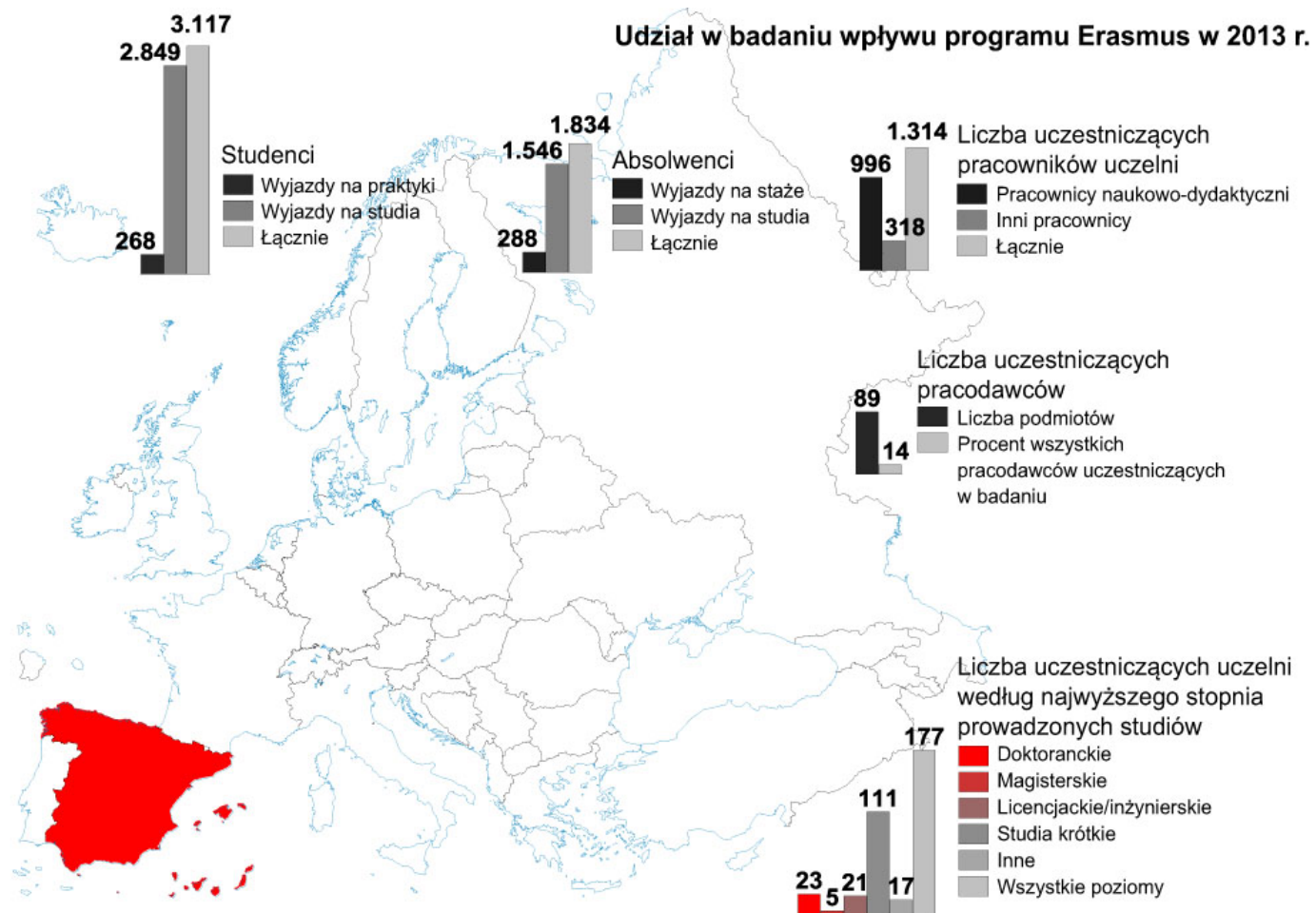


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
8	12	14	159	46	69	2	36	75	24	57	31	43	54	38	668



## Hiszpania

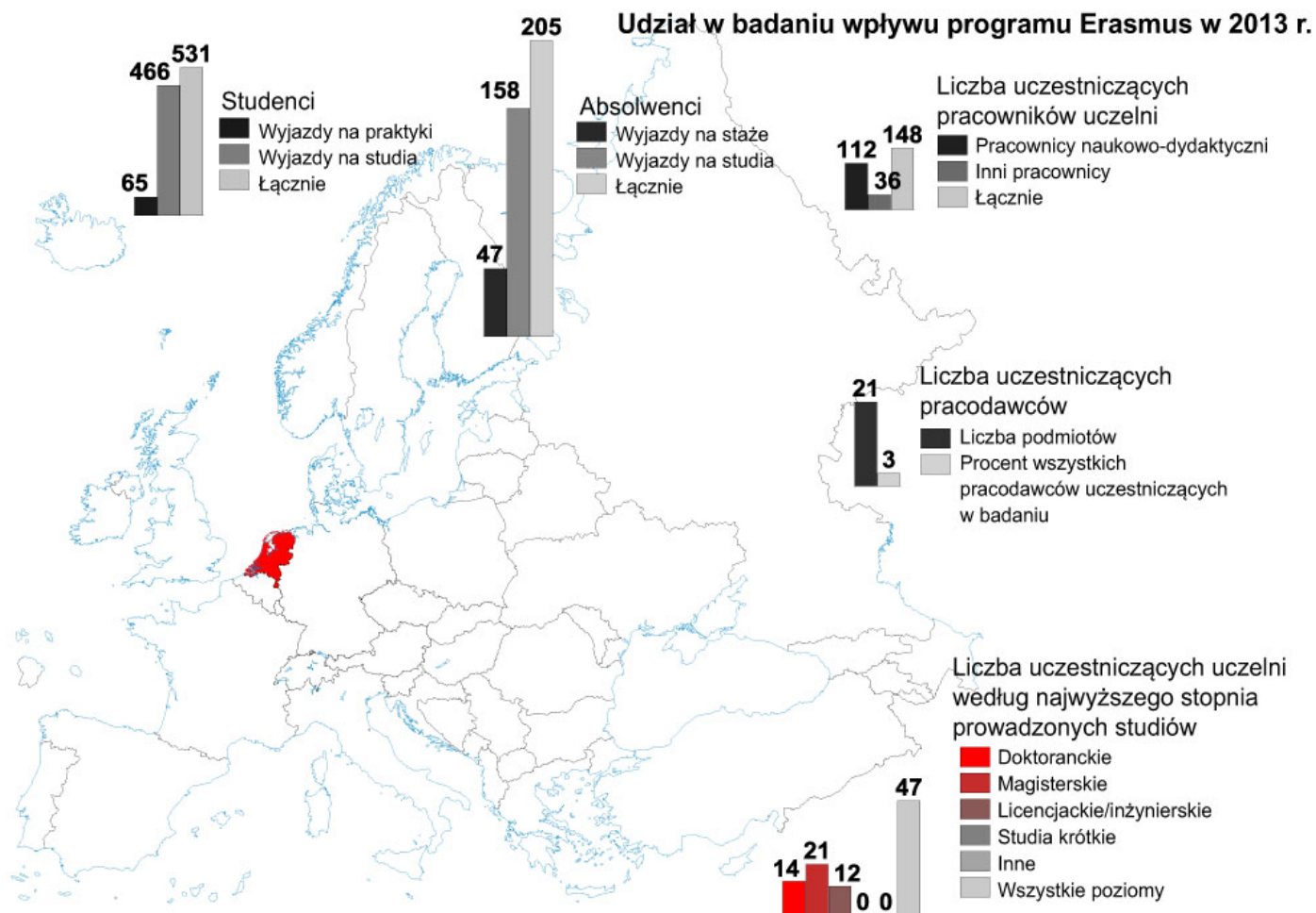


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
75	328	294	1194	575	1302	79	470	817	477	283	1092	732	874	635	9227



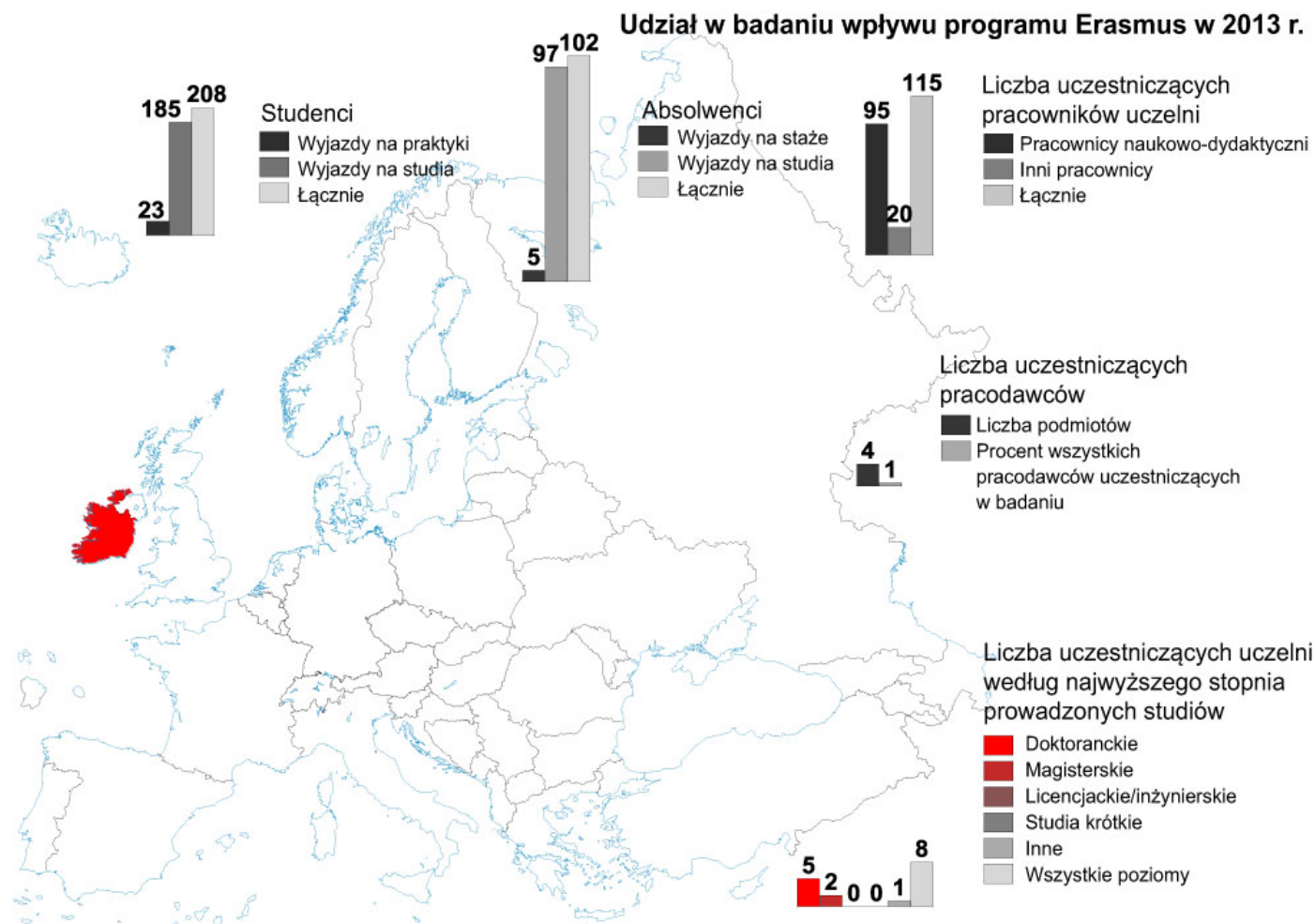
## Holandia



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
25	40	87	599	100	91	28	202	152	199	34	99	73	419	197	2345

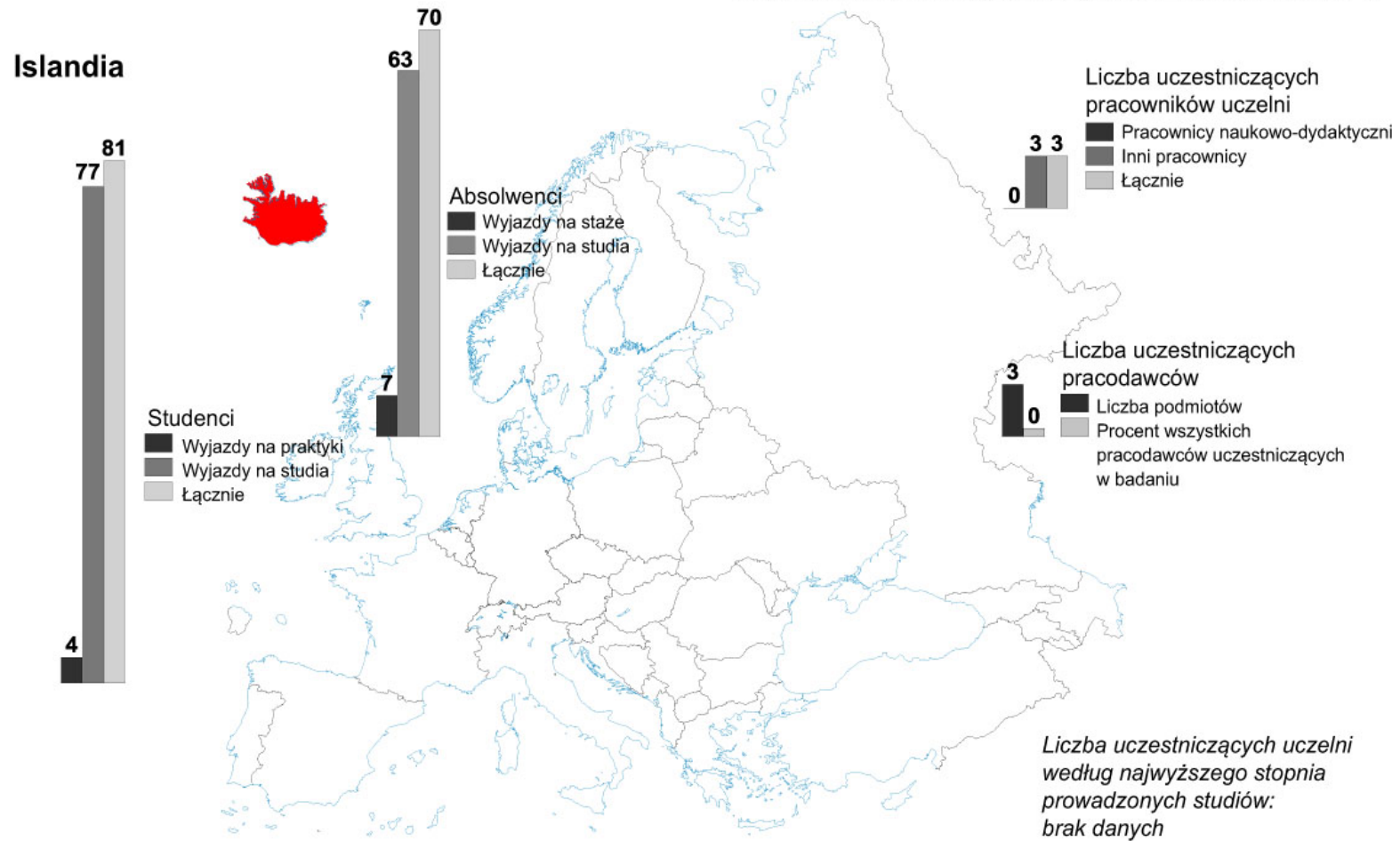
## Irlandia



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
1	4	40	100	19	43	10	90	69	40	17	77	57	71	35	673

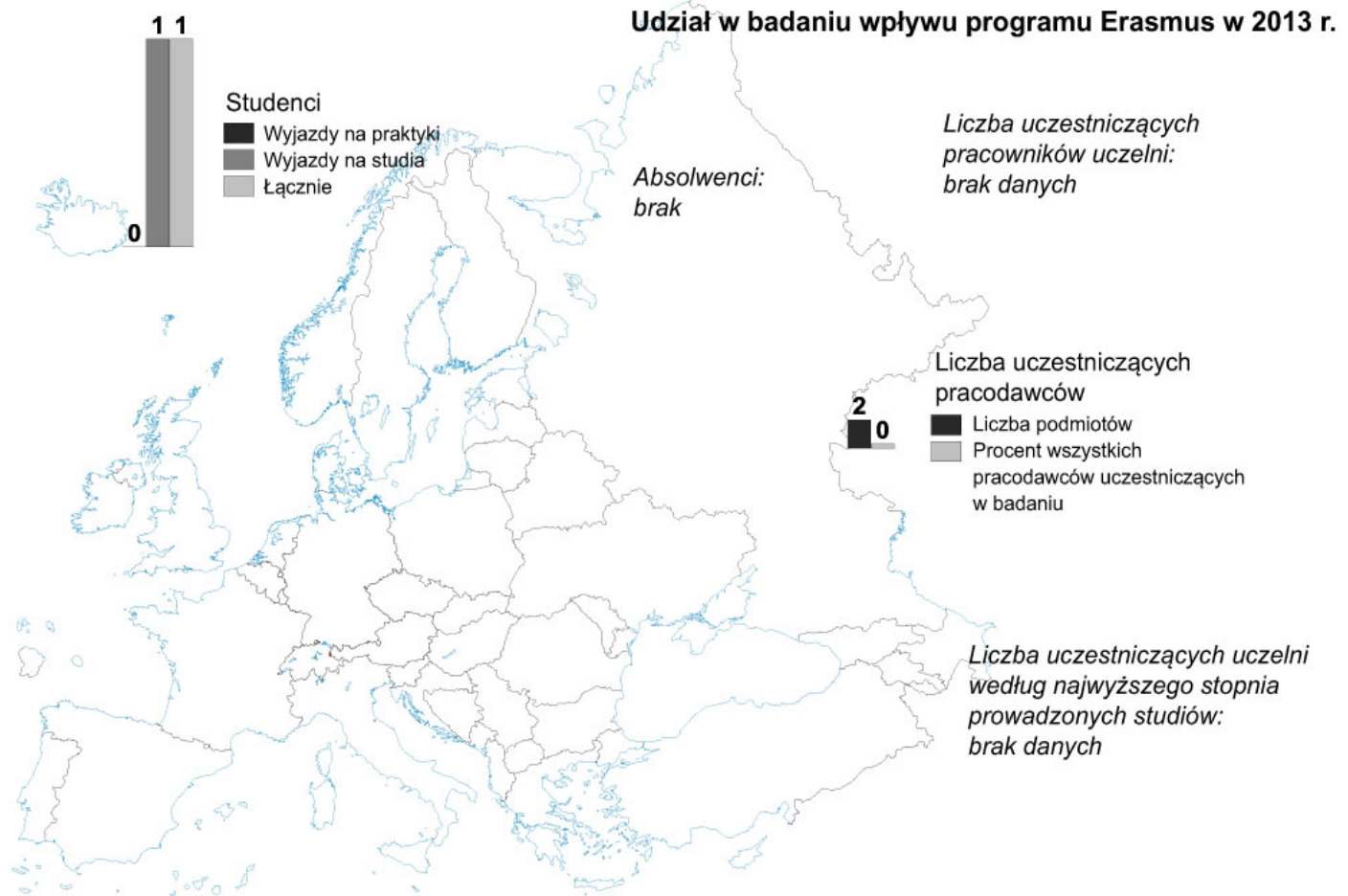
## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
1	6	15	17	6	28	3	27	8	11	5	0	3	22	3	155

## Liechtenstein

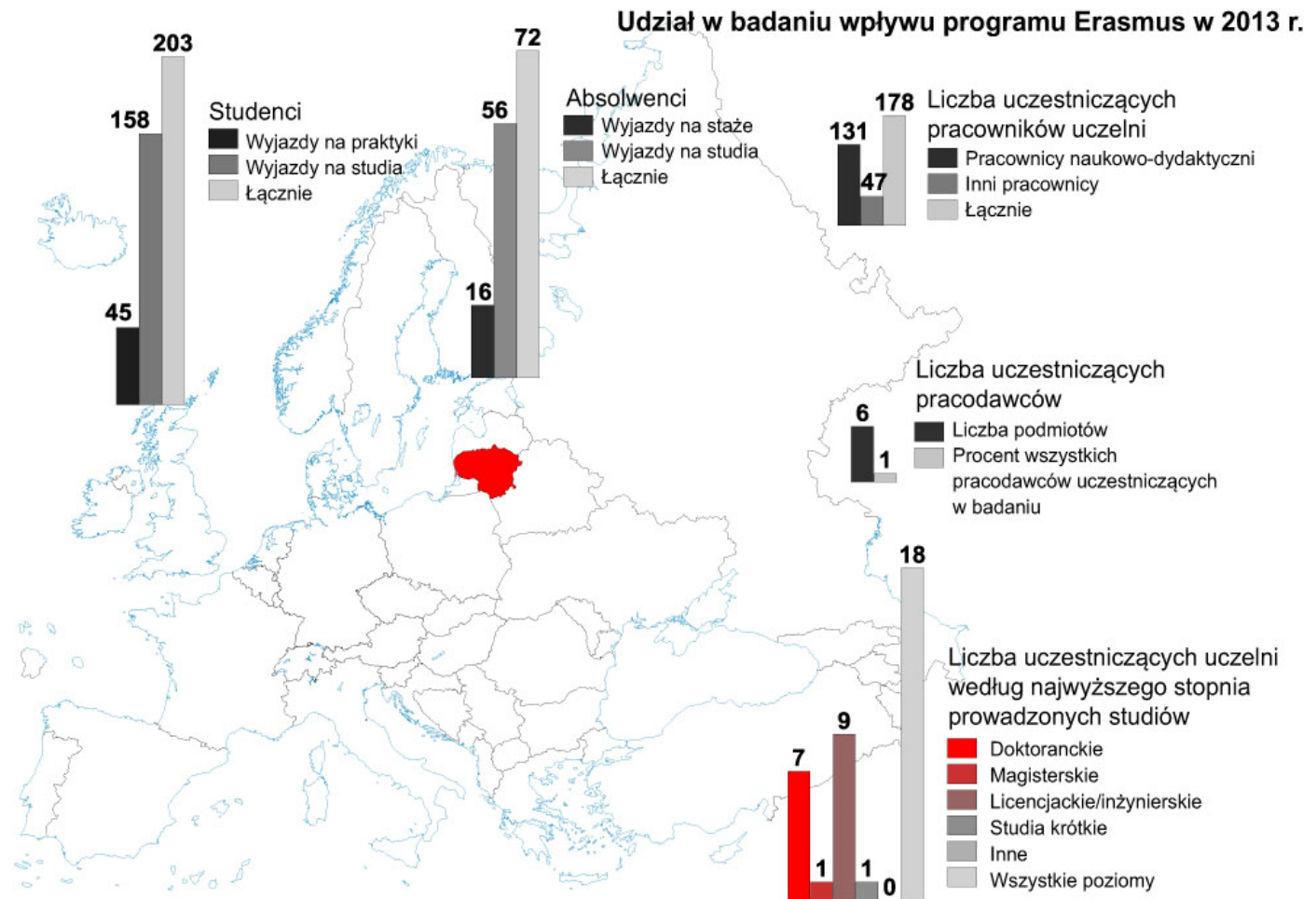


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5



## Litwa

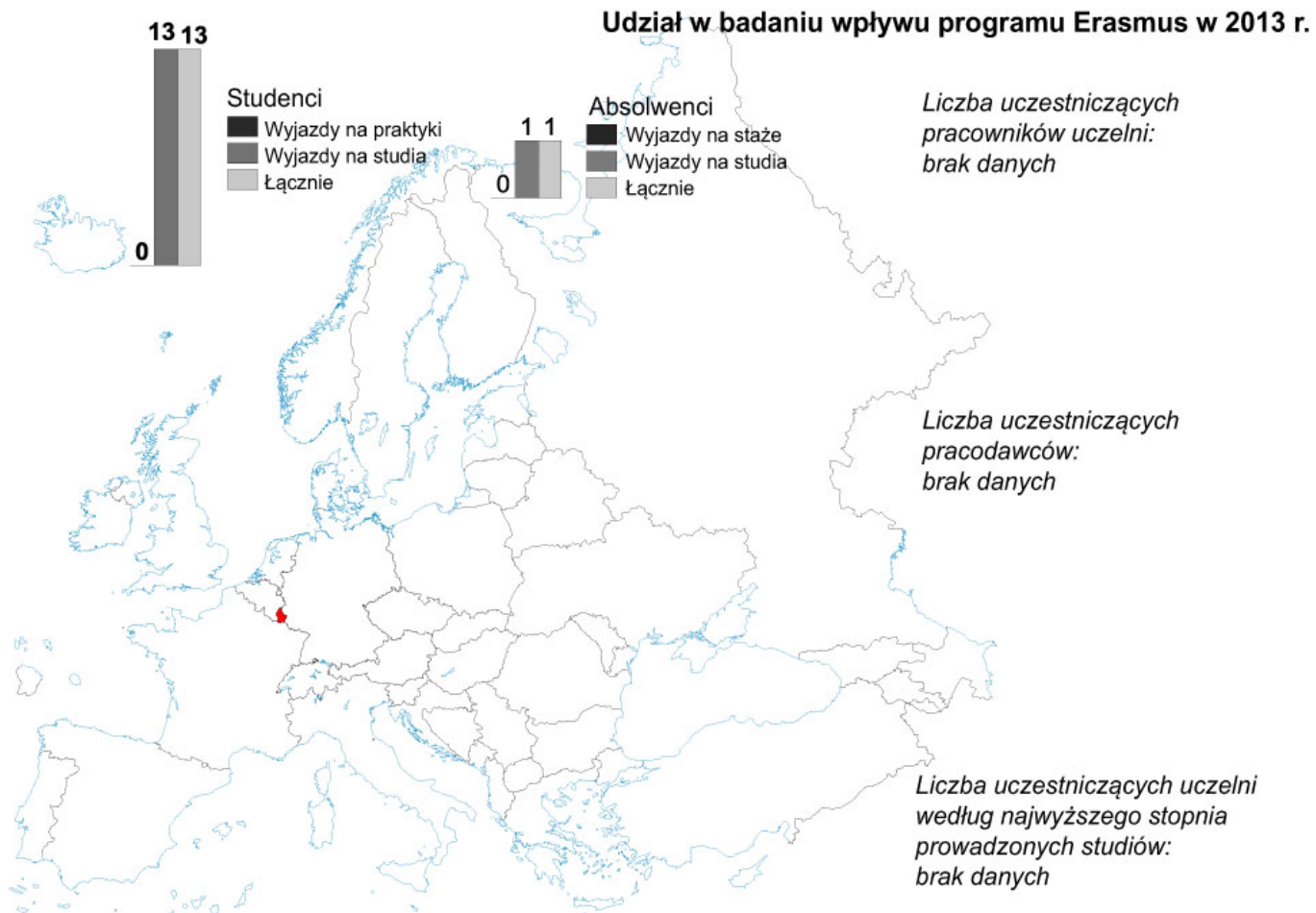


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	19	15	119	31	35	1	24	20	17	24	16	18	89	23	451



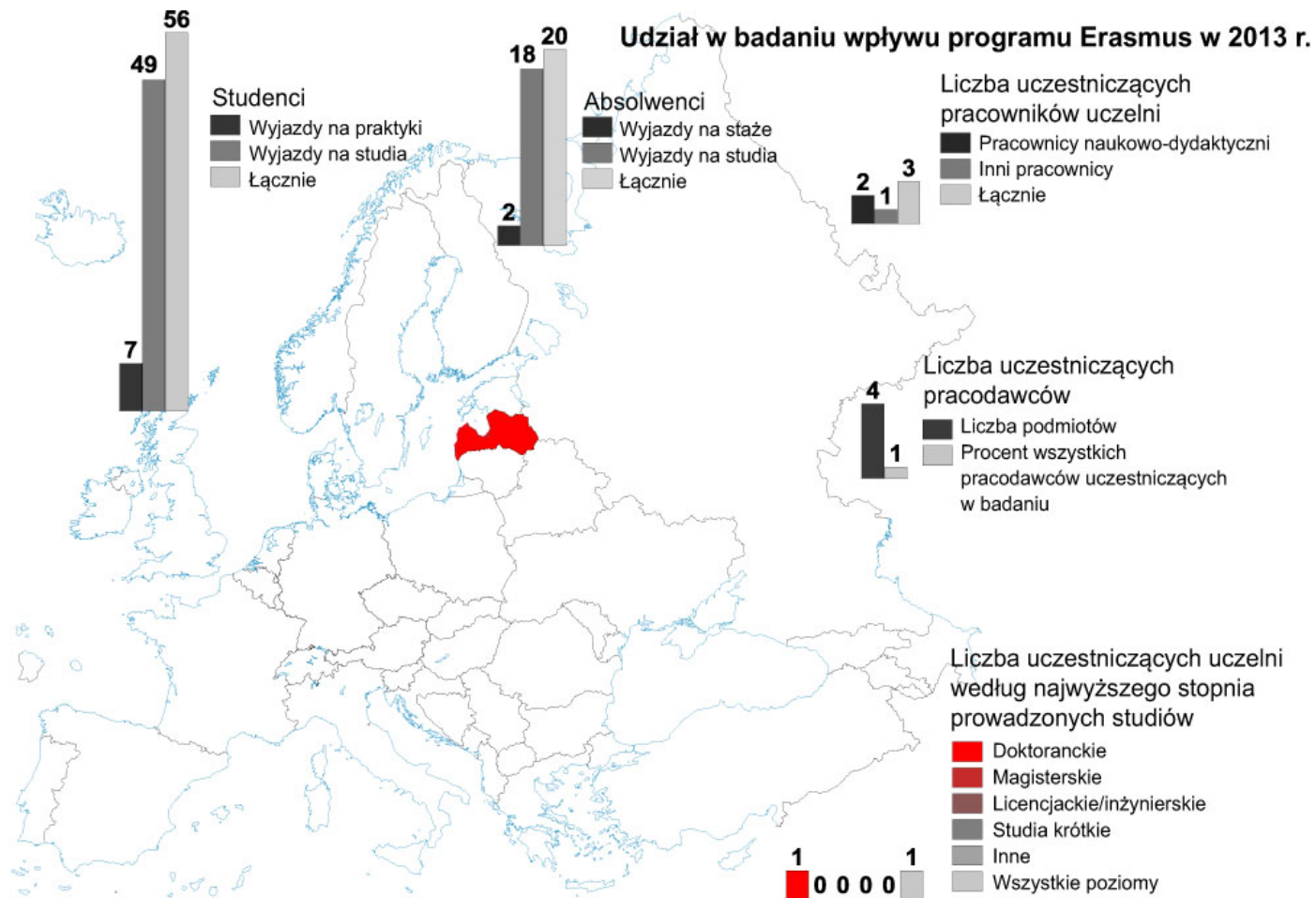
## Luksemburg



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	1	2	2	1	3	0	0	2	5	1	3	0	8	0	28

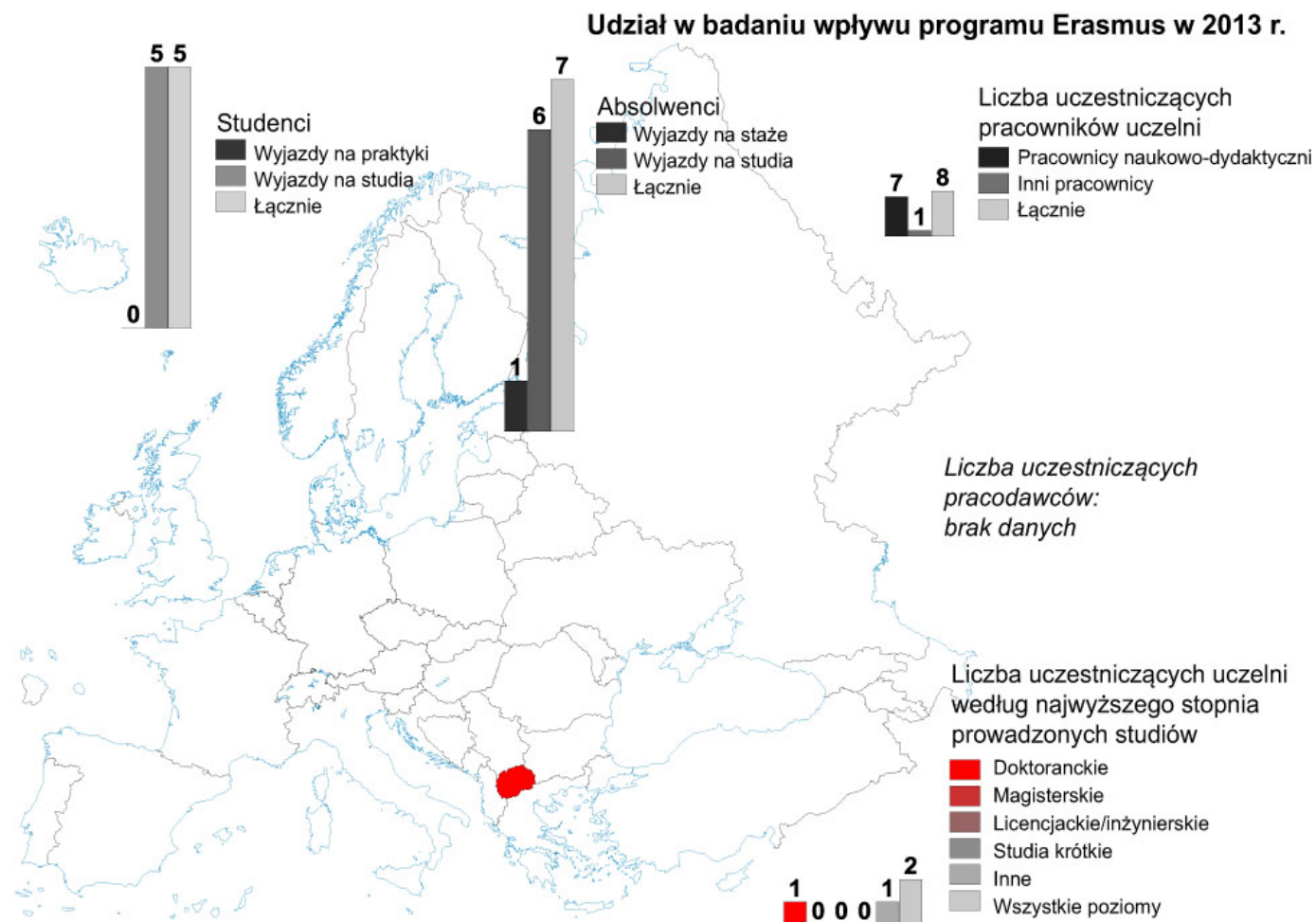
Łotwa



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
1	5	5	38	10	15	2	4	6	2	3	2	11	11	12	127

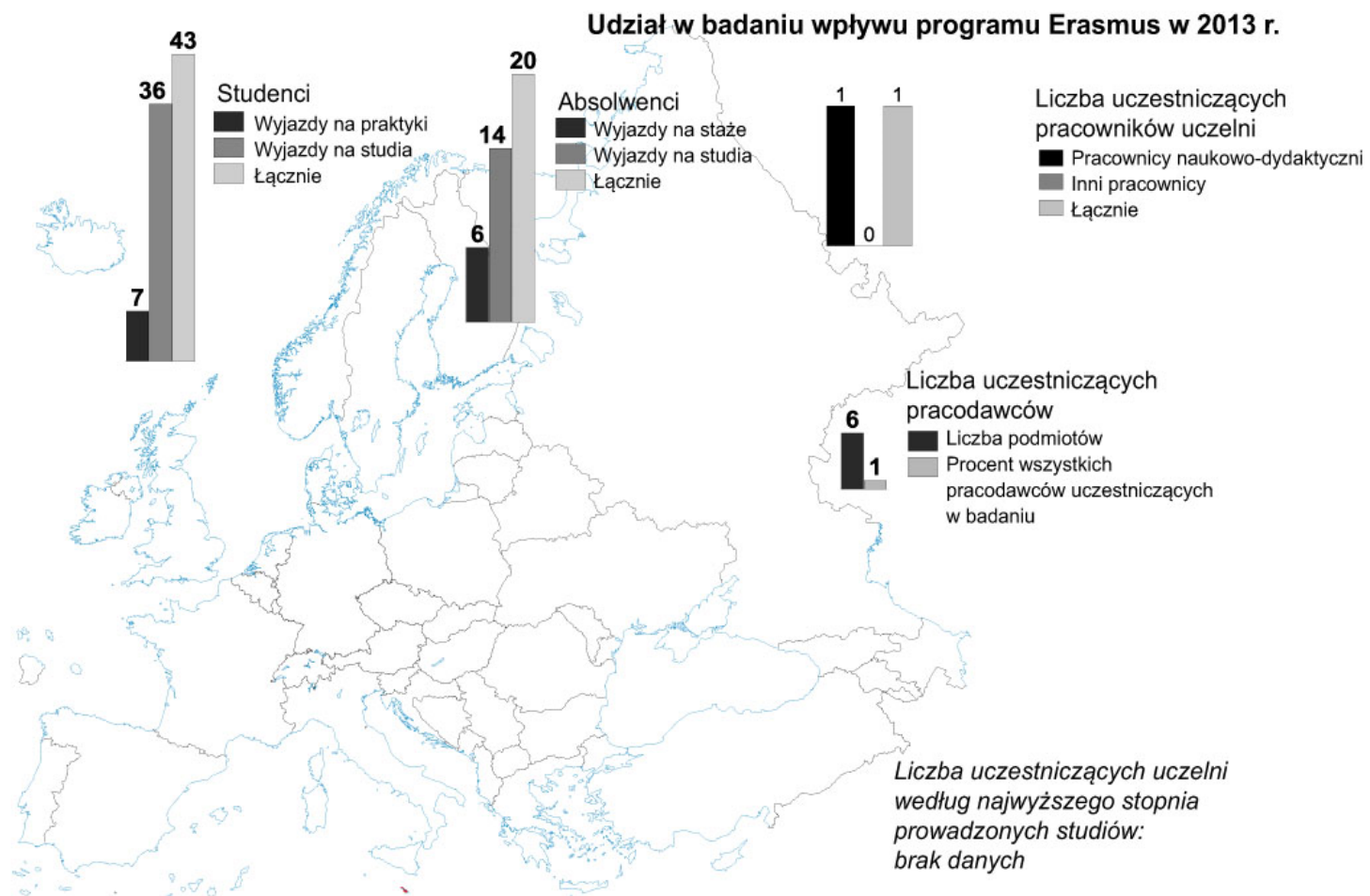
## Macedonia



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	0	0	20	0	7	0	0	4	5	2	0	3	5	7	53

## Malta

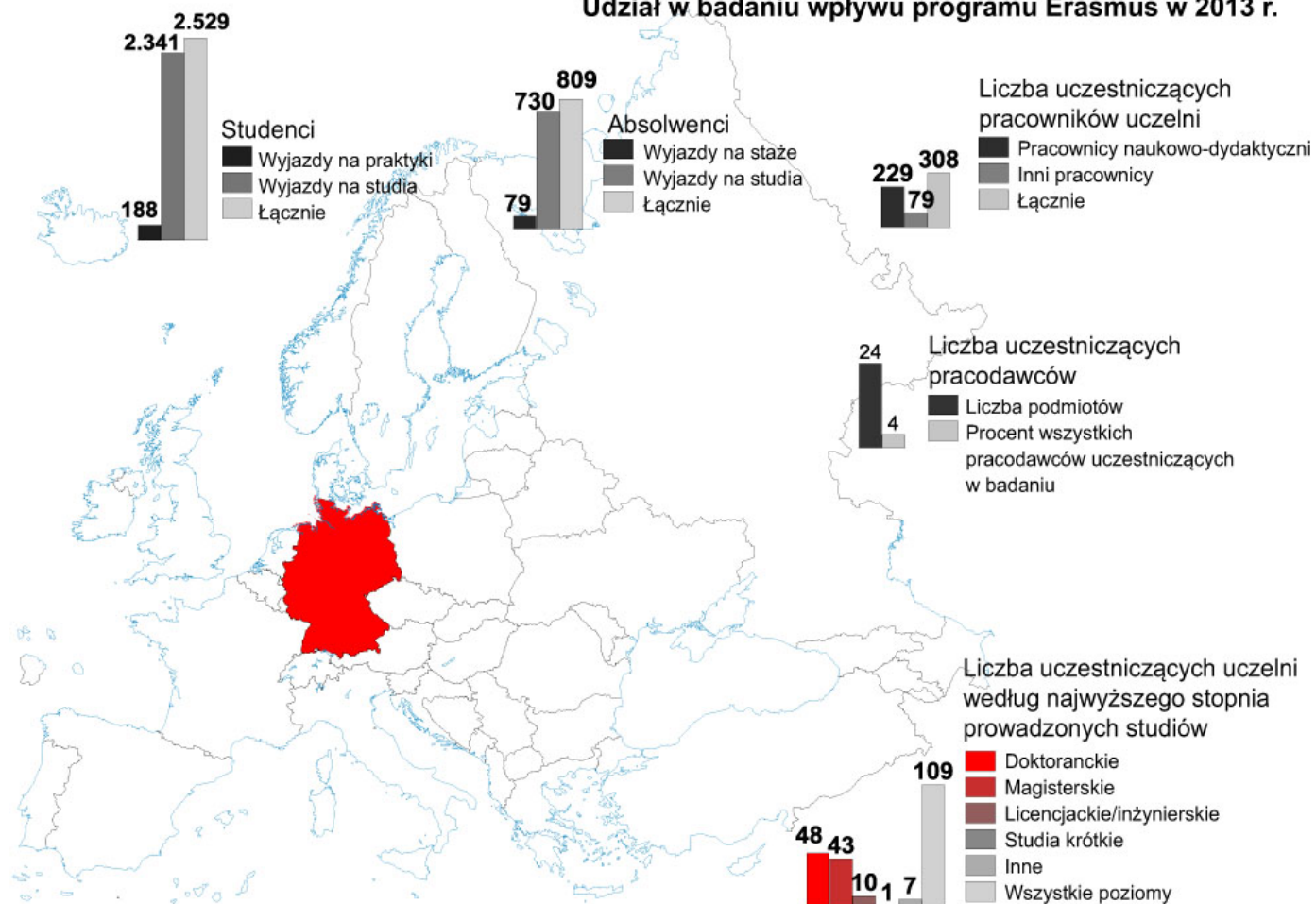


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	4	0	5	4	6	0	5	3	3	0	8	4	10	12	64

## Niemcy

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.



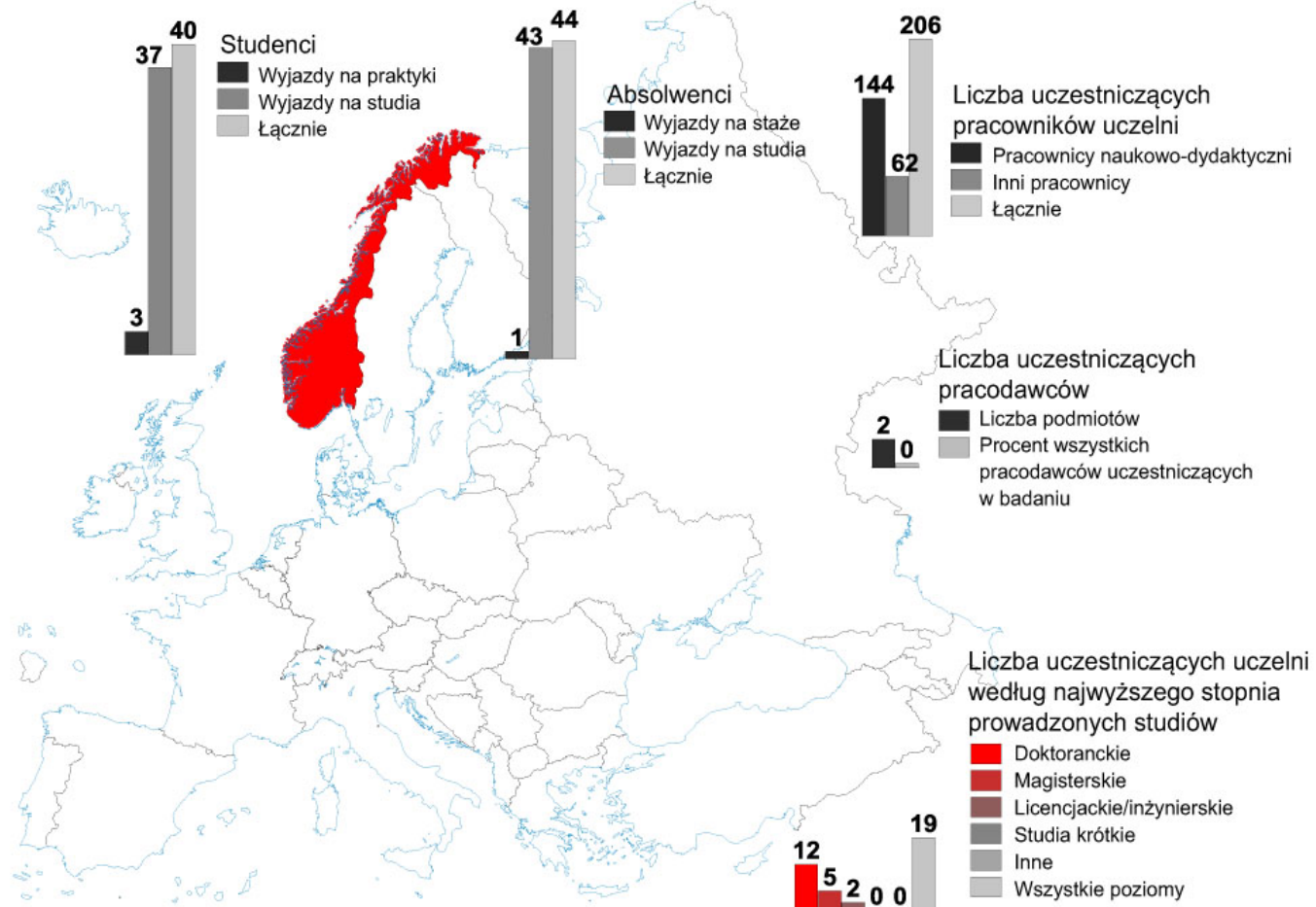
#### Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
25	117	130	1531	446	550	137	340	802	262	186	275	368	707	392	6268



## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

### Norwegia

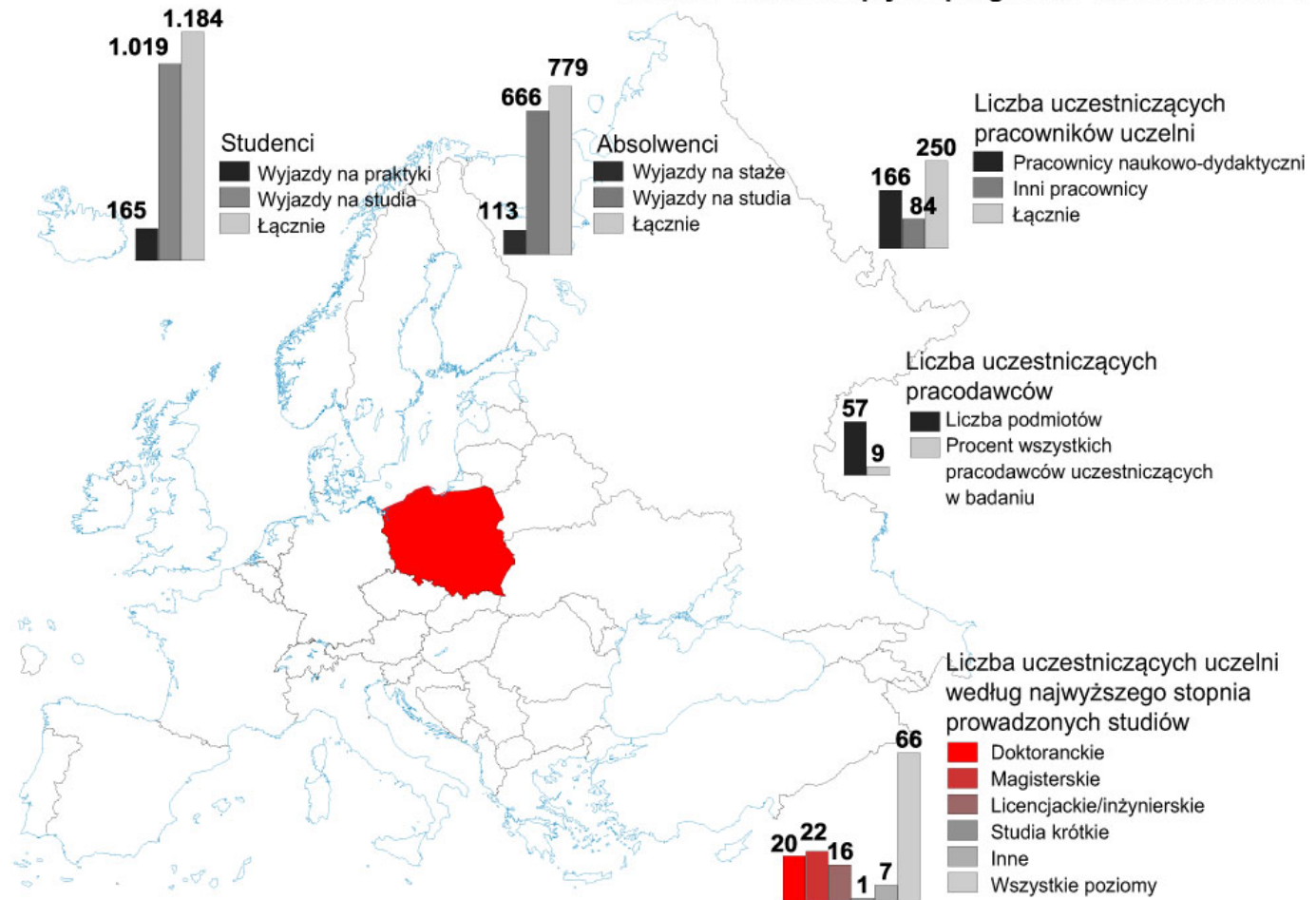


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
1	0	23	70	48	74	2	40	6	4	5	58	9	84	79	503

## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

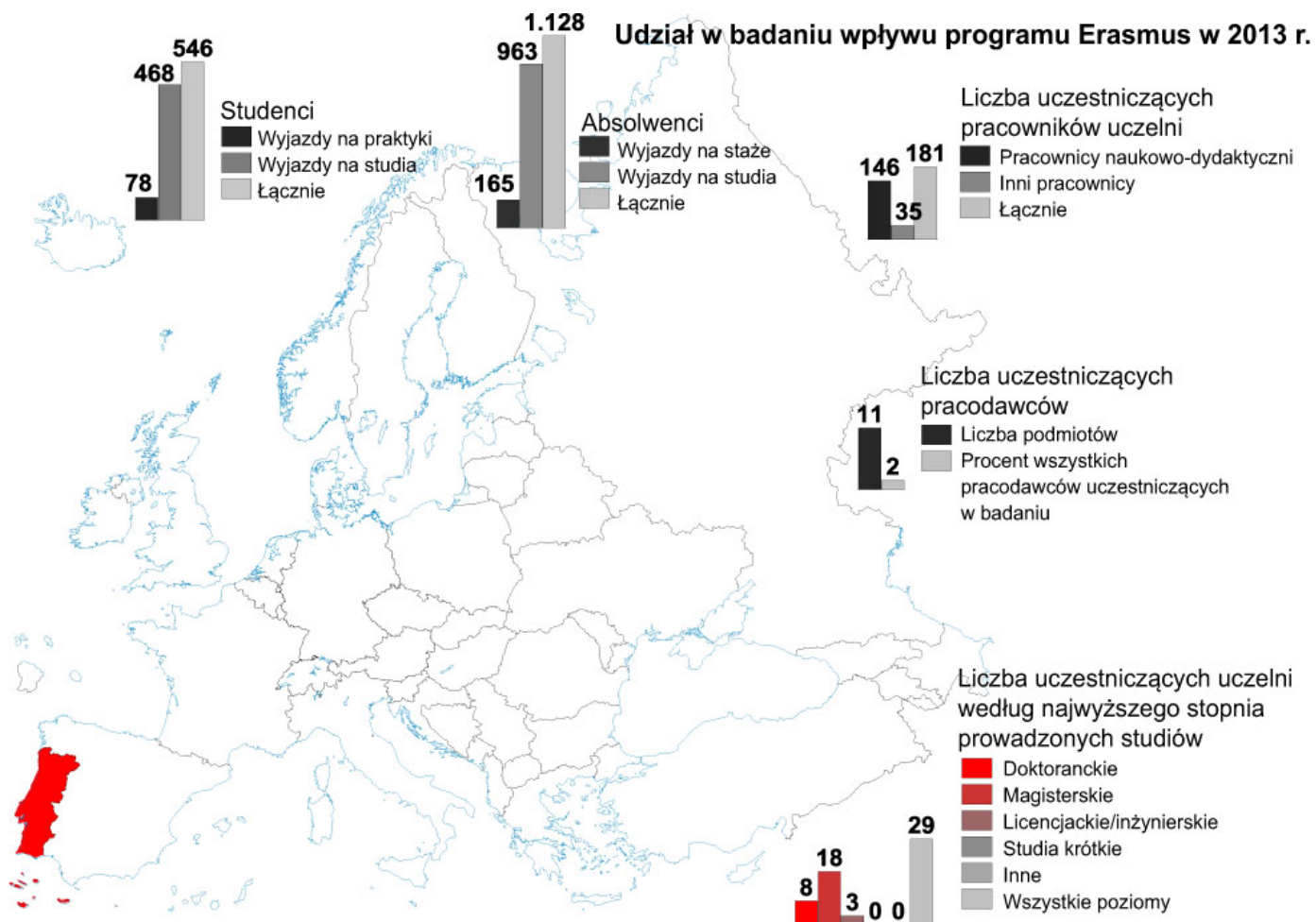
Polska



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
14	147	153	714	62	667	32	136	247	104	159	61	99	246	234	3075

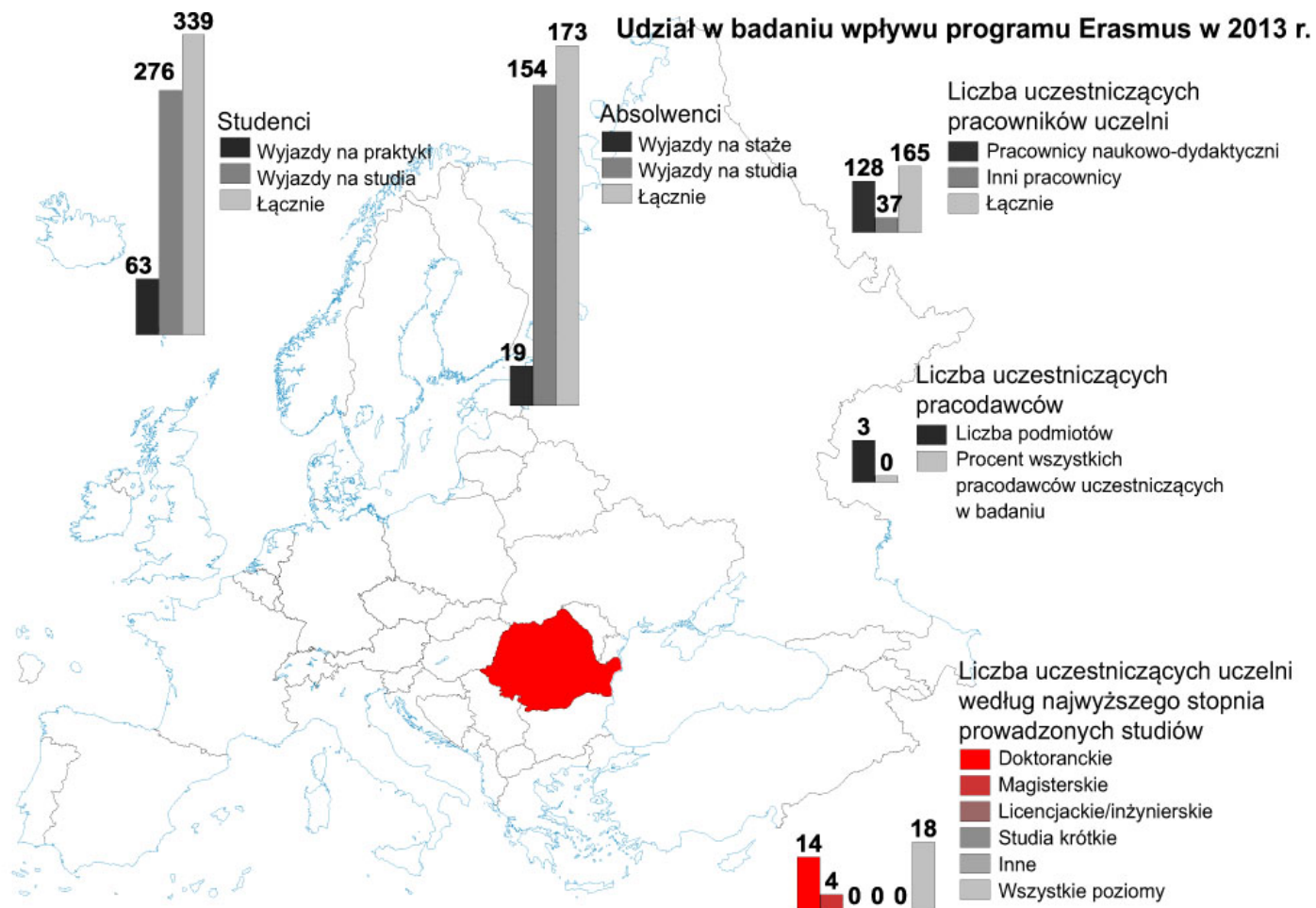
## Portugalia



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
10	57	89	152	84	262	20	106	49	107	30	349	90	188	170	1763

## Rumunia



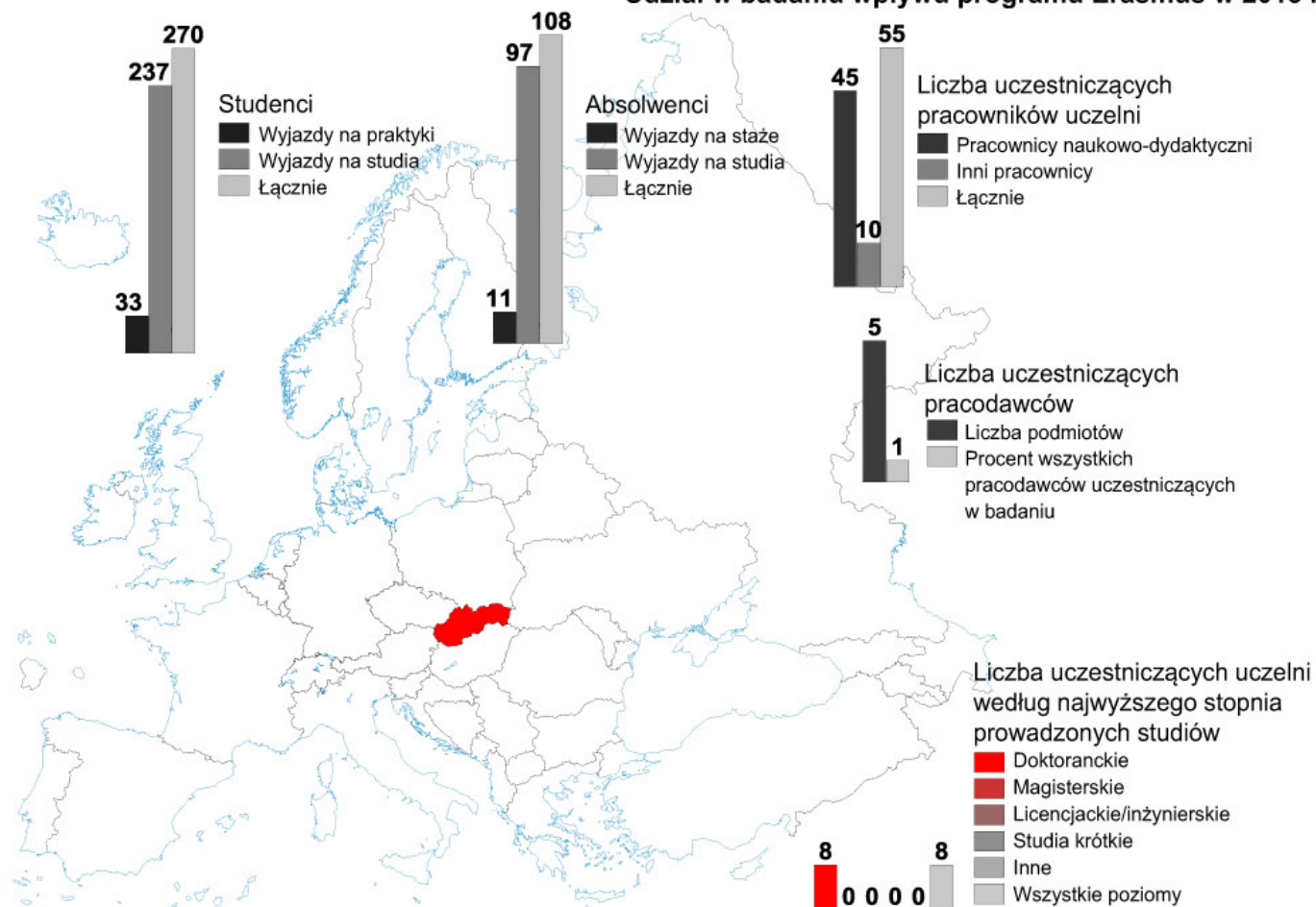
Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynieryjne i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
8	43	46	157	13	159	8	36	38	63	29	95	11	58	67	831



## Słowacja

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.



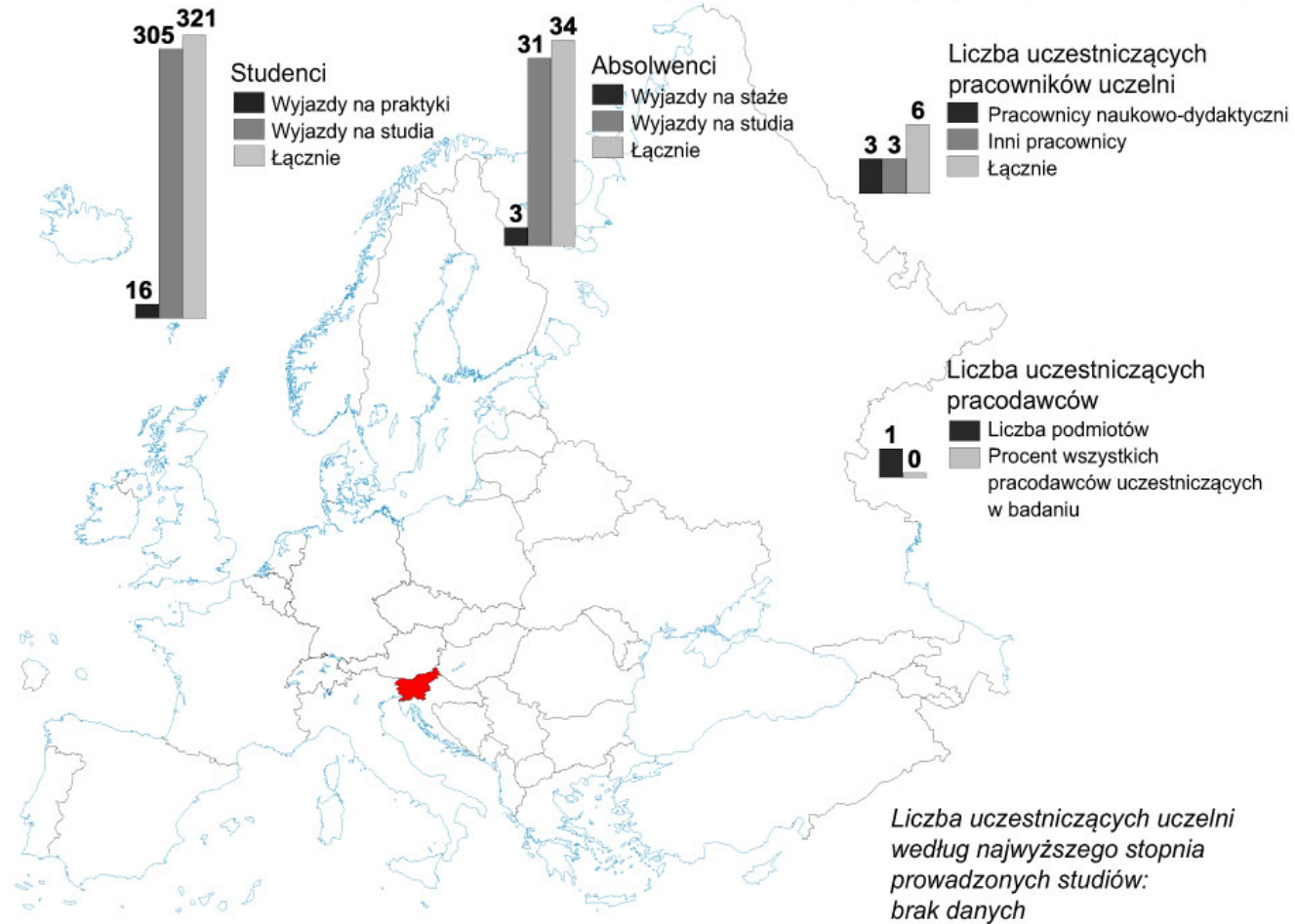
Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
4	9	6	162	27	21	7	40	59	25	26	20	17	45	30	498



## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

### Słowenia

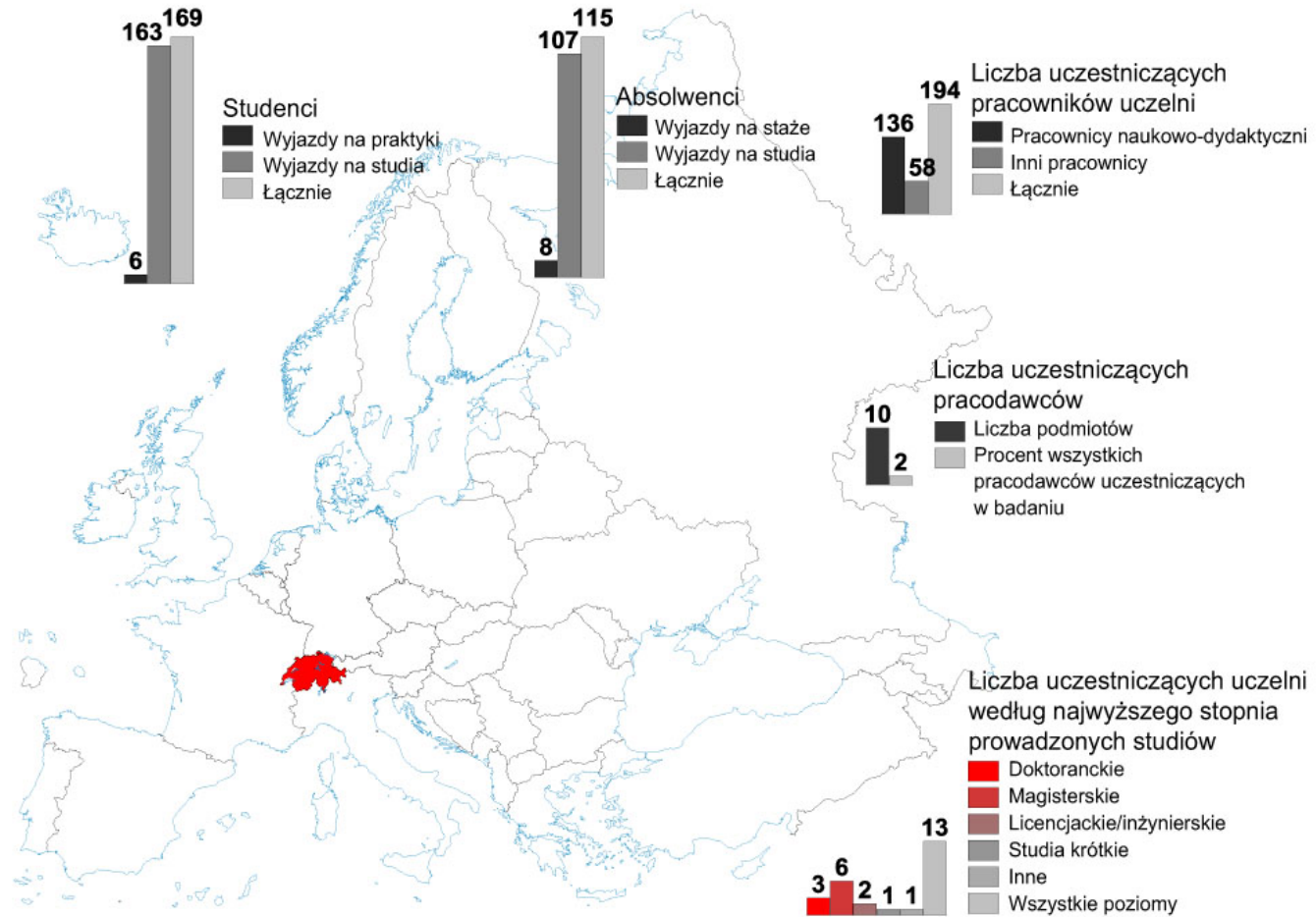


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
2	19	23	107	4	26	3	22	49	38	16	39	21	72	26	467

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

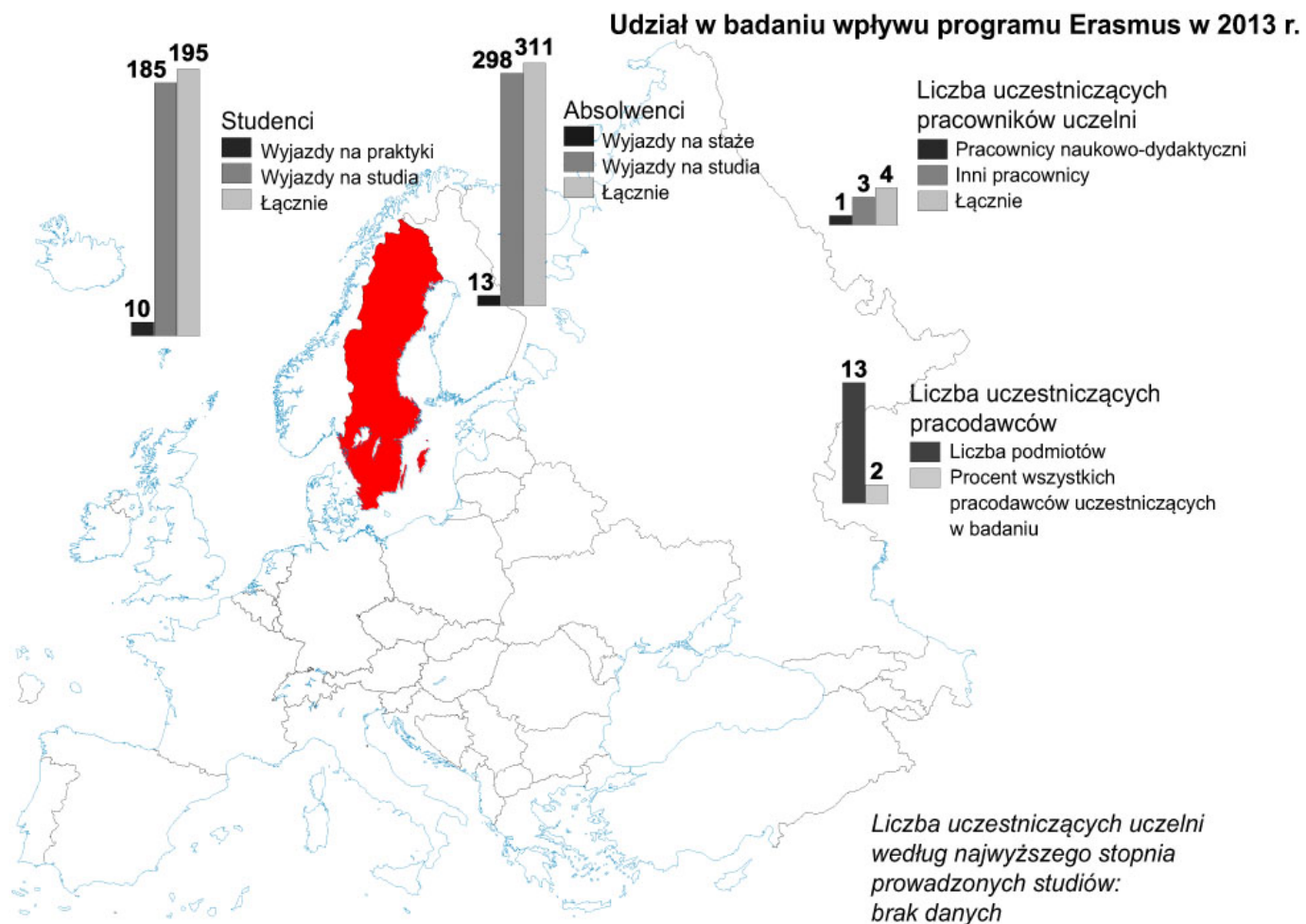
## Szwajcaria



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
4	10	28	267	209	52	12	20	36	11	11	8	13	57	37	775

## Szwecja

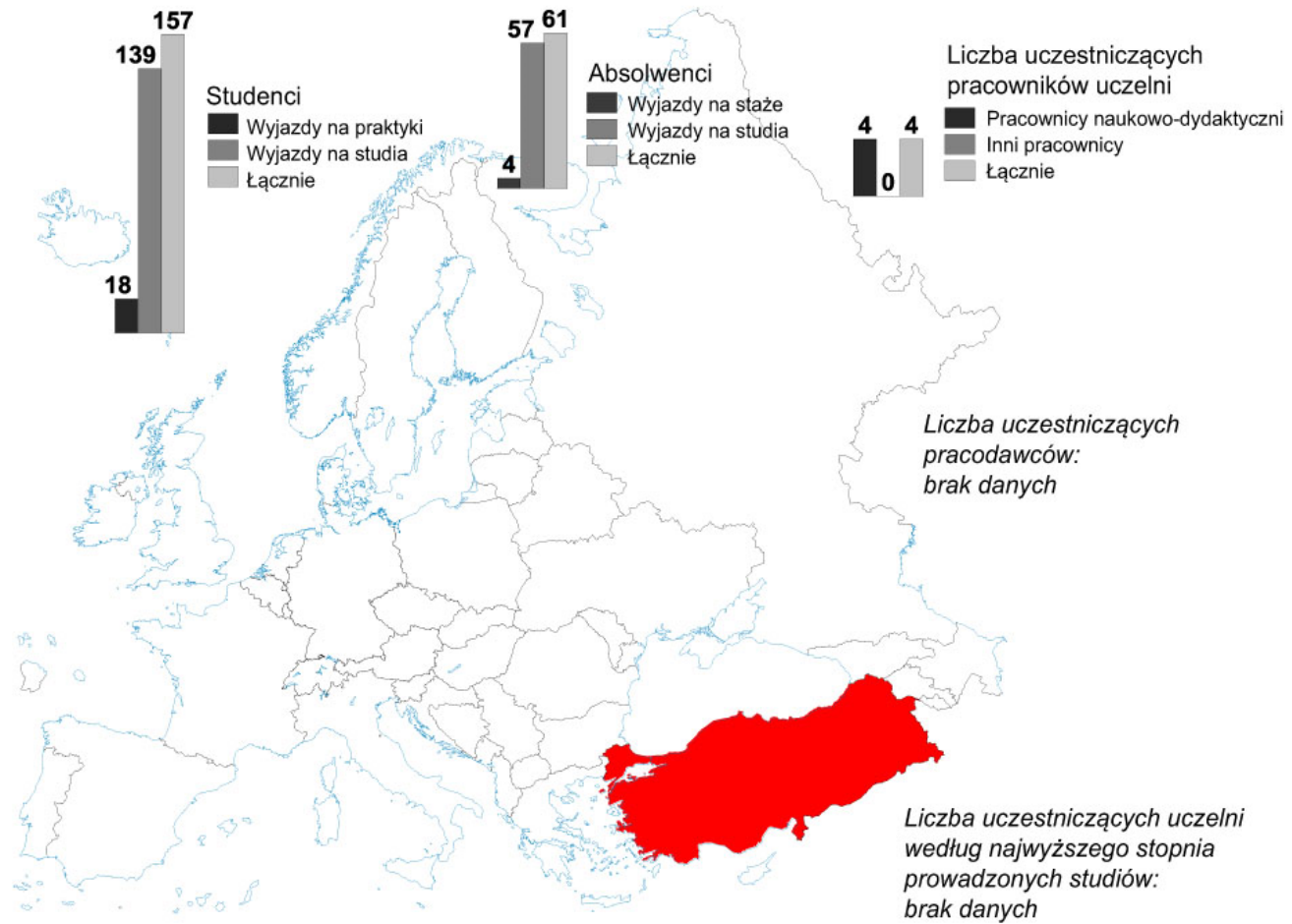


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
2	18	21	163	29	285	19	91	49	84	29	115	78	207	38	1228

## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

**Turcja**

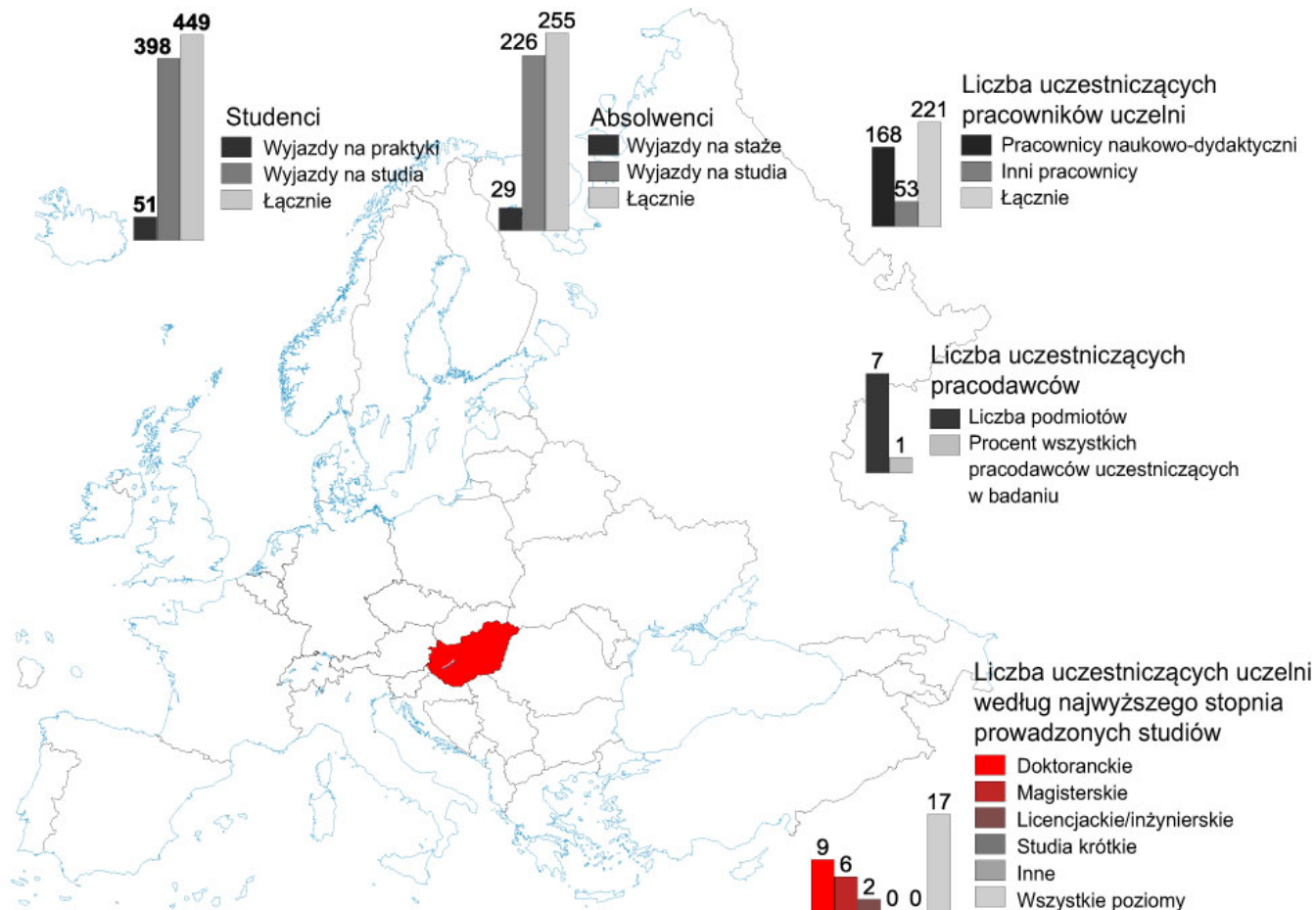


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
2	19	12	67	31	109	2	10	17	10	7	14	19	45	16	380

## Węgry

### Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

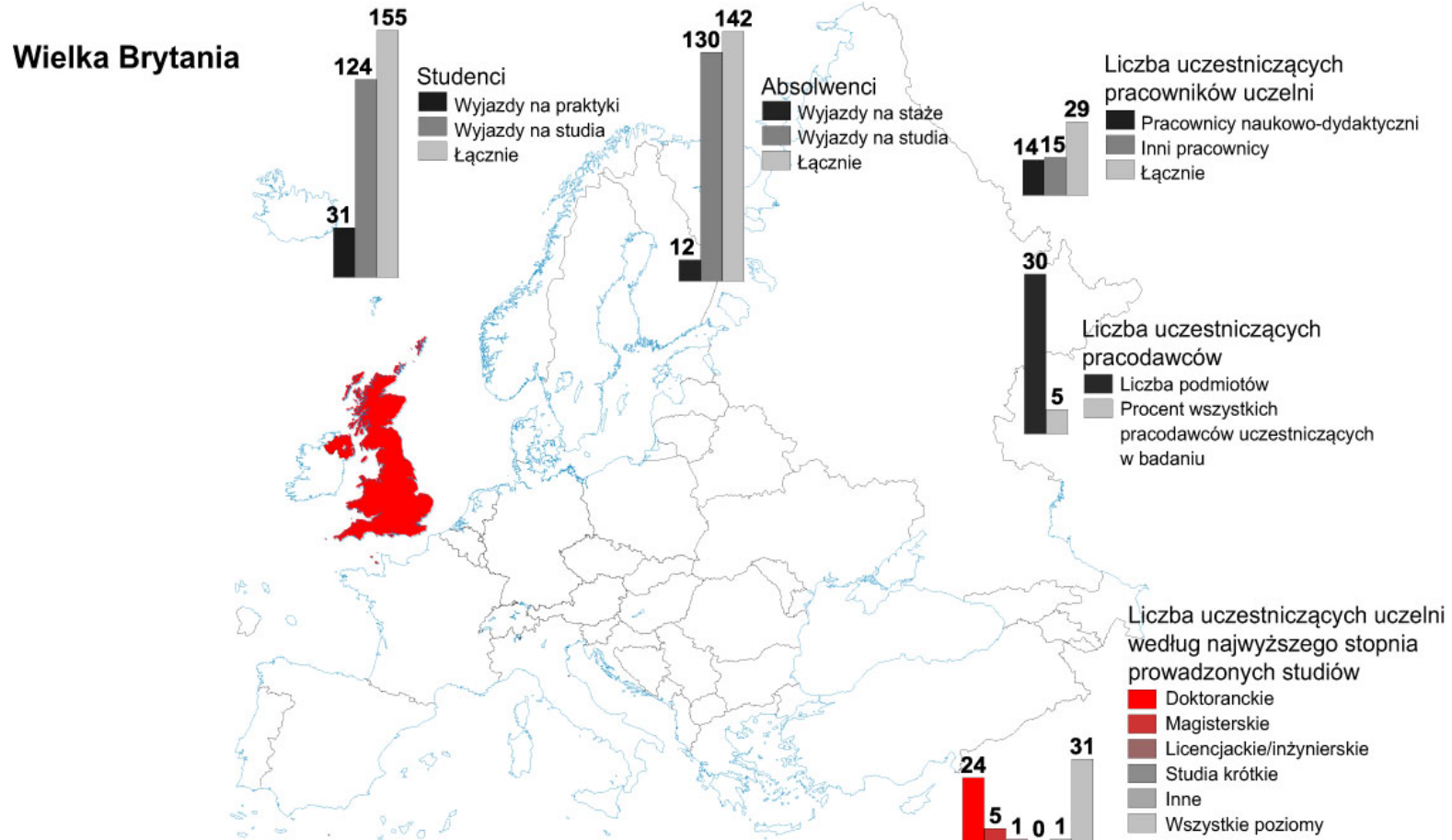


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
44	32	30	337	85	228	44	138	147	231	119	65	50	125	156	1831



## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.

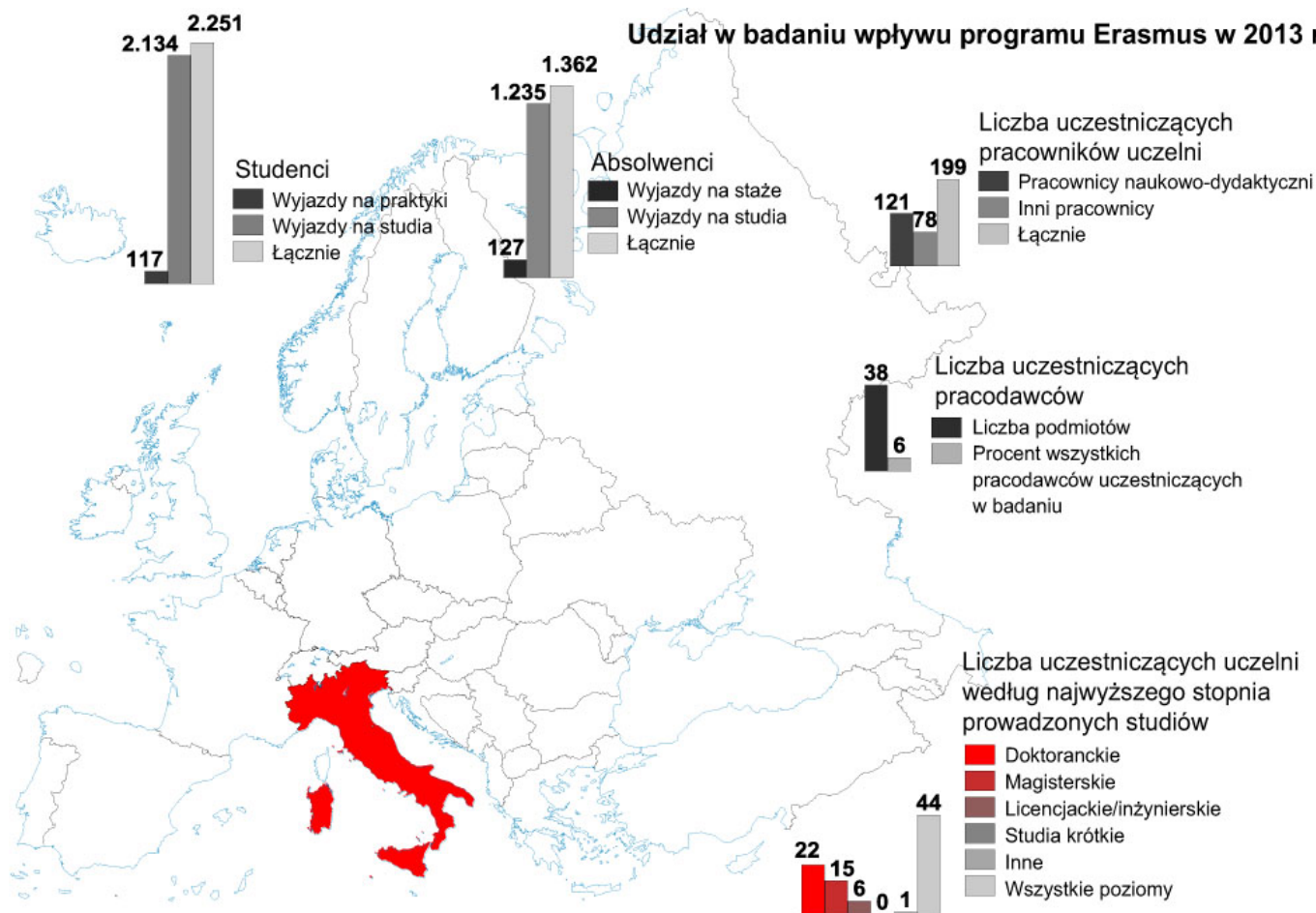


Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
0	9	20	135	25	35	14	60	142	36	15	21	18	67	30	627

# Włochy

## Udział w badaniu wpływu programu Erasmus w 2013 r.



Ilość studentów na danym kierunku

Nauki rolnicze	Architektura, planowanie przestrzenne	Sztuka i projektowanie	Biznes i zarządzanie	Pedagogika, kształcenie nauczycieli	Nauki inżynierskie i techniczne	Geografia, geologia	Nauki humanistyczne	Języki, filozofia	Prawo	Matematyka, informatyka	Nauki medyczne	Nauki przyrodnicze	Nauki społeczne	Inne	Ogółem
40	662	375	852	94	1938	15	342	880	411	158	225	118	399	346	6855

**Numer katalogowy: NC-04-14-545-EN-N**  
**doi:10.2766/75468**  
**ISBN 978-92-79-38380-9**

**Polska wersja językowa:**  
**Numer katalogowy: NC-04-14-545-PL-N**  
**doi: 10.2766/937154**  
**ISBN 978-92-79-50615-4**



Publications Office

ISBN 978-92-79-38380-9  
doi:10.2766/75468

Polska wersja językowa:  
ISBN 978-92-79-50615-4  
doi:10.2766/937154