



Komisja
Europejska

Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie

*dostęp do studiów,
przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce
i szanse na zatrudnienie*

2014

Raport Eurydice

Edukacja
i szkolenia





Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie:

dostęp do studiów,
przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce
i szanse na zatrudnienie

2014

Raport Eurydice

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2014 roku (tytuł oryginału **Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014**) przez

EACEA, P9 – Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report (Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: dostęp do studiów, przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i szanse na zatrudnienie 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

ISBN dla angielskiej wersji językowej 978-92-9201-564-0

doi: dla angielskiej wersji językowej 10.2797/72146

ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-9201-624-1

doi: dla polskiej wersji językowej 10.2797/17420

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014.

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem, że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice,” po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2014

ISBN 978-83-64032-45-5

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

PRZEDMOWA



Kryzys gospodarczy sprawił, że zwróciliśmy uwagę na sprawy, które mają realny wpływ na naszą rzeczywistość. Edukacja, która jest kluczem do zrównoważonej przyszłości, jest jednym z takich fundamentalnych zagadnień.

W obecnych czasach, które charakteryzują się niespotykanymi wcześniej zmianami, pozytywna europejska strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju – Europa 2020 - koncentruje się na edukacji i jestem przekonana, że edukacja nadal pozostanie w centrum uwagi, w miarę jak Europa będzie podlegać dalszemu rozwojowi. Raport Eurydice, który poświęcony jest dostępności szkolnictwa wyższego, elastycznym ścieżkom edukacyjnym, przeciwdziałaniu niepowodzeniom studentów w nauce i ich wchodzeniu na rynek pracy, będzie pomocy w zrozumieniu tego, co udało się nam osiągnąć i co nadal trzeba zrobić w sektorze szkolnictwa wyższego. Komisja Europejska konsekwentnie i stanowczo zaleca państwom członkowskim, by nie zaprzestawały inwestycji w systemy szkolnictwa wyższego.

Niewątpliwie systemy szkolnictwa wyższego ulegają zmianom, otwierają się na większą liczbę studentów oraz reagują na rosnące potrzeby społeczne. Władze publiczne, zwłaszcza zaś instytucje szkolnictwa wyższego, nie szczędzą wysiłków, by zapewnić szersze uczestnictwo oraz przygotować studentów do wymogów szybko zmieniającego się rynku pracy. Raport przedstawia wiele pozytywnych przykładów wysokiej jakości polityki i praktyki. Jednakże wiele pracy pozostaje jeszcze przed nami.

W całej Europie wzrasta świadomość tego, że nie tylko musimy więcej inwestować w szkolnictwo wyższe, lecz również musimy inwestować rozsądnie. Nie wystarczy zachęcać młodych ludzi do podejmowania studiów wyższych. Musimy jeszcze pomóc im odnieść sukces w nauce, jako że ma to kluczowe znaczenie dla rynku pracy i rozwoju gospodarczego, a także dla poczucia własnej wartości. Należy dołożyć więcej starań, by zapewnić, że studenci otrzymują wysokiej jakości doradztwo zanim podejmą studia, że znajdują wsparcie podczas nauki w szkołach wyższych oraz że zdobywają wiedzę na temat możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów.

Podobnie jak inne publikacje Eurydice, raport zawiera oficjalne informacje opracowane przez poszczególne kraje. Raport prezentuje porównawczy przegląd polityk krajowych i działań wspierających studentów w chwili podejmowania studiów wyższych, w procesie studiowania i w czasie przechodzenia na rynek pracy. Raport opisuje ciekawe przykłady praktyk stosowanych przez uczelnie w różnych częściach Europy oraz przedstawia, w jaki sposób realizowane są cele polityk krajowych.

Jestem przekonana, że im dokładniej analizujemy praktyki występujące w różnych częściach Europy, tym więcej uczy się od siebie nawzajem i tym większe postępy czynimy w modernizowaniu systemów szkolnictwa wyższego. Mam nadzieję, że raport ten okaże się pomocny dla wielu z nas: decydentów, przedstawicieli szkół wyższych i szerszych grup odbiorców, w lepszym zrozumieniu poszczególnych polityk i działań realizowanych w Europie, oraz że wspólnie możemy podejmować trafne wybory na rzecz budowania lepszej przyszłości.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'AVassiliou', with a long horizontal flourish extending to the right.

Androulla Vassiliou

Komisarz ds.
Edukacji, Kultury, Wielojęzyczności i Młodzieży

SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Spis treści	5
Spis rysunków	6
Kody krajów	7
Wnioski	9
Wstęp	13
Rozdział 1: Dostęp do studiów i zwiększanie liczby studentów	15
Rozdział 2: Przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce	29
Rozdział 3: Elastyczność studiów wyższych	43
Rozdział 4: Zatrudnialność i przejście na rynek pracy	61
Bibliografia	81
Podziękowania	83

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1.1: Polityki krajowe skierowane na zwiększenie liczby studentów, 2012/13	16
Rysunek 1.2: Monitorowanie cech charakterystycznych populacji studentów, 2012/13	18
Rysunek 1.3: Zmiany w zakresie zróżnicowania populacji studentów, 2002/03-2012/13	19
Rysunek 1.4: Prawo wstępu na studia wyższe dla absolwentów szkół średnich, 2012/13	21
Rysunek 1.5: Ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego i monitoring studentów, 2012/13	22
Rysunek 1.6: Programy pomostowe, 2012/13	22
Rysunek 1.7: Uznawanie wcześniejszego uczenia się, 2012/13	23
Rysunek 2.1: Zachęty dla studentów, aby ukończyli studia w przewidzianym terminie, 2012/13	34
Rysunek 2.2: Wpływ odsetka studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę na finansowanie uczelni, 2012/13	35
Rysunek 2.3: Odsetek studentów kończących studia i/lub przedwcześnie kończących naukę jako kryterium zewnętrznych systemów zapewniania jakości, 2012/13	36
Rysunek 2.4: Odsetek studentów kończących studia mierzony systematycznie, 2012/13	37
Rysunek 2.5: Metody obliczania odsetka studentów kończących studia, 2012/13	38
Rysunek 2.6: Systematyczne pomiary odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę, 2012/13	39
Rysunek 3.1: Formalne uznawanie statusu studentów i/lub programów studiów niestacjonarnych w krajach Europy, 2012/13	45
Rysunek 3.2: Wpływ formalnego statusu studentów na opłaty za studia i wsparcie finansowe, 2012/13	47
Rysunek 3.3: Zakres oferty studiów niestacjonarnych w krajach, w których formalnie uznawany jest status studentów lub programów studiów niestacjonarnych, 2012/13	48
Rysunek 3.4: Występowanie instytucji szkolnictwa wyższego specjalizujących się w ofercie kształcenia na odległość i studiów typu e-learning, 2012/13	50
Rysunek 3.5: Kształcenie na odległość, e-learning i blended learning w tradycyjnych instytucjach szkolnictwa wyższego, 2012/13	51
Rysunek 3.6: Uznawanie wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się do celów realizacji programu studiów, 2012/13	54
Rysunek 4.1: Perspektywy i podejścia do zatrudnialności stosowane w szkolnictwie wyższym, 2012/13	65
Rysunek 4.2: Prognozy dot. rynku pracy w krajach europejskich, 2012/13	66
Rysunek 4.3a: Zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programu nauczania, 2012/13	68
Rysunek 4.3b: Zaangażowanie pracodawców w nauczanie, 2012/13	68
Rysunek 4.3c: Zaangażowanie pracodawców w planowanie i zarządzanie, oraz udział w organach decyzyjnych lub konsultacyjnych, 2012/13	68
Rysunek 4.4: Usługi poradnictwa zawodowego dostępne przez cały okres studiów, 2012/13	71
Rysunek 4.5: Usługi poradnictwa zawodowego dla absolwentów, 2012/13	72
Rysunek 4.6: Kryteria procedur zapewniania jakości związane z zatrudnialnością, 2012/13	73
Rysunek 4.7: Zaangażowanie pracodawców w zewnętrzne zapewnianie jakości, 2012/13	73
Rysunek 4.8: Badanie losów absolwentów, 2012/13	76
Rysunek 4.9: Przykłady systemów badania losów absolwentów, 2012/13	78

KODY

Kody krajów

EU/EU-27	Unia Europejska	MT	Malta
BE	Belgia	NL	Holandia
BE fr	Belgia – Wspólnota francuska	AT	Austria
BE de	Belgia – Wspólnota niemieckojęzyczna	PL	Polska
BE nl	Belgia – Wspólnota flamandzka	PT	Portugalia
BG	Bulgaria	RO	Rumunia
CZ	Republika Czeska	SI	Słowenia
DK	Dania	SK	Słowacja
DE	Niemcy	FI	Finlandia
EE	Estonia	SE	Szwecja
IE	Irlandia	UK	Wielka Brytania
EL	Grecja	UK-ENG	Anglia
ES	Hiszpania	UK-WLS	Walia
FR	Francja	UK-NIR	Irlandia Północna
IT	Włochy	UK-SCT	Szkocja
HR	Chorwacja	CH	Szwajcaria
CY	Cypr	IS	Islandia
LV	Łotwa	LI	Liechtenstein
LT	Litwa	ME	Czarnogóra
LU	Luksemburg	NO	Norwegia
HU	Węgry	TR	Turcja

Kody statystyczne

:	Brak danych	(-)	Nie dotyczy
---	-------------	-----	-------------

WNIOSKI

Wprowadzenie i metodologia

Niniejsze opracowanie to drugi raport z serii poświęconej ewolucji programu modernizacji szkolnictwa wyższego w Europie. Pierwszy, opisujący metody finansowania i wymiar społeczny, został opublikowany w 2011 r. Niniejszy raport przedstawia analizę polityki i praktyki związanej z doświadczeniami studentów w zakresie studiów wyższych na trzech etapach: dostępu do studiów, który wymaga zapoznania się z ofertą szkolnictwa wyższego, wymogami i procesem rekrutacyjnym; realizacji programu studiów, w tym wsparcia, jakie może zostać zapewnione w przypadku wystąpienia problemów; oraz przejścia z sektora szkolnictwa wyższego na rynek pracy.

Informacje pochodzą z trzech głównych źródeł: po pierwsze z biur krajowych Eurydice, które zebrały informacje nt. polityki i praktyki związanej z tymi zagadnieniami za pomocą szczegółowego kwestionariusza. Informacje te zostały uzupełnione o dane przekazane przez agencje zapewniania jakości w dwunastu krajach oraz o informacje zebrane podczas wizyt złożonych w szkołach wyższych w ośmiu krajach. Agencje zapewniania jakości wypełniły krótki kwestionariusz nt. kryteriów stosowanych w procesie rekrutacji, sposobów przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce i zatrudnialności. Przeprowadzono również wizyty na miejscu w ośmiu instytucjach szkolnictwa wyższego w różnych krajach europejskich, w celu lepszego zrozumienia związku pomiędzy polityką krajową a praktyką uczelni.

Dostęp do studiów

Chociaż europejskie dokumenty określające politykę podkreślają znaczenie wymiaru społecznego szkolnictwa wyższego, a kraje w ramach procesu bolońskiego zobowiązały się do opracowania strategii i zdefiniowania mierzalnych celów, tylko dziewięć państw zdefiniowało konkretne cele dotyczące poszczególnych grup (*ang. attainment targets*). Niemniej kraje te przedstawiają ciekawe przykłady polityki w tym zakresie, pokazujące, że działania są realizowane na poziomie krajowym oraz że stosowanych jest wiele modeli polityki i różnorodne podejścia.

Wyniki analizy dotyczącej monitoringu populacji studentów wskazują, że nadal jest wiele do zrobienia. Praktyka w zakresie wyboru cech charakterystycznych populacji studentów podlegających monitorowaniu i etapów procesu kształcenia, w odniesieniu do których monitoring ma miejsce jest silnie zróżnicowana. Dlatego przed nami jeszcze długa droga, zanim osiągniemy przekonujący, poparty dowodami obraz postępów w zwiększaniu dostępności studiów wyższych.

Wydaje się, że wiele zagadnień, które na poziomie krajowym stanowią główny przedmiot dyskusji poświęconej niewystarczającej reprezentacji poszczególnych grup w szkolnictwie wyższym, nie podlega monitorowaniu. Dane nt. statusu migrantów są zbierane w 13 systemach, a dane nt. pochodzenia etnicznego studentów i kadry dydaktycznej są zbierane tylko w ośmiu. Jednocześnie jedynie 13 systemów zbiera dane nt. statusu, jaki posiadali studenci na rynku pracy przed podjęciem studiów.

Nawet jeżeli dane są zbierane, nie zawsze są one wykorzystywane. Przedstawiciele 19 systemów, w tym większości z tych, które zbierają informacje związane z charakterystyką studentów, nie byli w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie o główne zmiany, jakie zaszły w ciągu dziesięciu lat w zakresie zróżnicowania populacji studentów.

Monitoring ścieżek dostępu do studiów również stanowi ważne zagadnienie. W wielu krajach, w których opracowano alternatywne ścieżki dostępu jako jedną z metod zwiększania dostępności szkolnictwa wyższego, brak jest oficjalnego monitoringu liczby studentów podejmujących studia za pośrednictwem poszczególnych ścieżek. W krajach, w których monitoring jest stosowany, często dominuje jedna główna ścieżka dostępu do szkolnictwa wyższego.

Programy pomostowe i uznawanie wcześniejszego uczenia się to elementy zwiększania dostępności stosowane w niemal połowie europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Jednakże widoczne jest

tu wyraźne zróżnicowanie geograficzne, jako że metody te są najczęściej stosowane na północy i zachodzie Europy. Obserwuje się zaledwie kilka przykładów alternatywnych ścieżek, z których korzysta więcej niż 10% kandydatów.

Dowody zebrane przez agencje zapewniania jakości wskazują, że rola alternatywnych ścieżek w zwiększaniu dostępności jest drastycznie ograniczona oraz że stawianie dostępności i zapobiegania niepowodzeniom w nauce w centrum uwagi nie jest normą. Jeśli nawet agencje zapewniania jakości mogą analizować niektóre zagadnienia związane z systemem rekrutacji, zazwyczaj nie robią tego z perspektywy gwarantowania, że systemy odpowiadają potrzebom zwiększania dostępności. Agencje zazwyczaj sprawdzają, czy proces rekrutacji jest spójny z wymogami programu studiów. Żadna agencja nie próbowała analizować zróżnicowania wpływu systemów rekrutacji na różne grupy czy profile studentów.

Zapobieganie niepowodzeniom w nauce

Niski odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę może być traktowany jako kluczowy wskaźnik efektywności systemów szkolnictwa wyższego. Promocja i ukończenie studiów przez możliwie największą liczbę studentów powinny być głównym celem. W kontekście zwiększania uczestnictwa, jeżeli rządy zachęcają bardziej zróżnicowane grupy kandydatów do podejmowania studiów wyższych, obowiązkiem społecznym jest ograniczenie ryzyka psychologicznego, finansowego i/lub emocjonalnego, które mogłoby skutkować nieukończeniem studiów.

Wyniki raportu wskazują, że po pierwsze potrzebne są bardziej przejrzyste definicje, zarówno na poziomie krajowych dokumentów głównych jak i do celów statystycznych. Na przykład 'odsetek studentów kończących studia' w niektórych krajach może oznaczać procent studentów, którzy rozpoczynają studia i kończą je kilka lat później, podczas gdy w innych może dotyczyć jedynie kohorty studentów ostatniego roku studiów.

Niepokojące jest to, że znacząca liczba krajów (13) nie prowadzi systematycznych analiz odsetka studentów kończących studia i/lub odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę. Dotyczy to również krajów, w których opracowano polityki w zakresie zapobiegania niepowodzeniom i wspierania studentów w nauce, lecz w których brak jest podstawowych danych, aby możliwa była ocena ich wpływu. Nawet jeśli zbierane są informacje nt. odsetka studentów kończących studia, rzadko kiedy dokonywane są analizy w podziale na profile studentów.

Trudno jest znaleźć jasno i szczegółowo określone cele związane ze zmniejszeniem liczby studentów przedwcześnie kończących naukę. Natomiast poszczególne kraje często wymieniają ogólny cel polegający na zmniejszeniu liczby studentów przedwcześnie kończących naukę oraz poprawieniu wyników w zakresie zapobiegania niepowodzeniom w nauce i wspierania studentów.

Podczas gdy wydawałoby się, że finansowanie może mieć znaczący wpływ na politykę mającą na celu zmniejszenie liczby studentów przedwcześnie kończących naukę, wyniki raportu pokazują, że poprawa w tym zakresie ma wpływ jedynie w połowie krajów. Mechanizmy finansowania zasadzające się na wynikach, w ramach których część finansowania dla uczelni uzależniona jest od osiągnięcia oczekiwanych wyników w określonych ramach czasowych, stosowane są jedynie w dziesięciu systemach.

Jednakże podjęto wiele wysiłków, by zachęcać studentów do ukończenia studiów w terminie. Zwykle takie działania polegają na nagradzaniu tych studentów, którzy kończą studia w terminie i karaniu tych, którzy tego nie robią.

Trendowi polegającemu na motywowaniu studentów do podejmowania i kończenia studiów w terminie towarzyszy oferta bardziej elastycznych form studiowania.

Jednym ze sposobów na zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki jest zapewnianie informacji, poradnictwa i doradztwa, szczególnie dla osób zagrożonych nieukończeniem studiów. Poradnictwo jest stosowane we wszystkich systemach, jednak na podstawie informacji z poszczególnych biur krajowych i wizyt na uczelniach stwierdzamy, że często występują problemy związane z dostępnością

zasobów: zazwyczaj zapotrzebowanie na usługi doradztwa jest zbyt duże, by możliwe było dotarcie do osób najbardziej potrzebujących pomocy.

Choć przedstawiciele około połowy systemów szkolnictwa wyższego twierdzą, że korzystają z danych nt. niepowodzeń w nauce i liczby studentów przedwcześnie kończących naukę, nie ma dowodów na to, że takie informacje są wykorzystywane w celu zrozumienia i wyeliminowania przyczyn rezygnacji ze studiów. Podobnie jak w przypadku dostępu do studiów i procesu rekrutacji, rola agencji zapewniania jakości jest ograniczona, a odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę jest postrzegany jedynie jako wskaźnik sukcesu i efektywności danego programu studiów i/lub uczelni.

Elastyczność

Elastyczność może dotyczyć wielu wymiarów organizacji studiów, w tym trybu studiowania (stacjonarne lub niestacjonarne), typu kształcenia (otwarte, na odległość) lub podejścia uwzględniającego podmiotowość studenta. Raport pokazuje, że większość krajów europejskich zapewnia studentom możliwości bardziej elastycznej organizacji studiów w porównaniu do tradycyjnych rozwiązań studiów stacjonarnych. Jednak pojmowanie charakteru studiów niestacjonarnych jest zróżnicowane w poszczególnych krajach europejskich i nawet w krajach, w których nie są formalnie organizowane studia niestacjonarne, studenci mogą mieć w praktyce możliwości korzystania z takiej formy studiów, które *de facto* są studiami niestacjonarnymi.

Dostępność formalnych studiów niestacjonarnych i/lub legalność statusu studentów takich studiów ma szczególne znaczenie z punktu widzenia prywatnych inwestycji finansowych w studia. W wielu krajach studia niestacjonarne wiążą się - lub mogą się wiązać - z wyższymi nakładami finansowymi ponoszonymi przez osoby studiujące niż ma to miejsce w przypadku tradycyjnych form studiów. Ponadto studenci studiów niestacjonarnych często nie są uprawnieni do otrzymania pełnej kwoty pomocy finansowej. Okoliczności te wskazują na to, że studia niestacjonarne często nie są organizowane w celu zwiększenia uczestnictwa osób z defaworyzowanych grup społecznych, lecz raczej ich oferta jest skierowana do innych grup populacji.

W niemal wszystkich krajach szkoły wyższe mogą samodzielnie decydować, jaki procent studiów jest organizowanych w formie niestacjonarnej i w większości krajów szkoły wyższe przeważnie taką ofertę przygotowują. Doświadczenia z wizyt na miejscu pokazują jednak, że oferta studiów niestacjonarnych, opracowana przez poszczególne wydziały i katedry, jest bardzo zróżnicowana pod względem ilościowym.

Zatrudnialność

Wyniki raportu wskazują, że choć szanse na zatrudnienie absolwentów studiów wyższych są traktowane priorytetowo w debatach poświęconych polityce w zakresie szkolnictwa wyższego, to stosowane podejścia i poziom zaangażowania są zróżnicowane.

W niektórych krajach zatrudnialność utożsamiana jest z zatrudnieniem, poprzez przyjęcie podejścia, które głównie koncentruje się na wskaźnikach zatrudnienia absolwentów. Inne kraje kładą nacisk na rozwój umiejętności, akcentując kompetencje, które są poszukiwane na rynku pracy i które należy zdobyć w ramach kształcenia wyższego. W kilku krajach perspektywy te są łączone.

Występują również różnice w zakresie środków, za pomocą których instytucje szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach są motywowane do poprawiania wskaźników w zakresie zatrudnialności. Najczęściej stosowane podejście wykorzystuje zapewnianie jakości; większość systemów obecnie wymaga, by szkoły wyższe przedstawiały informacje związane z zatrudnialnością absolwentów w ramach procedur zapewniania jakości. Ponadto w wielu krajach wprowadzono zachęty dla szkół wyższych, by te osiągały lepsze wyniki związane z zatrudnialnością absolwentów. Najczęściej spotykanym mechanizmem jest upublicznianie informacji związanych z zatrudnialnością, informacji skierowanych do studentów i kandydatów na studia. W niektórych krajach poziom finansowania ze źródeł publicznych uzależniony jest od wyników w zakresie zatrudnialności absolwentów.

Występują jednak ograniczenia w sposobie, w jaki agencje zapewniania jakości analizują informacje nt. absolwentów. Szczególnie brak jest dowodów na to, że agencje w którymkolwiek z krajów systematycznie analizują możliwości zatrudnienia pod kątem profili społecznych absolwentów. W rezultacie nie ma możliwości przeprowadzenia oceny tego, czy czynniki, takie jak pochodzenie z defaworyzowanych grup społeczno-ekonomicznych lub z określonych grup etnicznych, o których wiadomo, że mają wpływ na dostęp do studiów i szanse na ich ukończenie, mogą mieć wpływ na zatrudnienie po ukończeniu studiów wyższych.

W przypadku 18 systemów edukacji, od instytucji szkolnictwa wyższego wymaga się, by angażowały pracodawców w przynajmniej jeden z następujących obszarów: opracowywanie programu studiów, nauczanie, uczestnictwo w organach decyzyjnych i zewnętrzne zapewnianie jakości. W kilku krajach instytucje szkolnictwa wyższego są zobowiązane do uwzględniania praktyk studenckich w niektórych programach studiów.

Zachęty finansowe mające sprawić, aby instytucje szkolnictwa wyższego realizowały projekty współpracy z sektorem biznesu są stosowane w kilku krajach. Dodatkowe finansowanie jest również stosowane do celów motywowania uczelni do organizacji praktyk studenckich pomocnych w rozwoju umiejętności zawodowych.

Ocena wpływu podejmowanych działań nie jest łatwa. Najbardziej miarodajnym źródłem informacji są badania losów absolwentów na poziomie krajowym i europejskim. Jednak obecnie takie badania nie są stosowane we wszystkich krajach, a w tych, w których występują, nie są organizowane w regularny sposób.

Bez względu na zastosowane podejścia i działania mające na celu zwiększanie szans na zatrudnienie, w wielu krajach wysiłki skierowane są na całą populację studentów, a żadne dodatkowe działania nie są kierowane do defaworyzowanych grup studentów. Taka sytuacja wskazuje na potrzebę poszerzenia agendy rozwoju szkolnictwa wyższego, która powinna obejmować takie zagadnienia, jak zapobieganie niepowodzeniom w nauce oraz praktyki i polityki w zakresie zwiększania zatrudnialności absolwentów.

WSTĘP

Niniejsze opracowanie jest drugim raportem z serii poświęconej ewolucji programu Komisji Europejskiej w zakresie modernizacji szkolnictwa wyższego w Europie (Komisja Europejska). Pierwszy raport z 2011 r. poświęcony był finansowaniu i wymiarowi społecznemu szkolnictwa wyższego.

Program modernizacji ma na celu wspieranie systemów szkolnictwa wyższego w Europie w zaspokajaniu potrzeb gospodarek i społeczeństw, które w coraz szerszym zakresie opierają się na wiedzy. Dla rozwoju wiedzy i przyspieszenia postępu niezbędne jest, by coraz większa liczba obywateli Europy zdobywała wiedzę i kompetencje na wysokim poziomie. Dlatego też promowanie rozwoju wysokiej jakości systemów masowego szkolnictwa wyższego jest wiodącym priorytetem polityk realizowanych na poziomie krajowym i europejskim.

Mając na względzie powyższe cele, w niniejszym raporcie dokonano analizy obserwowanej w Europie polityki i praktyki związanej z trzema etapami szkolnictwa wyższego: etapem dostępu do studiów, który wymaga od kandydatów zapoznania się z ofertą szkolnictwa wyższego, kryteriami wstępu i procesem rekrutacyjnym; etapem realizacji programu studiów, w tym wsparcia, jakie może zostać zapewnione w przypadku wystąpienia problemów; oraz etapem przejścia z sektora szkolnictwa wyższego na rynek pracy.

Metodologia

Informacje pochodzą z trzech różnych źródeł. Po pierwsze dane zostały zebrane na podstawie głównych krajowych dokumentów dot. polityki i praktyki związanej z powyższymi zagadnieniami, udostępnionych przez biura sieci Eurydice od maja do września 2013 r. Rok akademicki 2012/2013 przyjęto jako rok odniesienia, w którym obowiązywały informacje dot. 36 systemów edukacji (systemy we wszystkich państwach członkowskich UE, z wyjątkiem Luksemburga i Holandii, plus Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra, Norwegia i Turcja).

Powyższe materiały zostały uzupełnione o informacje przekazane przez agencje zapewniania jakości z dwunastu krajów oraz informacje uzyskane podczas wizyt w instytucjach szkolnictwa wyższego w ośmiu krajach. Agencje zapewniania jakości wypełniły również krótki kwestionariusz dot. wymogów w odniesieniu do dostępu do studiów, zapobiegania niepowodzeniom w nauce oraz szans na zatrudnienie.

Aby lepiej zrozumieć związek pomiędzy polityką a praktyką na poziomie krajowym, przeprowadzono wizyty w ośmiu instytucjach szkolnictwa wyższego w różnych krajach europejskich. W każdej uczelni zespół badawczy spotkał się z przedstawicielami władz, kadry akademickiej, studentów różnych wydziałów, personelu administracyjnego, a także pracowników odpowiedzialnych za zbieranie danych na poziomie uczelni. Szkoły wyższe nie zostały wybrane z zamiarem, aby stanowiły reprezentatywną próbę, lecz raczej na podstawie zakresu autonomii, jaką posiadają w odniesieniu do rekrutacji studentów i pracowników. Aby dokonać wstępnego wyboru, zespół badawczy wykorzystał wskaźniki opracowane przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (ang. European University Association) w ramach badania autonomii szkół wyższych Autonomy Scorecard (EUA 2011).

Uczelnie, w których miały miejsce wizyty, to: Uniwersytet w Gandawie, Belgia (Wspólnota flamandzka); Uniwersytet Karola w Pradze, Republika Czeska; Politechnika w Aachen (RWTH_Aachen), Niemcy; Politechnika w Tallinie, Estonia; University College Cork, Irlandia; Uniwersytet Ekonomiczny w Atenach (AUEB), Grecja; Université Paris-Est Créteil (Uniwersytet we wschodnim Paryżu), Francja; Uniwersytet w Jyväskylä, Finlandia. Ponieważ informacje zebrane podczas wizyt w instytucjach szkolnictwa wyższego mają odmienny charakter niż te uzyskane w ramach kwestionariuszy, zostały przedstawione w raporcie osobno, jako informacje uzupełniające.

ROZDZIAŁ 1: DOSTĘP DO STUDIÓW I ZWIĘKSZANIE LICZBY STUDENTÓW

1.1. Wprowadzenie: Koncepcja dostępu

Wspieranie rozwoju masowych systemów szkolnictwa wyższego w celu zaspokojenia potrzeb społeczeństw, które w coraz większym zakresie opierają się na wiedzy, stanowi kluczowy cel polityk na poziomie krajowym i europejskim. W Europie zarówno program modernizacji, jak i strategia Europa 2020, koncentrują się na zwiększeniu liczby studentów, a jednym z pięciu głównych celów jest to, by do roku 2020 40% młodych ludzi podejmowało studia wyższe.

Jednak dostęp do studiów nie jest tylko kwestią liczb, stanowi bowiem kluczową cechę wymiaru społecznego szkolnictwa wyższego i tym samym dotyczy składu społecznego populacji studentów. W środowisku społecznym i gospodarczym, gdzie umiejętności i kompetencje nabyte i rozwinięte w toku studiów wyższych odgrywają coraz ważniejszą rolę (Komisja Europejska, 2010), imperatywem społecznym jest zwiększanie możliwości, jakie zapewnia szkolnictwo wyższe w możliwie najszerszym zakresie, poprzez zapewnienie 'równego dostępu do dobrej jakościowo edukacji – i na równym traktowaniu – m.in. za pomocą oferty dostosowanej do indywidualnych potrzeb', tak by system kształcenia i szkolenia [...] gwarantował równość i uniezależniał możliwości, dostęp, traktowanie i wyniki od statusu społeczno-ekonomicznego i innych czynników mogących skutkować nierównymi szansami edukacyjnymi' (1).

W niniejszym rozdziale przedstawiono sposoby definiowania i wdrażania tych praktyk na poziomie krajowym, oraz dokonano analizy tego, w jaki sposób opracowywane są systemy monitoringu. Porównano sposób realizacji niektórych działań w poszczególnych krajach i przedstawiono informacje z wizyt na miejscu, które zapewniają dodatkowy obraz tego, jak zmiany społeczne i rozwój polityki są postrzegane i odbierane na poziomie uczelni.

Słowo 'dostęp' wydaje się pojęciem zrozumiałym, jednak wymaga interpretacji, jako że nie jest stosowane w uniwersalnym znaczeniu. W zasadzie możliwe jest odnotowanie dwóch różnych definicji w dokumentach międzynarodowych - i te dwie różne definicje zostały przyjęte przez tę samą organizację, Radę Europy, w tym samym roku. Pierwsza definicja, zastosowana w Konwencji o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskiwaniem wyższego wykształcenia w regionie europejskim (Konwencja Lizbońska o Uznawaniu) jest dość restrykcyjna. Dostęp (do szkolnictwa wyższego) jest zdefiniowany w niej jako 'prawo odpowiednio przygotowanych kandydatów do ubiegania się o przyjęcie i wzięcie udziału w procedurze rekrutacji do szkół wyższych.'

Mimo że jest to najbardziej jednoznaczna międzynarodowa definicja prawna terminu, niekoniecznie współgra z ogólnie przyjętym stosowaniem. Rzeczywiście w mowie potocznej dostęp jest uznawany za synonim wstępu lub połączenie wstępu i udziału. Jednak istnieje jeszcze inne zastosowanie terminu, które ma szerszy zasięg i było stosowane przez Radę Europy w 1998 r. w Zaleceniu w sprawie dostępu do szkolnictwa wyższego (2). W tekście tym 'polityka dostępu' zdefiniowana jest jako 'polityka, która ma na celu zwiększenie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym wszystkich grup społecznych i zapewnienie, że takie uczestnictwo jest efektywne (to znaczy, proces kształcenia przebiega w warunkach, które zapewniają, że wysiłek osobisty będzie prowadzić do ukończenia studiów).'

Taka definicja 'polityki dostępu' jest bliska celom wymiaru społecznego, które zostały zdefiniowane w ramach procesu bolońskiego. W 2007 r. w Londynie ministrowie uzgodnili, że 'ogół studentów podejmujących, odbywających i kończących studia na wszystkich poziomach powinien odzwierciedlać różnorodność naszych populacji'. Ministrowie podkreślili również, że 'studenci [powinni móc] kończyć studia bez przeszkód związanych z ich pochodzeniem społecznym i sytuacją materialną' (3). Raport grupy roboczej Bologna Follow Up Group (BFUG) w sprawie wymiaru społecznego i danych

(¹) Konkluzje Rady z dnia 11 maja 2010 r. w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia, Dz.U. C 135, 26.05.2010, str. 2.

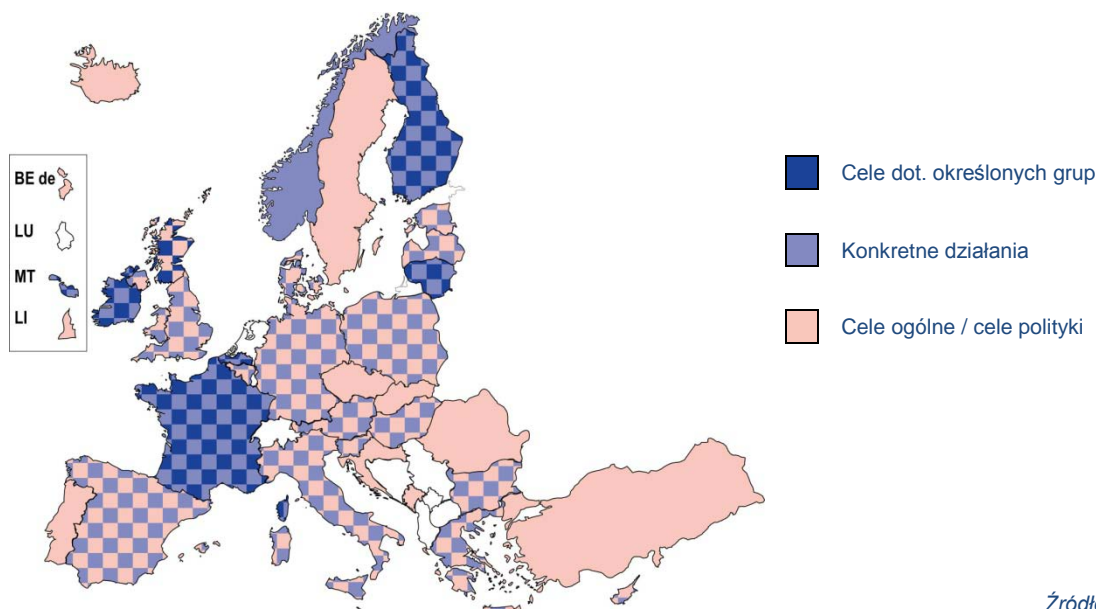
(²) Zalecenie Rady Europy 98/3 w sprawie dostępu do szkolnictwa wyższego.

(³) Komunikat Londyński: W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie, 18 maja 2007.

o mobilności potwierdził, że wymiar społeczny jest postrzegany jako proces mający na celu osiągnięcie nadrzędnego celu (Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007). Dlatego też wymiar społeczny jest postrzegany jako szerokie spektrum działań, w ramach których rządy mogą wprowadzać w życie polityki mające na celu poszerzenie i zwiększenie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym.

Stosowane podejścia w zakresie polityki zilustrowano na Rysunku 1.1 poniżej. Mapka uwzględnia trzy główne elementy: polityki ogólne i cele związane z populacją studentów, cele dotyczące określonych grup studentów oraz wdrażanie konkretnych środków w celu zwiększania liczby studentów. Na rysunku przedstawiono główne kombinacje tych elementów, poczyniono również pewne wybory w celu uproszczenia informacji i podkreślenia ważnych elementów. Dlatego wszystkie kraje, które określiły cele dotyczące uczestnictwa poszczególnych grup studentów, określiły również cele ogólne. Podobnie w krajach, w których podjęto konkretne działania, opracowano również ogólne cele polityki. W tym sensie elementy konkretnych działań i celów dotyczących określonych grup studentów mogą być interpretowane jako reprezentujące bardziej zaawansowany poziom działań związanych z programem dot. wymiaru społecznego.

Rysunek 1.1: Polityki krajowe skierowane na zwiększenie liczby studentów, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Tylko dziewięć krajów zdefiniowało konkretne cele dot. określonych grup studentów i w krajach tych zaobserwowano najbardziej interesujące przykłady polityki w tym obszarze. Warto zauważyć, że grupy te są niezwykle zróżnicowane. W Belgii (Wspólnota flamandzka) cele te dotyczą studentów, których rodzice nie mają wykształcenia wyższego i uczestnictwo tej grupy w całej populacji studentów określono na poziomie 60% do roku 2020. W Finlandii nacisk położono na zwiększenie liczby mężczyzn studentów, gdzie postawiono sobie za cel, że różnice płci w grupie młodych studentów zostaną zmniejszone do 2020, a równy poziom uczestnictwa zostanie osiągnięty do 2025 r. Na Litwie polityka również koncentruje się na kwestiach płci i nacisk położono na zwiększenie liczby studentek studiujących matematykę i nauki ścisłe. Malta postawiła sobie za cel, by 4% populacji dorosłych obywateli uczestniczyło w studiach w ramach uczenia się przez całe życie.

W Irlandii opracowano najbardziej rozbudowany zestaw celów związanych z grupami niedostatecznie reprezentowanymi. Poza ogólnymi celami związanymi z uczestnictwem, opracowano również szczegółowe cele dotyczące dorosłych studentów (20% kandydatów na studia stacjonarne do 2013 r.) oraz defaworyzowanych grup społeczno-ekonomicznych, w odniesieniu do których odsetek osób podejmujących studia powinien osiągnąć przynajmniej 54% do 2020 r. Ponadto w 2006 r. Irlandia przyjęła szczegółowy cel, jakim było podwojenie liczby niepełnosprawnych studentów do 2013 r.

We Francji również przyjęto cele w odniesieniu do defaworyzowanych grup społeczno-ekonomicznych, wynoszące 31,5% dla studentów studiów pierwszego stopnia i 22% dla studentów studiów drugiego stopnia, które powinny zostać osiągnięte do 2015 r. Fakt, że przyjęto różne cele dla studiów pierwszego i drugiego stopnia jest dowodem na trudności związane z progresją studentów pochodzących z defaworyzowanych grup. Ponadto we Francji sformułowano cele dot. procentu studentów otrzymujących stypendia, tzn. studentów pozostających w gorszej sytuacji finansowej - w tym przypadku celem jest podjęcie studiów w prestiżowych grandes écoles przez 30% z nich do 2015 r.

Co ciekawe, Wielka Brytania (Szkocja) jest jedynym krajem, w którym bierze się pod uwagę pochodzenie geograficzne. Chociaż w Szkocji nie ustalono celów ilościowych na poziomie krajowym, przyjęto dokumenty określające politykę, w których nacisk położono na zwiększenie uczestnictwa studentów, którzy ukończyli szkoły publiczne, absolwentów kursów kształcenia ustawicznego i dorosłych studentów pochodzących z ubogich środowisk. Natomiast na bardziej lokalnym, instytucjonalnym poziomie realizowane są cele ilościowe związane z charakterystyką społeczno-ekonomiczną studentów i prowadzony jest monitoring.

W Wielkiej Brytanii (Anglia) opracowano niedawno serię wskaźników, które określają procent studentów, którzy jako uczniowie otrzymywali darmowe posiłki w szkole. Jako że prawo do otrzymywania takich posiłków jest przyznawane na podstawie kryteriów społeczno-ekonomicznych, jest to miarą sukcesu polityki skierowanej na zwiększenie uczestnictwa osób pochodzących z defaworyzowanych grup.

Słowenia jest krajem, który zamierza w przyszłości koncentrować się na określonych grupach społecznych. Jednak na obecnym etapie grupy te jeszcze nie zostały zidentyfikowane. Planuje się realizację projektu badawczego, który pomoże je wyłonić.

Estonia nie określiła celów ilościowych dla niedostatecznie reprezentowanych grup, jednak stosuje wiele środków skierowanych na zwiększenie szans. Co ważne, system pomocy dla studentów został zmodernizowany w celu zapewnienia bardziej wszechstronnego wsparcia dla studentów wyższych studiów zawodowych i obejmuje zapomogi przyznawane na podstawie indywidualnych potrzeb oraz kredyty studenckie dla studentów studiów niestacjonarnych. Pomoc skierowana jest głównie do dorosłych słuchaczy i ma na celu zapewnienie wysokiej jakości szkoleń oraz rozwój kluczowych kompetencji i umiejętności społecznych przydatnych do celów uczenia się przez całe życie (w tym TIK, przedsiębiorczość oraz rozwój umiejętności językowych i umiejętności uczenia się). Kolejnym celem jest wspieranie osób, które planują wznowić naukę po wcześniejszej rezygnacji ze studiów. Wsparcie dla niepełnosprawnych studentów obejmuje pomoc finansowa, taką jak stypendia przyznawane na poziomie krajowym, zapomogi i świadczenia dla instytucji szkolnictwa wyższego.

1.2. Monitoring

Obecnie tylko nieliczne kraje nie prowadzą monitoringu cech charakterystycznych populacji studentów. Jednak pomiędzy krajami występują duże różnice w zakresie monitorowanych cech oraz analizowanych etapów studiów wyższych. Rysunek 1.2 przedstawia przegląd praktyk w poszczególnych krajach, z rozróżnieniem pomiędzy krajami, które regularnie monitorują wiele cech charakterystycznych, które monitorują ograniczoną liczbę cech charakterystycznych (wiek, płeć itd.) oraz tymi, które nie prowadzą monitoringu na poziomie centralnym.

Szwajcarii, rola ta ograniczała się do zagadnień związanych z równowagą płci. W Estonii, w ramach procesu akredytacji instytucjonalnej, analizowane są zagadnienia dot. specjalnych potrzeb. Co ciekawe, w innych krajach, które poinformowały, że systematycznie monitorują cechy charakterystyczne populacji studentów – w Bułgarii, Danii, Norwegii i na Węgrzech – agencje zapewniania jakości nie odgrywają żadnej roli w procesie tego monitorowania.

1.3. Wstęp na studia wyższe

1.3.1. Kryteria przyjęcia

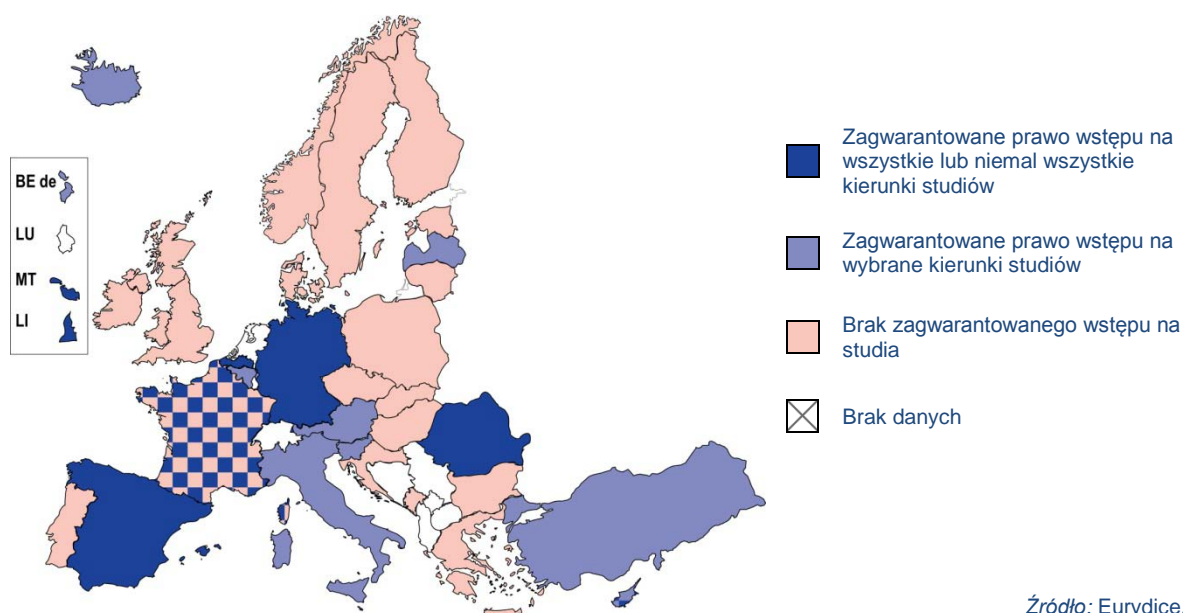
Przejęcie z edukacji na poziomie szkoły średniej do szkolnictwa wyższego jest krytycznym momentem w odniesieniu do uczestnictwa w szkolnictwie wyższym. W tym względzie krajowe praktyki różnią się znacząco między sobą, co pokazuje Rysunek 1.4. W 15 systemach edukacji zdanie egzaminów na koniec szkoły średniej stanowi automatyczne uprawnienie do podjęcia studiów wyższych, zazwyczaj na uczelni wybranej przez studenta. Systemy te często są klasyfikowane jako systemy „otwartego wstępu”, choć każdy z nich ma cechy wyróżniające, z których część stanowi ograniczenie dla prawdziwie otwartego wstępu, co sprawia, że nazwa ta może być myląca i stanowi zbyt duże uproszczenie.

Jednak w większości systemów szkoły wyższe cieszą się autonomią w zakresie rekrutacji studentów, którzy są przyjmowani na studia na podstawie wyników egzaminu na koniec szkoły średniej lub na podstawie egzaminów wstępnych/kryteriów opracowanych przez uczelnię, lub na podstawie obu elementów. Systemy te można sklasyfikować jako 'selektywne' w mniejszym lub większym zakresie. Inne systemy znajdują się pomiędzy tymi dwoma biegunami, gdzie wstęp na niektóre kierunki, najczęściej te przygotowujące do zawodów wymagających specjalizacji, takie jak np. medycyna, podlega zasadzie *numerus clausus* (tzn. że kandydaci na studia ubiegają się o przyjęcie przy ograniczonej liczbie miejsc, bez względu na poziom zainteresowania studiami), podczas gdy inne kierunki są ogólnodostępne dla wszystkich uprawnionych kandydatów.

Jednak rozróżnienie pomiędzy systemami otwartymi a tymi, w których obowiązuje procedura selekcyjna, nie jest jednoznaczne. Na przykład w Hiszpanii ustawodawstwo stanowi o prawie dostępu do szkolnictwa wyższego i rzeczywiście zapewnia studentom prawo do studiowania na wybranym uniwersytecie. Jednak mechanizmy wprowadzenia tego prawa w życie obejmują zarówno wymóg zdania egzaminów na koniec szkoły średniej jak i egzaminów wstępnych. Tak więc uczelnie przyjmują kandydatów na podstawie „oceny wstępnej”, która uwzględnia wyniki z egzaminu na koniec szkoły średniej i egzaminu wstępnego. Innymi słowy, prawo wstępu jest formalnie zagwarantowane, lecz w praktyce obowiązuje procedura selekcyjna.

W dwóch innych krajach, we Francji i na Cyprze, występuje system mieszany, który na pierwszy rzut oka wydaje się być wewnętrznie sprzeczny, lecz w rzeczywistości daje się łatwo wyjaśnić. We Francji obywatele mają zagwarantowane prawo wstępu na uniwersytety, jednak nie dotyczy ono prestiżowych *grandes écoles*, instytutów uniwersyteckich, które specjalizują się w technologii, ani studiów dla techników (*Section de Technicien Supérieur*). Natomiast na Cyprze, w ramach standardowych wymogów rekrutacyjnych, studenci mają prawo wstępu na niemal wszystkie kierunki studiów, z wyjątkiem kilku niezwykle konkurencyjnych kierunków.

Rysunek 1.4: Prawo wstępu na studia wyższe dla absolwentów szkół średnich, 2012/13



Źródło: Eurydice.

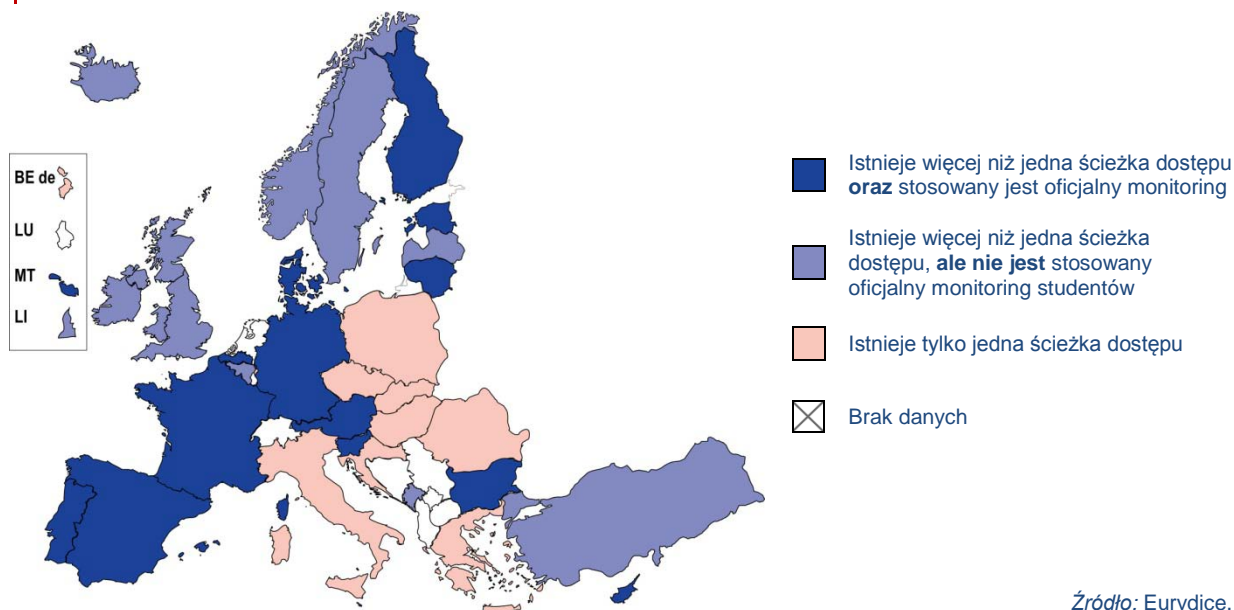
1.3.2. Ścieżki dostępu

Poza kwestią prawa wstępu na uczelnie, ważne również jest to, jakimi ścieżkami podążają kandydaci w celu uzyskania wstępu do szkoły wyższej. Jak przedstawiono na Rysunku 1.5, odpowiedź na to pytanie jest jednoznaczna w przypadku krajów oznaczonych kolorem różowym, gdzie istnieje tylko jedna ścieżka dostępu. Jednak we wszystkich innych systemach edukacji studenci mają więcej możliwości uzyskania wstępu na studia. Tu wartym odnotowania jest fakt, że w wielu krajach brak jest oficjalnego monitoringu liczby kandydatów na studia podążających określoną ścieżką dostępu.

W krajach, które prowadzą monitoring, często dominuje jedna określona ścieżka dostępu do studiów. Niemal we wszystkich tych krajach liczba kandydatów podążających najbardziej popularną ścieżką waha się od 75% w Grecji do 98% we Włoszech, a we wszystkich przypadkach liczba osób podążających alternatywną ścieżką nie przekracza 10%.

Od tej reguły odnotowano odstępstwa w trzech krajach, w których występuje binarny system, w ramach którego istnieje rozróżnienie pomiędzy szkołami wyższymi akademickimi i zawodowymi, i gdzie główna ścieżka dostępu jest mniej dominująca niż w pozostałych krajach. W Finlandii 71% studentów podejmujących studia podąża główną ścieżką, czyli zdaje egzamin na koniec szkoły średniej ogólnokształcącej, natomiast 18% kandydatów wcześniej kończy szkołę średnią zawodową. W Słowenii obserwuje się podobną prawidłowość, jednak tam 55% kandydatów podąża ścieżką kształcenia ogólnego, a 43% ścieżką kształcenia zawodowego. Czarnogóra jest jedynym krajem, w którym dominuje kształcenie i szkolenie zawodowe i gdzie 61% kandydatów podąża taką ścieżką, a 30% podejmuje studia podążając ścieżką ogólnokształcąca w ramach szkoły średniej.

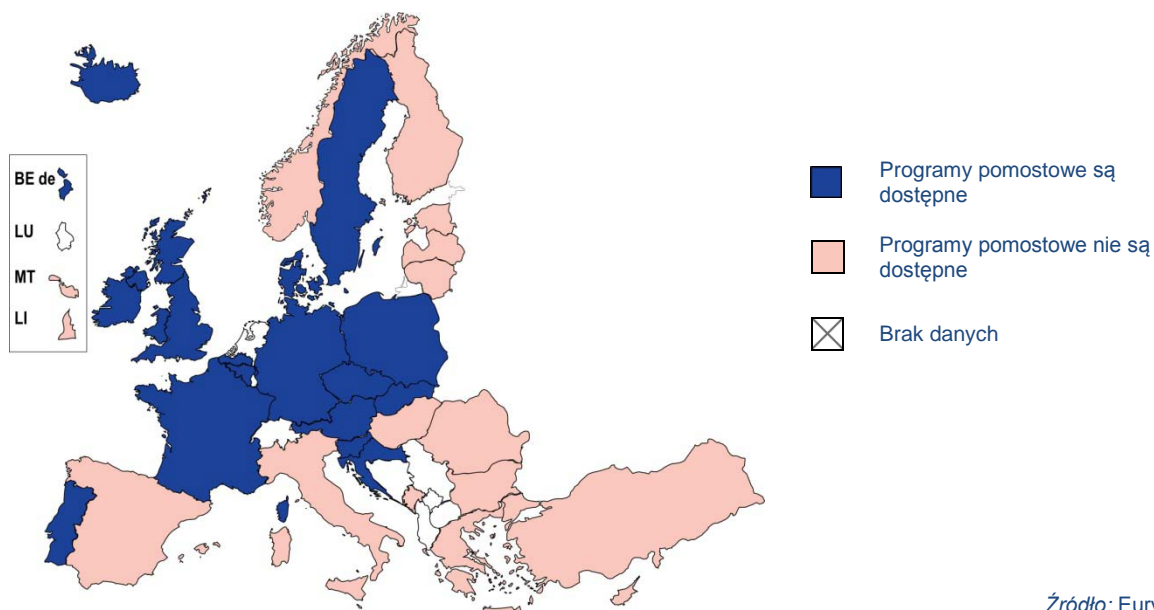
Rysunek 1.5: Ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego i monitoring studentów, 2012/13



1.3.3. Programy pomostowe i uznawanie wcześniejszego uczenia się

Programy pomostowe i uznawanie wcześniejszego uczenia się to mechanizmy uzyskania dostępu do szkolnictwa wyższego blisko powiązane ze ścieżkami dostępu do studiów. Takie programy i praktyki mogą stanowić główną szansę wstępu na studia dla osób, które poniosły porażkę edukacyjną i nie ukończyły szkoły średniej. Jak przedstawiono na Rysunku 1.6 i 1.7, zarówno programy pomostowe, jak i uznawanie wcześniejszego uczenia się są dostępne w niemal połowie europejskich systemów szkolnictwa wyższego, głównie na północy i zachodzie Europy.

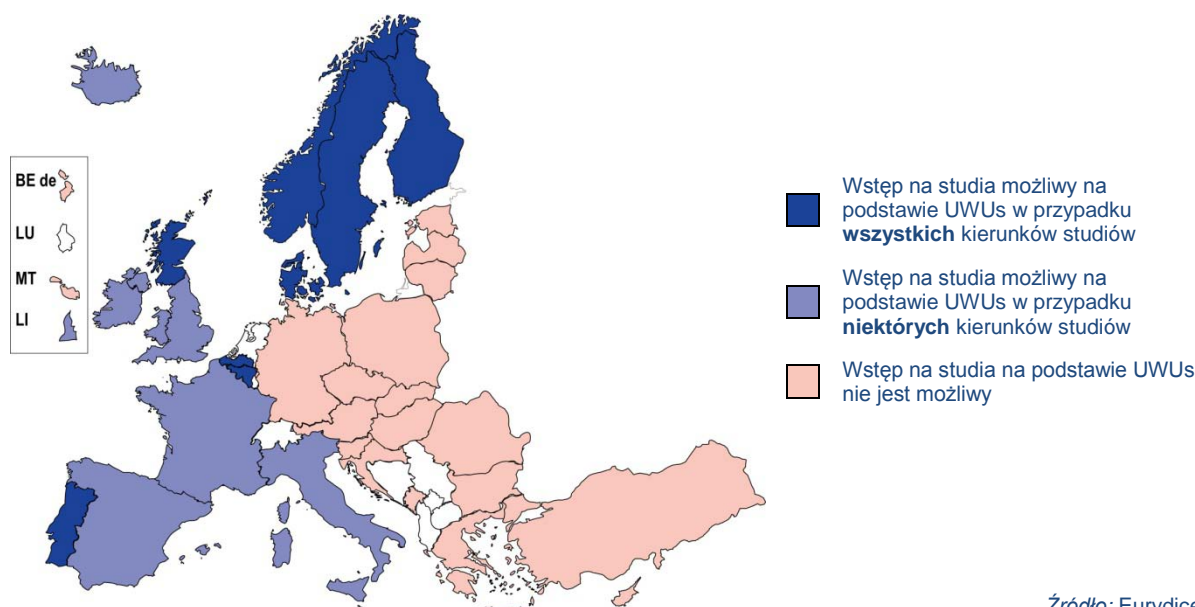
Rysunek 1.6: Programy pomostowe, 2012/13



Tam, gdzie programy pomostowe są dostępne, są one zazwyczaj skierowane do obywateli, którzy przerwali edukację przed ukończeniem szkoły średniej II stopnia lub tych, którzy ukończyli szkołę średnią II stopnia, która nie upoważnia do wstępu na studia wyższe. W Hiszpanii programy

pomostowe umożliwiają dostęp jedynie do zaawansowanego szkolenia zawodowego, lecz nie wstęp na studia wyższe. Warto odnotować, że istnieje duża różnica pomiędzy krajami na północy i zachodzie Europy i tymi na południu i wschodzie kontynentu.

Rysunek 1.7: Uznawanie wcześniejszego uczenia się, 2012/13



Źródło: Eurydice.

W krajach, w których wstęp na studia wyższe jest możliwy na podstawie uznawania wcześniejszego uczenia się w ramach kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, stosowane są różne podejścia do realizacji tego procesu. Na przykład w krajach skandynawskich i w Wielkiej Brytanii szkoły wyższe posiadają autonomię w zakresie organizacji własnych procedur. W Hiszpanii ustawodawstwo definiuje zarówno kategorie osób uczących się, które są uprawnione do uczestnictwa w takich procedurach, jak i metody i podejścia, które należy stosować przy ocenie wiedzy i umiejętności kandydatów.

1.3.4. Poradnictwo dla przyszłych studentów

Świadczenie wysokiej jakości usług poradnictwa dla młodych ludzi ma ogromne znaczenie, szczególnie w świecie, gdzie zapotrzebowanie na szkolnictwo wyższe rośnie i gdzie wielu studentów w środowisku rodzinnym ma niewiele kulturowych punktów odniesienia umożliwiających trafny wybór odpowiedniej ścieżki akademickiej. Poradnictwo może mieć kluczowe znaczenie dla studentów w przystosowaniu się do nowego środowiska, pomaga w określeniu oczekiwań oraz zdobywaniu nowego doświadczenia. Dzięki niemu przyszli studenci mogą przygotować się na czekające ich doświadczenia; możliwe jest również ograniczenie nieporozumień związanych z rozpoczęciem nauki na studiach dzięki temu, że pytania i problemy zostaną przewidziane i rozwiązane z wyprzedzeniem. Świadczenie usług doradztwa i poradnictwa akademickiego uznawane jest za kluczowy element zapobiegania niepowodzeniom w nauce i zmniejszania liczby studentów przedwcześnie kończących naukę.

Odpowiedzi udzielone [przez krajowe biura Eurydice] na pytanie dotyczące poradnictwa dają powody do optymizmu. W całej Europie normą jest dostępność nieodpłatnego poradnictwa akademickiego dla wszystkich uczniów i studentów. Ponieważ praktyki te są powszechne, łatwo jest wskazać kraje, w których występują braki w zakresie tych usług.

W Czarnogórze usługi takie są świadczone jedynie na uczelniach, a nie w szkołach średnich, a w Chorwacji i Rumunii poradnictwo jest dostępne dla uczniów szkół średnich, lecz nie dla studentów.

Ostatnie zastrzeżenie, jakie możemy mieć w odniesieniu do ogólnie pozytywnego obrazu sytuacji jest takie, że dostępność takich usług nie świadczy o ich jakości ani przydatności. Ocenę można przeprowadzić jedynie na podstawie badań opinii użytkowników tych usług.

1.3.5. Działania mające na celu zachęcenie do podejmowania studiów wyższych bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej

Różnice kulturowe związane z wiekiem podejmowania studiów wyższych są ogólnie znane. Jeśli przyjrzymy się danym dot. średniego wieku studentów, to zobaczymy, że waha się on od poziomu 20 lat w Belgii, Francji i Irlandii do 26 lat w Islandii (Eurostat 2012). W tym kontekście i w sytuacji, gdy wyrażana jest troska o to, by zapewnić, że wydatki na szkolnictwo wyższe są efektywne, władze krajowe mogą podejmować działania mające na celu wywieranie wpływu na wiek, w jakim studenci rozpoczynają studia.

Dowody jednak wskazują na to, że w niewielu krajach działania takie są podejmowane. We Francji wprowadzono wymagania dot. wieku dla kandydatów na studia nieposiadających świadectwa ukończenia szkoły średniej. W Niemczech wprowadzono środki mające na celu zachęcenie studentów do późniejszego podejmowania studiów, z wyraźnym zaznaczeniem, by wcześniej poszerzali swoje horyzonty. Działania te przewidują uczestnictwo w programach wolontariackich i kulturalnych, które mają zapewnić zdobycie doświadczenia przed rozpoczęciem studiów wyższych w kontekście innym niż szkolny.

Pięć krajów realizuje, a Finlandia zamierza wprowadzić, działania bezpośrednio skierowane na osiągnięcie przeciwnego efektu niż ma to miejsce w Niemczech, tj. na zachęcenie kandydatów na studia do ich podejmowania bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Kraje te to trzy kraje skandynawskie: Dania, Finlandia i Norwegia, gdzie studenci dość późno rozpoczynają studia. W Finlandii (od jesieni 2014) i Norwegii, pewna liczba miejsc na studiach jest zarezerwowana dla studentów poniżej określonego wieku. W Danii istnieją ograniczenia w kwocie stypendiów i kredytów, które mają na celu zachęcenie kandydatów do podejmowania studiów bezpośrednio po szkole i ukończenia ich możliwie jak najszybciej. Podobne obostrzenia wprowadzono na Malcie, gdzie wsparcie nie jest przyznawane studentom w wieku powyżej 30 lat. We Włoszech zastosowano podejście mające na celu zacieśnienie związków pomiędzy szkołami średnimi II stopnia a uczelniami, dzięki czemu uczniowie mogą wcześniej zapisywać się na studia, są lepiej informowani i lepiej przygotowani do podjęcia studiów wyższych.

Działania pośrednie również mogą mieć wpływ na ograniczenie czasu potrzebnego do ukończenia studiów. Na przykład w siedmiu krajach (Belgia, Republika Czeska, Niemcy, Francja, Litwa, Austria i Portugalia) rodziny otrzymują zasiłki, jeśli dziecko będące na utrzymaniu rodziny jest studentem w określonym wieku – najczęściej poniżej 24-25 lat).

1.3.6. Zachęty dla uczelni

Mając na względzie wagę, jaką w teorii przykładą się do zwiększenia naboru studentów, należałoby oczekiwać, że rządy poszczególnych krajów powinny nagradzać instytucje szkolnictwa wyższego, które rekrutują dużą liczbę studentów z niedostatecznie reprezentowanych grup i zapobiegają ich niepowodzeniom w nauce. Jednak tylko dwa kraje, Irlandia i Wielka Brytania (Anglia, Walia, Irlandia Północna i Szkocja), wprowadziły systemy, w ramach których dofinansowanie jest celowo stosowane jako zachęta dla instytucji szkolnictwa wyższego do zwiększania liczby studentów. Ponadto nawet takie stwierdzenie można kwestionować ze względu na to, że choć znaczące kwoty przeznaczone są na zwiększenie liczby studentów (ponad 140 mln GBP w 2012/13 r. w Wielkiej Brytanii (Anglia), takie środki finansowe nie mają być nagrodą lub zachętą do zwiększenia naboru, lecz raczej zwrotem kosztów związanych z usunięciem barier w dostępie.

Dla władz finansowych w Irlandii i Wielkiej Brytanii formuła finansowania odzwierciedla niekwestionowaną rzeczywistość, że z rekrutacją i wspieraniem studentów z niedostatecznie reprezentowanych grup wiążą się dodatkowe koszty. Dlatego też uczelnie, na których studiuje większa liczba studentów z niedostatecznie reprezentowanych grup otrzymują wyższe dofinansowanie.

Brak zachęt finansowych dla instytucji szkolnictwa wyższego w innych krajach wskazuje na to, że albo zwiększenie liczby studentów wiąże się z wyższymi kosztami tylko w przypadku uczelni w Irlandii

i Wielkiej Brytanii, lub że instytucje finansujące w innych krajach nie uznają takich dodatkowych kosztów. Biorąc pod uwagę fakt, że w wielu krajach efektywny monitoring niedostatecznie reprezentowanych grup nie jest wymagany w zbyt szerokim zakresie, wielce prawdopodobnym jest fakt, że instytucje finansujące nie są świadome zróżnicowania kosztów związanych z rekrutacją i wspieraniem studentów z tych grup.

Interesujące jest również to, że wiele odpowiedzi na pytanie, czy istnieją zachęty dla uczelni, brzmiało „nie, ale”, po czym wymieniano przykłady zachęt dla studentów z niedostatecznie reprezentowanych grup. Oprócz tego, że poszczególne kraje mogły uznać, że skoncentrowanie wysiłków na jednostkach stanowi wytłumaczenie dla braku zachęt dla instytucji, takie zachowanie odzwierciedla również realia kulturowe, w których państwo uważa, że jego rola nie polega na ingerowaniu w procesy administracyjne instytucji szkolnictwa wyższego, lecz na wspieraniu obywateli, którzy podejmują określone wybory.

Ciekawy przykład zachęt zarówno dla uczelni, jak i studentów można znaleźć we Francji, gdzie obowiązuje system otwartego dostępu do uniwersytetów (w połączeniu z egzaminami do grandes écoles). We Francji realizowana jest współpraca partnerska (*Cordées de la réussite*) ponad 300 instytucji, w tym szkół średnich i instytucji szkolnictwa wyższego różnego typu (uczelni ogólnych, zawodowych, technicznych). Współpraca partnerska ma na celu zniwelowanie różnic ekonomiczno-społecznych w populacji studentów we wszystkich szkołach, dzięki zapewnieniu zajęć indywidualnych, doradztwa w zakresie dostępnych kierunków studiów, poradnictwa w zakresie możliwości zawodowych, a czasem nawet zakwaterowania.

1.4. Wizyty na miejscu

Wizyty na miejscu zapewniły pełniejszy wgląd w działanie określonych systemów szkolnictwa wyższego i stanowiły przyczynek do głębszej refleksji. Z ośmiu uczelni, na których odbyły się wizyty, tylko w jednej (University College Cork) opracowano strategię i politykę zwiększania dostępu do studiów dla studentów o różnym profilu. Warto tu odnotować, że uniwersytet ten zbierał najbardziej wszechstronne dane nt. populacji studentów. Okazało się jednak, że wszystkie uczelnie reagowały na zmiany w popycie na szkolnictwo wyższe i miały różne doświadczenia w tym zakresie, dzięki czemu możliwe było zwrócenie uwagi na wiele różnych kwestii.

Dobry system nie zawsze gwarantuje dobre rezultaty

Podczas niektórych wizyt na miejscu można było zaobserwować doskonałą praktykę instytucjonalną, a podczas innych sprawnie działający system administracji. Uniwersytet w Gandawie jest przykładem połączenia dobrej praktyki na poziomie instytucjonalnym i sprawnego systemu administracji, który został świetnie zaprojektowany. Wizyta na uniwersytecie stanowiła potwierdzenie wrażenia, jakie odniesiono na podstawie kwestionariusza krajowego, że ewolucja polityki w zakresie szkolnictwa wyższego zmierza w kierunku otwartego, elastycznego systemu, który uznaje zasadę podmiotowości studenta. Ponadto uniwersytet stanął wobec wyzwania związanego z zapewnieniem wysokiej jakości nauczania dla gwałtownie rosnącej populacji studentów. W okresie ubiegłych 20 lat odnotowano tam wzrost liczby studentów z 15.000 do ok. 38.000.

Uniwersytet, podobnie jak inne instytucje szkolnictwa wyższego we Wspólnocie flamandzkiej Belgii, zbiera wysokiej jakości dane nt. charakterystyki społecznej studentów i posiada informacje, które potwierdzają, że profil ekonomiczno-społeczny studentów nie uległ dużym zmianom w procesie wzrostu liczebności. Dlatego też studenci reprezentujący niższe warstwy ekonomiczno-społeczne i społeczności migrantów stanowią niewielką liczbę w ogólnej populacji. Nawet jeśli istnieją możliwości uzyskania wstępu na uczelnię za pomocą alternatywnych ścieżek dostępu, takich jak uznawanie wcześniejszego uczenia się i nauki w miejscu pracy, mało kto korzysta z tych możliwości.

Uniwersytet w Gandawie i flamandzki system edukacji podkreślają paradoks, że masowe szkolnictwo wyższe, które miało być otwarte i dostępne dla wszystkich, w rzeczywistości nadal służy głównie potrzebom tych samych grup studentów, co w przeszłości.

Zdaniem naszych rozmówców z uczelni, choć ewolucja polityki miała na celu usprawnienie systemu na rzecz wszystkich jego uczestników, to nie skupiono się na niedostatecznie reprezentowanych lub defaworyzowanych grupach, co stanowi wyjaśnienie tego paradoksu. Ponadto inne realia społeczne i kulturowe, szczególnie w odniesieniu do organizacji systemu szkolnictwa, mają dużo większy wpływ na rzeczywiste wykluczenie defaworyzowanych grup niż środki „pozytywne”, które zostały wprowadzone na poziomie szkolnictwa wyższego. Rzeczywiście jednym z głównych wyzwań jest to, że studenci z defaworyzowanych grup mają mniejsze szanse na zdobycie świadectwa ukończenia szkoły średniej i tym samym nie mogą nawet rozważać możliwości podjęcia studiów wyższych.

Przedstawiciele uniwersytetu wyjaśnili również, że ze względu na fakt, że system głównie zasadza się na „otwartym dostępie”, uczelnia nie bierze pod uwagę tego, że ma duży wpływ na to, jacy kandydaci ubiegają się o przyjęcie na studia. Ponadto usługi mające na celu informowanie o możliwościach studiowania, choć są dobrze zorganizowane i skuteczne, działają przy ograniczonej liczbie zasobów ludzkich. W odniesieniu do dostępu do studiów, ich zadanie ogranicza się do przedstawienia przejrzystych informacji uczniom szkół średnich, którzy rozważają możliwość podjęcia studiów. Zwykle usługi te przybierają formę wizyt w szkołach lub uczniowie zapraszani są na uczelnie. Jednak niewystarczające zasoby ludzkie uniemożliwiają koncentrowanie się na określonych grupach studentów i zwiększanie aspiracji uzdolnionych młodych ludzi, którzy ze względu na pochodzenie społeczne niekoniecznie będą myśleć o podjęciu studiów wyższych.

Przykład ten jest bardzo ważny, ponieważ ilustruje dwa zagadnienia: po pierwsze nie ma recepty na sukces w przypadku polityki, która ma zagwarantować zwiększenie uczestnictwa w studiach wyższych. Po drugie, ze względu na fakt, że nierówne szanse ujawniają się na znacznie wcześniejszych etapach edukacji, należy podjąć długotrwałe, wspólne działania na wszystkich etapach kształcenia.

Jak dotrzeć do odpowiednich grup studentów?

Wizyty na uczelniach działających w relatywnie otwartych systemach edukacji dostarczyły podobnych informacji. W Niemczech rekrutacja na Politechnikę w Aachen (RWTH) opiera się głównie na konkursie świadectw maturalnych (*niem. Abitur*). Kandydaci zazwyczaj są przyjmowani na wybrane przez siebie studia, jednak kadra akademicka nie uważa, że wszyscy kandydaci kwalifikują się do podjęcia wybranych przez siebie studiów. Na przykład możliwe jest ubieganie się o przyjęcie na studia inżynierskie bez zdanego egzaminu z matematyki w rozszerzonym zakresie. Przedstawiciele uniwersytetu podkreślali również, że choć istnieją programy pomostowe dla osób, których świadectwa maturalne nie upoważniają do wstępu na studia lub dla tych, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia, kandydaci, którzy odnieśliby z nich największe korzyści zazwyczaj w nich nie uczestniczą. Dlatego z punktu widzenia uczelni ważniejsze nie jest to, czy określone środki lub opcje są dostępne, lecz to, jak zapewnić, by korzystali z nich właściwi studenci.

Bardzo dobry przykład udanej polityki zwiększania liczby studentów pokazali przedstawiciele University College w Cork, Irlandia. Uczelnia posiada bardzo rozbudowany program zwiększania naboru skierowany do różnych grup, które udało się zachęcić do podjęcia studiów wyższych, a studenci niepełnosprawni studiujący na uczelni są najbardziej liczną grupą w całej Irlandii. Inicjatywy finansowe mające na celu zwiększenie liczby studentów w Irlandii również odgrywają pewną rolę, co stanowi potwierdzenie, że dobrze zaprojektowane zachęty finansowe mogą przynieść zamierzony skutek.

Aby uzyskać wstęp na studia, dorośli kandydaci nie muszą posiadać świadectwa maturalnego, lecz muszą spełnić kryteria określone przez poszczególne wydziały. Pomimo tego, że nie jest to oficjalnie uznana ścieżka dostępu, możliwe jest uzyskanie wstępu na studia poprzez udokumentowanie wcześniejszego okresu kształcenia. W przypadku, gdy przyjęcie na studia ma miejsce za pośrednictwem nietradycyjnej ścieżki, opiera się ono na „oświadczeniu kandydata” zawierającym informacje na temat dotychczasowego doświadczenia i studiów, które zostają uznane w nieformalny sposób.

Jedną ze ścieżek dostępu do studiów jest program „UCC+” dla studentów pochodzących z defaworyzowanych środowisk ekonomiczno-społecznych, który oferuje znaczną liczbę i szeroki zakres zajęć przed rozpoczęciem studiów. UCC współpracuje z 32 szkołami w regionie Cork

i skierowany jest do uczniów wszystkich klas szkół średnich. Kryteria przyjęcia za pośrednictwem programu UCC+ to dochód, korzystanie z pomocy społecznej, posiadanie karty medycznej, posiadanie zawodu, uczęszczanie do szkoły oraz posiadanie miejsca zamieszkania. Kryteria te pozwalają określić, czy kandydat na studia jest uprawniony do uczestnictwa w programie, jednak nie gwarantują miejsca. Zarezerwowano też pewną liczbę miejsc dla studentów, którzy nie osiągnęli wystarczającej liczby punktów pozwalającej na spełnienie wszystkich kryteriów.

W odniesieniu do nietypowych ścieżek dostępu obowiązują szczegółowe zasady. Aby zostać przyjętym na studia za pośrednictwem programu DARE (dla studentów niepełnosprawnych) i uzyskać wsparcie z tytułu niepełnosprawności, student musi być zarejestrowany jako osoba niepełnosprawna. Aby zostać przyjętym na studia za pośrednictwem programu DARE i HEAR (dla studentów z defaworyzowanych grup społecznych), obowiązuje obniżona liczba punktów. Ogromne znaczenie ma tu kurs przygotowujący, który zawiera elementy społeczne, akademickie i zawodowe. Organizowane są również ogólne kursy wprowadzające dla wszystkich studentów, które są realizowane we współpracy ze studentami mentorami oraz specjalne kursy wprowadzające dla studentów, którzy zostali przyjęci na studia za pośrednictwem specjalnych ścieżek. Poszerzenie populacji studentów wymaga organizacji szerszego wsparcia i doradztwa dla studentów. System wsparcia dla studentów jest już przeciążony, a zwiększenie liczby studentów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia niewątpliwie jeszcze go obciążą.

Znaczne zróżnicowanie praktyk związanych ze zbieraniem danych nt. profilu studenta

Wizyty na miejscu stanowiły potwierdzenie informacji uzyskanych z poszczególnych krajów na temat praktyki zbierania danych o studentach. W niektórych przypadkach uniwersytety informowały, że przepisy o ochronie danych osobowych uniemożliwiają im zbieranie i wykorzystywanie danych określających cechy indywidualne studentów. Na przykład w RWTH w Aachen jedyne dane dotyczące studentów, jakie mogą być rejestrowane, to wiek, płeć i miejsce, w którym przystąpili do egzaminu maturalnego. Na drugim końcu spektrum, w ramach Irish Equal Access Survey (badania nt. równego dostępu do studiów w Irlandii) University College Cork zobowiązany jest przedstawiać dane nt. statusu ekonomiczno-społecznego, etnicznego i niepełnosprawności osób podejmujących studia, oraz do podawania informacji na temat osób podejmujących studia, studentów kolejnych lat i absolwentów. Podobnie Uniwersytet w Gandawie przesyła do ministerstwa raporty nt. określonych cech społecznych populacji studentów oraz zbiera dodatkowe informacje do celów własnych, w przypadkach, gdy prowadzi monitoring. Inne uczelnie znajdują się pomiędzy tymi dwoma biegunami w odniesieniu do praktyk zbierania danych, jednak wyraźnie widać, że praktyki w tym obszarze są niezwykle zróżnicowane.

Wnioski

Choć dokumenty określające europejską politykę podkreślają znaczenie wymiaru społecznego szkolnictwa wyższego, a poszczególne państwa zobowiązały się w ramach procesu bolońskiego do opracowania strategii i zdefiniowania możliwych do zmierzenia celów, bardzo niewiele krajów zdefiniowało cele dot. uczestnictwa i poziomów osiągnięć określonych grup społecznych. Jednakże państwa te przedstawiają interesujące przykłady rozwoju polityki, które pokazują, że działania są podejmowane na poziomie krajowym.

Wyniki raportu wskazują, że systematyczny monitoring cech związanych z wymiarem społecznym jeszcze nie jest standardową praktyką w wielu systemach szkolnictwa wyższego i tym samym jeszcze dużo jest do zrobienia w tym zakresie. Istnieją duże różnice w doborze cech charakterystycznych populacji studentów i etapów kształcenia, które będą podlegać monitorowaniu, co wskazuje, że jeszcze długo nie będzie możliwe uzyskanie pełnego obrazu postępów w zwiększaniu dostępności szkolnictwa wyższego.

Na poziomie krajowym okazuje się, że wiele zagadnień, które są przedmiotem dyskusji nt. niedostatecznej reprezentacji w szkolnictwie wyższym, nie podlega monitorowaniu. Dane nt. statusu migrantów zbierane są w 13 systemach, a dane o pochodzeniu etnicznym studentów i pracowników tylko w 8. Tymczasem 13 systemów zbiera dane nt. statusu studentów na rynku pracy przed

rozpoczęciem przez nich studiów. Dlatego celowe wydaje się zapewnienie połączenia pomiędzy polityką a praktyką w zakresie monitorowania.

Nawet jeżeli dane są zbierane, niekoniecznie zawsze są wykorzystywane. Na pytanie o główne zmiany, jakie miały miejsce w ciągu ubiegłych 10 lat, 19 systemów, w tym większość z tych, które zbierają informacje związane z cechami charakterystycznymi studentów, nie było w stanie przekazać informacji nt. zmian w strukturze populacji studentów.

Monitoring jest również istotną kwestią w odniesieniu do różnych ścieżek dostępu. W wielu krajach, które oferują alternatywne ścieżki dostępu w ramach zwiększania dostępności szkolnictwa wyższego, brak jest oficjalnego monitoringu liczby studentów podejmujących studia za pośrednictwem poszczególnych ścieżek. W krajach, w których monitoring jest prowadzony, zazwyczaj dominuje jedna główna ścieżka dostępu do szkolnictwa wyższego. Zaobserwowano niewiele przykładów alternatywnych ścieżek, z których korzysta znaczący procent kandydatów na studia. Wyniki te skutkują pytaniem, dlaczego alternatywne ścieżki dostępu wydają się nie być atrakcyjne dla populacji, dla której zostały zaprojektowane.

Zarówno programy pomostowe, jak i uznawanie wcześniejszego uczenia się, stanowią cechę dostępu do studiów w niemal połowie europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Jednak w tym aspekcie widoczny jest podział geograficzny, jako że programy te najczęściej można zaobserwować na północy i zachodzie Europy.

ROZDZIAŁ 2: PRZECIWDZIAŁANIE NIEPOWODZENIOM W NAUCE

2.1. Wprowadzenie: Definicja terminów przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i przedwczesne kończenie nauki

Unia Europejska wyznaczyła cel, jakim jest by do 2020 r. liczba 30-34-latków z wykształceniem wyższym lub równoważnym osiągnęła przynajmniej 40%. W Planie modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego z 2011 r. podkreślono, że zwiększenie poziomu osiągnięć w szkolnictwie wyższym wymaga wysiłków na rzecz zwiększenia dostępu i uczestnictwa w szkolnictwie wyższym (przyciągnięcie większej liczby osób do systemu) oraz zwiększenia odsetka osób kończących studia (zapewnienie, że możliwie najmniejsza liczba studentów rezygnuje ze studiów). Zwiększenie poziomu osiągnięć w szkolnictwie wyższym określane jest jako jedno z kluczowych zagadnień dla państw członkowskich i instytucji szkolnictwa wyższego, a w Planie stwierdzono, że Europa musi zachęcić do podejmowania studiów wyższych osoby reprezentujące szersze spektrum społeczne oraz zredukować odsetek osób przerywających studia (Komisja Europejska 2011: 3).

Niniejszy rozdział poświęcony przeciwdziałaniu niepowodzeniom studentów w nauce został podzielony na trzy części. W pierwszej opisano krajowe polityki w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce oraz przedstawiono definicje i cele głównych dokumentów. Przedstawiono również cele opracowane przez poszczególne kraje w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce i rezygnacji ze studiów. Ponadto w pierwszej części opisano zachęty finansowe i pozafinansowe skierowane do studentów i instytucji szkolnictwa wyższego, które mają na celu zwiększenie odsetka studentów kończących studia. W drugiej części opisano metody pomiaru odsetka studentów kończących studia, a w trzeciej przedstawiono informacje nt. metod obliczania odsetka osób przerywających studia.

2.1.1. Kluczowe wyniki badań edukacyjnych

Brak jest ogólnej lub powszechnie utrwalonej definicji terminów „przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce” (*ang. retention*) i „przedwczesne kończenie nauki” (*ang. drop out*). Ogólnie pojmowana koncepcja przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce to zakres, w jakim słuchacze pozostają w instytucji szkolnictwa wyższego i są promowani do momentu ukończenia studiów w określonych ramach czasowych. Powiązana koncepcja to przedwczesne kończenie nauki w przypadku, gdy dany student przerywa naukę bez ukończenia studiów i uzyskania dyplomu. Termin „odsetek studentów kończących studia” (*ang. completion rate*) dotyczy proporcji studentów, którzy rozpoczęli i ukończyli studia. W niektórych krajach odsetek studentów kończących studia „obejmuje również tych, którzy w toku nauki zmienili kierunek studiów” (Quinn 2013: 61). Podobnie dwie najczęściej stosowane definicje przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce to „pozostanie w szkolnictwie wyższym do czasu ukończenia studiów” oraz „proporcja studentów szkół wyższych rok po rozpoczęciu studiów” (Gazeley i Aynsley 2012: 5).

Aby zmniejszyć poziom niepowodzeń w nauce, instytucje szkolnictwa wyższego powinny określać i zaspokajać potrzeby różnych grup studentów. Badania wskazują, że szczególną uwagę należy zwrócić na studentów pierwszego roku i rozwijać ich umiejętności. Zapewnienie informacji, doradztwa i poradnictwa to jedna z kluczowych interwencji przeciwdziałających niepowodzeniom w nauce i zapewniających sukces studentów (Gazeley i Aynsley, 2012).

„Choć przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce jest kluczowym wskaźnikiem efektywności, to kwestią sprawiedliwości społecznej jest zapewnienie, że osoby podejmujące studia w ramach programu zwiększania uczestnictwa powinny być aktywnie chronione przed kosztami psychologicznymi, finansowymi i/lub emocjonalnymi nieukończenia studiów w przypadku, gdy nie jest to spowodowane świadomą decyzją podjętą przez daną osobę” (Gazeley i Aynsley 2012: 15, tłumaczenie własne). Jak wskazuje Quinn, rezygnacja ze studiów jest skutkiem czynników społecznych oraz polityki i praktyki edukacyjnej (Quinn 2013: 60). Rzeczywiście występowanie polityki krajowej w zakresie szkolnictwa wyższego oraz podejmowanie konkretnych kroków i ich kontynuacja mają kluczowe znaczenie dla osiągnięcia celu zwiększenia uczestnictwa w szkolnictwie wyższym.

2.2. Krajowe polityki mające na celu przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce

2.2.1. Definicje

Chociaż terminy takie, jak przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce, ukończenie studiów i przedwczesne kończenie nauki są często wymieniane w dokumentach określających politykę edukacyjną, ich dokładne definicje mogą być różne w poszczególnych krajach. Podczas gdy niektóre systemy edukacji określają wszystkie lub przynajmniej część terminów, wiele krajów stosuje je bez podawania definicji. Jak pokazują wyniki badań, kraje, które definiują je, łączą poszczególne elementy w różny sposób w różnych ramach czasowych (Quinn 2013:61).

Podając odpowiedzi na zadane pytania, około dwie trzecie respondentów przedstawiło obowiązujące w ich krajach definicje terminów przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce, ukończenie studiów, i przedwczesne kończenie nauki. Niektóre kraje wyjaśniły, że definicje tych terminów zostały opracowane do celów zbierania danych statystycznych, lecz nie występują w głównych dokumentach. Jednak wiele krajów stosuje te terminy w swoich aktach prawnych i innych oficjalnych dokumentach, nawet jeżeli nie zostały one zdefiniowane. Na przykład Republika Czeska informuje, że terminy nie zostały zdefiniowane, lecz są szeroko stosowane w dokumentach i raportach nt. szkolnictwa wyższego publikowanych na poziomie krajowym i instytucjonalnym. Tak więc zebranie interpretacji z poszczególnych dokumentów jest możliwe. Podobnie Węgry stosują terminy przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i ukończenie studiów w ustawodawstwie o szkolnictwie wyższym, choć definicje nie zostały podane.

Spośród tych trzech terminów, ukończenie studiów jest najczęściej definiowane. Dokładne definicje ukończenia studiów nie są jednakowe i uwypatniają różne aspekty. Niektóre systemy edukacji koncentrują się na zdanych egzaminach i uzyskaniu dyplomu w ostatnim roku studiów (Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna i flamandzka) i Polska). Inne kraje w swoich definicjach wspominają o punktach kredytowych (wymagana liczba punktów ECTS), latach studiów (określona liczba lat) lub używają innych sformułowań dotyczących czasu trwania studiów (nominalny czas trwania/planowany czas trwania) (Grecja, Hiszpania, Francja, Czarnogóra i Norwegia). Ponadto Austria i Szwecja definiują ukończenie studiów przy zastosowaniu koncepcji pomiarów przekrojowych. Oznacza to, że uznają one, że ukończenie studiów dotyczy liczby absolwentów w danym roku kalendarzowym, absolwentów, którzy rozpoczęli studia określoną liczbę lat wcześniej.

Kilka krajów podaje definicję przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce. Zamiast koncentrować się na zakresie, w jakim słuchacze kontynuują naukę i są promowani w ramach danej instytucji szkolnictwa wyższego, wiele krajów objaśnia przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce pod względem „wymogów”, spełnienie których zapewnia studentom promocję. Na przykład niektóre kraje określają czas trwania studiów. Przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce może być powiązane z uzyskaniem określonych ocen podczas egzaminów.

Aby uzyskać promocję na kolejny rok studiów, student musi zdobyć przynajmniej 50% punktów podczas każdego egzaminu i uzyskać łącznie przynajmniej 60% - Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna).

W Republice Czeskiej statystyczna definicja określa czas trwania i odnosi się do studentów, którzy rozpoczęli studia na danej uczelni i jeszcze ich nie ukończyli lub nie skorzystali z przerwy w nauce przez okres dłuższy niż trzy lata. Instytucje szkolnictwa wyższego zazwyczaj określają w regulaminie studiów maksymalny czas ich trwania, który może obejmować przerwy.

W Grecji czas trwania studiów nie jest dłuższy niż liczba semestrów wymaganych do uzyskania kwalifikacji, zgodnie z programem studiów plus cztery semestry.

W zależności od tego, czy studenci uzyskują promocję z jednego semestru na kolejny i z danego roku na kolejny (Norwegia), kontynuują naukę na tej samej uczelni, realizują te same studia, lub studia na innym kierunku w tej samej uczelni (Wielka Brytania – Szkocja).

Termin przedwczesne kończenie studiów, często uznawany za pejoratywny [ang. drop-out do niedawna tłumaczone jako odpad/odsiew. przyp. red.], jest rzadko używany i często zastępuje się go bardziej sformalizowaną, urzędową terminologią, taką jak brak kontynuacji, nieukończenie, przedwczesne kończenie lub przerwanie studiów.

Kraje przedstawiające statystyczną definicję przedwczesnego kończenia nauki posługują się podobnymi sformułowaniami. Studenci przedwcześnie kończą naukę, jeśli przyjmowani są na dany rok akademicki, lecz nie figurują w rejestrze rok później (Finlandia, Portugalia i Wielka Brytania).

Wielka Brytania poszerza definicję dla studentów studiów niestacjonarnych do dwóch lat (nie figurują w rejestrach dwa lata później).

Niektóre kraje definiują maksymalny czas trwania studiów, w jakim studenci powinni ukończyć naukę, w przeciwnym razie zostaną uznani za osoby przedwcześnie kończące naukę:

Definicja *Exmatrikulation* w Belgii (Wspólnota niemieckojęzyczna) dotyczy osoby, która potrzebuje więcej niż dwa razy więcej czasu na ukończenie studiów niż przewidywany czas ich trwania.

W Republice Czeskiej osoby przedwcześnie kończące naukę to studenci, którzy rozpoczęli studia na danej uczelni, lecz ich nie ukończyli lub nie studiują na tym samym poziomie edukacji w okresie trzech kolejnych lat. Jeżeli student rozpoczyna studia na więcej niż jednym kierunku w tym samym czasie i kończy tylko jeden kierunek, nie jest uznawany za osobę przedwcześnie kończącą naukę.

W kilku krajach przedczesne kończenie nauki oznacza brak wpisu do rejestru na początku kolejnego roku akademickiego (Hiszpania, Włochy i Norwegia).

2.2.2. Cele ogólne i ilościowe

Na podstawie informacji przekazanych przez poszczególne kraje określono następujące cele przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce:

1. Studiuj krócej: Ukończenie studiów w przewidzianym terminie

W dobie masowego szkolnictwa wyższego i kryzysu gospodarczego ograniczenie czasu potrzebnego na uzyskanie dyplomu może stanowić kluczowy element programu zwiększenia skuteczności wykorzystania finansów publicznych. Niektóre kraje podjęły zróżnicowane środki w celu zachęcenia studentów do ukończenia studiów w przewidzianym terminie. Cele szkolnictwa wyższego w krajach takich jak Dania, Węgry, Słowenia i Norwegia odzwierciedlają taki trend. Dania podkreśla, że w ubiegłych latach nacisk położono na to, by studenci rozpoczynali studia w młodszym wieku i kończyli je szybciej. Na Węgrzech instytucje szkolnictwa wyższego również zobowiązane są przykładać wagę do przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce i motywowania studentów do ukończenia studiów w określonym czasie. Podobnie Słowenia koncentruje się na odsetku osób kończących studia i skróceniu czasu niezbędnego do ukończenia studiów. Również w Norwegii zwiększenie liczby osób kończących studia jest jednym z priorytetów norweskiej reformy szkolnictwa wyższego, gdzie ukończenie studiów w standardowym terminie jest kluczowym kryterium jakości szkolnictwa wyższego.

Wyniki te sugerują powstanie w ubiegłych latach wyraźnego trendu polegającego na ograniczeniu czasu potrzebnego do ukończenia studiów.

2. Nacisk na określone kierunki i poziomy studiów, oraz na grupy studentów

Choć w niektórych krajach obowiązującym trendem jest zwracanie uwagi na terminowość kończenia studiów przez wszystkich studentów, w Hiszpanii i Wielkiej Brytanii (Szkocja) w dokumentach strategicznych nacisk kładzie się na określone grupy studentów. W Wielkiej Brytanii (Szkocja) głównym celem jest skuteczniejsze przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce studentów pochodzących z ubogich regionów oraz zwiększenie ogólnej liczby studentów kończących studia. W Hiszpanii, w ramach ogólnej polityki mającej na celu zwiększenie ogólnej liczby studentów kończących studia, wysiłki skoncentrowane są na równouprawnieniu kobiet i na osobach niepełnosprawnych.

W kilku krajach szczególną uwagę zwraca się na studia na priorytetowych kierunkach, zazwyczaj tych mających znaczenie dla rozwoju gospodarczego. Tak jest w Estonii, Irlandii, Czarnogórze i Polsce, gdzie nacisk kładzie się na matematykę, nauki ścisłe i technologie.

We wszystkich cytowanych powyżej krajach podejmowane są wysiłki zmierzające do zdefiniowania celów, które będą odpowiadać na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy. Mają one zapewnić lepiej wykształcone kadry i jednocześnie realizować cele ekonomiczne i społeczne.

3. Zmniejszanie liczby studentów przedwcześnie kończących naukę, przy jednoczesnej realizacji polityki otwartego dostępu do studiów

Wiele krajów realizuje politykę otwartego dostępu do studiów, nie stosując procedury selekcji (patrz Rozdział 1). Jednak są dowody na to, że w systemach tych odsetek studentów przedwcześnie

kończących naukę jest wyższy. Dlatego też w niektórych krajach, np. w Austrii, podejmowane są wysiłki mające na celu zmniejszenie liczby studentów przedwcześnie kończących naukę, przy jednoczesnym zachowaniu otwartego dostępu.

W Austrii wymagane jest uregulowanie dostępu do szkolnictwa wyższego i wzrostu populacji studentów w przypadku najbardziej popularnych kierunków studiów. Jednocześnie instytucje szkolnictwa wyższego powinny czynić wysiłki mające na celu zmniejszenie odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę, przy jednoczesnym zachowaniu polityki otwartego dostępu do szkolnictwa wyższego.

Włochy, które realizują politykę otwartego dostępu z ograniczeniami w przypadku niektórych kierunków studiów oraz Cypr, gdzie dostęp do uczelni jest otwarty z pewnymi ograniczeniami w przypadku studiów zawodowych (patrz Rozdział 1, Rysunek 2.1) również informują o potrzebie zmniejszenia liczby studentów przedwcześnie kończących naukę jako o jednym z głównych celów związanych ze szkolnictwem wyższym.

4. Cele ilościowe

Wyraźnie określone i precyzyjne cele ilościowe związane z przeciwdziałaniem niepowodzeniom w nauce nie są znane. Poszczególne kraje zazwyczaj prezentują ogólny cel, jakim jest zmniejszenie liczby studentów przedwcześnie kończących naukę, a także skuteczne przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i zwiększenie liczby studentów kończących studia w terminie. Wiele krajów wymienia krajowe cele związane ze strategią UE 2020 i poziomami osiągnięć w zakresie szkolnictwa wyższego (cel UE to posiadanie dyplomu ukończenia studiów wyższych przez 40% osób w wieku 30-34 lat). Jednak należy zauważyć, że nawiązania do celów UE nie mają specjalnego znaczenia dla skuteczności przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce.

Niemniej kilka krajów określa szczegółowe cele ilościowe.

Plan Działań w zakresie TIK w Irlandii obejmuje cel, jakim jest zwiększenie do 2014 r. skuteczności przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce w zakresie nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki o 7% na uniwersytetach i o 9% na politechnikach.

Na Cyprze czynione są wysiłki mające na celu zmniejszenie liczby studentów, którzy wielokrotnie powtarzają rok, aby zmniejszyć liczbę studentów, którzy nie są w stanie ukończyć studiów w terminie 6 lat.

W Słowenii określono, że odsetek studentów, którzy zapisują się na studia i ich nie kończą należy zmniejszyć o 2/3 do 2020 r.; Obecnie wynosi on 35%.

W Finlandii określono cele związane z obniżeniem średniego wieku absolwentów politechnik do 24,1 lat oraz średniego wieku absolwentów studiów magisterskich do 26,3 lat.

W Wielkiej Brytanii Higher Education Statistics Agency (HESA – Agencja ds. statystyki w sektorze szkolnictwa wyższego) mierzy odsetek studentów i absolwentów we wszystkich instytucjach szkolnictwa wyższego. W Anglii uczelnie zawierają umowy o dostępie (Access Agreements), które są oceniane przez Office for Fair Access (Biuro ds. równego dostępu), z uwzględnieniem skuteczności uczelni w zapewnianiu dostępu, w oparciu o wskaźniki i punkty odniesienia opracowane przez HESA). Natomiast w Szkocji dane są wykorzystywane do mierzenia postępów w zakresie skuteczności przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce określonych w Umowach o Wynikach (Outcome Agreements) zawieranych przez uczelnie. Na rok akademicki 2012/13, uczelnie ustaliły, że utrzymają lub podniosą wskaźniki skuteczności przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce studentów pochodzących z najbardziej defaworyzowanych obszarów na poziomie 20% i 40% populacji, jak określono w Scottish Index of Multiple Deprivation (SIMD 20/40). Kontynuowane są wysiłki mające na celu przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce wszystkich studentów. Szczegółowe cele ilościowe są różne dla poszczególnych uczelni.

W Czarnogórze celem jest zmniejszenie odsetka studentów przedwcześnie kończących studia do 10% w 2020 r. oraz zwiększenie liczby absolwentów na kierunkach takich, jak nauki przyrodnicze i technologia o 10% w skali roku.

2.3. Podejmowane działania

Aby zrealizować cele określone na poziomie centralnym, regionalnym lub instytucjonalnym, należy zaprojektować i wdrożyć konkretne działania. W podpunkcie 2.3.1 opisano ogólne działania mające na celu zwiększenie skuteczności zapobiegania niepowodzeniom w nauce, a w podpunkcie 2.3.2 opisano przykłady zachęt finansowych i pozafinansowych skierowanych do studentów i instytucji szkolnictwa wyższego.

2.3.1. Ogólne środki mające na celu zwiększenie skuteczności zapobiegania niepowodzeniom w nauce i zmniejszenie liczby studentów przedwcześnie kończących naukę

Zapobieganie niepowodzeniom w nauce

Poszczególne kraje przedstawiły różne środki mające na celu zwiększanie skuteczności zapobiegania niepowodzeniom w nauce i zwiększanie liczby studentów kończących studia w terminie. Niektóre systemy edukacji podkreślają środki skierowane na studenta, mające na celu zapewnienie mu pomocy w radzeniu sobie z dużym nakładem pracy i lepszym zrozumieniu materiału. Możliwe jest również zapewnienie usług reorientacji, pomocnych w zmianie kierunku studiów, co zapobiega opuszczaniu uczelni i przedwczesnemu kończeniu nauki (Belgia – Wspólnota francuska i flamandzka). We Francji na przykład opracowano ogólny pakiet usług wsparcia, mający na celu zwiększenie skuteczności zapobiegania niepowodzeniom w nauce.

W Danii podjęto wiele konkretnych działań związanych z organizacją studiów. W każdym roku akademickim studenci muszą zrealizować program i zdać egzaminy odpowiadające 60 punktom ECTS. Zlikwidowano możliwość wycofania się z przystąpienia do pierwszego egzaminu. Aby pomóc studentom z treściami programu studiów, wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązane są zwiększyć dostępność kursów letnich do 2020 r. Inne działania związane z uczelniami to zapewnienie studentom lepszej struktury ramowej dla transferu punktów zaliczeniowych w przypadku przeniesienia na studia w innej uczelni lub zmiany kierunku studiów. Ułatwienie przejścia ze studiów pierwszego stopnia na studia drugiego stopnia jest również zagadnieniem, którym należy się zająć. Kontrakty rozwojowe zawierane przez uczelnie i Ministerstwo Nauki, Innowacji i Szkolnictwa Wyższego zawierają trzy do pięciu obowiązkowych celów określanych przez Ministra oraz trzy do pięciu celów określanych przez uczelnię. Jednym z obowiązkowych celów jest to, by studenci kończyli studia w terminie.

Kraje mogą również analizować sytuację na poziomie centralnym, w oparciu o praktyki instytucji szkolnictwa wyższego oraz organizować wymianę dobrych praktyk.

W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) realizowane są projekty w celu określenia, ewaluacji i rozpowszechniania analiz instytucjonalnych i dobrych praktyk związanych z przeciwdziałaniem niepowodzeniom w nauce. Poszczególne instytucje opisują planowane działania w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce w umowach o dostępie, lecz nie zawsze podają cele ilościowe.

W Wielkiej Brytanii (Szkocja), the Scottish Funding Council (SFC - Szkocka Rada ds. Finansowania) odpowiedzialna za finansowanie szkockich uniwersytetów zawiera z każdym uniwersytetem umowy określające planowane rezultaty. Umowy o rezultatach (*ang. outcome agreements*) określają działania, jakie uniwersytety realizują i zamierzają podjąć, aby zwiększyć skuteczność przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce. W stosownych przypadkach, SFC ustala z poszczególnymi instytucjami szkolnictwa wyższego cele zmierzające do zwiększenia skuteczności przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce lub utrzymania obecnych poziomów.

Studenci przedwcześnie kończący naukę

Systemy edukacji stosują zróżnicowane podejścia do problemu studentów przedwcześnie kończących naukę, lecz łączy je wspólny cel, jakim jest zmniejszenie odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę. Stosowane podejścia koncentrują się na kwestiach pozostających w gestii uczelni lub obejmują polityki skierowane do studentów. Na przykład w Belgii (Wspólnota flamandzka) podkreśla się znaczenie finansowania instytucji szkolnictwa wyższego połączonego z wynikami, co oznacza, że instytucje szkolnictwa wyższego otrzymują zachęty finansowe na pokrycie przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce. Mniejsza liczba studentów kończących studia oznacza niższy poziom finansowania. W celu rozwiązania problemu studentów przedwcześnie kończących naukę w Austrii, zawierane są z uczelniami umowy o poziomie osiągnięć.

Instytucje szkolnictwa wyższego w wielu krajach koncentrują swoje wysiłki na studentach i starają się wdrażać procesy wspierające ich w ukończeniu studiów, co naturalnie skutkuje obniżeniem liczby studentów przedwcześnie kończących naukę. Na przykład na Cyprze studenci, którzy więcej niż jeden raz powtarzają rok, są identyfikowani przez uczelnie, które proponują im poradnictwo akademickie.

Trudno znaleźć jest przykłady krajów, które badają losy studentów przedwcześnie kończących naukę. Jednak Statistical Agency for Higher Education (HESA) w Wielkiej Brytanii sprawdza, czy tacy studenci nie kontynuują nauki w tej samej lub innej uczelni, czy też nie opuszczają systemu szkolnictwa wyższego na dobre.

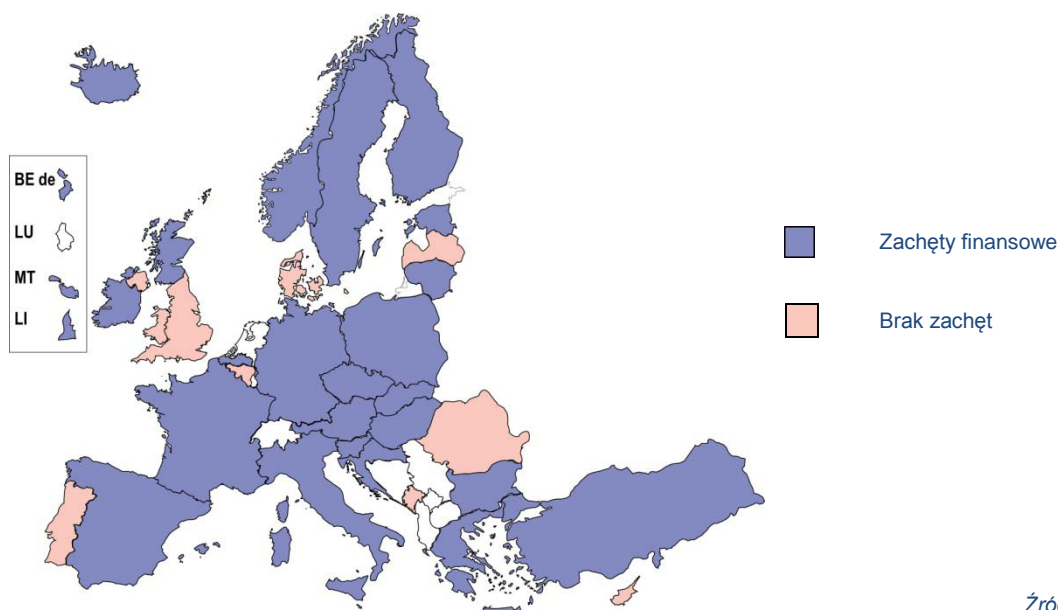
2.3.2. Zachęty dla studentów i uczelni

Zachęty dla studentów

W 26 systemach edukacji zachęca się studentów do ukończenia studiów w przewidzianym terminie poprzez stosowanie odpowiednich instrumentów finansowych.

Tylko osiem systemów edukacji deklaruje, że nie stosuje takich zachęt. Brak zachęt w niektórych przypadkach może być bezpośrednio powiązany z charakterem krajowych systemów opłat i wsparcia. Na przykład wymóg uiszczania opłat na określonym poziomie [i w określonej sytuacji, np. powtarzania okresu studiów] może być uważany za czynnik, który w wystarczającym stopniu motywuje wielu studentów do ukończenia studiów w przewidzianym terminie

Rysunek 2.1: Zachęty dla studentów, aby ukończyli studia w przewidzianym terminie, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Uwaga dotycząca kraju

Dania: Zachęty mają zostać wprowadzone od 1 stycznia 2015 r.

Opłaty za studia mogą być uważane za ważne narzędzie motywacji, nawet jeżeli w niektórych krajach czesne nie jest oficjalnie pobierane. W systemach edukacji, w których obowiązują opłaty administracyjne lub miejsca dla studentów opłacane przez państwo, studenci wnoszą opłaty jedynie wtedy, gdy przekroczą czas wymagany do ukończenia studiów określony w dokumentach prawnych (Republika Czeska, Litwa, Węgry, Słowacja i Turcja). W Hiszpanii studenci wnoszą znaczącą część opłat za dany przedmiot, jeżeli zapisują się na niego po raz kolejny:

Studenci w Hiszpanii płacą 15% kosztów, jeżeli zapisują się na dany przedmiot po raz pierwszy, 50% w przypadku zapisów po raz drugi i 100% w przypadku zapisów po raz trzeci.

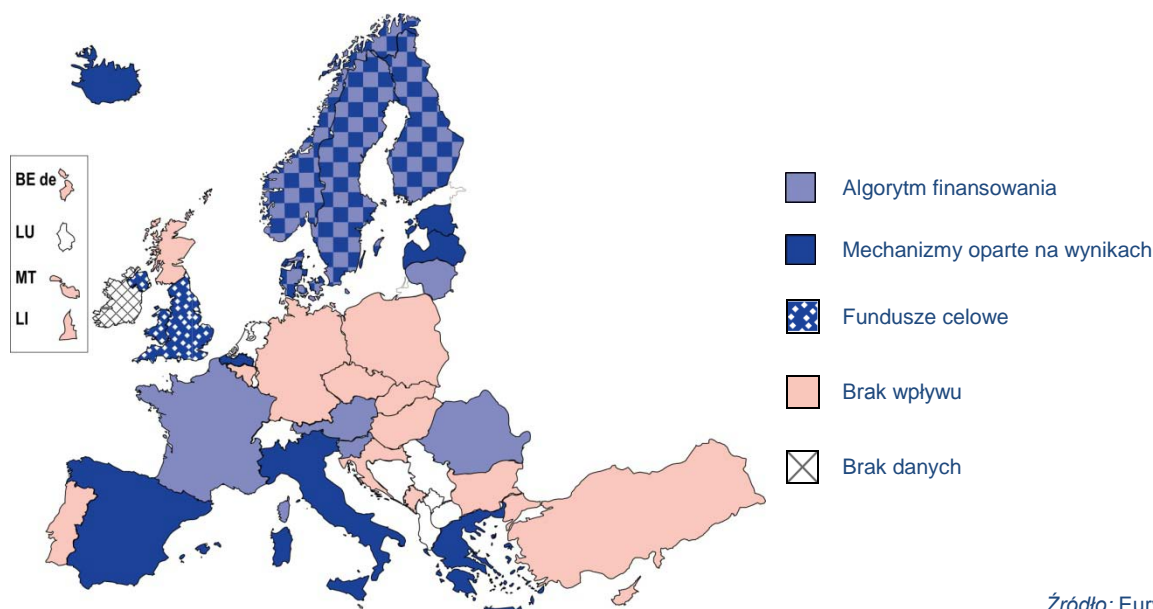
W odpowiedzi na pytanie o zachęty finansowe dla studentów, poszczególne kraje zazwyczaj opisują mechanizmy wsparcia finansowego dla studentów, które są ograniczone czasowo. Na przykład w 18 krajach studenci, którzy otrzymują stypendia, nie tracą do nich prawa pod warunkiem, że uzyskują zaliczenia ze wszystkich przedmiotów co roku lub w innych ramach czasowych określonych w dokumentach prawnych.

Zachęty dla uczelni

Kraje mogą ustanowić mechanizmy zapewniające dodatkowe fundusze dla uczelni, jeżeli te wykazują, że studenci realizują studia w przewidzianym terminie. Rysunek 2.2 przedstawia związek pomiędzy odsetkiem studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę a finansowaniem instytucji

szkolnictwa wyższego. Jednak warto odnotować, że zwiększenie odsetka studentów kończących studia lub zmniejszenie odsetka studentów przerywających naukę nie ma wpływu na finansowanie uczelni w połowie systemów szkolnictwa wyższego w Europie. W pozostałych krajach ma wpływ, a poszczególne kraje stosują różne mechanizmy finansowania.

Rysunek 2.2: Wpływ odsetka studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę na finansowanie uczelni, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Jedenaście krajów stosuje mechanizmy oparte na wynikach, co oznacza, że część finansowania dla uczelni uzależniona jest od wyników osiąganych w określonym okresie. Takie finansowanie może zasażać się na danych wyjściowych, takich jak liczba absolwentów lub na danych wejściowych, takich jak liczba studentów/pracowników posiadających określone cechy.

Dziewięć krajów stosuje algorytmy finansowania, co oznacza, że określone czynniki automatycznie wywołują alokację funduszy dla uczelni. Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna) jest jedynym krajem, który stosuje fundusze celowe. Finansowanie opiera się na kategoriach wydatków, gdzie wydatki uczelni są bezpośrednio powiązane z określonymi funkcjami, zadaniami i celami (Salmi i Hauptman 2006: 9; Lepori i in. 2007: 88).

Jak przedstawiono na Rysunku 2.2, kraje skandynawskie to jedyne kraje europejskie, w których zazwyczaj stosowane są dwa typy zachęt: algorytmy finansowania i mechanizmy oparte na wynikach.

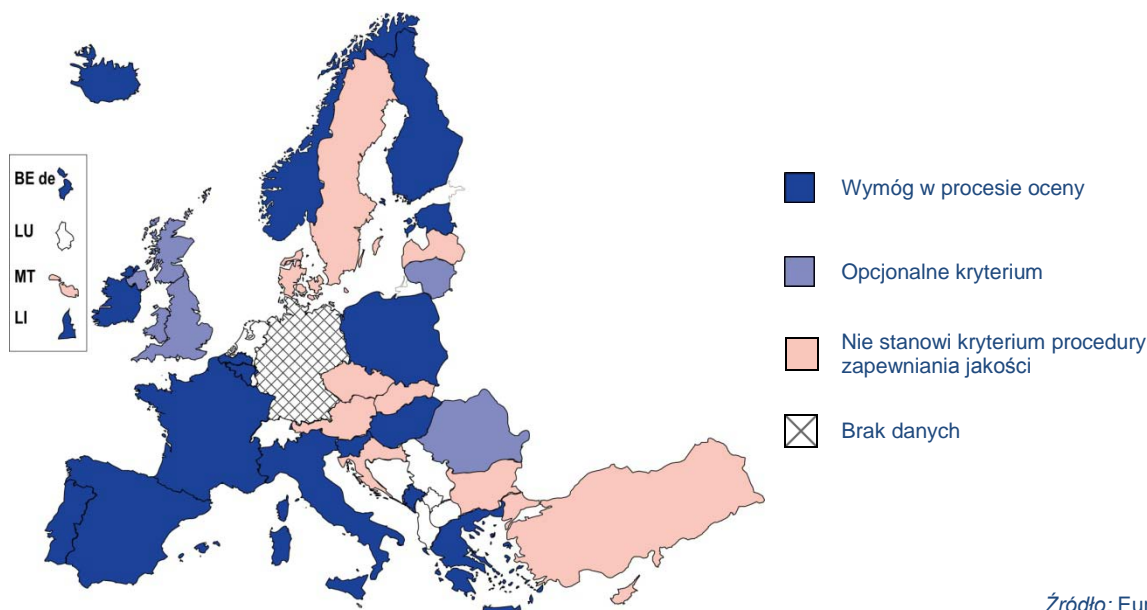
Co się tyczy zewnętrznych systemów zapewniania jakości, odsetek studentów kończących studia i/lub odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę uważany jest za obowiązkowe kryterium oceny w 18 systemach. W siedmiu krajach wskaźniki te są brane pod uwagę podczas oceny programowej i instytucjonalnej. W kolejnych 11 systemach szkolnictwa wyższego wskaźniki te są stosowane jako kryterium zapewniania jakości na poziomie uczelni (Irlandia, Włochy, Węgry, Finlandia i Norwegia) lub na poziomie programu studiów (Belgia (Wspólnota francuska, flamandzka i niemieckojęzyczna), Grecja, Polska i Portugalia).

Na Litwie, w Rumunii i Wielkiej Brytanii, odsetek studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę jest opcjonalnym kryterium oceny. W Szkocji, Kodeks jakości (*ang. the Quality Code*), który jest głównym punktem odniesienia dla działalności agencji zapewniania jakości, formułuje tezę, że instytucje szkolnictwa wyższego posiadają wewnętrzne systemy umożliwiające zwiększenie liczby studentów kończących studia. Jednak odsetek studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę nie stanowi kryterium zapewniania jakości. Podobnie w Belgii (Wspólnota flamandzka) zmniejszenie odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę oraz zwiększenie odsetka studentów kończących studia nie jest bezwzględnym wymogiem, jednak obowiązuje wymóg

związany z zakresem, w jakim możliwe jest, by studenci ukończyli studia, jeżeli poczynią stosowne wysiłki. W tym kontekście odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę jest wskaźnikiem tego, jakie szanse ma student na ukończenie studiów.

W jedenastu krajach odsetek studentów kończących studia i/lub przedwcześnie kończących naukę nie stanowi kryterium stosowanego w zewnętrznych procedurach zapewniania jakości.

Rysunek 2.3: Odsetek studentów kończących studia i/lub przedwcześnie kończących naukę jako kryterium zewnętrznych systemów zapewniania jakości, 2012/13



Źródło: Eurydice.

2.4. Pomiar odsetka studentów kończących studia

Większość systemów edukacji dokonuje systematycznych pomiarów odsetka studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia. Jednak 13 krajów nie prowadzi regularnie takich badań. Jest to niepokojące, ponieważ w grupie tej znajdują się kraje, które realizują politykę przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce i zwiększania liczby studentów kończących studia, jednak nie są one w posiadaniu danych umożliwiających analizę jej wpływu. Kraje, które nie prowadzą systematycznych pomiarów w zakresie odsetka studentów kończących studia, przedstawiają różne uzasadnienia takiego stanu rzeczy. Niektóre kraje prowadzą pomiary sporadycznie. Inne nie są w stanie przedstawić danych liczbowych pochodzących od wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego i tym samym nie są w stanie określić ogólnej sytuacji w kraju. Wiele krajów może uzyskać takie dane na podstawie innych zbieranych informacji, jednak kraje te nie obliczają i nie publikują regularnie odsetka studentów kończących studia.

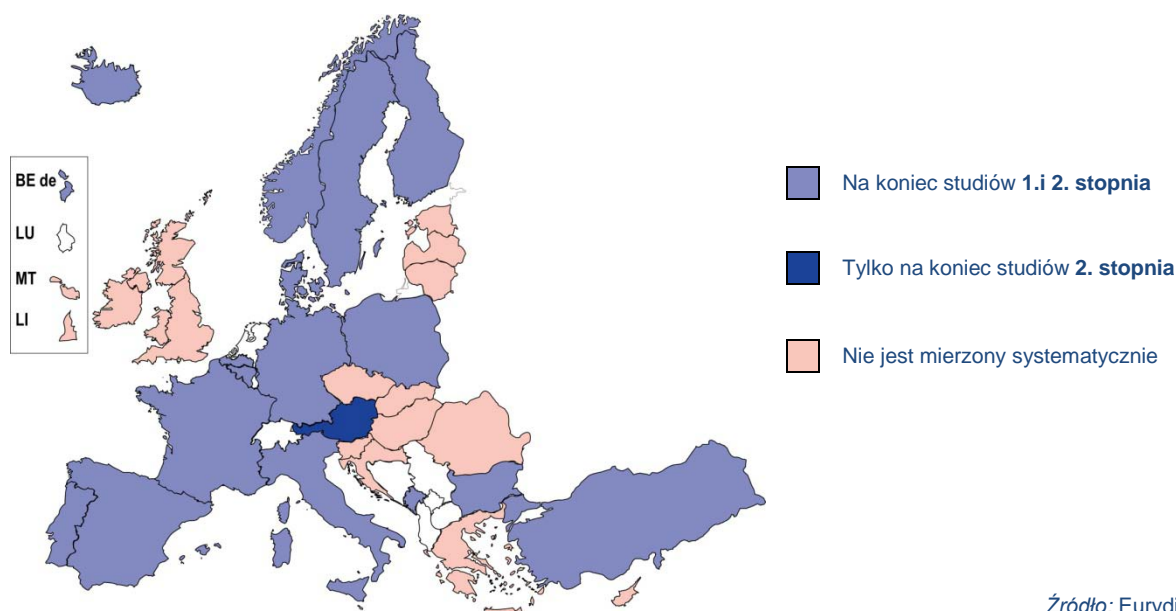
W Republice Czeskiej odsetek studentów kończących studia jest mierzony, lecz nie jest to działanie systematyczne. Zazwyczaj pomiary mają miejsce do celów modułów ad-hoc szkolnictwa wyższego Eurostatu, jednak zazwyczaj informacje te nie są wykorzystywane przez decydentów.

W Hiszpanii odsetek studentów kończących studia jest mierzony w kontekście procedur akredytacyjnych. Zestawienie zatytułowane Obraz hiszpańskich uniwersytetów zawiera dane nt. odsetka studentów kończących studia na niektórych, lecz nie wszystkich uniwersytetach. Dane te nie są wykorzystywane do celów obliczenia średniej krajowej.

Na Łotwie odsetek studentów kończących studia nie jest mierzony, lecz dane takie można otrzymać na podstawie informacji w raportach statystycznych opracowywanych przez uczelnie.

Dane nt. liczby studentów kończących studia na Litwie są dostępne w Systemie Informacji nt. Zarządzania Edukacją (ŠVIS), lecz nie uzgodniono praktyki systematycznego ich zbierania. Jednak informacje ad-hoc nt. liczby studentów kończących studia są wykorzystywane we wskaźnikach oceny zewnętrznej instytucji szkolnictwa wyższego oraz w debatach poświęconych polityce edukacyjnej.

Rysunek 2.4: Odsetek studentów kończących studia mierzony systematycznie, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Pierwsze dane nt. odsetka studentów kończących studia będą dostępne w roku akademickim 2014/15.

Wielka Brytania: Odsetek studentów kończących studia w Wielkiej Brytanii nie jest mierzony bezpośrednio. HESA zbiera „przewidywane dane”, czyli przewidywania proporcji studentów podejmujących stacjonarne studia pierwszego stopnia, którzy znajdują się w grupie osób, które ukończyły studia po upływie 5 lat – w grupie tej są osoby, które ukończyły studia (tj. uzyskały dyplom), przeniosły się na inną uczelnię lub miały dwuletnią przerwę w nauce.

Niektóre kraje przekazywały informacje nt. liczby absolwentów, a nie odsetka studentów kończących studia:

W Grecji co roku zbierane są dane nt. odsetka absolwentów kończących studia w przewidywanym okresie oraz w okresie dłuższym niż przewidywany (n+4 semestry).

Podczas gdy Uniwersytet **Maltański** publikuje co roku bezwzględne dane liczbowe dotyczące absolwentów, brak jest krajowych statystyk dot. odsetka studentów kończących studia.

Na **Słowacji** mierzone są tylko bezwzględne wartości liczbowe dot. studentów (studenci pierwszego roku i absolwenci). Jednak centralny Rejestr Studentów, który jest obecnie na etapie testów, będzie zawierać dane nt. odsetka studentów kończących studia.

Rumunia i Szwecja poinformowały, że odsetek studentów kończących studia *per se* nie jest mierzony, jednak oba kraje posiadają informacje nt. liczby wydanych dyplomów.

Odsetek studentów kończących studia w Rumunii nie jest mierzony bezpośrednio, lecz można go wywnioskować na podstawie innych danych, na przykład liczby wystawionych dyplomów ukończenia studiów.

Liczba dyplomów wystawianych w Szwecji jest mierzona co roku w przypadku studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz długiego cyklu studiów. Nie wszyscy studenci otrzymują dyplom ukończenia studiów, tak więc w rzeczywistości odsetek studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia jest wyższy.

Warto odnotować, że z danych przedstawionych w Rozdziale 1, Rysunek 1.1, wynika, że wszystkie kraje wdrożyły ogólną politykę zwiększenia uczestnictwa w szkolnictwie wyższym i niemal wszystkie twierdzą, że określiły cele związane z poziomem osiągnięć. Jednak z drugiej strony odpowiedzi nt. danych liczbowych pokazują, że niektóre z tych krajów nie mierzą systematycznie rezultatów realizacji polityki, czyli np. odsetka studentów kończących studia. Tak więc kwestia realizacji krajowej polityki w rzeczywistości wydaje się niejasna.

Kraje zapytano również o to, czy odsetek studentów kończących studia jest mierzony w odniesieniu do określonych grup studentów, szczególnie niedostatecznie reprezentowanych grup społecznych, które mogą być definiowane i monitorowane pod kątem realizacji określonych celów polityki. Na podstawie przedstawionych informacji, z nielicznymi wyjątkami, nie można określić danych nt. poszczególnych grup. Zbierane informacje dotyczą jedynie płci, co jest wynikiem systematycznie zbieranych danych nt. podstawowych cech charakterystycznych populacji studentów, a nie

koncentrowania uwagi na określonych grupach. Jedynie w Polsce mierzony jest odsetek studentów niepełnosprawnych kończących studia. W Belgii (Wspólnota flamandzka) prowadzony jest monitoring studentów w pierwszym pokoleniu (tj. studentów, których rodzice nie mają wykształcenia wyższego). We Francji, podczas zbierania danych dot. odsetka studentów kończących studia, określany jest status społeczno-ekonomiczny studentów. Na Litwie mierzony jest odsetek studentów kończących studia pochodzących z poszczególnych grup społecznych jedynie w populacji studentów otrzymujących stypendia od rządu. W innych przypadkach kraje albo mierzą odsetek studentów kończących studia dla całej populacji studentów, albo w ogóle nie podejmują takich działań.

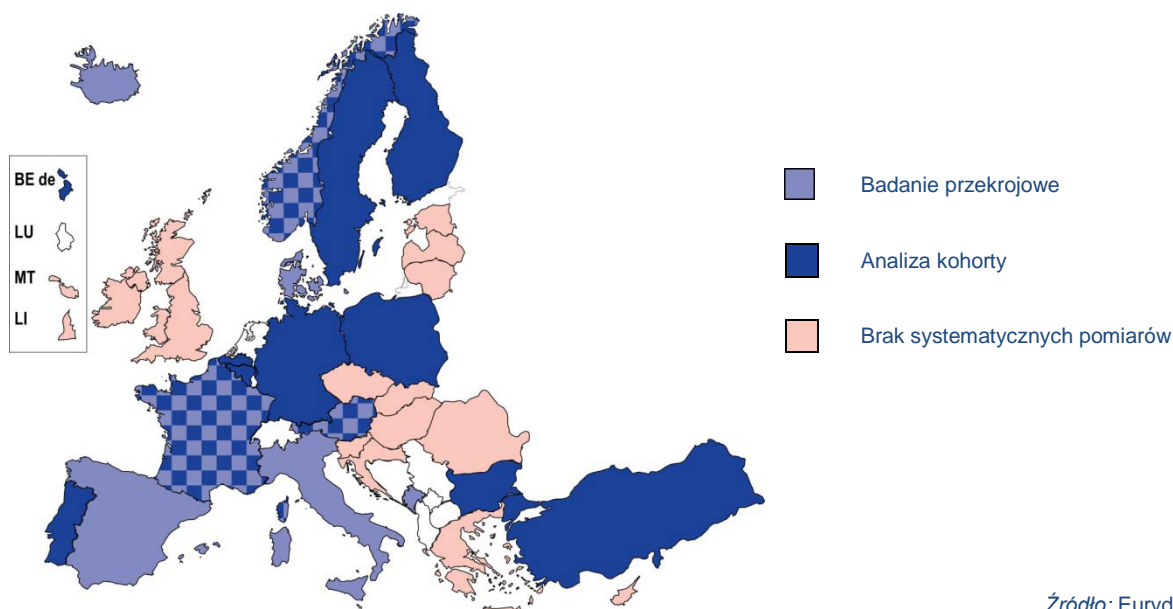
W większości przypadków wymogi dot. odsetka studentów kończących studia określone są na poziomie kraju. Najczęściej dane takie są wymagane przez centralne urzędy statystyczne i ministerstwa. Spośród innych władz wymienianych jako wnioskujące o pomiar odsetka studentów kończących studia są agencje akredytacyjne i agencje zapewniania jakości, obserwatoria i Eurostat.

Metody obliczania odsetka studentów kończących studia

Kraje, które systematycznie mierzą odsetek studentów kończących studia, stosują badania przekrojowe lub analizę kohorty. Badanie przekrojowe dotyczy liczby absolwentów w danym roku kalendarzowym, którzy rozpoczęli studia określoną liczbę lat wcześniej (takie szacunki uwzględniają różny czas trwania studiów). Analiza kohorty opiera się na danych panelowych (badania lub rejestry), które śledzą losy indywidualnych studentów, od podjęcia do ukończenia studiów.

Metody stosowane w poszczególnych krajach są dość równo rozłożone. Dwanaście krajów stosuje badania przekrojowe, a trzynaście prowadzi analizy kohorty. Obie metody są stosowane we Francji, Austrii i Norwegii.

Rysunek 2.5: Metody obliczania odsetka studentów kończących studia, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Dane z pomiarów odsetka studentów kończących studia, które są systematycznie realizowane, zazwyczaj są podawane do informacji publicznej. Główne źródła informacji to strony internetowe urzędów statystycznych i ministerstw. Niektóre kraje prowadzą dedykowane badania statystyczne i/lub bazy danych poświęcone szkolnictwu wyższemu (np. Polska, Wielka Brytania i Norwegia). Informacje zazwyczaj są publikowane raz do roku.

W niektórych przypadkach tylko wybrane informacje są dostępne. Na przykład w Belgii (Wspólnota francuska) Obserwatorium Szkolnictwa Wyższego publikuje jedynie informacje nt. studentów, którzy zostali przyjęci na drugi rok studiów i są studentami w pierwszym pokoleniu.

Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna), Portugalia i Turcja to kraje, które systematycznie mierzą odsetek studentów, lecz nie publikują takich danych. W tych krajach dane teoretycznie są wykorzystywane do celów opracowywania polityki i planowania, a w Turcji są one udostępniane badaczom na ich wniosek.

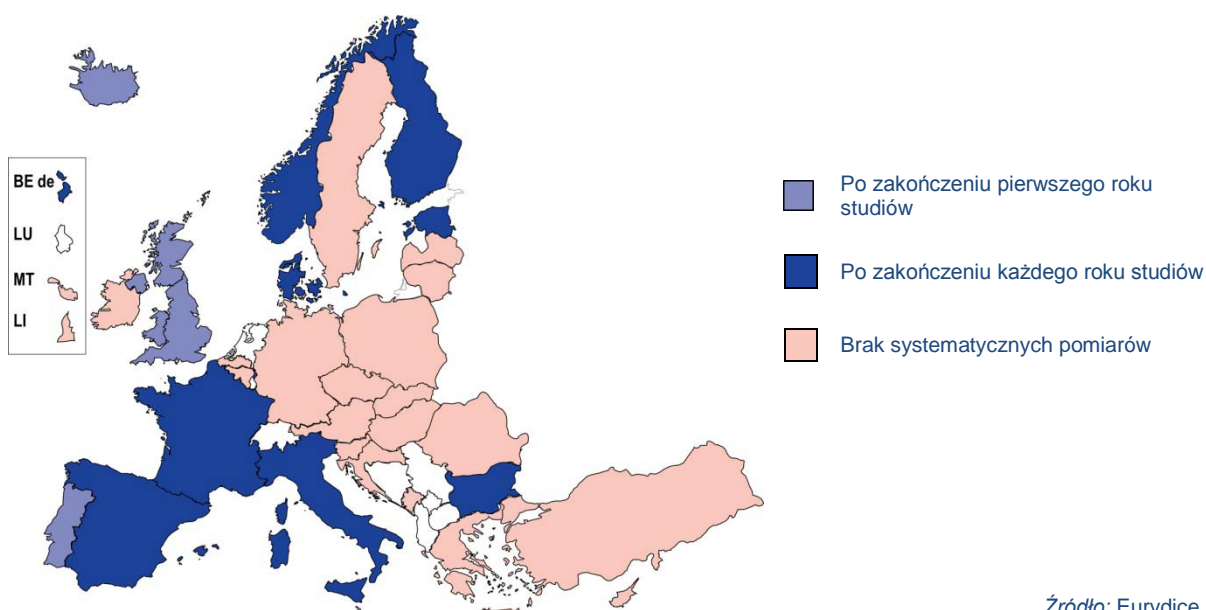
2.5. Mierzenie odsetka studentów przedwcześnie kończących studia

Poza pomiarem odsetka studentów kończących studia, poproszono poszczególne kraje o podanie informacji nt. tego, w jaki sposób mierzą odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę. Sytuacja jest podobna jak w pierwszym przypadku. Pięć krajów, Francja, Włochy, Portugalia, Wielka Brytania i Islandia) systematycznie mierzy odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę po pierwszym roku studiów. Osiem systemów edukacji (Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna), Bułgaria, Dania, Estonia, Francja, Włochy, Finlandia i Norwegia) dokonuje takich pomiarów po zakończeniu każdego roku studiów. Jednak większość systemów edukacji nie prowadzi regularnych pomiarów odsetka studentów przedwcześnie kończących studia. W niektórych przypadkach takie badania prowadzone są ad hoc i w odpowiedzi na wniosek (Belgia (Wspólnota francuska i flamandzka), Republika Czeska, Cypr, Litwa i Austria).

Mierzenie odsetka studentów przedwcześnie kończących studia w odniesieniu do poszczególnych grup studentów nie jest często stosowanym podejściem. Tylko Wielka Brytania określa cechy charakterystyczne stosowane do celów takich systematycznych analiz. Są to: wiek, kierunek studiów, kwalifikacje posiadane przed rozpoczęciem studiów, płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, wskaźnik młodych studentów, wskaźnik dorosłych studentów, wcześniej ukończona szkoła (np. państwowa lub prywatna) oraz region, w którym działa uczelnia.

Spośród krajów, które mierzą odsetek studentów przedwcześnie kończących studia, Belgia (Wspólnota niemieckojęzyczna), Bułgaria i Portugalia nie publikują takich danych. W Bułgarii informacje te są stosowane wyłącznie do celów urzędowych. W Belgii (Wspólnota niemieckojęzyczna) działa tylko jedna szkoła wyższa i dane te służą do celów wewnętrznych dyskusji i zewnętrznego zapewniania jakości. W Portugalii, rok akademicki 2012/13 był pierwszym, w którym wdrożono system monitorowania studentów, lecz dane nt. odsetka studentów przedwcześnie kończących studia nie zostały jeszcze obliczone. Jednak informacje te zostaną opublikowane w 2014 r.

Rysunek 2.6: Systematyczne pomiary odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Zapytano również respondentów, w jaki sposób traktowani są studenci, którzy zmienili kierunek studiów, w kontekście odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę. W wielu systemach

edukacji studenci ci są liczeni w kohorcie nowego kierunku studiów. Inne systemy edukacji uwzględniają tych studentów w odsetku studentów przedwcześnie kończących studia na kierunku, który początkowo wybrali. W niektórych krajach sytuacja jest bardziej skomplikowana i nie jest możliwe przedstawienie stosowanego podejścia.

W kontekście zewnętrznego zapewniania jakości w Belgii (Wspólnota flamandzka), studenci, którzy zmieniają kierunek studiów uważani są za studentów przedwcześnie kończących naukę. Jednak jeżeli zapisują się na drugi kierunek studiów, wówczas nie są tak traktowani.

W Republice Czeskiej studenci, którzy zmieniają kierunek studiów, uważani są za studentów przedwcześnie kończących naukę na pierwszym wybranym kierunku. Jednak nie są uwzględniani w ogólnej liczbie studentów przedwcześnie kończących naukę. Jeżeli ukończą drugi kierunek studiów, uwzględniani są w kohorcie studentów, którzy „podjęli i ukończyli studia” (analiza kohorty).

W Danii to, w której grupie zostanie uwzględniony student, uzależnione jest od tego, jak blisko powiązany jest nowy kierunek studiów z pierwszym kierunkiem, jak szczegółowo jest przedstawione oświadczenie oraz od okresu, jaki upłynął od przerwania pierwszych i rozpoczęcia drugich studiów.

Na Litwie, w ramach Systemu informacji o zarządzaniu edukacją (ŠVIS), możliwe jest uwzględnienie studentów zmieniających kierunek w obu grupach.

W Wielkiej Brytanii Higher Education Statistics Agency (HESA) traktuje zmianę uczelni wyższej jako przerwanie studiów. Dzieje się tak, ponieważ system zbierania danych podąża za studentami od momentu podjęcia studiów do ukończenia pierwszego roku (w przypadku studiów stacjonarnych) lub drugiego roku ((w przypadku studiów niestacjonarnych) oraz przedstawia informacje nt. tego, czy studenci nadal studiują w tym czasie w tej samej uczelni (na tym samym kierunku lub na innym kierunku w ramach danej uczelni), czy przenieśli się na inną uczelnię lub zrezygnowali ze studiów wyższych. W Rejestrze studentów HESA stosowany jest termin „przypadek” (*ang. 'instance'*), który oznacza przyjęcie na studia w danej uczelni. Dany student może podjąć studia na więcej niż jednym kierunku, dlatego w takiej sytuacji zostanie odnotowany więcej niż jeden przypadek.

2.6. Wizyty na miejscu

Poradnictwo i doradztwo

Choć mierzenie odsetka studentów przedwcześnie kończących studia i podejmowanie działań mających na celu przeciwdziałanie temu zjawisku jest wyzwaniem dla wielu krajów, uczelnie koncentrują się na tym, co można zrobić, aby zapobiegać przedwczesnemu kończeniu studiów. Ze względu na rosnący popyt, wiele uniwersytetów przykładą wagę do usług poradnictwa lub przynajmniej stara się znaleźć sposoby zapewnienia, że poradnictwo jest dostępne dla osób, które najbardziej go potrzebują.

Zagadnienie to było omawiane z wieloma rozmówcami na Uniwersytecie we wschodnim Paryżu (*Université de Paris Est*) we Francji. Uczelnia od dawna koncentruje się na rozwoju regionu i zapewnia kształcenie zróżnicowanym grupom studentów. Studenci twierdzą, że mają ograniczony dostęp do poradnictwa lub w ogóle z niego nie korzystali przed podjęciem studiów. Uważają, że dzieje się tak w całej Francji i że zazwyczaj studenci pierwszego roku czują się zagubieni i odczuwają brak wsparcia. Nauczyciele akademicy potwierdzili, że sytuacja tak wygląda na uczelni, wyjaśniając, że niemożliwe jest, by nawet najbardziej oddani pracownicy byli w stanie znaleźć czas dla studentów, którzy stracili zainteresowanie nauką w pierwszym roku studiów, że na uczelni po prostu jest zbyt wielu takich studentów, których potrzeb nie można ignorować, aby zajmować się studentami, którzy wydają się nie być zainteresowani nauką.

Ogólne twierdzenie jest takie, że usługi poradnictwa nie rozwijały się równie szybko, jak rosła liczba studentów, szczególnie na uczelniach, na które zapewniono wolny wstęp. Jednakże Uniwersytet we wschodnim Paryżu opracował holistyczne podejście do usług dla studentów z defaworyzowanych i wrażliwych grup, które może być traktowane jako przykład dobrej praktyki. Zamiast zapewnić wiele osobnych usług (stypendia socjalne, zatrudnienie, kariera, poradnictwo, zakwaterowanie), stworzono sieć zintegrowanych i połączonych usług, która w możliwie najlepszy sposób zaspokaja potrzeby studentów z tych grup. Tak więc studenci, którzy potrzebują zakwaterowania, jednocześnie mogą uzyskać informacje dot. wielu innych kwestii, które mogą mieć znaczenie dla ich integracji ze społecznością uniwersytetu i całym społeczeństwem.

Ponadto rodzaje dostępnych usług zostały opracowane w reakcji na zidentyfikowane potrzeby innych grup studentów. Co ciekawe, usługi te miały szerszy zakres niż w wielu innych środowiskach szkół wyższych, a czasem obejmowały niekonwencjonalne rozwiązania dla określonych problemów. Na przykład celowo starano się zapewnić studentom zakwaterowanie u członków społeczności lokalnej, a nie w domach akademickich. Taka strategia ma dodatkowo pozytywne skutki, w tym obniżenie poziomu lęku i uprzedzeń w społeczności lokalnej wobec studentów z zagranicy.

Poza standardowymi usługami, uniwersytet koncentruje się również na zapewnieniu usług w zakresie kultury. Na przykład możliwość uczestnictwa w zajęciach sportowych, teatralnych, tanecznych i muzycznych miała kluczowe znaczenie dla integracji studentów pochodzących ze środowisk migranckich i rodzin uchodźców.

Poradnictwo i doradztwo były również kluczowym wyzwaniem dla Politechniki w Tallinie, gdzie odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę na niektórych kierunkach wyniósł 50%. Podobnie jak w przypadku innych uczelni, które odnotowały duży wzrost liczby studentów, wiele problemów związanych z przedwczesnym kończeniem nauki było zbyt poważnych, by mogła się nimi zająć sama uczelnia i pewien odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę był nieunikniony. Jednak obecnie politechnika opracowała bardzo dobry system monitorowania studentów, a dzięki współpracy na poziomie wydziałów i analizie wcześniejszych wyborów edukacyjnych studentów powinno być możliwe zastosowanie wczesnej interwencji w przypadku studentów z grupy ryzyka. Choć jeszcze jest zbyt wcześnie, by ocenić skuteczność tych działań, uczelnia jest przekonana o korzyściach płynących ze zbierania i korzystania z zebranych danych.

Potrzeba wczesnej interwencji była również podkreślana na Uniwersytecie w Gandawie. Przedstawiciele uczelni uważają, że wielu studentów można by wspierać i możliwe byłoby uniknięcie negatywnych konsekwencji przedwczesnego kończenia nauki, jeżeli zagrożone osoby mogłyby zostać wcześniej zidentyfikowane. Jednak głównym problemem jest to, że wielu „zagrożonych” studentów nie jest świadomych poziomu trudności do czasu, aż doświadczają niepowodzenia w nauce. Niestety, choć istnieją możliwości zapewnienia wsparcia akademickiego na poziomie wydziałów, jak również poradnictwa i doradztwa na poziomie uniwersytetu, uczelnia nie ma zasobów pozwalających na aktywną identyfikację studentów, którzy mogą znajdować się w grupie ryzyka i koncentruje się na wspieraniu tych studentów, którzy sami proszą o pomoc.

Na Politechnice w Aachen (RWTH), podobne problemy są rozwiązywane za pomocą bardziej proaktywnych środków. Dwa lata temu opracowano program mentoringu z zastosowaniem modelu proaktywnego i interaktywnego poradnictwa dla studentów, który obecnie jest realizowany na wszystkich wydziałach. Mentorzy to nauczyciele akademicy, którzy mają dostęp do ocen z zajęć i egzaminów studentów. Na podstawie ocen, kontaktują się ze studentami, których rezultaty są poniżej ustalonego progu i zapraszają ich do rozmów. Studenci nie są zobowiązani odpowiedzieć pozytywnie na zaproszenie, lecz jest to zalecane. Celem rozmów jest znalezienie najlepszego sposobu na poprawienie wyników przez studenta. Co ciekawe, inicjatywa ta wyszła od samych nauczycieli, a mentorzy zorganizowali się w sieć, aby rozwiązywać wspólnie określone problemy. Dzięki temu mentorzy identyfikują moduły, które często sprawiają trudności studentom i omawiają z kolegami możliwości wprowadzenia zmian.

Wnioski

Przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce można uznać za podstawowy warunek efektywności systemów szkolnictwa wyższego. Celem powinno być to, że możliwie największa liczba studentów jest promowana i kończy studia w terminie. W kontekście zwiększania naboru, przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce jest również zagadnieniem zapewniania sprawiedliwości społecznej. Jeżeli rządy mają zachęcać szersze grupy kandydatów do studiowania, mają one również obowiązek ograniczać ryzyko psychologiczne, finansowe i/lub emocjonalne związane z nieukończeniem studiów.

Wyniki przedstawione w niniejszym rozdziale sugerują, że po pierwsze może istnieć potrzeba zwiększenia przejrzystości definicji, zarówno na poziomie głównych dokumentów krajowych, jak i definicji stosowanych do celów statystycznych. Na przykład termin ‘completion rate’ (odsetek

studentów kończących studia) w jednym kraju może oznaczać procent studentów rozpoczynających studia na danym kierunku, którzy kończą je kilka lat później, podczas gdy w innym kraju może odnosić się jedynie do kohorty studentów ostatniego roku na danym kierunku.

Wiele krajów nie prowadzi systematycznych pomiarów odsetka studentów kończących studia/przedwcześnie kończących naukę. Dotyczy to również krajów, które realizują politykę przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce, jednak w krajach tych wyraźnie brakuje podstawowych danych do analizy wpływu tych polityk.

Jednoznaczne i precyzyjne cele związane z przeciwdziałaniem niepowodzeniom w nauce i zwiększaniem liczby studentów kończących studia nie są raczej dostępne. Kraje zazwyczaj przytaczają ogólne cele dot. zmniejszania liczby studentów przedwcześnie kończących naukę i zwiększania liczby studentów kończących studia w terminie. Szczególnie dane dot. określonych grup studentów są rzadko zbierane i analizowane.

Podczas gdy wydawałoby się, że finansowanie może być ściśle skorelowane z polityką mającą na celu zmniejszenie odsetka studentów przedwcześnie kończących naukę, wyniki raportu pokazują, że poprawa w zakresie tego wskaźnika skutkuje zmianą finansowania szkół wyższych jedynie w połowie krajów. Mechanizmy finansowania zasadzające się na wynikach, w ramach których część finansowania dla uczelni uzależniona jest od osiągnięcia uzgodnionych wyników w określonych ramach czasowych, stosowane są jedynie w dziesięciu systemach.

Jednakże podjęto wiele wysiłków, by zachęcać studentów do ukończenia studiów w terminie. Zwykle takie działania polegają na nagradzaniu studentów kończących studia w terminie i karaniu tych, którzy tego nie robią. Trend polegający na skróceniu czasu potrzebnego do otrzymania dyplomu stanowi element większego planu koncentrującego się na efektywnym wykorzystaniu funduszy publicznych.

Trendowi polegającemu na zachęcaniu studentów do podejmowania i ukończenia studiów w terminie towarzyszy oferta bardziej elastycznych form studiowania.

Jednym ze sposobów na zapobieganie przedczesnemu kończeniu nauki jest zapewnianie informacji, poradnictwa i doradztwa, szczególnie dla osób zagrożonych nieukończeniem studiów. Poradnictwo jest stosowane we wszystkich systemach, jednak na podstawie informacji otrzymanych z poszczególnych biur krajowych i wizyt na uczelniach stwierdzamy, że często występują problemy związane z dostępnością zasobów: zazwyczaj zapotrzebowanie na usługi doradztwa jest zbyt duże, by możliwe było dotarcie do osób najbardziej potrzebujących pomocy.

Choć przedstawiciele systemów szkolnictwa wyższego w połowie krajów twierdzą, że wykorzystują dane nt. zapobiegania niepowodzeniom w nauce i zmniejszania liczby studentów przedwcześnie kończących naukę do celów zapewniania jakości, nie ma dowodów na to, że takie informacje są wykorzystywane w celu wyeliminowania przyczyn rezygnacji ze studiów. Rola agencji zapewniania jakości jest ograniczona, a odsetek studentów przedwcześnie kończących naukę jest postrzegany jedynie jako wskaźnik efektywności danego programu studiów i/lub uczelni.

ROZDZIAŁ 3: ELASTYCZNOŚĆ STUDIÓW WYŻSZYCH

Dyskusjom na temat rosnącej heterogeniczności populacji studentów często towarzyszy debata nt elastyczności studiów wyższych. Innymi słowy, elastyczne kształcenie często jest identyfikowane jako sposób na radzenie sobie ze zmianami w i dostosowanie się do potrzeb i ograniczeń bardziej zróżnicowanej populacji studentów. Zgodnie z takim podejściem, w europejskim planie modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego uznano elastyczne nauczanie i uczenie się jako sposób na poprawienie jakości i przydatności szkolnictwa wyższego, a zarazem zwiększenie liczby studentów, zachęcenie do uczestnictwa bardziej zróżnicowanych grup uczących się i zredukowanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (Komisja Europejska, 2011). W ramach planu, państwa członkowskie zachęca się do „zadbania o większe zróżnicowanie systemów studiów (np. uczenie się w niepełnym wymiarze godzin, na odległość, modularne, a także kształcenie ustawiczne dla powracających do nauki dorosłych i innych osób, które już uczestniczą w rynku pracy), poprzez dostosowanie, w razie konieczności, mechanizmów finansowania” (ibid.).

W niniejszym rozdziale przeanalizowano elastyczność w sześciu punktach. W pierwszym omówiono koncepcję elastyczności oraz podkreślono jej różne wymiary i komponenty. W drugim punkcie dokonano analizy elastyczności szkolnictwa wyższego w świetle planu modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego i omówiono wybrane obszary, o których mowa w planie. Wspomniano tu o zakresie, w jakim systemy szkolnictwa wyższego zapewniają studentom możliwości organizowania studiów w niepełnym wymiarze godzin oraz dokonano analizy wpływu studiów niestacjonarnych na finansowe aspekty związane ze studiami. W trzecim punkcie mowa jest o uczeniu się na odległość, e-learningu i mieszanej metodzie kształcenia (*ang. blended learning*). Omówiono tu zakres, w jakim szkoły wyższe w Europie oferują kształcenie tego typu. W czwartym punkcie omówiono możliwości, jakie zapewniono studentom w zakresie uznawania i walidacji wcześniejszego nieformalnego i pozaformalnego uczenia się w celu spełnienia przez nich wymogów związanych z ukończeniem studiów. W piątym punkcie przedstawiono informacje nt. innych sposobów zwiększania elastyczności szkolnictwa wyższego, a w szóstym opisano wizyty w szkołach wyższych.

3.1. Podejścia do koncepcji elastycznego uczenia się

Pomimo powszechnego rozumienia terminu elastyczne kształcenie uznaje się, że trudno jest go zdefiniować. Definicje zwykle odnoszą się do wyższego poziomu indywidualizacji w porównaniu do tradycyjnych studiów i szerszego wyboru opcji w odniesieniu do różnych aspektów uczenia się (Collis i Moonen, 2001). Elastyczne kształcenie jest również traktowane jako uczenie się skoncentrowane na osobie uczącej się, a nie na nauczycielu lub jako uczenie się, które rozwija niezależność osoby uczącej się i zmienia rolę nauczyciela, który staje się facylitatorem i mentorem (Moran i Myringer, 1999; cytowany w Cornelius i Gordon, 2008).

Literatura nt. elastycznego kształcenia często odnosi się do pięciu wymiarów określonych przez Collinsa i in. (1997), a mianowicie elastyczności związanej z czasem, treściami, wymogami rekrutacyjnymi, podejściem dydaktycznym i zasobami, oraz metodami kształcenia i logistyką. Każdy z tych wymiarów obejmuje różne aspekty elastyczności. Na przykład elastyczność związana z czasem może obejmować (lub łączyć) możliwość studiowania w określonych przedziałach czasowych w ciągu dnia pracy, wieczorami, podczas weekendu lub przez określony czas, kiedy słuchacz jest zwolniony z obowiązku pracy (ibid., s. 206). Elastyczność związana z metodami kształcenia i logistyką może obejmować wsparcie helpdesku, bezpośrednie konsultacje z opiekunem naukowym, możliwości nawiązywania kontaktu z opiekunem naukowym za pośrednictwem mediów elektronicznych, uczestnictwo w sesjach grupowych itd. (ibid., s. 207).

Poza pięcioma wymiarami elastycznego kształcenia, Collis i Moonen (2001) określili cztery kluczowe komponenty, które wzajemnie oddziałują na siebie podczas realizacji elastycznego kształcenia. Komponenty te to technologia, pedagogika, strategie realizacji i ramy instytucjonalne. Spośród tych komponentów wybija się Internet, w połączeniu z coraz większym naciskiem na instytucje szkolnictwa wyższego, aby te zapewniały nowe możliwości realizacji elastycznego uczenia się (ibid.).

W punktach poniżej przedstawiono wybrane aspekty elastyczności szkolnictwa wyższego z punktu widzenia studiów niestacjonarnych, uczenia się na odległość, uznawania wcześniejszego uczenia się do celów realizacji programu studiów oraz dodatkowych metod zwiększania elastyczności uczenia się.

3.2. Studia niestacjonarne

Jednym z najczęściej stosowanych podejść dostosowania oferty szkolnictwa wyższego do potrzeb osób, które nie mogą podjąć studiów stacjonarnych jest zapewnienie im przyjęcia na studia niestacjonarne i nadanie statusu, który zapewnia więcej elastyczności niż studia stacjonarne. Jednak, co już podkreślono we wcześniejszych raportach (np. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Eurostat i Eurostudent, 2012), trudno jest dokonać analizy porównawczej tego zagadnienia, jako że definicja studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest różna w poszczególnych krajach. Dlatego w podpunkcie poniżej postaramy się opisać sytuację w Europie, kładąc nacisk na zagadnienia definicji, rozwiązania finansowe związane z trybem studiowania oraz zakres, w jakim instytucje szkolnictwa wyższego zapewniają alternatywne ścieżki studiowania.

3.2.1. Oferta i definicja studiów niestacjonarnych

Rysunek 3.1 pokazuje, że w większości krajów europejskich studenci mają możliwość formalnie organizować swoje studia w bardziej elastyczny sposób w porównaniu do tradycyjnych studiów stacjonarnych. Jednak koncepcja studiów niestacjonarnych jest różna w poszczególnych krajach europejskich.

W kilku krajach studia niestacjonarne są definiowane w odniesieniu do nakładu pracy studentów studiów stacjonarnych, gdzie realizacja studiów niestacjonarnych oznacza mniejszy nakład pracy. Nakład pracy studenta może być wyrażony w punktach ECTS (np. Litwa i Irlandia), godzinach/tygodniach zajęć (np. Wielka Brytania – Anglia, Walia i Irlandia Północna) lub jako połączenie obu (np. Łotwa, Szwecja i Wielka Brytania – Szkocja).

Na **Łotwie** studia stacjonarne odpowiadają 40 punktom LV (60 ECTS) w roku akademickim i nie mniej niż 40 godzinom zajęć w tygodniu. Studia niestacjonarne odpowiadają mniej niż 40 punktom LV (60 ECTS) w roku akademickim i mniej niż 40 godzinom zajęć w tygodniu.

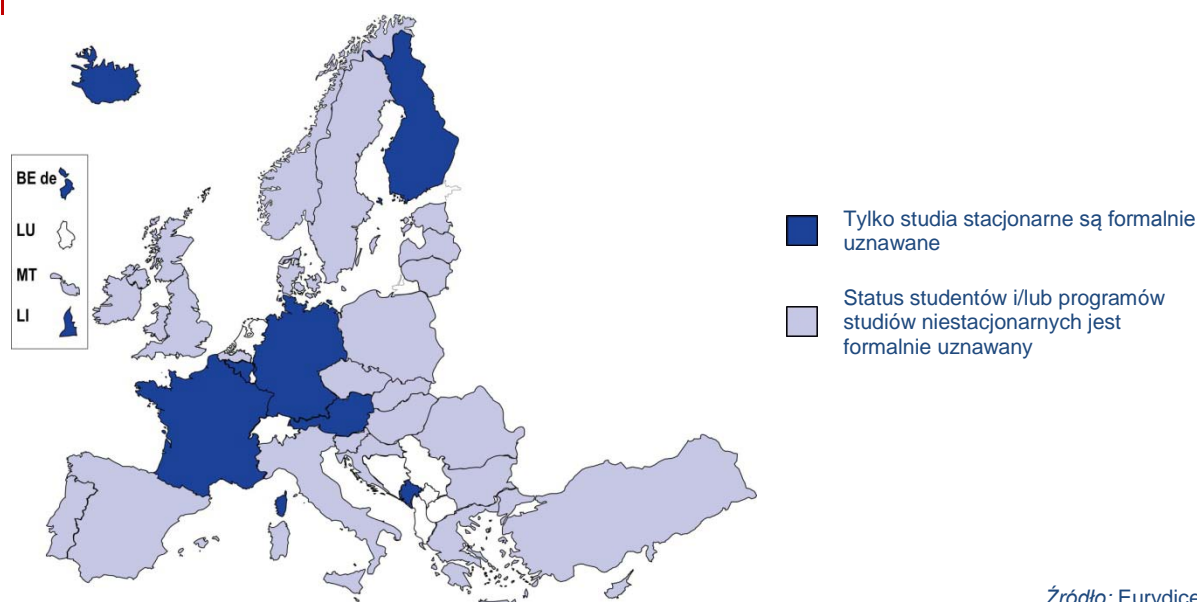
Na **Litwie** dostępne są dwa tryby studiów: „studia ciągłe” (tj. studia stacjonarne) i „studia rozszerzone” (tj. studia niestacjonarne). W pierwszym przypadku student może zdobyć 60 punktów zaliczeniowych w roku akademickim i musi zdobyć przynajmniej 45 punktów. W drugim przypadku student może zdobyć nie więcej niż 45 punktów zaliczeniowych w roku akademickim.

W **Szwecji** rozporządzenie w sprawie szkolnictwa wyższego określa, że studia stacjonarne trwają 40 tygodni w jednym roku akademickim i odpowiadają 60 punktom ECTS. Studia niestacjonarne są mniej intensywne.

W **Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna)** studenci studiuja w pełnym wymiarze godzin, jeżeli podejmują studia, w ramach których zobowiązani są uczęszczać na zajęcia przez 24 tygodnie w danym roku akademickim. Studia niestacjonarne są mniej intensywne. Mogą również studiować w pełnym wymiarze godzin na kierunkach, na których program studiów przewiduje mniej niż 24 tygodnie zajęć w roku, w ramach zwolnienia z pracy na czas studiów (*ang. block release*) lub popołudniami.

Estonia i Portugalia stosują podobne podejście, lecz definiują różnicę pomiędzy studiami w pełnym i niepełnym wymiarze godzin pod względem procentu nakładu pracy studentów stacjonarnych. W obu krajach studenci studiuja w pełnym wymiarze zobowiązani są zrealizować przynajmniej 75% planowanego rocznego nakładu pracy, a studenci studiuja w niepełnym wymiarze to ci, którzy zrealizowali mniej niż planowane 75%.

Rysunek 3.1: Formalne uznawanie statusu studentów i/lub programów studiów niestacjonarnych w krajach Europy, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek nie uwzględnia rozwiązań dla szczególnych kategorii studentów (np. studenci niepełnosprawni lub sportowcy/kobiety). Możliwość przerwania studiów na pewien czas również nie jest tu brana pod uwagę.

Powyższe podejścia zostały zapisane w głównych dokumentach w Wielkiej Brytanii (Szkocja), gdzie studenci studiów stacjonarnych zobowiązani są uczestniczyć w zajęciach trwających przynajmniej 24 tygodnie w roku i poświęcić na studia przynajmniej 21 godzin w tygodniu. Program studiów niestacjonarnych obejmuje 50% czasu określonego dla studiów stacjonarnych. W przypadku studiów niestacjonarnych to college, uniwersytet lub instytucja oferująca kształcenie na odległość decyduje, czy nakład pracy wynosi przynajmniej 50% tego obowiązującego dla studiów stacjonarnych.

W Bułgarii, Chorwacji, Polsce, Rumunii i na Węgrzech, studenci studiów niestacjonarnych nie mają zmniejszonego nakładu pracy pod względem liczby godzin zajęć lub punktów zaliczeniowych, lecz ograniczone jest ich uczestnictwo w zajęciach (tj. godziny kontaktu). Na przykład na Węgrzech studenci studiów niestacjonarnych to ci, którzy realizują program studiów, który obejmuje przynajmniej 30% i maksymalnie 50% godzin zajęć w porównaniu do studiów stacjonarnych. W Bułgarii, Chorwacji i Rumunii studenci studiów niestacjonarnych zobowiązani są uzyskać taką samą liczbę punktów zaliczeniowych, jednak nie są zobowiązani do uczestnictwa we wszystkich wykładach. W Polsce zajęcia dla studentów studiów niestacjonarnych zazwyczaj odbywają się od piątku do niedzieli.

W niektórych krajach (np. Hiszpania, Włochy i Słowenia), centralne dokumenty odnoszą się do studiów niestacjonarnych, lecz nie podają ich dokładnej definicji. Oznacza to, że instytucje szkolnictwa wyższego mogą autonomicznie definiować w swoich przepisach, co obejmują studia niestacjonarne. Podobna sytuacja jest w Norwegii, gdzie studenci mogą podejmować studia stacjonarne lub niestacjonarne, lecz nakład pracy jest ustalany indywidualnie i określony w indywidualnym planie studiów. W ramach wszystkich programów studiów finansowanych przez Ministerstwo Edukacji i Badań istnieje obowiązek tworzenia planów studiów.

Istnieją również systemy szkolnictwa wyższego, w których legislacja bezpośrednio odnosi się do alternatywnych trybów studiowania, lecz nie są one określane mianem studiów stacjonarnych lub niestacjonarnych. Tak jest we Wspólnocie flamandzkiej w Belgii, gdzie studenci mogą wybierać pomiędzy trzema trybami studiowania lub „kontraktów”. Te drugie to ‘kontrakt o uzyskanie dyplomu/tytułu’ w przypadku studiów prowadzących do uzyskania tytułu, ‘kontrakt o uzyskanie punktów’ w przypadku studiów prowadzących do uzyskania określonej liczby punktów zaliczeniowych oraz

„kontrakt o egzaminy” w odniesieniu do studiów, w ramach których studenci nie uczestniczą w zajęciach, lecz biorą udział tylko w egzaminach, w wyniku czego uzyskują ograniczoną liczbę punktów. W Republice Czeskiej i na Słowacji centralne dokumenty dotyczą trzech głównych trybów studiowania, a mianowicie „studiów stacjonarnych” (on-site), „studiów na odległość”, oraz „studiów mieszanych”. Pierwsze to tradycyjne studia w pełnym wymiarze godzin, a pozostałe dwie opcje zapewniają studentom elastyczność. Szczególnie „studia mieszane” są często realizowane podczas weekendów, a ich koncepcja jest podobna do alternatywnych ścieżek studiowania dostępnych w Chorwacji, Polsce, Rumunii i na Węgrzech (patrz informacje przedstawione w niniejszym punkcie powyżej).

Poza zagadnieniami terminologicznymi związanymi z alternatywnymi trybami studiowania, warto odnotować, że studia niestacjonarne nie zawsze są dostępne dla wszystkich studentów. Na przykład w Grecji ramy prawne, jakie są stopniowo wprowadzane, przewidują możliwość realizacji studiów w niepełnym wymiarze godzin przez studentów, którzy pracują przynajmniej 20 godzin w tygodniu.

Co więcej, jeżeli w danym kraju nie są oferowane studia niestacjonarne, nie oznacza to, że studenci nie mogą studiować w elastyczny sposób. Na przykład w Austrii nie ma podziału na studia stacjonarne i niestacjonarne, jednak studenci nie muszą realizować studiów zgodnie z limitem czasowym określonym w programie zajęć. Podobna sytuacja jest we Francji, gdzie instytucje szkolnictwa wyższego mogą zapewnić studentom możliwości dostosowania rytmu studiów do ich potrzeb. Szczególnie takie rozwiązania są stosowane przez sportsmenów i sportswomenki, pracujących studentów, studentów zaangażowanych w działalność stowarzyszeń i organów studenckich, oraz osoby studiujące na więcej niż jednym kierunku studiów. W Niemczech elastyczność jest możliwa dzięki programom dualnym, które łączą doświadczenie zawodowe ze studiami wyższymi, oraz indywidualnym programom studiów, które zostały zaprojektowane tak, aby umożliwić lepsze pogodzenie studiów z obowiązkami rodzinnymi, takimi jak opieka nad dziećmi lub osobami starszymi.

3.2.2. Aspekty finansowe związane ze studiami niestacjonarnymi

Podczas analizy studiów niestacjonarnych jednym z kluczowych zagadnień jest to, czy i w jakim zakresie mają one wpływ na aspekty finansowe związane ze studiowaniem, tj. czy studenci realizujący studia inne niż stacjonarne są zobowiązani do uiszczania innych opłat oraz czy są uprawnieni do otrzymywania pomocy finansowej.

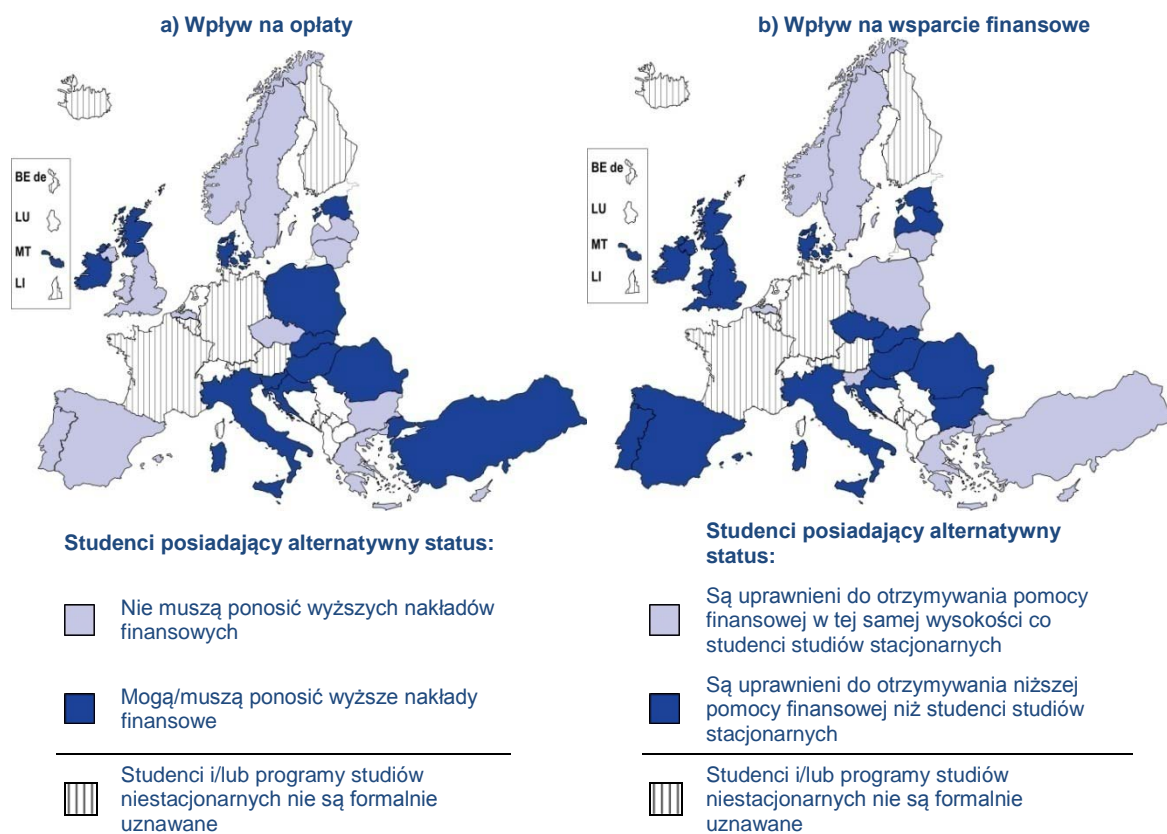
Dostępne dane pokazują (patrz Rysunek 3.2a), że w wielu systemach szkolnictwa wyższego (Dania, Estonia, Irlandia, Chorwacja, Włochy, Węgry, Malta, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Wielka Brytania – Szkocja, i Turcja), studia niestacjonarne wiążą się, lub mogą się wiązać, z wyższymi nakładami ponoszonymi przez studiujących w porównaniu do studentów studiów stacjonarnych

W Danii, Polsce, Słowenii, na Słowacji i Malcie studia stacjonarne nie są płatne w przypadku pierwszego kierunku, a studia niestacjonarne są płatne. Podobna sytuacja występuje w Turcji, gdzie od 2012 r. studia są bezpłatne, za wyjątkiem studiów w trybie wieczorowym. W Chorwacji niektóre kategorie studentów stacjonarnych płacą czesne, podczas gdy inni nie. Studia niestacjonarne są płatne, a czesne jest wyższe niż w przypadku studiów stacjonarnych. Wyższe opłaty czasem nie są określone bezpośrednio w kwotach, jak ma to miejsce w przypadku krajów, gdzie opłaty za studia niestacjonarne nie są uregulowane, podczas gdy czesne za studia stacjonarne jest (Estonia i Wielka Brytania – Szkocja). Podobna sytuacja jest w Irlandii i we Włoszech, gdzie uczelnie mają pewną autonomię w zakresie czesnego i gdzie studenci studiów niestacjonarnych mogą być traktowani inaczej niż studenci studiujący w pełnym wymiarze godzin. Inne pośrednie działania mogą zobowiązywać studentów studiów niestacjonarnych do płacenia wyższego czesnego, jak ma to miejsce na Węgrzech, gdzie liczba nieodpłatnych miejsc na studiach jest mocno ograniczona i gdzie studenci studiów niestacjonarnych zwykle wnoszą opłaty, które są zbliżone do łącznego kosztu programu studiów stacjonarnych.

W większości krajów, gdzie studenci studiów niestacjonarnych płacą lub mogą płacić wyższe czesne, są oni również uprawnieni do pomocy finansowej w ograniczonym zakresie (patrz Rysunek 3.2b). Jednak występują też wyjątki. Na przykład w Słowenii studenci studiów niestacjonarnych płacą

wyższe czesne, lecz są uprawnieni do otrzymania pomocy finansowej w takim samym zakresie co studenci stacjonarni, z wyjątkiem pracujących studentów i tych zarejestrowanych jako bezrobotni.

Rysunek 3.2: Wpływ formalnego statusu studentów na opłaty za studia i wsparcie finansowe, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia tylko sytuację w krajach, które formalnie uznają status studentów i/lub programów studiów niestacjonarnych.

Odnosząc się do tej samej kwoty wsparcia finansowego lub opłat, na Rysunku przedstawiono wielkości, które są obliczane proporcjonalnie do nakładu pracy studentów.

W Bułgarii, Republice Czeskiej, Hiszpanii, Portugalii, Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) i na Łotwie studenci nie muszą płacić wyższego czesnego, lecz nie są uprawnieni do pomocy finansowej w tym samym zakresie co studenci studiów stacjonarnych. Jednak takie podejście może dotyczyć tylko określonych typów pomocy finansowej. Na przykład w Hiszpanii, studenci studiów niestacjonarnych mogą ubiegać się o stypendia, lecz nie są uprawnieni do otrzymania określonych form wsparcia, w tym pokrycia kosztów zakwaterowania i stypendiów naukowych. Podobnie w Republice Czeskiej studenci studiów niestacjonarnych są uprawnieni do pomocy finansowej różnego typu, z wyjątkiem stypendium na pokrycie kosztów zakwaterowania, które jest dostępne dla studentów studiów stacjonarnych (tj. tryb studiów 'on-site' - aby dowiedzieć się więcej, patrz punkt 3.2.1). W Wielkiej Brytanii (Anglia), studenci studiów niestacjonarnych mają dostęp do kredytów na pokrycie kosztów czesnego, ale nie do stypendiów na pokrycie kosztów zakwaterowania. Wiąże się to z faktem, że uważa się, iż studenci ci mogą łączyć studia z pracą lub odnosić korzyści z innych programów wsparcia, jeżeli znajdują się poza rynkiem pracy. Podobną sytuację można zaobserwować w Słowacji, gdzie studenci studiów niestacjonarnych mogą ubiegać się o kredyty studenckie, ale nie o stypendia socjalne.

Tylko w kilku krajach lub regionach (Wspólnota flamandzka w Belgii, Grecja, Cypr, Litwa, Szwecja i Norwegia), studenci studiów niestacjonarnych nie muszą wносить wyższych opłat za studia i są uprawnieni do otrzymywania takiej samej pomocy co studenci studiów stacjonarnych. W krajach

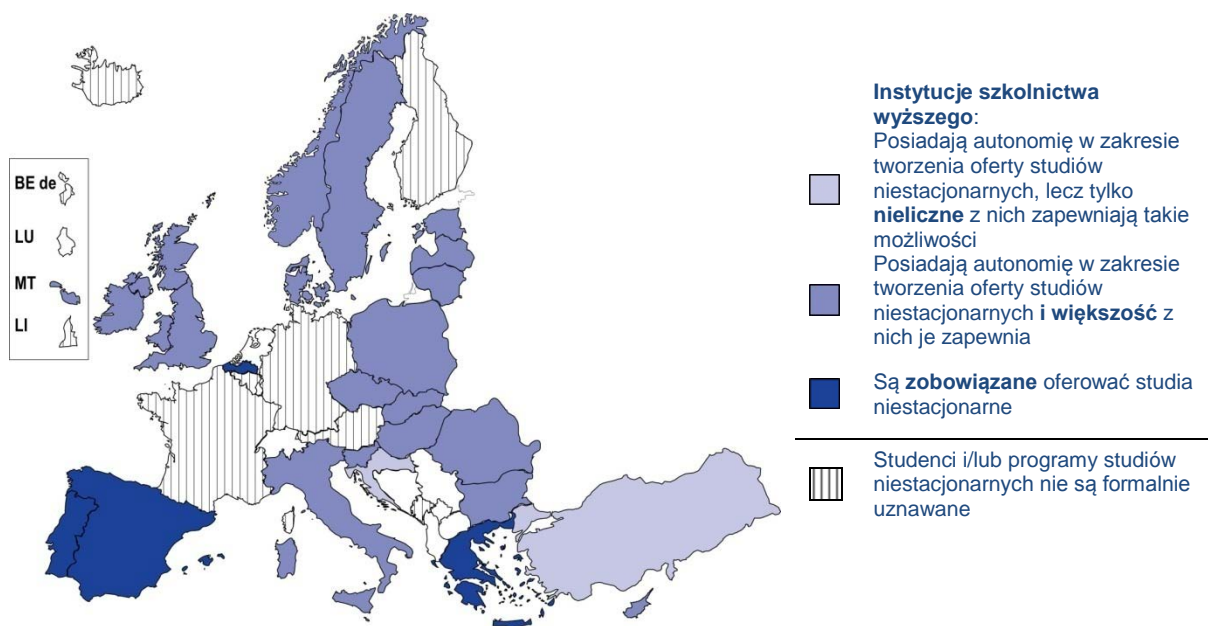
skandynawskich, z wyjątkiem studentów spoza UE, studenci nie są zobowiązani płacić za studia, bez względu na to, czy studiują w pełnym czy niepełnym wymiarze godzin. Tak samo jest w Grecji, lecz sytuacja ta dotyczy wyłącznie studiów pierwszego stopnia.

Chociaż Rysunek nie przedstawia sytuacji w krajach, gdzie nie jest formalnie uznawany status studentów lub programów studiów niestacjonarnych, w większości z nich *de facto* studenci studiują w niepełnym wymiarze i dotyczą ich takie same warunki finansowe, co studentów studiujących w pełnym wymiarze godzin. Jednak ze względu na to, że tak naprawdę studia niestacjonarne trwają dłużej, a każdy rok studiów jest płatny, ogólny koszt tego trybu studiów może być wyższy w porównaniu do studiów realizowanych w tradycyjnych ramach czasowych (np. Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii i Liechtenstein). To oczywiście nie dotyczy krajów, w których studia są bezpłatne (np. Finlandia).

3.2.3. Zakres oferty studiów niestacjonarnych

Powyżej opisaliśmy sytuację dot. statusu studentów lub programów studiów niestacjonarnych i ich wpływ na aspekty finansowe związane ze studiami, a w niniejszym punkcie przedstawiamy zakres, w jakim instytucje szkolnictwa wyższego zapewniają możliwości realizacji studiów niestacjonarnych.

Rysunek 3.3: Zakres oferty studiów niestacjonarnych w krajach, w których formalnie uznawany jest status studentów lub programów studiów niestacjonarnych, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia tylko sytuację w krajach, które formalnie uznają status studentów i/lub programów studiów niestacjonarnych.

Rysunek 3.3 pokazuje, że w niemal wszystkich krajach instytucje szkolnictwa wyższego mogą podejmować autonomiczne decyzje, czy oferować studia niestacjonarne, czy też nie. W większości krajów, gdzie istnieje taka autonomia, większość instytucji szkolnictwa wyższego zapewnia taką możliwość. Tylko w Chorwacji i Turcji studia niestacjonarne są realizowane jedynie w ograniczonej liczbie uczelni. Na drugim końcu spektrum znajduje się Wspólnota flamandzka w Belgii, Grecja, Hiszpania i Portugalia, gdzie wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązane są oferować studia niestacjonarne. Słowenia jest dość specyficznym przypadkiem, gdzie autonomia uczelni w zakresie oferty studiów niestacjonarnych jest bardziej ograniczona w porównaniu do pozostałych krajów. W Słowenii publiczne uczelnie mogą występować o pewną liczbę miejsc na studiach niestacjonarnych, jakie chciałyby zorganizować, jednak propozycje te muszą być zatwierdzone przez

władze centralne. Pomimo tego ograniczenia, większość instytucji szkolnictwa wyższego w Słowenii zapewnia studia niestacjonarne.

W krajach, w których formalnie uznawani są tylko studenci studiów stacjonarnych (Wspólnota francuska i niemieckojęzyczna w Belgii, Niemcy, Francja, Austria, Finlandia, Islandia, Liechtenstein i Czarnogóra), oferta studiów niestacjonarnych występuje w zróżnicowanym zakresie. W niektórych z nich większość instytucji szkolnictwa wyższego zapewnia studentom możliwość realizacji studiów niestacjonarnych (np. Wspólnota francuska w Belgii, Francja, Islandia i Liechtenstein), a w innych liczba uczelni zapewniających takie możliwości jest raczej ograniczona (np. Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii i Niemcy).

3.3. Kształcenie na odległość, e-learning i blended learning

W sektorze szkolnictwa wyższego terminy kształcenie na odległość, e-learning i blended learning są często stosowane zamiennie. Podczas gdy termin uczenie się na odległość pojawił się w szkolnictwie wyższym w połowie dziewiętnastego wieku jako alternatywa dla nauki na uniwersytecie połączonej z zakwaterowaniem, zapleczem naukowym i innymi udogodnieniami, to drugi termin jest relatywnie nowy i dotyczy korzystania z mediów elektronicznych do celów uczenia się, które może mieć miejsce w tradycyjnej sali wykładowej lub poza nią. Innymi słowy, e-learning niekoniecznie jest wykorzystywany do celów uczenia się na odległość, podczas gdy uczenie się na odległość nie zawsze jest realizowane za pomocą nowych mediów elektronicznych (Guri-Rosenblit, 2005). Jednak obecnie terminy te mocno się przenikają, jako że kształcenie na odległość jest często realizowane za pomocą technologii e-learning. Ponadto podejścia związane z e-learning mogą być uwzględniane w tradycyjnej sali wykładowej, i w takim przypadku mówimy o blended learning.

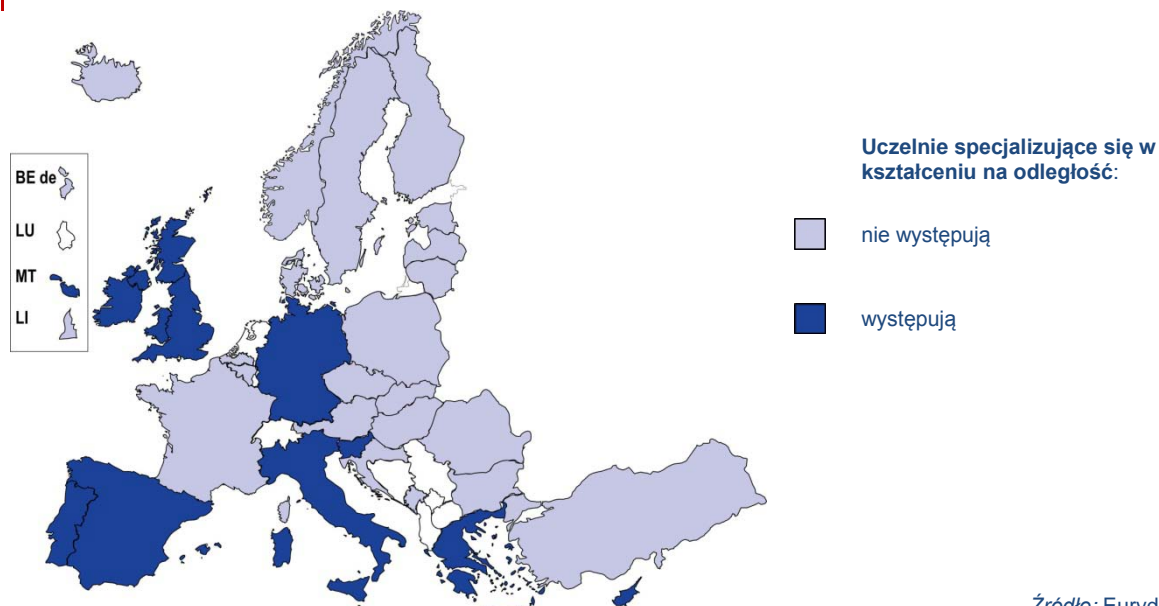
W niniejszym punkcie omówiono zakres, w jakim instytucje szkolnictwa wyższego w Europie zapewniają ofertę kształcenia na odległość, e-learning i blended learning. Po pierwsze, skoncentrowano się na instytucjach szkolnictwa wyższego, które wykorzystują alternatywny tryb kształcenia jako główne podejście pedagogiczne. Po drugie, przeanalizowano zakres realizacji kształcenia na odległość, e-learning i blended learning przez tradycyjne uczelnie.

3.3.1. Instytucje szkolnictwa wyższego specjalizujące się w kształceniu na odległość

Dostępne dane pokazują (patrz Rysunek 3.4), że instytucje szkolnictwa wyższego, które specjalizują się w kształceniu na odległość i e-learning są rzadkością w Europie. Obecnie występują one w kilkunastu systemach szkolnictwa wyższego, w tym w Niemczech, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, Portugalii, Słowenii, Wielkiej Brytanii, na Malcie i Cyprze. W niektórych krajach takie studia oferują wyspecjalizowane, małe, prywatne uczelnie (np. Irlandia, Włochy, Malta i Słowenia), podczas gdy w innych oferują je najważniejsze szkoły wyższe (np. w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Portugalii, Wielkiej Brytanii i na Cyprze).

Europa południowa charakteryzuje się najwyższą koncentracją instytucji szkolnictwa wyższego, które postawiły sobie za cel oferowanie studiów w formie kształcenia na odległość. Najstarszą i największą instytucją w tym regionie geograficznym jest Narodowy Uniwersytet Otwarty (UNED) w Hiszpanii – instytucja, która została utworzona na początku lat 70. i obecnie kształci ponad 180 000 studentów. Publiczne instytucje szkolnictwa wyższego oferujące kształcenie na odległość w innych krajach południowej Europy, takie jak *Universidade Aberta* w Portugalii, Hellenistyczny Uniwersytet Otwarty w Grecji i Cypryjski Uniwersytet Otwarty zostały założone nieco później: w 1988, 1992 i 2006 roku, a populacja ich studentów waha się od ok. 4300 studentów na Cyprze do ok. 7800 w Portugalii i 33.000 w Grecji.

Rysunek 3.4: Występowanie instytucji szkolnictwa wyższego specjalizujących się w ofercie kształcenia na odległość i studiów typu e-learning, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia tylko uczelnie, które są uznane przez władze edukacyjne i oferują studia prowadzące do uzyskania tytułu.

Pod względem liczby studentów największą uczelnią kształcąca na odległość jest Open University w Wielkiej Brytanii. Brytyjski Uniwersytet Otwarty został założony w 1969 r. i obecnie kształci ok. 240 000 studentów, z których ponad 70% pracuje w pełnym lub niepełnym wymiarze. Uniwersytet jest finansowany z opłat wnoszonych przez studentów, dotacji od instytucji finansujących szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii i z innych źródeł. Open University miał duży wpływ na utworzenie w 1974 r. *FernUniversität*, państwowej uczelni w Niemczech (Kappel, Lehmann i Loeper, 2002). Uniwersytet ten, z siedzibą w Hagen, kształci ok. 70 000 studentów.

Choć we Wspólnocie flamandzkiej w Belgii i w Austrii nie działają publiczne instytucje szkolnictwa wyższego specjalizujące się w kształceniu na odległość, te dwa systemy edukacji zawarły umowy z uczelniami w innych krajach. Na przykład, władze centralne Wspólnoty flamandzkiej w Belgii zapewniają finansowanie ośrodkom utworzonym w pięciu flamandzkich uniwersytetach, które mają za zadanie udzielanie wsparcia pedagogicznego studentom Holenderskiego Uniwersytetu Otwartego. Podobnie w Austrii, Uniwersytet w Linz zawarł umowę z niemieckim *FernUniversität* w Hagen, a siedem centrów kształcenia na odległość zapewnia wsparcie studentom z Austrii, którzy realizują studia oferowane w ramach tej umowy.

Sytuację we Francji można w pewnym sensie porównywać do systemów opisanych powyżej. Choć żaden uniwersytet nie specjalizuje się w kształceniu na odległość, studenci mogą studiować w Krajowym centrum kształcenia na odległość (*Le Centre national d'enseignement à distance – CNED*), które jest finansowane przez rząd i oferuje naukę na różnych poziomach kształcenia. Studia wyższe oferowane przez CNED są prowadzone we współpracy z uniwersytetami i innymi instytucjami szkolnictwa wyższego.

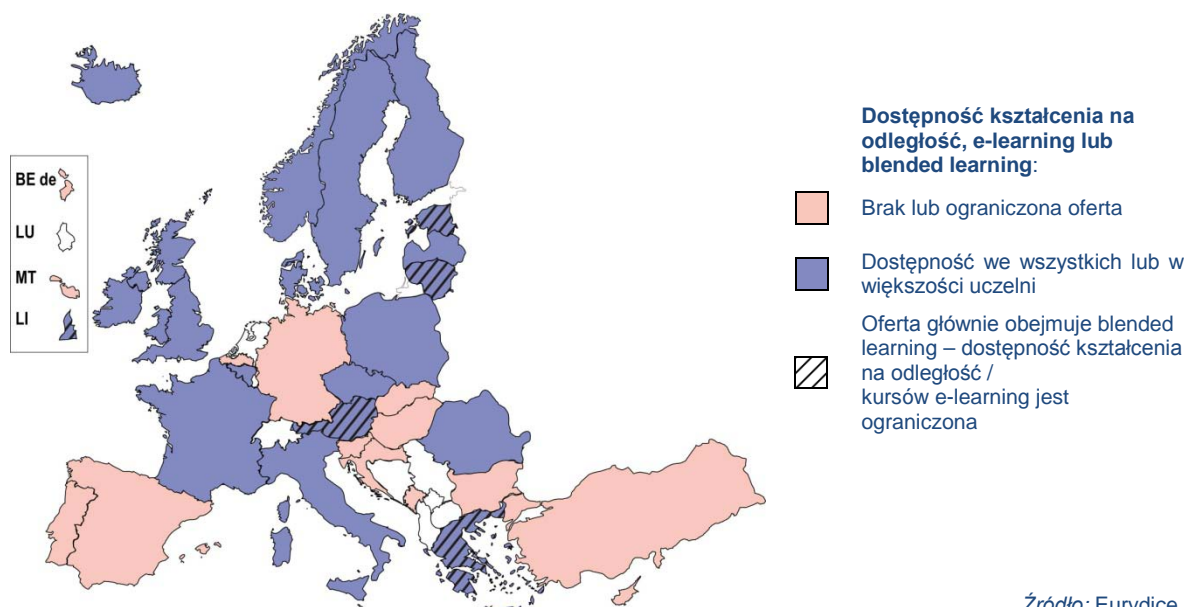
Wśród systemów, w których żadna instytucja szkolnictwa wyższego nie specjalizuje się w kształceniu na odległość lub e-learning, tylko Wspólnota francuska w Belgii rozważa wprowadzenie takiej opcji. Instytucja oferująca taką formę kształcenia zostałaby formalnie uznana przez władze edukacyjne,

a wszystkie studia byłyby dostępne online. Obecnie takie studia są prowadzone jedynie przez instytucje, które nie zostały uznane przez ministerstwo edukacji.

3.3.2. Kształcenie na odległość, e-learning i blended learning w tradycyjnych instytucjach szkolnictwa wyższego

Zróznicowany jest zakres, w jakim tradycyjne uniwersytety w poszczególnych krajach Europy zapewniają kształcenie na odległość, e-learning lub blended learning. W kilku krajach i regionach (Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii, Chorwacja i Czarnogóra) tradycyjne uczelnie nie oferują kształcenia tego typu, a w kilkunastu innych tylko kilka uczelni posiada je w swojej ofercie. Z drugiej strony w kilkunastu krajach wszystkie lub większość instytucji szkolnictwa wyższego oferuje kształcenie na odległość, e-learning lub blended learning. Aby jeszcze bardziej skomplikować sytuację, jest kilka krajów (np. Estonia, Grecja, Austria, Litwa i Liechtenstein), które deklarują, że wprowadzić ograniczone są studia realizowane w formie kształcenia na odległość lub e-learning, to jednak na wielu kierunkach oferowane są studia typu blended learning, tzn. realizowane są tradycyjne zajęcia uzupełnione o kursy e-learningowe.

Rysunek 3.5: Kształcenie na odległość, e-learning i blended learning w tradycyjnych instytucjach szkolnictwa wyższego, 2012/13



Objaśnienie

Rysunek odnosi się do instytucji szkolnictwa wyższego, w których kształcenie na odległość lub e-learning nie jest głównym sposobem organizacji kształcenia. Brane są pod uwagę jedynie uczelnie oferujące kształcenie prowadzące do uzyskania dyplomu (tzn. kursy nieprowadzące do uzyskania dyplomu/kształcenie pozaformalne nie są brane pod uwagę).

Choć rozbieżności te mogą odzwierciedlać rzeczywiste zróżnicowanie sytuacji w Europie, mogą również stanowić potwierdzenie faktu, że uczelnie posiadają znaczną autonomię i nie muszą zgłaszać władzom centralnym zakresu oferty kształcenia na odległość. Wyjątkiem są tu Austria i Norwegia, które wprowadziły w życie mechanizmy zobowiązujące instytucje szkolnictwa wyższego do raportowania zakresu, w jakim realizowane jest kształcenie na odległość i e-learning. W Austrii element ten stanowi kryterium oceny działalności uczelni. W Norwegii rząd określa w rocznym budżecie, że elastyczne formy kształcenia są jednym z celów, jakie mają zostać zrealizowane przez instytucje szkolnictwa wyższego, które również zobowiązane są składać raporty z działalności w tym zakresie. Zgodnie z dostępnymi danymi, w ramach systemu szkolnictwa wyższego w Norwegii w 2012 r., od 6% do 7% wszystkich słuchaczy studiowało w ramach kursów e-learningowych.

3.3.3. Inne działania wspierające kształcenie na odległość, e-learning i blended learning

Pomimo faktu, że kształcenie na odległość, e-learning i blended learning znajdują się w gestii instytucji szkolnictwa wyższego, władze centralne w wielu krajach (np. Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii, Bułgaria, Republika Czeska, Irlandia, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Polska, Wielka Brytania i Norwegia) zapewniają wsparcie dla rozwoju tych form kształcenia. Ponadto niektóre władze centralne, np. w Republice Czeskiej, Francji i Wielkiej Brytanii formalnie potwierdziły w strategicznych dokumentach swoje zaangażowanie w rozwój kształcenia na odległość, e-learning i blended learning.

W Republice Czeskiej Strategiczny plan na rzecz badań, rozwoju, innowacji, działań akademickich, naukowych, artystycznych i twórczych instytucji szkolnictwa wyższego w latach 2011-2015 obejmuje cel, jakim jest dywersyfikacja sposobów organizacji studiów i metod nauczania, aby odpowiadały potrzebom różnych kategorii studentów. W tym kontekście i w ramach Instytucjonalnych planów rozwoju instytucji szkolnictwa wyższego, ministerstwo będzie wspierać edukację zorientowaną na projekty, e-learning, blended learning, które, między innymi, powinny służyć potrzebom określonych grup docelowych studentów (dorośli studenci aktywni na rynku pracy, osoby niepełnosprawne fizycznie, pochodzące z defaworyzowanych grup). Instytucje szkolnictwa wyższego są uprawnione do otrzymania pomocy finansowej w zakresie takiej oferty kształcenia.

We Francji nowa ustawa o szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych przyjęta w lipcu 2013 r. nadaje najwyższy priorytet TIK w szkolnictwie wyższym. W październiku 2013 r. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań wprowadziło plan w zakresie stosowania TIK w szkolnictwie wyższym, który obejmuje 18 różnych działań i pierwszą francuską platformę do realizacji kursów online (Massive Open Online Courses – MOOC).

W Wielkiej Brytanii (Anglia) dokument zatytułowany „System szkolnictwa wyższego zorientowany na studentów” (2011) podkreśla znaczenie elastycznych metod kształcenia, takich jak kształcenie na odległość i online, przyspieszone dwuletnie studia (*ang. honours degree*) oraz elastyczne ścieżki progresji od kształcenia ustawicznego do szkolnictwa wyższego, w tym opcje kształcenia w miejscu pracy.

W Wielkiej Brytanii (Szkocja) w 2011 r. rząd opublikował dokument zatytułowany „Uczący się w centrum uwagi: Kształcenie osób w wieku powyżej 16 lat”, który określa, że władze centralne wezmą pod uwagę to, w jaki sposób nowe technologie, w tym platformy cyfrowe mogą umożliwić szersze korzystanie z wirtualnych środowisk uczenia się, w celu zapewnienia większego wyboru osobom uczącym się, promowania szerszego uczestnictwa w edukacji (w tym kształcenia osób aktywnych na rynku pracy) oraz zwiększenia zasięgu geograficznego dzięki kształceniu na odległość.

Poza dokumentami strategicznymi określającymi przyszłe inicjatywy, władze centralne w niektórych krajach wspierają od pewnego czasu projekty mające na celu poszerzenie oferty kształcenia na odległość, e-learning lub blended learning. Bułgaria, Estonia, Francja, Litwa i Norwegia przedstawiły przykłady działań w tym zakresie.

Dzięki funduszom europejskim, **Bułgaria** była w stanie wprowadzić wiele inicjatyw wspierających kształcenie na odległość w szkolnictwie wyższym. Na przykład, w ramach projektu „Podnoszenie kwalifikacji nauczycieli akademickich” (2008-2011), ponad 250 nauczycieli akademickich zostało przeszkolonych w zakresie stosowania metod kształcenia na odległość i e-learning w dyscyplinach, które reprezentują. Ponadto projekt zatytułowany „Rozwój elektronicznych form kształcenia na odległość w szkolnictwie wyższym” jest realizowany w latach 2013-2014.

W Estonii Ministerstwo Edukacji wspiera e-learning za pomocą programu zatytułowanego 'Best 2008-2013', obejmującego 20 uczelni. Ponadto Centrum Innowacji na rzecz Edukacji Cyfrowej koordynuje i ułatwia działania i inicjatywy w zakresie kształcenia z wykorzystaniem TIK. Centrum jest koordynatorem konsorcjum estońskich e-universytetów działających w sektorze szkolnictwa wyższego.

We Francji pierwsza platforma kursów online – „Francuski Uniwersytet Cyfrowy” (*France Université Numérique*) – została uruchomiona w 2014 r. i ponad 200 000 studentów zarejestrowało się na 25 kursów realizowanych na platformie MOOC. Ta eksperymentalna platforma ma na celu zebranie zasobów online różnych instytucji szkolnictwa wyższego w jednym miejscu i udostępnienie ich szerokiemu gronu odbiorców. Fundusze publiczne zostaną uruchomione w celu finansowania organizacji przetargów dla francuskich spółek z branży TIK, które będą wspierać i rozwijać platformę MOOC.

Na Litwie program pt. Litewski Wirtualny Uniwersytet, realizowany w latach 2007 - 2012, miał na celu promocję e-learningu i rozwój niezbędnej infrastruktury na uczelniach. Program był finansowany z budżetu państwa i funduszy strukturalnych UE. Program został wznowiony w grudniu 2012 r. i obecnie jest realizowany pod nazwą 'Program na rzecz rozwoju infrastruktury badawczej i IT na Litwie w latach 2013-2016'.

W Norwegii w 2004 r. Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych utworzyło Norweski Uniwersytet Otwarty (NUO) jako instrument stymulowania elastycznych form kształcenia w szkolnictwie wyższym poprzez finansowanie i generowanie projektów oraz dzielenie się wiedzą. Co drugi rok, NUO realizuje krajowe badanie w zakresie stosowania TIK w norweskim systemie szkolnictwa wyższego. Ponadto w 2012 r. Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych zainicjowało i sfinansowało 5-letni program mający na celu zapewnienie infrastruktury łączącej różne uczelnie pn. Program eCampus. Celem programu jest ułatwienie uczenia się, nauczania i prowadzenia badań poprzez zapewnienie narzędzi TIK i ułatwienie dostępu do cyfrowych źródeł wiedzy.

3.4. Uznawanie wcześniejszego uczenia się jako sposób na spełnienie wymagań dot. realizacji programu studiów

Uznawanie wcześniejszego uczenia się (RPL – recognition of prior learning) zostało uwzględnione w wielu dokumentach określających politykę, w tym w Komunikatach z Bolonii i w Karcie Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie (EUA, 2008). Zgodnie z tymi dokumentami, wcześniejsze uczenie się dotyczy każdego typu uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Jednak choć instytucje szkolnictwa wyższego są relatywnie otwarte na uznawanie wcześniejszego formalnego kształcenia, szczególnie studiów w innych instytucjach szkolnictwa wyższego, uznawanie wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jest nadal niedostatecznie wykorzystywane. W 2012 r. instytucje UE zapewniły wsparcie dla rozwoju w tym zakresie, przyjmując zalecenie w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego ⁽⁴⁾. Zalecenie to obejmuje wszystkie sektory edukacji i szkoleń, w tym sektor szkolnictwa wyższego i określa, że państwa członkowskie „powinny najpóźniej w 2018 roku posiadać – stosownie do krajowych uwarunkowań i krajowej specyfiki, oraz w stopniu, w jakim uznają to za właściwe – rozwiązania dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego” ⁽⁵⁾.

W niniejszym punkcie przyjrzelśmy się uznawaniu wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jako sposobowi spełnienia wymogów związanych z realizacją programu studiów. Punkt ten został podzielony na trzy podpunkty: W pierwszym przeanalizowano, czy wcześniejsze uczenie się pozaformalne i nieformalne może w ogóle być brane pod uwagę przy spełnianiu wymogów związanych z realizacją studiów. W drugim podpunkcie przedstawiono mapę wymagań wobec kandydatów, którzy chcieliby skorzystać z procedury uznawania. W trzecim podpunkcie omówiono wymogi, jakie można spełnić dzięki uznawaniu wcześniejszego uczenia się. Uzupełnieniem informacji przedstawionych w tym punkcie jest treść punktu nt. dostępu do studiów wyższych (patrz podpunkt 1.3.3), w którym poddano analizie to, czy uznawanie wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego może być wykorzystane podczas rekrutacji na studia wyższe.

3.4.1. Zakres uznawania wcześniejszego uczenia się w krajach europejskich

Jak przedstawiono na Rysunku 3.6, w większości krajów europejskich studenci mogą korzystać z możliwości uznawania i walidacji wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w celu spełnienia wymagań programowych. Jedynie we Wspólnocie niemieckojęzycznej w Belgii, Bułgarii, Grecji, Austrii, Rumunii, Słowacji, Czarnogórze, na Malcie i Cyprze, instytucje szkolnictwa wyższego nie mogą brać pod uwagę uczenia się poza formalnym systemem edukacji.

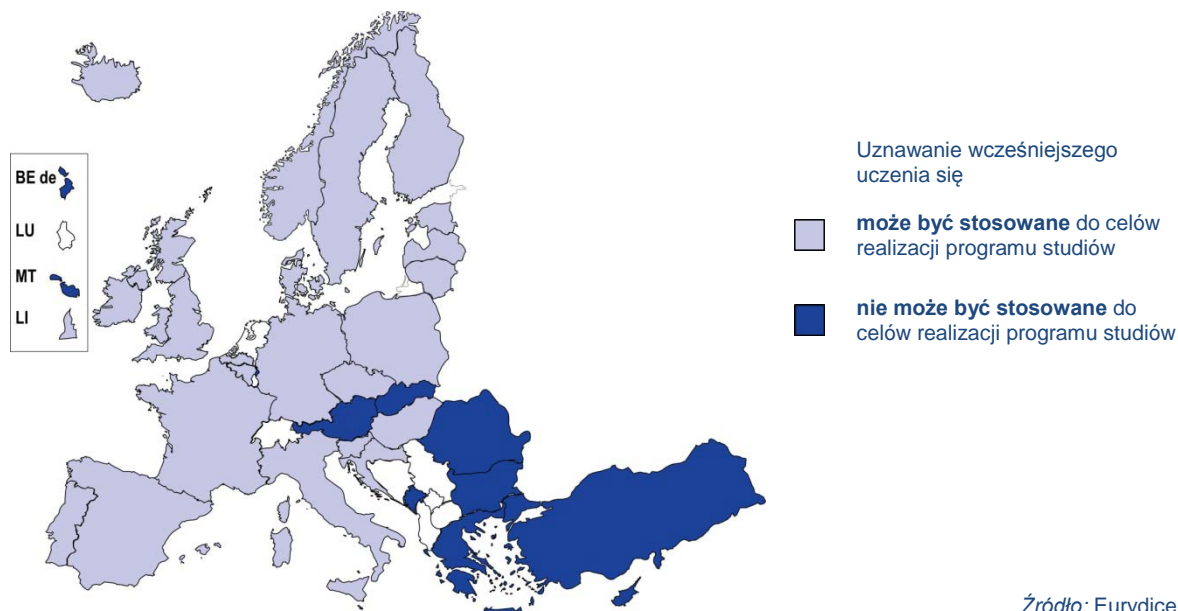
Jednak, jak pokazuje Rysunek 3.6, to czy uznawanie jest możliwe zgodnie z prawem nie pokazuje, jak szeroko stosowana jest taka praktyka. Rzeczywiście w większości krajów instytucje szkolnictwa wyższego mogą autonomicznie decydować, czy wprowadzą procedury ewaluacji umożliwiające uznawanie pozaformalnego i nieformalnego uczenia się studentów. Jedynie we Wspólnocie flamandzkiej w Belgii, Danii, Estonii, Francji i na Łotwie studenci mają zagwarantowaną prawnie możliwość korzystania z procedur ewaluacji i instytucje szkolnictwa wyższego muszą je zapewnić. Jednak gwarancje prawne sformułowane są na wiele różnych sposobów. Na przykład we Wspólnocie flamandzkiej w Belgii, obowiązku tego nie nakłada się na każdą uczelnię z osobna, lecz na „stowarzyszenie instytucji szkolnictwa wyższego”. Sytuacja jest odmienna we Francji, gdzie prawodawstwo umożliwia obywatelom uznawanie wcześniejszego uczenia się przez instytucję ich wyboru (co oznacza, że wszystkie uczelnie muszą stosować odpowiednie procedury). Prawo to dotyczy niemal wszystkich kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, z wyjątkiem pewnych kierunków, które podlegają numerus clausus (np. medycyna) lub kwalifikacji nieuwzględnionych w krajowym rejestrze kwalifikacji zawodowych (*Répertoire National des Certifications Professionnelles* – RNCP). W Estonii i na Łotwie ustawy o szkolnictwie wyższym zawierają

⁽⁴⁾ Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Dz.U. 398, 22.12.2012, str. 1.

⁽⁵⁾ Ibid.

ogólne zapisy nakładające na instytucje szkolnictwa wyższego obowiązek tworzenia warunków i procedur uznawania wcześniejszego uczenia się.

Rysunek 3.6: Uznawanie wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się do celów realizacji programu studiów, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Władze centralne zazwyczaj nie monitorują zakresu, w jakim uczelnie uznają wcześniejsze pozaformalne i nieformalne uczenie się. Dlatego większość krajów nie jest w stanie podać danych nt. procentu uczelni, które wprowadziły w życie odpowiednie procedury. Tam, gdzie są dostępne oficjalne dane statystyczne lub szacunki, sytuacja znacznie się różni pomiędzy poszczególnymi krajami. Na przykład na Węgrzech i w Norwegii mniej niż 5% uczelni stosuje procedury uznawania, podczas gdy w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) 75% - 95% uczelni.

W krajach, które zapewniły ramy prawne dla uznawania wcześniejszego uczenia się, praktyka stosowana w uczelniach nie zawsze podlega monitorowaniu. Francja, gdzie władze centralne monitorują sytuację, wydaje się być chlubnym wyjątkiem. Jednak, choć francuskie ministerstwo szkolnictwa wyższego monitoruje sytuację na uniwersytetach i specjalistycznej uczelni „CNAM” (*Conservatoire national des arts et métiers – konserwatorium sztuki i rzemiosła*), dane dotyczące uznawania wcześniejszego uczenia się w innych typach instytucji szkolnictwa wyższego, szczególnie w *grandes écoles*, są niepełne.

Innym podejściem do ewaluacji zakresu uznawania wcześniejszego uczenia się jest przeprowadzenie analizy liczby beneficjentów. Jednak również w tym przypadku dane nie są dostępne w większości krajów. Jedynie w trzech krajach bałtyckich, we Wspólnocie flamandzkiej w Belgii i we Francji informacje takie są zbierane. Co się tyczy krajów bałtyckich, w Estonii ocenia się, że w 2012 r. ok. 15% wszystkich studentów skorzystało z procedury uznawania, a na Łotwie i Litwie mniej niż 1% (odpowiednio ok. 50 i 120 studentów). We Wspólnocie flamandzkiej w Belgii liczba studentów korzystających z tej możliwości wyniosła mniej niż 5%. Oficjalne dane zebrane przez władze centralne we Francji w odniesieniu do uniwersytetów i CNAM przedstawiają większe liczby. W 2011 r. ok. 4000 studentów pomyślnie przeszło procedurę uznawania (Le Roux, 2012). Jednak przy interpretacji tych danych konieczne jest uwzględnienie wielkości populacji studentów we Francji. Warto też odnotować, że władze centralne zbierają informacje nt. różnych kategorii populacji studentów. Dostępne dane pokazują, że kandydaci, którzy pomyślnie przeszli procedurę to głównie osoby aktywne na rynku pracy (85%), bezrobotni (14%) i obywatele nieaktywni zawodowo (1%). Jeśli chodzi o wykonywane przez nich zawody, większość z nich (45%) piastuje stanowiska kierownicze (*cadres*). Kolejna grupa to pracownicy średniego szczebla (*professions intermédiaires*) – 33%, pracownicy sektora

administracji, sprzedaży i usług (*employés*) – 21 % oraz robotnicy (*ouvriers*) – 1% (Le Roux, 2012). Innymi słowy, we Francji dorośli pracownicy na stanowiskach kierowniczych stanowią główną grupę beneficjentów procedury uznawania wcześniejszego uczenia się do celów realizacji programu studiów.

3.4.2. Wymogi wobec kandydatów i podejścia do ewaluacji wcześniejszego uczenia się

W większości krajów nie ma centralnie ustalonych wymogów dotyczących tego, którzy kandydaci mogą brać udział w procesie uznawania wcześniejszego uczenia się do celów realizacji studiów. Tam, gdzie takie wymogi istnieją, zwykle odnoszą się do czasu trwania wcześniejszego uczenia się przez doświadczenie lub określonych kryteriów wiekowych. Na przykład we Francji kandydaci muszą się wykazać przynajmniej trzyletnim doświadczeniem, które może obejmować pracę zarobkową lub niezarobkową oraz wolontariat. Podobnie jak we Francji, we Wspólnocie francuskiej w Belgii również możliwe jest uwzględnienie zawodowego i pozazawodowego doświadczenia. Jednak czas trwania uczenia się przez doświadczenie musi wynosić przynajmniej pięć lat. Ponadto we Wspólnocie francuskiej w Belgii ustanowiono szczegółowe wymogi wiekowe, które uzależnione są od poziomu kwalifikacji, jaki ma zostać osiągnięty: kandydaci ubiegający się o uzyskanie dyplomu ukończenia studiów wyższych muszą mieć przynajmniej 22 lata, podczas gdy kandydaci ubiegający się o uzyskanie tytułu licencjata lub magistra muszą mieć przynajmniej 23 i 24 lata. Instytucje szkolnictwa wyższego mogą określać podobne wymogi w wewnętrznych regulacjach, niekoniecznie muszą one być uwzględnione w głównych dokumentach opracowywanych na poziomie centralnym. Na przykład w Wielkiej Brytanii nie obowiązują ogólne wymogi mające zastosowanie do wszystkich uczelni, jednak wytyczne w zakresie oceny studentów i uznawania wcześniejszego uczenia się opublikowane w 2013 r. przez Quality Assurance Agency for Higher Education określają, że każda uczelnia może określić limit w odniesieniu do odstępu czasu, w jakim zakończono naukę.

Zazwyczaj metody i podejścia do ewaluacji wcześniejszego uczenia się są opracowywane przez instytucje szkolnictwa wyższego bez nadzoru władz centralnych. Jedynie w kilku krajach lub regionach (Wspólnota francuska w Belgii, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa i Wielka Brytania), główne dokumenty dotyczące szkolnictwa wyższego dotyczą metod i podejść, jakie należy stosować w ramach procedur. Czasem dokumenty takie zawierają kilka obowiązkowych wymogów (np. przygotowanie portfolio), lecz zazwyczaj zapewniają instytucjom szkolnictwa wyższego sporą autonomię w opracowywaniu własnych podejść. Na Litwie i w Wielkiej Brytanii, główne dokumenty dot. uznawania wcześniejszego uczenia się mają charakter wytycznych lub zaleceń, co oznacza, że żadne z tych elementów nie są wiążące dla uczelni.

We Wspólnocie francuskiej w Belgii, kandydaci zobowiązani są przygotować portfolio i odbyć rozmowę kwalifikacyjną. Mogą również zostać poproszeni o rozwiązanie testów lub przystąpienie do egzaminów. Aby ujednolicić podejścia stosowane w sektorze szkolnictwa wyższego, instytucje szkolnictwa wyższego wprowadziły różne oddolne inicjatywy.

W Estonii ustawodawstwo o szkolnictwie wyższym określa, że doświadczenie zawodowe powinno zostać udokumentowane w formie umów o pracę i świadectw pracy. Poza certyfikacją doświadczenia zawodowego, kandydaci powinni przesłać opis wykonywanej pracy i autoewaluację. Zarząd uczelni ma prawo wprowadzić dodatkowe wymogi. Uczelnia ma prawo przydzielić zadania praktyczne, przeprowadzić rozmowę kwalifikacyjną lub w inny sposób dokonać oceny wiedzy i umiejętności kandydata.

We Francji wszyscy kandydaci zobowiązani są przygotować portfolio, które musi zostać ocenione przez komisję złożoną z nauczycieli akademickich oraz osób aktywnych w dziedzinie związanej z daną kwalifikacją. Komisja ma za zadanie dokonać analizy portfolio i przeprowadzić rozmowę z kandydatem.

Na Łotwie ustawodawstwo o szkolnictwie wyższym określa, że wszyscy kandydaci zobowiązani są złożyć portfolio, które jest poddawane ocenie na podstawie kryteriów określonych w ustawie. Na przykład nie można uznać wcześniejszego nieformalnego i/lub pozaformalnego uczenia się do zwolnienia kandydata z przystąpienia do egzaminu końcowego lub napisania pracy końcowej, a poświadczony doświadczenie zawodowe może jedynie zostać uznane zamiast praktyk uwzględnionych w programie studiów.

Na Litwie władze centralne opublikowały zalecenie, które określa, że kandydaci powinni udokumentować swoje kompetencje w formie portfolio, które powinno obejmować świadectwo pracy, referencje od pracodawcy, przykłady pracy pisemnej, dokumentację projektów, autoanalizę, nagrania audio i video itd. Kandydaci mogą zostać zobowiązani do odbycia rozmowy kwalifikacyjnej lub uczelnia może wybrać inną formę ewaluacji.

W Wielkiej Brytanii dokument pt. „Ocena studentów i uznawanie wcześniejszego uczenia się” opublikowany w 2013 r. przez Quality Assurance Agency for Higher Education podkreśla, że główną cechą uznawania wcześniejszego uczenia się jest poddanie ocenie wiedzy zdobytej w ramach doświadczenia studenta, a nie samego doświadczenia. Publikacja nie zaleca, w jaki sposób wiedza kandydatów powinna zostać przedstawiona i oceniona, lecz wskazuje, że instytucje szkolnictwa wyższego często stosują portfolio, rozmowy kwalifikacyjne i/lub ocenę. Bez względu na stosowane podejście, uczelnie muszą jednoznacznie określić wymogi stanowiące podstawę do podjęcia decyzji o uznawaniu wcześniejszego uczenia się.

3.4.3. Zakres studiów podlegający walidacji

W większości krajów główne dokumenty określają ograniczenia dotyczące zakresu uznawania wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się. Oznacza to, że proces nie może prowadzić do przyznania pełnej kwalifikacji ukończenia studiów wyższych. Ograniczenia są różne w poszczególnych krajach i są sformułowane w różny sposób. Na przykład we Włoszech zakres uznawania ogranicza się do 12 punktów zaliczeniowych w ramach programu studiów, w Hiszpanii do 15%, na Łotwie do 30%, a na Litwie do 75% programu studiów. Główne dokumenty w Estonii określają, że cały program może podlegać uznawaniu wcześniejszego uczenia się, z wyjątkiem końcowej pracy pisemnej i egzaminu końcowego. W Norwegii studenci muszą uczęszczać na zajęcia przynajmniej przez jeden pełny rok studiów. Ponadto warto odnotować, że w ramach reformy szkolnictwa wyższego na Węgrzech zwiększono liczbę punktów zaliczeniowych, jakie można przyznać w wyniku uznawania wcześniejszego uczenia się. W 2005 r. było to 30 punktów, a ustawa o szkolnictwie wyższym, która weszła w życie w 2012 r. stanowi, że w wyniku walidacji można uzyskać do dwóch trzecich łącznej liczby punktów zaliczeniowych.

Pomimo tego, że ustawodawstwo w niektórych krajach nie wprowadza ograniczeń w zakresie uznawania, w większości z nich nie jest stosowane przyznawanie kwalifikacji wyłącznie na podstawie uznawania wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się. W tym kontekście Francja wydaje się być jedynym krajem, w którym potwierdzono statystycznie liczbę kandydatów, którzy otrzymali tytuł zawodowy wyłącznie na podstawie uznania wcześniejszego uczenia się przez doświadczenie ⁽⁶⁾: Spośród około 4000 kandydatów, którym uznano wcześniejsze uczenie się w 2011 r., około 2400 uzyskało tytuł zawodowy, podczas gdy w przypadku 1600 kandydatów walidacji podlegała jedynie część programu studiów (Le Roux, 2012).

⁽⁶⁾ Dane pochodzą jedynie z uniwersytetów i specjalistycznej instytucji szkolnictwa wyższego 'CNAM' (*Conservatoire national des arts et métiers*). Dane z innych typów szkół wyższych (np. *grandes écoles*) nie zostały uwzględnione.

3.5. Inne sposoby zwiększania elastyczności

Poza inicjatywami mającymi na celu zapewnienie elastyczności w szkolnictwie wyższym wymienionymi w poprzednich punktach niniejszego rozdziału, niektóre kraje stosują dodatkowe podejścia, takie jak modułowe programy studiów, tworzenie określonych podsystemów szkolnictwa wyższego lub wdrażanie projektów/programów łączących kilka różnych podejść do elastyczności. Wspólnota francuska w Belgii, Hiszpania, Słowenia i Wielka Brytania przedstawiły przykłady w tym zakresie.

We Wspólnocie francuskiej w Belgii utworzono specjalny podsystem szkolnictwa wyższego skierowany do nietradycyjnych studentów, który stanowi element systemu zwanego *promotion sociale* (wsparcia społecznego). Studia oferowane w ramach podsystemu uwzględniają potrzeby studentów, którzy nie mogą uczestniczyć w tradycyjnych zajęciach (np. zajęcia są prowadzone popołudniami lub w weekendy) i są podzielone na moduły. Studia oferowane w ramach programu wsparcia społecznego mogą prowadzić do uzyskania dyplomów równorzędnych z tymi nadawanymi przez tradycyjne uczelnie oraz z dyplomami nadawanymi w ramach tego podsystemu.

W Hiszpanii utworzono podsystem szkolnictwa wyższego pod nazwą Zaawansowane szkolenie zawodowe. Programy oferowane w ramach tego systemu są podzielone na moduły szkoleniowe (odpowiadające przedmiotom), które mogą być niezależnie certyfikowane. Szkolenia realizowane są w pełnym i niepełnym wymiarze godzin w szkołach średnich, szkołach zawodowych lub centrach szkolenia zawodowego. Odrębne moduły mogą być realizowane za pomocą alternatywnych podejść (np. kształcenie na odległość) lub mogą być zaliczane w ramach procesu walidacji pozaformalnego i nieformalnego uczenia się.

W Słowenii program studiów dowolnego stopnia musi opierać się na jednym lub więcej standardach zawodowych i być podzielony na moduły, z których każdy umożliwia zdobycie kwalifikacji zawodowych. W celu zdobycia kwalifikacji zawodowych niezbędnych do uzyskania zatrudnienia, studenci muszą zrealizować jeden lub kilka modułów.

W latach 2005 - 2010 władze centralne w Wielkiej Brytanii (Anglia) sfinansowały rozwój ośmiu instytucji szkolnictwa wyższego, w których prowadzono programy pilotażowe dot. różnych form elastycznego kształcenia. Program pn. Flexible Learning Pathfinders (pionierzy elastycznego kształcenia) obejmował różne formy pilotażowych ofert kształcenia, w tym dwuletnie przyśpieszone studia prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego (zamiast trzyletnich) i studia dla osób pracujących, które obejmowały wiele elastycznych metod, takich jak szybsze tempo nauki, wolniejsze tempo nauki, nowe technologie w uczeniu się, kształcenie na odległość i blended learning.

3.6. Wizyty na miejscu

Potrzeba zwiększenia elastyczności oferty studiów wyższych była podnoszona we wszystkich odwiedzanych instytucjach szkolnictwa wyższego. Zagadnienie to łączy się ze zwiększoną różnorodnością populacji studentów, szczególnie zaś z większą liczbą studentów łączących studia z pracą zawodową, obowiązkami rodzinnymi czy innymi. Wizyty na miejscu potwierdziły, że instytucje szkolnictwa wyższego aktywnie reagują na potrzeby bardziej zróżnicowanej populacji studentów, zwiększając ofertę elastycznych rozwiązań (w tym studiów niestacjonarnych, indywidualnych programów studiów i modułowych programów nauczania), ofertę kształcenia na odległość i/lub blended learning, oraz możliwości walidacji pozaformalnego i nieformalnego uczenia się. Poza tymi głównymi rozwiązaniami, kilka jeszcze innych zagadnień związanych z elastycznością szkolnictwa wyższego zwróciło uwagę zespołu badawczego.

Instytucje szkolnictwa wyższego często działają w kontekście, w którym znacząca liczba studentów zmuszona jest łączyć studia z pracą zawodową, trend ten jest szczególnie silnie widoczny od wybuchu kryzysu ekonomicznego w 2008 r. Sytuacja ta sprawiła, że instytucje szkolnictwa wyższego zwiększają możliwości realizacji elastycznej oferty edukacyjnej. Na przykład Uniwersytet w Jyväskylä w Finlandii przygotował programy studiów skierowane do pracujących studentów, które trwają od trzech do sześciu lat. Ponadto uniwersytet zaoferuje w tym roku studentom możliwość zdawania egzaminów online.

Podobną sytuację można zaobserwować na Politechnice w Tallinie, Estonia i University College Cork w Irlandii, gdzie kierownictwo dostrzegło, że studenci coraz częściej muszą łączyć studia z zatrudnieniem, przynajmniej w niepełnym wymiarze. Aby wspierać studentów w takich sytuacjach, Politechnika w Tallinie poczyniła znaczące inwestycje w rozszerzenie swojej oferty materiałów

dydaktycznych i programów studiów dostępnych online. Natomiast University College Cork skupił się na zwiększeniu elastyczności harmonogramów zajęć.

Jednakże kierownictwo i wykładowcy wielu uczelni podkreślali, że elastyczne rozwiązania należy realizować z dużą dozą ostrożności, jako że w niektórych przypadkach mogą wiązać się one z niższym poziomem osiągnięć akademickich, a nawet nieukończeniem studiów. Wiąże się to z faktem, że studenci, którzy potrzebują elastycznych rozwiązań, często łączą studia z ważnymi obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi. W tym kontekście podstawowe znaczenie dla instytucji szkolnictwa wyższego ma znalezienie równowagi pomiędzy stopniem elastyczności zapewnianej studentom a mechanizmami wspierania ich w procesie nauki.

Tam, gdzie elastyczność została rozwinięta w szerokim zakresie i niejako „zinstytucjonalizowana”, niektóre uczelnie obecnie rozważają jej ograniczenie. Na przykład kierownictwo i nauczyciele akademicy Uniwersytetu w Gandawie zauważyli, że w przypadku niektórych studentów zbyt duża elastyczność może przynieść efekty odwrotne do zamierzonych. Takie stwierdzenie odnosi się do sytuacji, w których studenci, byli promowani na kolejne lata studiów bez zaliczenia wcześniejszych partii materiału, które w opinii nauczycieli miały podstawowe znaczenie. To może oznaczać na przykład, że studenci nie zaliczą podstawowego modułu z matematyki nauczanego na pierwszym roku, a mimo to będą w stanie kontynuować studia do zakończenia realizacji programu studiów pierwszego stopnia lub nawet zostać przyjęci na studia drugiego stopnia. Jednak bez zaliczenia modułu matematycznego nie będą mogli otrzymać dyplomu. W wyniku wprowadzenia nieco bardziej restrykcyjnych zasad, które stanowią, że kurs realizowany na pierwszym roku studiów należy zaliczyć w określonym limicie czasowym, uniwersytet mógłby zaobserwować poprawę w osiągnięciach studentów.

Inną decyzję, opartą na podobnym założeniu przyjęto na Uniwersytecie w Jyväskylä, gdzie studenci wcześniej mogli zapisywać się na uczelnię na okres ponad siedmiu lat. W tym czasie mogli studiować na różnych wydziałach. Obecnie, zgodnie z wytycznymi polityki na poziomie krajowym, uniwersytet wprowadza limit siedmioletniego okresu studiowania.

Zmiany na Uniwersytecie w Jyväskylä są zgodne z nastawieniem na nowe metody nauczania i uczenia się, szczególnie na e-learning. Uniwersytet jest jedną z dwóch uczelni w Finlandii, które wymagają od wszystkich nauczycieli akademickich, by przeszli odpowiednie szkolenie i zachęcają wykładowców do eksperymentowania z wieloma formami nauczania. Na uniwersytecie odnotowano też rosnące zainteresowanie studiami online. Obecnie 20-30% studentów uczelni mieszka poza Jyväskylä.

Wizyty na miejscu pokazały również, że stopień elastyczności może się różnić nie tylko pomiędzy uczelniami, lecz również pomiędzy wydziałami i/lub instytutami tej samej uczelni. Wywiady przeprowadzone w Republice Czeskiej umożliwiły lepsze zrozumienie powodów, które mogą mieć wpływ na wewnątrzuczelniane różnice w zakresie elastycznych rozwiązań. Wszyscy respondenci na Uniwersytecie Karola w Pradze poinformowali, że elastyczny tryb studiów (tzw. studia łączone, które często są realizowane podczas weekendów) jest oferowany przez poszczególne wydziały w różnym zakresie. Niektóre wydziały realizują wiele studiów łączonych, podczas gdy inne niewiele. Jak wyjaśnili przedstawiciele wydziałów, wiąże się to z faktem, że programy studiów realizowane w elastycznym trybie wymagają odrębnego zatwierdzenia (akredytacji) oraz opracowania specjalnych materiałów dydaktycznych wspierających proces nauczania. Władze centralne wprowadziły taki wymóg w celu ograniczenia liczby studentów przedwcześnie kończących naukę w ramach tego typu studiów. Jednakże koszty związane z opracowaniem takich materiałów pomocniczych to jeden z powodów, dla których niektóre wydziały nie oferują studiów łączonych.

Ostatni przykład dobrej praktyki pochodzi z Politechniki w Aachen (RWTH), gdzie obecnie realizowana jest koncepcja „uczelni przyjaznej rodzinie”. Główna koncepcja zasadza się na zaspokajaniu potrzeb tych studentów, którzy ze względu na obowiązki rodzinne potrzebują więcej elastyczności w organizacji programu studiów. Koncepcja ta pozwala na optymalne dostosowanie programu studiów niestacjonarnych do tempa pracy indywidualnych studentów, co szczególnie młodym matkom zapewnia nowe możliwości.

Wnioski

Wychodząc od rozważań terminologicznych dot. elastycznego uczenia się, w niniejszym rozdziale dokonano analizy wybranych aspektów elastyczności szkolnictwa wyższego, w tym oferty studiów niestacjonarnych, możliwości kształcenia na odległość, e-learning i blended learning, podejścia do uznawania wcześniejszego uczenia się do celów realizacji studiów oraz dodatkowych metod zwiększania elastyczności szkolnictwa wyższego.

Analiza wskazuje, że w większości krajów europejskich studenci mają formalne możliwości organizowania swoich studiów w bardziej elastyczny sposób w porównaniu do tradycyjnych rozwiązań w ramach studiów stacjonarnych. Jednak definicje studiów niestacjonarnych i terminologia stosowana do opisu studiów w niepełnym wymiarze godzin są różne w różnych krajach. Ponadto, jeśli w danym kraju studia niestacjonarne nie są formalnie uznawane, nie oznacza to, że studenci nie mogą studiować w elastyczny sposób.

Występowanie formalnie uznawanych studiów niestacjonarnych nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań nt. nakładów finansowych ponoszonych przez studentów. W wielu krajach studia niestacjonarne wiążą się - lub mogą się wiązać - z wyższymi nakładami finansowymi ponoszonymi przez osoby prywatne niż w przypadku tradycyjnego trybu studiów. Ponadto studenci studiów niestacjonarnych często nie są uprawnieni do otrzymywania pełnej kwoty pomocy finansowej.

Co się tyczy oferty studiów niestacjonarnych, niemal we wszystkich krajach instytucje szkolnictwa wyższego mogą autonomicznie decydować, czy będą zapewniać taką możliwość. Jednak pomimo autonomii uczelni w tym zakresie, większość krajów informuje, że wiele uczelni oferuje studia niestacjonarne. Jednakże informacje te należy przyjmować z pewną dozą ostrożności, ponieważ doświadczenia z wizyt na miejscu pokazują, że zakres takiej oferty może być zróżnicowany w ramach danej uczelni, gdzie niektóre wydziały i/lub instytuty mogą prowadzić wiele programów studiów niestacjonarnych, podczas gdy inne wykazują się bardzo ograniczoną aktywnością w tym zakresie.

Z analizy kształcenia na odległość wynika, że uczelnie, które specjalizują się w tego typu ofercie występują w nielicznych krajach Europy. Jednak spośród krajów, w których nie ma uczelni tego typu, niektóre zapewniają systematyczne wsparcie studentom, którzy kształcą się na odległość w instytucjach szkolnictwa wyższego w innym kraju. Analiza pokazuje, że kształcenie na odległość i e-learning to całkiem popularne formy kształcenia występujące w wielu tradycyjnych instytucjach szkolnictwa wyższego. Jednak częściej uczelnie włączają elementy tego kształcenia do tradycyjnych programów studiów (tj. realizują blended learning) niż zapewniają programy, które w całości są realizowane w formie kształcenia na odległość i e-learning. Warto odnotować, że władze centralne w wielu krajach zapewniają wsparcie dla rozwoju kształcenia na odległość, e-learning i blended learning, czy to w formie polityki krajowej, czy też konkretnych projektów.

Kolejne podejście dostępne w większości krajów europejskich, mające na celu zapewnienie elastyczności kształcenia, to uznawanie wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się do celów realizacji programu studiów. Jednakże instytucje szkolnictwa wyższego cieszą się dużą autonomią w tym obszarze i mogą samodzielnie decydować, czy będą stosować odpowiednie procedury. Ponadto władze centralne zazwyczaj nie monitorują działalności uczelni w tym zakresie i dlatego trudno jest dokładnie określić liczbę uczelni realizujących procedurę uznawania oraz liczbę jej beneficjentów. Również informacje nt. metod i podejść do ewaluacji wcześniejszego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się są mocno ograniczone, jako że często są one opracowywane przez same instytucje szkolnictwa wyższego, bez nadzoru ze strony władz centralnych. Jednak w kilku przypadkach ramy prawne określają wyraźne ograniczenia dotyczące zakresu studiów, jaki może podlegać walidacji za pomocą uznawania wcześniejszego uczenia się. Oznacza to, że zazwyczaj procedura ta nie może prowadzić do ukończenia pełnego programu studiów. W tym kontekście Francja wydaje się być jedynym krajem, w którym dostępne są dane statystyczne nt. liczby kandydatów, którym przyznano dyplomy i tytuły na podstawie uznawania wcześniejszego uczenia się poprzez praktykę.

Ponadto w niektórych systemach stosowane są dodatkowe podejścia mające na celu zwiększenie elastyczności studiów wyższych, w tym modułowe programy studiów, tworzenie określonych podsystemów szkolnictwa wyższego skierowanych do niestandardowych studentów, lub realizacja programów, które łączą kilka różnych podejść.

Ogólnie analiza polityk krajowych oraz wizyty na miejscu w ośmiu instytucjach szkolnictwa wyższego pokazują ewolucję w kierunku mniej ustrukturyzowanych i zinstytucjonalizowanych form kształcenia na poziomie studiów wyższych, które wiążą się z mniejszą liczbą ograniczeń w zakresie czasu i miejsca ich realizacji. Takie nowe ramy organizacyjne stanowią odpowiedź na potrzeby coraz bardziej zróżnicowanej populacji studentów. Jednak doświadczenia z wizyt na miejscu pokazują, że większość instytucji szkolnictwa wyższego staje wobec wyzwania, jakim jest pogodzenie elastyczności oferty z zapewnieniem wysokiego poziomu kształcenia i wsparcia gwarantującego sukces.

ROZDZIAŁ 4: ZATRUDNIALNOŚĆ I PRZEJŚCIE NA RYNEK PRACY

Zatrudnialność odgrywa kluczową rolę w strategii reform szkolnictwa wyższego Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2011), jak również w strategii Europa 2020 (Komisja Europejska, 2010) i Edukacja i Szkolenia 2020 ('ET 2020')⁽⁷⁾. W ramach strategii ET 2020, Rada Unii Europejskiej przyjęła w 2012 r. cele dot. zatrudnialności absolwentów.⁽⁸⁾ Zgodnie z wyznaczonym benchmarkiem, „Do roku 2020, odsetek zatrudnionych absolwentów (w wieku od 20 do 34 lat), którzy zakończyli kształcenie lub szkolenie nie wcześniej niż trzy lata przed rokiem referencyjnym, powinien wynosić co najmniej 82%”⁽⁹⁾. Podczas gdy w tym kontekście termin „absolwenci” odnosi się nie tylko do osób, które ukończyły studia wyższe, lecz również absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i policealnych, zarówno władze publiczne jak i instytucje szkolnictwa wyższego mają ważną rolę do odegrania w osiągnięciu tego celu.

Komisja Europejska podkreśla rolę szkolnictwa wyższego w wyposażaniu absolwentów w wiedzę i podstawowe kompetencje, jakie są niezbędne w celu odniesienia sukcesu w zawodach wymagających zaawansowanych umiejętności oraz znaczenie angażowania pracodawców i instytucji rynku pracy w opracowywanie i realizację programów nauczania, a także uwzględniania w nich zajęć praktycznych. Komisja podkreśla również znaczenie lepszego monitorowania przez uczelnie ścieżek kariery absolwentów w celu zwiększenia adekwatności programów kształcenia (Komisja Europejska, 2011).

W niniejszym rozdziale opisano stosowane w krajach europejskich praktyki mające na celu zwiększenie zatrudnialności absolwentów oraz ułatwienie im wejścia na rynek pracy. W punkcie pierwszym przedstawiono różne definicje pojęcia zatrudnialności, obejmujące jej aspekty teoretyczne i praktyczne. W punkcie drugim i trzecim dokonano analizy sposobów, na jakie instytucje szkolnictwa wyższego mogą spełnić oczekiwania i zapotrzebowanie rynku pracy oraz zapewnić zatrudnialność absolwentów. W punkcie czwartym opisano praktyki dotyczące ewaluacji działalności instytucji szkolnictwa wyższego w tym zakresie. W punkcie ostatnim przedstawiono wnioski.

4.1. Koncepcje zatrudnialności

Zatrudnialność to złożona koncepcja, obejmująca wiele definicji i podejść. Z tego powodu, w pierwszym punkcie omówiliśmy pewne założenia i ograniczenia różnych koncepcji zatrudnialności. Dzięki temu mogliśmy podkreślić znaczenie zatrudnialności dla wszystkich studentów i absolwentów, oraz umieścić zatrudnialność w planie zwiększania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym. W punkcie tym przedstawiono również potencjalną rolę instytucji szkolnictwa wyższego w zwiększaniu zatrudnialności oraz pokazano, w jaki sposób kraje europejskie definiują ten termin w głównych dokumentach.

4.1.1. Celem sukces absolwentów

Definicje zatrudnialności koncentrują się na wejściu absolwentów na rynek pracy po zakończeniu kształcenia wyższego. Występują dwa główne typy definicji: skoncentrowana na zatrudnieniu i skoncentrowana na kompetencjach.

Definicja zatrudnialności skoncentrowana na zatrudnieniu jest stosowana na przykład w procesie ET 2020, w wyżej wymienionych konkluzjach Rady z 2012 r. w sprawie zatrudnialności. W konkluzjach zatrudnialność została zdefiniowana jako „kombinacja czynników, które pozwalają danej osobie zmierzać w kierunku zatrudnienia, podejmować je oraz utrzymywać, a także rozwijać karierę

⁽⁷⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ('ET 2020'), Dz.U. 2009/C 119/02, 28.5.2009.

⁽⁸⁾ Konkluzje Rady z dnia 11 maja 2012 r. w sprawie zatrudnialności absolwentów szkół i uczelni, Dz.U. 2012/C 169/04, 15.6.2012.

⁽⁹⁾ Ibid., str. 10.

zawodową”⁽¹⁰⁾. Podobnie w ramach procesu bolońskiego, termin ten jest rozumiany jako „umiejętność [absolwentów] do zdobycia pierwszego, konkretnego zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania zatrudnienia i umiejętność poruszania się po rynku pracy” (Working Group on Employability 2009: 5, tłumaczenie własne).

Alternatywnym (lub uzupełniającym) podejściem jest skupienie się na umiejętnościach i kompetencjach, jakie studenci zdobywają podczas studiów. Na przykład Yorke (2006: 8) definiuje zatrudnialność jako „zestaw osiągnięć – umiejętności, wiedzy i cech osobistych – które sprawiają, że absolwenci mają większe szanse za zatrudnienie i odniesienie sukcesu zawodowego”. Takie umiejętności i kompetencje zwykle są rozumiane jako te, których wymagają pracodawcy. Zasadniczo „student wykazuje się zatrudnialnością w odniesieniu do danej pracy, jeśli wykazuje się zestawem osiągnięć mających związek z taką pracą” (Yorke 2006: 8, tłumaczenie własne).

Istnieje wiele klasyfikacji wymaganych umiejętności i kompetencji. Wymienia się umiejętności „ogólne”, „przenoszalne”, lub „kluczowe”, które niekoniecznie wiążą się z określonymi zawodami, lecz umożliwiają absolwentom znalezienie pracy i poruszanie się po rynku pracy (np. umiejętności komunikacyjne, przedsiębiorczość, umiejętność „uczenia się”, jak również umiejętność pracy w zespole itd., patrz np. Teichler, 2011). Ponadto występują również umiejętności i kompetencje związane z określonymi profesjami lub przedmiotami studiów (np. medycyna, prawo itd.).

Mając jednak na względzie wszystkie definicje, należy podkreślić, że zatrudnialność nie jest równoważna z zatrudnieniem. Definicje koncentrujące się na zatrudnieniu czasem mogą utrudniać rozróżnienie, szczególnie jeśli stosujemy wielkości dot. zatrudnienia w zastępstwie mierzenia zatrudnialności. Definicje koncentrujące się na kompetencjach, szczególnie te podobne do definicji sformułowanej przez Yorke (2006), mogą być pomocne w wyjaśnieniu związku pomiędzy zatrudnialnością a zatrudnieniem; określone umiejętności i kompetencje sprawiają, że absolwenci mają większe szanse na znalezienie pracy, jednak nie gwarantują jej.

Tak naprawdę zatrudnienie nie jest uzależnione jedynie od jakości edukacji, jaką absolwent otrzymał podczas studiów. Z jednej strony zmiany sytuacji ekonomicznej i na rynku pracy to najważniejsze determinanty możliwości znalezienia pracy. Z drugiej strony istnieje wiele czynników, które mają wpływ na możliwości zatrudnienia, co oznacza, że nie wszyscy absolwenci, którzy otrzymali takie samo wykształcenie mają podobne szanse na rynku pracy. Takie czynniki obejmują tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne), miejsce zamieszkania i mobilność studentów, wcześniejsze doświadczenie zawodowe absolwentów, a także wiek, płeć, pochodzenie etniczne i klasa społeczna (Harvey 2001: 103). Mając na względzie zestaw ostatnio wspomnianych czynników, dyskryminacja, z jaką mogą się spotkać absolwenci na rynku pracy jest często pomijana w dyskursie nt. zatrudnialności (Morley, 2001). Na przykład jak wykazali Moreau i Leathwood (2006), „nietradycyjni” studenci (biorąc pod uwagę ich pochodzenie etniczne, społeczno-ekonomiczne, niepełnosprawność lub inne cechy) są w gorszej sytuacji przy poszukiwaniu pracy w porównaniu do innych absolwentów wchodzących na rynek pracy (patrz również Gorard i inni, 2006).

Dlatego zagadnienia dot. polityki związanej z zatrudnialnością muszą być rozpatrywane z dwóch punktów widzenia. Po pierwsze, kluczowe znaczenie ma zwiększenie zatrudnialności wszystkich studentów, a władze publiczne oraz program EU 2020 nadały wysoki priorytet temu zagadnieniu. Koniecznym również jest uznanie faktu, że zatrudnialność stanowi integralną część programu zwiększania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym (Thomas i Jones, 2007). Zwiększanie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym nie kończy się na zapewnianiu dostępu studentom z niedostatecznie reprezentowanych grup (innymi słowy „nietradycyjnych” studentów), lecz musi uwzględniać środki zapewniające, że tacy studenci ukończą studia i z sukcesem wejdą na rynek pracy (Ibid.). Powyższe zwraca uwagę na złożoną rolę, jaką odgrywają instytucje szkolnictwa wyższego w kontekście zatrudnialności.

⁽¹⁰⁾ Ibid., str. 4.

4.1.2. Rola instytucji szkolnictwa wyższego

Koncentracja na sukcesie absolwentów na rynku pracy prowadzi do „świadomości wyników i efektów” w szkolnictwie wyższym (Teichler 2011: 29). Jednak wg niektórych badaczy, proces ten, skierowany na szanse na zatrudnienie absolwentów, może prowadzić do definiowania efektów szkolnictwa wyższego w wąskim zakresie, z pominięciem wielu rezultatów związanych z rozwojem indywidualnym i społecznym. W tym kontekście rola instytucji szkolnictwa wyższego jest często postrzegana jako „wyprodukowanie” absolwentów mających duże szanse na zatrudnienie i tym sposobem zaspokojenie potrzeb rynku pracy.

Jak to zostanie przedstawione poniżej, przy określaniu efektów szkolnictwa wyższego związanego z zatrudnialnością stosowane są dwie główne perspektywy: pierwsza, polegająca na położeniu nacisku na potrzeby rynku pracy, koncentruje się silniej na popycie (na który instytucje szkolnictwa wyższego muszą reagować), podczas gdy w drugiej nacisk na zapewnienie zatrudnialności absolwentów koncentruje się bardziej na podaży (co instytucje szkolnictwa wyższego muszą osiągnąć pod względem wyników). Jednak w większości przypadków trudno jest rozdzielić te dwie różne perspektywy.

Co się tyczy praktycznej implementacji, definicje skoncentrowane na zatrudnieniu pozostawiają instytucjom szkolnictwa wyższego swobodę w wyborze swojej roli. Wiele praktyk obserwowanych na uniwersytetach może zwiększyć szanse absolwentów na zatrudnienie bezpośrednio po ukończeniu studiów; przykłady obejmują uwzględnienie praktycznych szkoleń i praktyk zawodowych w programach studiów, zaangażowanie pracodawców w nauczanie i opracowywanie programów kształcenia, oraz zapewnienie doradztwa zawodowego wszystkim studentom (patrz również podpunkt 4.3.2).

Z drugiej strony, definicje skupiające się na umiejętnościach i kompetencjach przewidują bardziej szczegółowe zadania dla instytucji szkolnictwa wyższego. Poza zapewnieniem kształcenia i umiejętności związanych z przyszłym zawodem, uczelnie muszą rozwijać w studentach umiejętności „ogólne”, „przenoszalne” i „kluczowe”. Jednak sposób, w jaki instytucje szkolnictwa wyższego mają to osiągnąć pozostaje kwestią otwartą. Uczelnie (lub wydziały, instytuty) mogą podjąć decyzję o uwzględnieniu takich umiejętności w istniejących programach kształcenia (na przykład poprzez zastosowanie nowych metod nauczania) lub mogą wprowadzić do programu nauczania określone przedmioty, które mają na celu rozwijanie umiejętności ogólnych (Mason, Williams i Cranmer, 2009).

W kontekście programu zwiększania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, należy również podkreślić rolę, jaką instytucje szkolnictwa wyższego odgrywają w zwiększaniu zatrudnialności nietradycyjnych studentów. Jak twierdzą Thomas i Jones (2007: 23), poza zapewnieniem dostępu do odpowiednich praktyk zawodowych studentom pochodzącym z nietradycyjnych środowisk, instytucje szkolnictwa wyższego są zobowiązane zapewnić im poradnictwo i doradztwo zawodowe dostosowane do ich potrzeb przez cały okres studiów (tj. od samego początku kariery studenckiej). Takie doradztwo może przyczynić się do: 1) zwiększenia wiedzy studentów na temat zatrudnialności; 2) wzrostu ich pewności siebie i lepszej samooceny; 3) nabycia umiejętności poszukiwania i aplikowania o pracę (Ibid.). W ten sposób doradztwo może pomóc znieść „pośrednie” bariery, jakie niestandardowi studenci napotykają na rynku pracy. Ze względu na pochodzenie i wcześniejsze możliwości edukacyjne mogą oni nie być w stanie dobrze ocenić realiów rynku pracy i swoich kompetencji, i w rezultacie często sami wykluczają możliwość znalezienia odpowiedniej pracy po ukończeniu studiów ⁽¹¹⁾ (Thomas i Jones, 2007).

4.1.3. Definicje zatrudnialności w poszczególnych krajach europejskich

Po przedstawieniu informacji nt. potencjalnych definicji zatrudnialności i roli instytucji szkolnictwa wyższego w tym zakresie, w niniejszym podpunkcie przedstawimy, w jaki sposób kraje europejskie odnoszą się do tej koncepcji w głównych dokumentach dot. szkolnictwa wyższego.

(11) Z drugiej strony, 'pośrednie' bariery odnoszą się do dyskryminacyjnych praktyk pracodawców (Thomas i Jones, 2007).

Bardzo niewiele krajów definiuje zatrudnialność bezpośrednio lub wyraźnie stosuje ten termin. Nawet tłumaczenie angielskiego słowa 'employability' na poszczególne języki może sprawiać trudność. Z tego powodu, w niniejszym punkcie dokonamy analizy koncepcji ról instytucji szkolnictwa wyższego związanych z zatrudnialnością, a nie analizy bezpośrednich definicji.

Jak wspomniano powyżej, można wyróżnić dwie główne perspektywy określania ról instytucji szkolnictwa wyższego: perspektywa związana z popytem, która koncentruje się na potrzebach rynku pracy oraz perspektywa związana z podażą, która koncentruje się na zatrudnialności absolwentów. Oczywiście obie perspektywy są powiązane ze sobą, jednak poszczególne kraje mogą kłaść nacisk na jednej lub na drugiej. W kilku krajach mogą być stosowane oba podejścia jednocześnie, z różnym naciskiem, w zależności od misji poszczególnych uczelni – niektóre bardziej koncentrują się na edukacji zawodowej, inne mniej. Rysunek 4.1 ilustruje różne perspektywy i przedstawia przykłady z niektórych krajów.

Perspektywa związana z popytem koncentruje się na odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego w zakresie konieczności *reagowania na potrzeby rynku pracy*. Konieczność ta jest określona w ogólny sposób lub odnosi się do *potrzeby konsultowania się z pracodawcami lub organizacjami pracodawców* podczas opracowywania programów studiów. W takim przypadku konsultacje zapewniają, że informacje dotyczące potrzeb rynku pracy są uwzględniane w programach kształcenia. Kraje, które jedynie ogólnie odnoszą się do potrzeby reagowania na popyt na rynku pracy przez sektor szkolnictwa wyższego to: Estonia, Hiszpania, Węgry, Rumunia, Wielka Brytania (niektóre uniwersytety odnoszą się do tej potrzeby bardziej szczegółowo niż inne) i Liechtenstein. Kraje, które w dokumentach głównych konkretnie wspominają o potrzebie angażowania lub konsultowania pracodawców to Belgia (Wspólnota francuska), Bułgaria, Republika Czeska, Grecja, Irlandia, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Austria (tylko politechniki), Polska, Słowenia, Czarnogóra, Norwegia i Turcja.

W drugim przypadku uważa się, że instytucje szkolnictwa wyższego są odpowiedzialne za zapewnienie „zatrudnianych” absolwentów. Co się tyczy zatrudnialności absolwentów, z punktu widzenia polityki i głównych dokumentów dot. szkolnictwa wyższego w krajach europejskich można również wyróżnić dwa podejścia, o których mowa powyżej (skoncentrowane na zatrudnieniu i skoncentrowane na umiejętnościach).

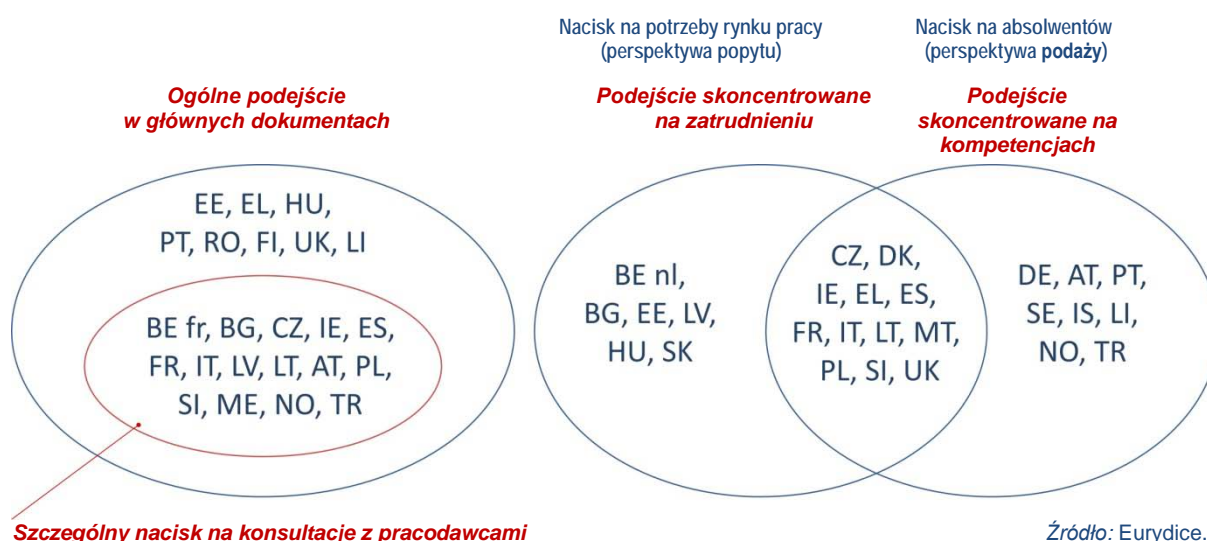
Podejścia skoncentrowane na zatrudnieniu kładą bezpośredni nacisk na możliwości zatrudnienia absolwentów: instytucje szkolnictwa wyższego są odpowiedzialne za przygotowanie absolwentów do zatrudnienia. W takich przypadkach, instytucje szkolnictwa wyższego są często oceniane na podstawie poziomów zatrudnienia absolwentów. Podejście skoncentrowane na zatrudnieniu jest stosowane w następujących krajach: Belgia (Wspólnota flamandzka), Bułgaria, Republika Czeska, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta, Polska, Słowenia, Słowacja i Wielka Brytania (Szkocja).

Z drugiej strony, *podejścia skoncentrowane na kompetencjach* odnoszą się do obowiązku instytucji szkolnictwa wyższego, jakim jest rozwijanie tych umiejętności i kompetencji absolwentów, które są niezbędne do znalezienia pracy. Jednak warto odnotować, że podejścia skoncentrowane na zatrudnieniu i podejścia skoncentrowane na kompetencjach nie są przeciwstawne i czasem są stosowane równolegle. W takich przypadkach podejście skoncentrowane na kompetencjach określa sposoby, na jakie instytucje szkolnictwa wyższego mogą zwiększyć szanse zatrudnienia swoich absolwentów. Podejście skoncentrowane na kompetencjach jest stosowane w następujących krajach: Republika Czeska, Niemcy, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Włochy, Litwa, Malta, Austria, Słowenia, Szwecja, Wielka Brytania ⁽¹²⁾, Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja.

Bez względu na stosowane podejście, kraje europejskie często omawiają kwestie związane z zatrudnialnością z perspektywy instytucji szkolnictwa wyższego lub ogólnej populacji studentów. Ten aspekt programu promowania zatrudnienia jest dość ważnym zagadnieniem polityki w zakresie szkolnictwa wyższego.

⁽¹²⁾ W Wielkiej Brytanii (Anglia, Department for Business, Innovation and Skills przyjął definicję zatrudnialności opracowaną przez Yorke (Yorke, 2006).

Rysunek 4.1: Perspektywy i podejścia do zatrudnialności stosowane w szkolnictwie wyższym, 2012/13



Większość krajów nie przykładła szczególnej wagi do zatrudnialności w odniesieniu do niedostatecznie reprezentowanych grup społecznych. Wyjątki to Estonia, Grecja i Wielka Brytania. W Estonii, na przykład, stosuje się środki mające na celu przedłużenie okresu studiów dla studentów, którzy nie są dość biegli w języku wykładowym, dla osób niepełnosprawnych oraz rodziców małych/niepełnosprawnych dzieci. W Grecji podejmowane są specjalne działania w celu zwiększenia zakresu szkoleń praktycznych dla studentów mających specjalne potrzeby, przedstawicieli mniejszości, obcokrajowców lub studentów pochodzących z innych wrażliwych grup społecznych. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna), studenci niepełnosprawni mają zwiększony dostęp do edukacji, informacji i poradnictwa zawodowego. Ponadto w Anglii w 2010 r. Higher Education Funding Council for England (HEFCE) zapewniła finansowanie programów wspierających praktyki realizowane przez studentów pochodzących z defaworyzowanych grup w celu zwiększenia ich dostępu do kształcenia zawodowego.

4.2. Reagowanie na potrzeby rynku pracy

W głównych dokumentach dot. szkolnictwa wyższego, wiele krajów podkreśla fakt, że instytucje szkolnictwa wyższego powinny reagować na potrzeby rynku pracy. Zasadniczo występują dwa źródła informacji nt. potrzeb rynku pracy: prognozy rynku pracy oraz pracodawcy lub organizacje pracodawców. W niniejszym punkcie omówiono praktyki w tym zakresie.

4.2.1. Prognozy rynku pracy jako źródło informacji

Prognozy rynku pracy to często stosowany sposób przewidywania potrzeb rynku pracy pod względem popytu i podaży umiejętności. Prognozy rynku pracy zazwyczaj są realizowane dla poszczególnych zawodów i poziomów kwalifikacji. Według Cedefop (2008), takie praktyki prognostyczne mają dwa główne cele: służą one „celom polityki”, tzn. zapewniają informacje niezbędne w planowaniu polityki; oraz pełnią „funkcję informacyjną”, tzn. są pomocne do celów poradnictwa i informowania o tendencjach występujących na rynku pracy. W przypadku instytucji szkolnictwa wyższego oznacza to, że prognozowanie rynku pracy może potencjalnie mieć wpływ na planowanie programów nauczania i zarządzanie w zakresie opracowywania programów studiów, określanie liczby miejsc finansowanych przez państwo lub przyznawanie dofinansowania ze źródeł publicznych. Ponadto pracownicy świadczący usługi doradztwa i poradnictwa mogą doradzać studentom w zakresie wyboru „bardziej poszukiwanych” kierunków studiów.

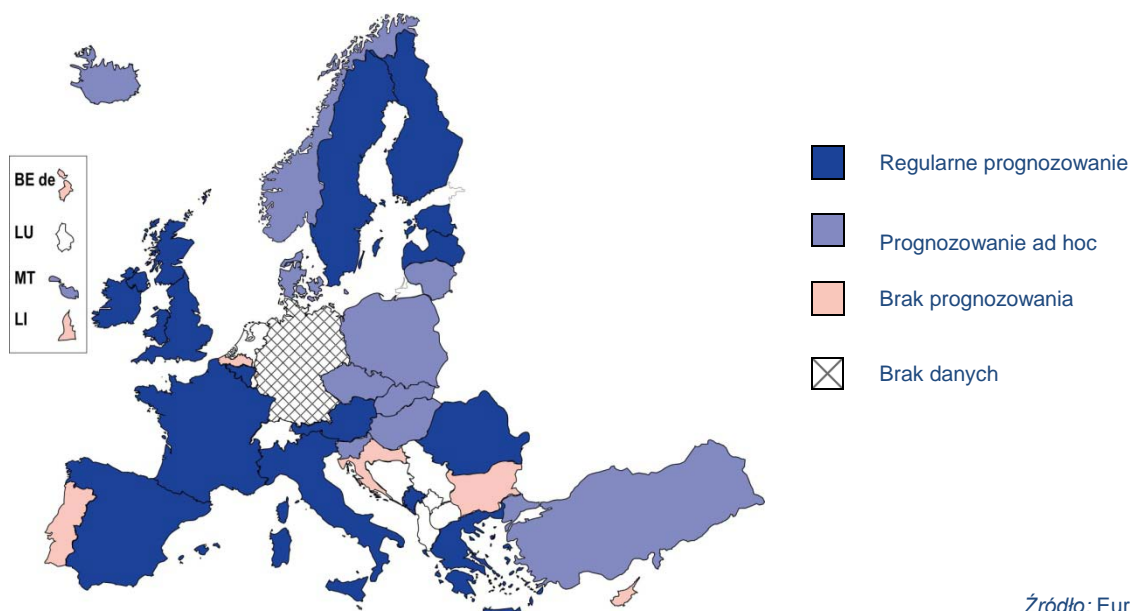
Oczywiście współczesna globalna gospodarka oparta na wiedzy może zmieniać się znacznie szybciej niż mogą to przewidzieć prognozy rynku pracy, które zawsze opierają się na wcześniejszych trendach i nie mogą przewidzieć wszystkich zmian w zapotrzebowaniu na umiejętności, ze względu na zmiany pojawiające się w realiach gospodarki (np. kryzysy ekonomiczne). Sami absolwenci studiów wyższych mogą zmieniać świat pracy, jednak trudno jest przewidzieć ich możliwości w zakresie innowacyjności.

Ponadto, podczas gdy prognozy rynku pracy swoim zasięgiem zazwyczaj obejmują dany kraj, w UE rynki pracy stają się coraz bardziej zeuropeizowane. Dlatego więc, jak wspomniano powyżej, kompetencje, jakie studenci zdobywają podczas studiów mogą być ważniejsze niż kwalifikacje (dyplomy), jakie otrzymują po ukończeniu studiów ⁽¹³⁾. Z powyższych powodów poleganie na prognozach rynku pracy wiąże się z określonymi ograniczeniami.

Poza kilkoma wyjątkami (Bułgaria, Chorwacja, Portugalia i Liechtenstein), w większości krajów europejskich prognozy rynku pracy są realizowane na poziomie krajowym i/lub regionalnym ⁽¹⁴⁾. Jak przedstawia Rysunek 4.2, prognozy rynku pracy są realizowane *ad hoc* w 10 krajach, a regularne prognozy są prowadzone w 13 krajach. Na Litwie obecnie jest opracowywany system prowadzenia regularnych prognoz.

Jednak systematyczne stosowanie takich informacji w planowaniu polityki edukacyjnej jest rzadkością w Europie. Tylko 11 krajów (Irlandia, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Polska, Rumunia, Finlandia, Wielka Brytania, Czarnogóra i Norwegia) poinformowało, że władze edukacyjne biorą pod uwagę informacje nt. rynku pracy w planowaniu polityki i zarządzaniu szkolnictwem wyższym.

Rysunek 4.2: Prognozy dot. rynku pracy w krajach europejskich, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Najczęściej informacje pochodzące z prognoz rynku pracy są wykorzystywane do określenia liczby miejsc finansowanych z funduszy publicznych, dla niektórych lub wszystkich kierunków studiów. Siedem krajów stosujących takie podejście to: Łotwa, Litwa, Rumunia, Finlandia, Wielka Brytania (Szkocja), Czarnogóra i Norwegia. Natomiast Irlandia, Polska i Wielka Brytania (Anglia) zapewniają *dotatkowe dofinansowanie* w obszarach, gdzie widoczne jest zapotrzebowanie na umiejętności lub przedmioty uważane za „ważne ze względów strategicznych”.

W Irlandii raporty zatytułowane 'Future Skills Needs' (Zapotrzebowanie na umiejętności przyszłości) informują nt. finansowania przeznaczonego na określone cele oraz o ofertach studiów będących odpowiedzią na takie pojawiające się zapotrzebowanie na umiejętności. Inicjatywy te obejmują programy 'Springboard' (Trampolina) i 'ICT skills conversion' (Konwersja umiejętności w zakresie TIK). W ramach programu 'Springboard' prowadzone są bezpłatne niestacjonarne studia dla osób bezrobotnych w obszarach, w których zidentyfikowano braki w umiejętnościach na rynku pracy lub możliwości zatrudnienia. Programy 'ICT skills conversion' są prowadzone dla absolwentów poszukujących pracy w ramach wspólnego rządowego i sektorowego Planu działań w zakresie TIK, mającego na celu zwiększenie podaży umiejętności na wysokim poziomie w zakresie TIK.

⁽¹³⁾ W kilku krajach poczyniono wysiłki, by uwzględnić umiejętności ogólne w modelach prognozowania rynku pracy, jednak wprowadzenie w życie takiego elementu okazało się trudnym zadaniem (Gács i Bíró, 2013).

⁽¹⁴⁾ Aby zapoznać się z listą prognoz rynku pracy i powiązаныmi badaniami krajowymi, patrz EU Skills Panorama: <http://euskills Panorama.ec.europa.eu/>

W Wielkiej Brytanii, the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) monitoruje dostępność studiów w zakresie ważnych strategicznie i wrażliwych przedmiotów (*ang. strategically important and vulnerable subjects' (SIVS)*), które obejmują nauki ścisłe, technikę, nauki inżynieryjne, matematykę, języki obce oraz statystykę w naukach społecznych. Rząd ma na celu ustalanie priorytetów w odniesieniu do przedmiotów, które wymagają wsparcia w celu uniknięcia niechcianych ograniczeń w skali dostępności. W 2012 r. HEFCE zleciła badanie nt. tego, w jaki sposób inne państwa stosujące podobne zasady finansowania szkolnictwa wyższego i studentów zidentyfikowały i ograniczyły ryzyka związane z poszczególnymi przedmiotami lub umiejętnościami, oraz nt. przyjętych podejść do formułowania polityki. HEFCE zapewnia również dodatkowe finansowanie przeznaczone na cele nauczania przedmiotów wiążących się z wyższymi kosztami (nauki ścisłe, technika, nauki inżynieryjne i matematyka), a także dopłaty do nauczania najbardziej kosztownych przedmiotów (chemia, fizyka, inżynieria chemiczna, metalurgia i inżynieria materiałowa). W wyniku powyższych działań ogólny poziom finansowania nauczania nauk ścisłych, techniki, nauk inżynieryjnych i matematyki wzrasta od roku akademickiego 2012/13. Ponadto HEFCE finansowała program pt. 'Routes into Languages' (drogi do języków) o wartości 7,3 m GBP, który miał na celu promowanie studiów językowych w Anglii i który był realizowany do lipca 2013 r.

4.2.2. Zaangażowanie pracodawców

Prowadzenie konsultacji z pracodawcami, organizacjami pracodawców i przedstawicielami biznesu na poszczególnych etapach opracowywania i ewaluacji programów studiów wyższych jest kolejnym sposobem na uwzględnienie informacji dot. rynku pracy do celów szkolnictwa wyższego. Uczestnictwo pracodawców jest bardziej zdecentralizowanym mechanizmem, zapewniającym, że programy studiów odpowiadają potrzebom rynku pracy.

W niniejszym punkcie omówiono zaangażowanie pracodawców w trzech obszarach: opracowywanie programu nauczania, nauczanie i uczestnictwo w organach decyzyjnych lub konsultacyjnych na szczeblu krajowym, regionalnym, sektorowym lub instytucjonalnym. Uczestnictwo pracodawców w zewnętrznym zapewnianiu jakości zostanie omówione w podpunkcie 4.4.1.

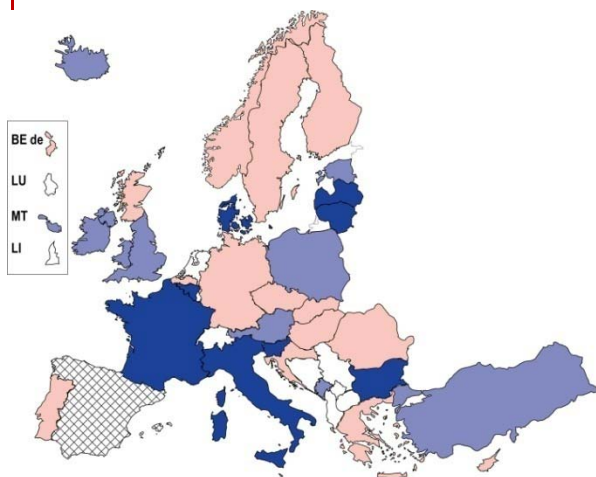
Zaangażowanie pracodawców w przynajmniej jednym z tych trzech obszarów stanowi wymóg w 18 systemach edukacji, spośród których uczestnictwo pracodawców w organach decyzyjnych lub konsultacyjnych jest wymagane w 16 (patrz Rysunek 4.3c). Organy te mogą działać na szczeblu krajowym (np. Francja, Łotwa, Słowenia i Finlandia), regionalnym (np. Włochy), sektorowym (np. Czarnogóra) lub instytucjonalnym (np. Litwa, Austria, Szwecja i Norwegia). Zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programu nauczania jest obowiązkowe w siedmiu systemach edukacji, a ich uczestnictwo w nauczaniu jest wymagane w pięciu systemach edukacji.

Jednak pracodawcy mogą być angażowani w procesy planowania i opracowywania programów nauczania, nawet jeśli nie wymagają tego władze centralne. W praktyce, zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programów nauczania i nauczanie, lub ich uczestnictwo w organach decyzyjnych lub konsultacyjnych, jest znacznie szersze niż jest to wymagane prawem. Rysunek 4.3c przedstawia zaangażowanie pracodawców w najbardziej popularne organy decyzyjne na poszczególnych poziomach: pracodawcy zazwyczaj uczestniczą w takich organach w 22 systemach edukacji. Pracodawcy są angażowani w opracowywanie programów nauczania w 19 systemach edukacji i często są angażowani w dydaktykę (w 15 systemach edukacji).

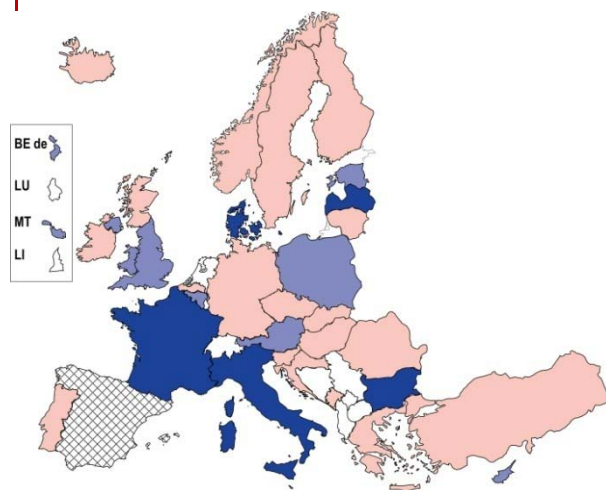
Projekty współpracy pomiędzy uniwersytetami a światem biznesu mogą znacznie ułatwić uczestnictwo pracodawców w tych procesach. Dzięki dofinansowaniu władze rządowe mogą zapewnić zachęty dla instytucji szkolnictwa wyższego i przedstawicieli biznesu do wspólnego opracowywania innowacyjnych projektów. W niektórych krajach (np. w Danii i Wielkiej Brytanii), projekty współpracy pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a przedsiębiorcami mogą uzyskać bezpośrednie wsparcie finansowe. Natomiast w innych krajach ustanowiono specjalistyczne centra (np. Biura ds. innowacji i współpracy w Grecji i Centra transferu technologii na Łotwie), które mają za zadanie ułatwianie współpracy pomiędzy uczelniami a światem biznesu.

W 2013 r. rząd Danii, we współpracy z przedsiębiorstwami prywatnymi i publicznymi, przeznaczył 40 mln DKK (5,3 mln EUR) na wspieranie innowacyjnych projektów w kolegiach uniwersyteckich i akademiach ekonomicznych. Projekty mają na celu zachęcanie do działań innowacyjnych opartych na praktyce i dzielenie się wiedzą. Projekty koncentrują się na określonych praktycznych wyzwaniach w przedsiębiorstwach i angażują nauczycieli i studentów w rozwijanie innowacyjnych kompetencji oraz opracowywanie programów studiów. Aby uczestniczyć w projekcie, przedsiębiorstwa muszą zapewnić znaczący poziom jego finansowania.

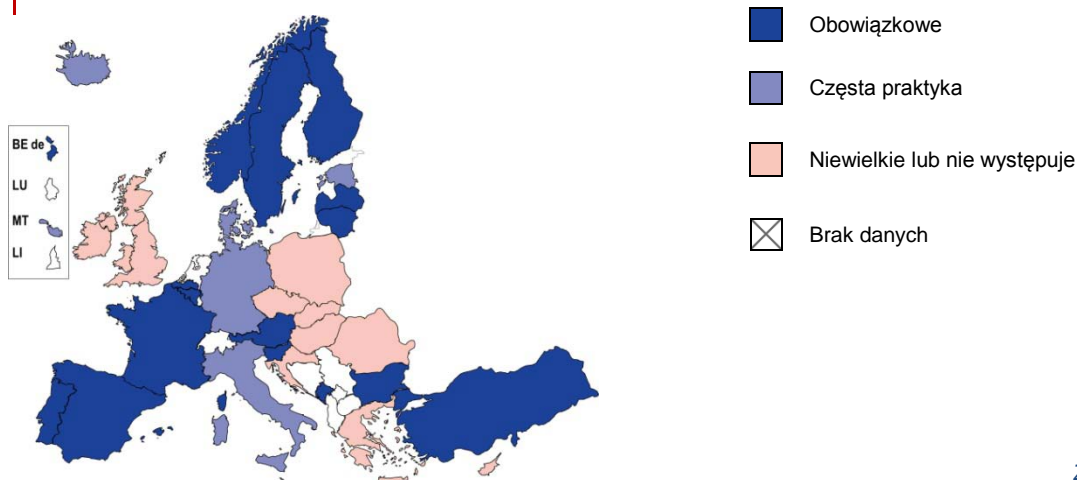
Rysunek 4.3a: Zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programu nauczania, 2012/13



Rysunek 4.3b: Zaangażowanie pracodawców w nauczanie, 2012/13



Rysunek 4.3c: Zaangażowanie pracodawców w planowanie i zarządzanie, oraz udział w organach decyzyjnych lub konsultacyjnych, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Uwagi dotyczące krajów

Hiszpania: Rysunki 4.3a/b. Wspólnoty Autonomiczne posiadają kompetencje w zakresie regulowania zaangażowania pracodawców.

Francja: Zaangażowanie jest obowiązkowe jedynie w przypadku szkolnictwa wyższego zawodowego i technicznego.

Słowenia: Rysunek 4.3b. W przypadku krótkich cykli kształcenia, pracodawcy również są zobowiązani angażować się w nauczanie.

Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR): Rysunek 4.3c. Takie działania mają miejsce, lecz informacje o ich zakresie nie są zbierane na poziomie centralnym.

W Grecji, program operacyjny pt. „Edukacja i uczenie się przez całe życie” w ramach Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia (2007-2013) finansuje Biura współpracy, które mają na celu ułatwianie związków pomiędzy sektorem edukacji a rynkiem pracy poprzez rozwijanie kanałów komunikacji, współpracy sieciowej oraz współpracy z biznesem, organizacjami pracodawców i szerszymi grupami społecznymi, a także poprzez zapewnienie wszechstronnego wsparcia i doradztwa dla studentów i absolwentów planujących dalsze studia i karierę zawodową. Łączny budżet działania wynosi 10 mln EUR. Ponad 150 000 studentów 29 szkół wyższych uczestniczy w programie.

Ponadto Biura ds. Innowacji i Przedsiębiorczości mają na celu zacieśnianie współpracy pomiędzy uczelniami a partnerami z sektora przemysłu, oraz promowanie badań w dziedzinach związanych z przedsiębiorczością. Biura koncentrują się na rozwijaniu podstawowych i specjalistycznych umiejętności i kompetencji studentów w zakresie przedsiębiorczości. Łączny budżet działania wynosi 9,97 mln EUR. Jak dotąd, utworzono 33 biura, z których usług skorzystało ponad 37 000 studentów.

Na **Łotwie** utworzono Centra Transferu Technologii, które częściowo są finansowane z europejskich funduszy strukturalnych. Centra mają na celu ułatwienie współpracy pomiędzy uniwersytetami, przemysłem i instytucjami naukowymi. Na Łotwie działa dziewięć takich Centrów.

W **Wielkiej Brytanii**, Higher Education Funding Council for England (HEFCE) prowadzi fundusz Higher Education Innovation Funding (HEIF), warty 150 mln GBP rocznie, w celu zachęcania szkół wyższych do zwiększenia interakcji ze światem biznesu, organizacjami publicznymi i trzeciego sektora, organizacjami społecznościowymi i różnymi grupami społecznymi. Finansowanie ma na celu wspieranie wymiany wiedzy, która skutkuje rozwojem gospodarczym i społecznym. Obecnie priorytetem są działania promujące wzrost gospodarczy kraju.

W niektórych krajach prowadzone są kierunki studiów utworzone w celu zaspokojenia potrzeb pracodawców, w przypadku których programy kształcenia opracowywane są we współpracy z pracodawcami.

We **Francji**, w 1999 r. wprowadzono specjalistyczne studia licencjackie, które mają na celu zapewnić zatrudnialność studentów. Studia zapewniają możliwość szkolenia zaprojektowanego i zorganizowanego w bliskiej współpracy z pracodawcami. Uniwersytet zobowiązany jest przedstawić wniosek o organizację specjalistycznych studiów licencjackich, który jest rozpatrywany przez krajową komisję ekspercką, wybieraną na okres trzech lat i, w której skład wchodzi eksperci posiadający wiedzę specjalistyczną w danej branży i przedstawiciele uczelni.

W **Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna)**, od roku akademickiego 2001/02, można uzyskać foundation degrees, czyli tytuły zawodowe nadawane po ukończeniu dwuletnich studiów, które zapewniają elastyczny i dostępny sposób na uzyskanie wykształcenia i zdobycie umiejętności, na które jest wysokie zapotrzebowanie wśród pracodawców. Ponadto Higher Education Funding Council for England opracowała program kształcenia siły roboczej, jednym z celów którego jest projektowanie i realizowanie studiów wyższych we współpracy z pracodawcami. Szczegóły nt. projektów realizowanych we współpracy z pracodawcami, które koncentrują się na opracowywaniu i realizacji studiów wyższych można znaleźć na stronie internetowej HEFCE ⁽¹⁵⁾.

4.3. Zwiększanie szans na zatrudnienie absolwentów

Perspektywa zatrudnialności bardziej skoncentrowana na aspekcie podaży dotyczy możliwości zatrudnienia absolwentów i/lub ich kompetencji zwiększających ich szanse na zatrudnienie. W niniejszym punkcie przedstawiono dwa główne sposoby zwiększania zatrudnialności absolwentów: uwzględnienie praktycznych szkoleń i praktyk zawodowych w programie studiów z jednej strony, oraz doradztwo zawodowe z drugiej.

4.3.1. Szkolenia praktyczne i praktyki zawodowe

Szkolenia praktyczne i praktyki zawodowe uważane są za kluczowe elementy zwiększania zatrudnialności absolwentów. Dane pochodzące z europejskich badań porównawczych i raportów krajowych pokazują, że studentom, którzy uczestniczyli w szkoleniach praktycznych przed ukończeniem studiów łatwiej jest znaleźć pracę niż ich kolegom bez odpowiedniego doświadczenia zawodowego (patrz np. Blackwell i in., 2001; Garrouste i Rodrigues, 2012; Mason, Williams i Cranmer, 2009; van der Velden i Allen, 2011). Thomas i Jones (2007) również podkreślają znaczenie doświadczenia zawodowego w przypadku nietradycyjnych słuchaczy. Dlatego ważne jest przyjrzenie się temu, czy i w jaki sposób kraje europejskie zapewniają zachęty dla instytucji szkolnictwa wyższego, by te uwzględniały usystematyzowane praktyki zawodowe lub szkolenia praktyczne w programach studiów.

W Unii Europejskiej, Dyrektywa 2005/36/WE w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych ⁽¹⁶⁾ reguluje uwzględnianie szkoleń praktycznych na pewnych zorientowanych zawodowo kierunkach studiów (np. w przypadku studiów w zakresie medycyny lub farmacji). W większości krajów uwzględnienie praktycznych szkoleń jest wymagane do uzyskania tytułu zawodowego.

W przypadku pozostałych kierunków studiów, instytucje szkolnictwa wyższego mogą samodzielnie decydować, czy uwzględniać takie usystematyzowane doświadczenie zawodowe, oraz czy będzie to obowiązkowe, czy opcjonalne. Jednak niektóre kraje ograniczają taką swobodę instytucjom

⁽¹⁵⁾ Patrz: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

⁽¹⁶⁾ Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych, Dz.U. L 255, 30.9.2005.

szkolnictwa wyższego. W niektórych przypadkach takie ograniczenia dotyczą określonych typów uczelni. Na przykład w Danii szkolenie praktyczne jest wymagane w akademiach oferujących specjalistyczne studia zawodowe i w kolegiach uniwersyteckich, ale nie na uniwersytetach. W innych krajach szkolenie praktyczne jest wymagane w odniesieniu do określonych typów kwalifikacji (np. *licence professionnelle* we Francji). Na Litwie studenci wszystkich studiów pierwszego stopnia zobowiązani są do uczestnictwa w szkoleniach praktycznych. W Czarnogórze, w ramach procesu akredytacji nowych kierunków studiów, instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązane są załączyć listy intencyjne dot. współpracy z biznesem w zakresie szkolenia praktycznego studentów.

Proporcja studentów uczestniczących w szkoleniach praktycznych lub praktykach zawodowych nie jest znana w większości krajów. Spośród tych krajów, w których dane są dostępne, procent uczestnictwa jest najwyższy w Finlandii (100%), gdzie wszystkie studia pierwszego stopnia na politechnikach uwzględniają przynajmniej trzymiesięczne praktyki zawodowe, a szkolenie praktyczne jest obowiązkowe w przypadku niektórych studiów uniwersyteckich. Procent uczestnictwa w szkoleniach jest również wysoki na Litwie (100% studentów studiów pierwszego stopnia), na Łotwie (86% studentów studiów pierwszego stopnia i 14% studentów studiów drugiego stopnia uczestniczy w szkoleniach praktycznych), oraz we Włoszech (niemal 60% studentów studiów pierwszego stopnia i 56% studentów studiów drugiego stopnia).

Jednak poza usystematyzowanymi i raczej krótkimi praktykami zawodowymi istnieją również inne rozwiązania mające na celu zapewnienie, że studenci zdobywają doświadczenie zawodowe podczas studiów. Na przykład we Francji studenci mogą uczestniczyć w systemie dualnym (*alternance*), który łączy kształcenie teoretyczne w instytucjach szkolnictwa wyższego z doświadczeniem praktycznym nabywanym w pracy. W takim przypadku studenci pracują przez cały okres studiów. Obecnie 7% studentów uczelni zawodowych i 5% studentów uniwersytetów studiuje w ramach systemu dualnego.

Rządy poszczególnych krajów mogą promować uwzględnianie szkolenia praktycznego w programach studiów nie tylko dzięki regulacjom prawnym. Wiele krajów zapewnia zachęty finansowe dla instytucji szkolnictwa wyższego i pracodawców w celu zwiększenia liczby dostępnych staży. Takie inicjatywy są otwarte dla wszystkich studentów i w większości przypadków koszt szkoleń praktycznych pokrywany jest, przynajmniej częściowo, ze źródeł publicznych. Tak się dzieje w następujących krajach: Belgia (Wspólnota francuska), Bułgaria, Grecja, Francja, Chorwacja, Włochy, Litwa, Portugalia, Finlandia i Wielka Brytania). Celowe inicjatywy skierowane do studentów pochodzących z defaworyzowanych grup realizowane są jedynie w Wielkiej Brytanii (Anglia).

W **Bułgarii** projekt pt. „Praktyki studenckie” jest realizowany w ramach programu operacyjnego rozwoju zasobów ludzkich i ma na celu zapewnienie szkoleń praktycznych w środowisku pracy. W Projekcie mogą uczestniczyć studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Finansowanie jest przeznaczone na pokrycie kosztów wynagrodzeń studentów, mentorów akademickich z uniwersytetów i mentorów ze strony pracodawców.

W **Grecji**, w ramach programu operacyjnego pt. „Edukacja i uczenie się przez całe życie”, stanowiącego część Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia (2007-2013), opracowano ramowe inicjatywy w celu zwiększenia liczby studentów uczestniczących w praktykach oraz zachęcenia większej liczby przedsiębiorstw do organizowania praktyk. Łączny budżet działania wynosi 82,5 mln EUR. Ponadto Biura ds. innowacji i współpracy działające na uczelniach organizują praktyki zawodowe dla studentów.

W **Chorwacji** Ustawa o promowaniu zatrudnienia (2012) zapewnia pracodawcom możliwości zawierania z absolwentami szkół wyższych bez doświadczenia zawodowego „umów o szkolenie zawodowe bez zatrudnienia” na okres 12 miesięcy. W tym okresie pracodawcy zwolnieni są z obowiązku płacenia podatków, składek ubezpieczenia itd. za takich pracowników, a stażyści otrzymują od państwa miesięczne wynagrodzenie w wysokości ok. 200 EUR. Celem programu jest zapewnienie absolwentom możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego i tym samym wzrost ich atrakcyjności na rynku pracy.

Na **Litwie** Krajowy program na rzecz studiów zapewnia wsparcie i zachęty w zakresie szkoleń dla studentów wszystkich kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia realizowanych w przedsiębiorstwach, uczelniach i organizacjach prywatnych i państwowych. Celem programu jest rozwój umiejętności studentów w zakresie przedsiębiorczości oraz tworzenie partnerstw pomiędzy uczelniami a różnymi partnerami społecznymi. Wnioskodawcami uprawnionymi do otrzymania wsparcia są stowarzyszenia pracodawców współpracujące ze szkołami wyższymi, instytucjami i organizacjami. Ponadto praktyki naukowe dla studentów kierunków akademickich są wspierane w ramach programu na rzecz rozwoju kariery naukowej. W ramach programu zapewniane jest finansowanie praktyk i szkoleń studentów wszystkich kierunków studiów pierwszego i drugiego stopnia w wiodących instytucjach i centrach naukowych w kraju.

W Polsce w 2013 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, we współpracy z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju (agencja rządowa), wprowadziło program mający na celu wspieranie instytucji szkolnictwa wyższego w organizacji staży dla studentów. Fundusze przydzielane są na podstawie konkursu, w którym udział biorą uczelnie, które opracowały najlepsze programy współpracy z przemysłem. W ramach programu pilotażowego zostanie zapewnione finansowanie trzymiesięcznych praktyk w przedsiębiorstwach dla 10 000 studentów. Budżet programu wynosi 50 mln PLN (ok. 12 mln EUR).

W Wielkiej Brytanii Higher Education Funding Council for England (HEFCE) realizuje wiele programów finansowania, mających na celu wspieranie biznesu w identyfikowaniu umiejętności, na które istnieje zapotrzebowanie oraz pomaganie studentom w zdobywaniu umiejętności, które prowadzą do zatrudnienia, np. programy staży dla studentów i absolwentów. W ramach jednego z takich programów w 2010 r. HEFCE przekazała 1 mln GBP 30 uczelniom w celu realizacji praktyk studenckich dla studentów pochodzących z defaworyzowanych grup. W ramach inicjatywy zrealizowano 850 praktyk.

W Szkocji od 2010 r. Centre for Scottish Public Policy realizuje program pt. Adopt-an-Intern (Zaadoptuj stażystę), w ramach którego ułatwia się absolwentom nawiązanie kontaktów z pracodawcami, w celu realizacji płatnych, powiązanych z wykształceniem staży, które zwiększają szanse na znalezienie przez nich pracy.

4.3.2. Poradnictwo zawodowe

Kolejnym sposobem na zwiększenie szans absolwentów na zatrudnienie jest zapewnianie studentom informacji nt. rynku pracy, poradnictwa zawodowego i mentoringu. Jak wspomniano powyżej, poradnictwo zawodowe jest uważane za szczególnie ważne dla „nietradycyjnych słuchaczy” (słuchaczy studiów niestacjonarnych) (Thomas i Jones, 2007), szczególnie jeśli jest zapewniane przez cały okres studiów.

Rysunek 4.4: Usługi poradnictwa zawodowego dostępne przez cały okres studiów, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
uczelnie *	●	○	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
zewnętrzne **		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
uczelnie *	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
zewnętrzne **		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● wszyscy studenci ○ niektórzy studenci

* : Usługi poradnictwa zawodowego są oferowane studentom na uczelniach; ** : Studenci mają dostęp do zewnętrznych usług poradnictwa zawodowego; *** : Jedynie ostatni rok studiów na uczelni.

Źródło: Eurydice.

Jak pokazuje Rysunek 4.4, poradnictwo zawodowe jest dostępne przez cały okres studiów w instytucjach szkolnictwa wyższego w niemal wszystkich krajach. Wyjątkami są Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii, gdzie poradnictwo zawodowe jest dostępne jedynie na ostatnim roku studiów; Republika Czeska, Łotwa i Portugalia, gdzie instytucje szkolnictwa wyższego mają pełną autonomię przy podejmowaniu decyzji, czy zapewnić usługi poradnictwa zawodowego; Chorwacja, gdzie jedynie usługi zewnętrzne są dostępne; Malta, gdzie jedynie niektórzy studenci mają dostęp do wewnętrznych usług poradnictwa zawodowego, lecz wszyscy studenci mają dostęp do usług zewnętrznych.

Usługi poradnictwa zawodowego zazwyczaj są dostępne dla wszystkich studentów oraz zaspokajają ich indywidualne potrzeby. Krajami, w których poradnictwo skierowane jest do określonych grup studentów są Grecja i Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna). W Grecji wyznaczeni pracownicy prowadzą poradnictwo zawodowe i doradztwo dla studentów i absolwentów pochodzących z wrażliwych grup społecznych, pomagając im zdobywać kwalifikacje zawodowe i wspierając ich w integracji społecznej. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) studenci niepełnosprawni otrzymują szczególne wsparcie i dostęp do takich samych usług, jak pozostali studenci.

Poradnictwo zawodowe w instytucjach szkolnictwa wyższego dla absolwentów jest dostępne w mniejszym zakresie. Jak pokazuje Rysunek 4.5, usługi dla wszystkich absolwentów są dostępne w instytucjach szkolnictwa wyższego w 18 systemach edukacji, a tylko niektórzy absolwenci mają

dostęp do takich usług w ośmiu innych krajach. We Francji, poza ogólnymi usługami poradnictwa dla absolwentów, dostępne są również specjalne praktyki dla absolwentów *grandes écoles*.

Usługi poradnictwa zawodowego dla absolwentów są świadczone przez instytucje zewnętrzne we Wspólnocie niemieckojęzycznej w Belgii, w Estonii, Chorwacji, Szwecji, na Litwie i Malcie. Takie usługi nie są dostępne w Irlandii, Rumunii i Norwegii.

Rysunek 4.5: Usługi poradnictwa zawodowego dla absolwentów, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
uczelnie *	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
zewnętrzne **		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
uczelnie *	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
zewnętrzne **		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● Wszyscy absolwenci ○ Niektórzy absolwenci - Brak poradnictwa

* : Usługi poradnictwa zawodowego są oferowane absolwentom na uczelniach;

** : Absolwenci mają dostęp do zewnętrznych usług poradnictwa zawodowego

Źródło: Eurydice.

4.4. Ewaluacja zatrudnialności

Wyniki instytucji szkolnictwa wyższego w zakresie zatrudnialności absolwentów są często poddawane ewaluacji zewnętrznej. Proces ewaluacji jakości kształcenia w szkołach wyższych może uwzględniać kryteria dot. zatrudnialności. Najczęściej kryteria dot. zatrudnialności stanowią element zewnętrznego zapewniania jakości. Jednak w wielu krajach ustanowiono inne procedury ewaluacji tego, jak dobrze instytucje szkolnictwa wyższego sobie radzą z przygotowaniem absolwentów mających szanse na zatrudnienie. W niniejszym punkcie przedstawiono przegląd takich procesów ewaluacji.

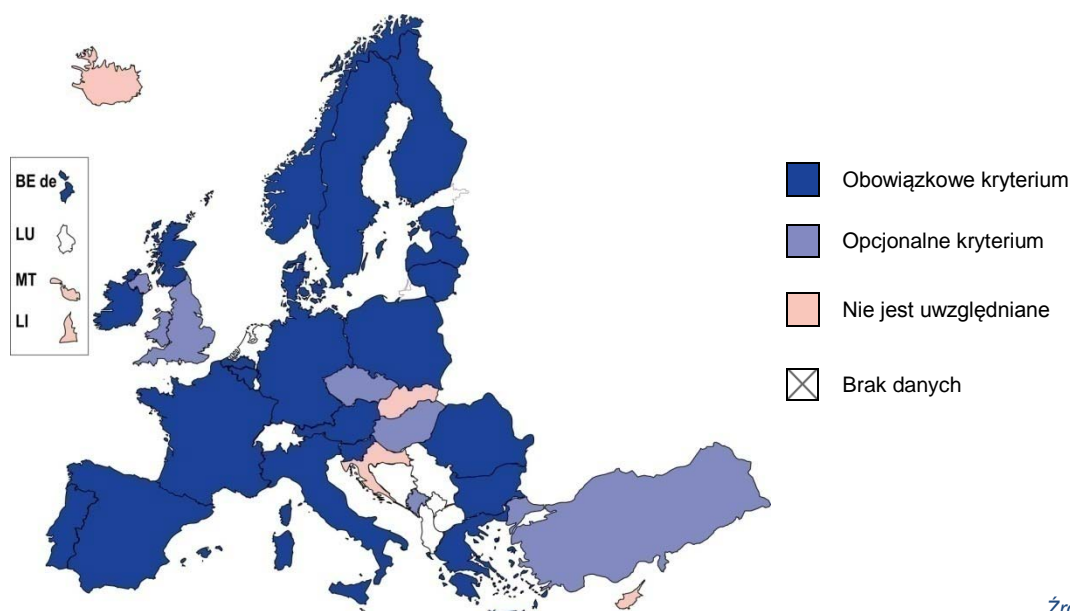
4.4.1. Zapewnianie jakości

Zapewnianie jakości jest głównym mechanizmem, za pomocą którego władze edukacyjne mogą zachęcać instytucje szkolnictwa wyższego do zwiększania zatrudnialności absolwentów. Jak pokazano na Rysunku 4.6, w większości krajów instytucje szkolnictwa wyższego są zobowiązane przekazywać informacje związane z zatrudnialnością agencjom zapewniania jakości przed akredytacją programową lub do celów ciągłej ewaluacji instytucji lub programów studiów. Informacje związane z zatrudnialnością są uważane za opcjonalne w procesie ewaluacji w dziewięciu systemach edukacji. W innych krajach, na przykład na Węgrzech, procedury akredytacji uwzględniają zatrudnialność, jednak nie określono minimalnych wymogów związanych z kryteriami. W sześciu krajach takie kryteria nie stanowią elementu procedur zapewniania jakości.

Standardy jakości związane z zatrudnialnością mogą koncentrować się na różnych zagadnieniach. Instytucje szkolnictwa wyższego mogą być zobowiązane do wykazania, że programy nauczania odpowiadają na istniejące potrzeby rynku pracy (np. w Belgii, Bułgarii, Republice Czeskiej, Włoszech, Austrii (w przypadku akredytacji programów studiów na politechnikach, nieobowiązkowo w przypadku uniwersytetów) i Słowenii). W innych przypadkach instytucje szkolnictwa wyższego muszą przedstawić dowód, że angażują pracodawców lub uwzględniają punkt widzenia pracodawców podczas opracowywania programów studiów (np. Belgia (Wspólnota francuska), Bułgaria, Dania, Estonia, Austria, Polska, Finlandia, Szwajcaria i Norwegia).

W kilku krajach instytucje szkolnictwa wyższego muszą regularnie przedstawiać dane nt. zatrudnienia absolwentów lub udowodnić, że wprowadziły system monitorowania lub badania losów absolwentów (np. Bułgaria, Dania, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Włochy, Łotwa i Litwa). We Włoszech agencja zapewniania jakości weryfikuje, czy oferowane są usługi dla absolwentów podczas ich wchodzenia na rynek pracy.

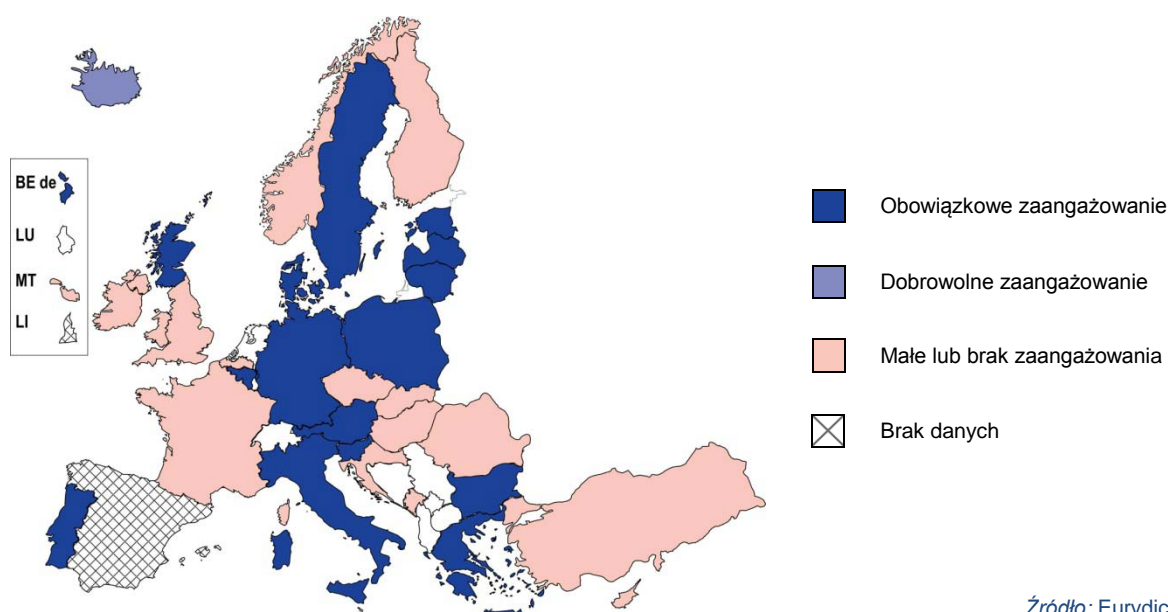
Rysunek 4.6: Kryteria procedur zapewniania jakości związane z zatrudnialnością, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Kolejnym sposobem zapewniania, że kryteria związane z zatrudnialnością – zgodność programów z potrzebami rynku pracy lub zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programów studiów – są uwzględniane w procesie ewaluacji jest angażowanie pracodawców w zewnętrzne procedury zapewniania jakości. Pracodawcy uczestniczą w zewnętrznych procedurach zapewniania jakości w niemal połowie systemów edukacji (patrz Rysunek 4.7). Niemal we wszystkich krajach, w których biorą czynny udział w tych procedurach, są do tego zobowiązani. Wyjątkiem jest Wspólnota niemieckojęzyczna w Belgii i Islandia, gdzie pracodawcy są zaangażowani w zewnętrzne zapewnianie jakości bez wszelkich formalnych zobowiązań.

Rysunek 4.7: Zaangażowanie pracodawców w zewnętrzne zapewnianie jakości, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Uwagi dotyczące krajów

Hiszpania: Wspólnoty Autonomiczne posiadają kompetencje w zakresie angażowania pracodawców.

Francja: Zaangażowanie jest obowiązkowe wyłącznie w przypadku szkół kształcących inżynierów.

4.4.2. Inne procesy ewaluacji i programy finansowania

Poza formalnymi procedurami zapewniania jakości, kilka krajów ustanowiło inne procesy ewaluacji programów studiów na podstawie kryteriów zatrudnialności. Podstawą do takiej ewaluacji najczęściej są badania opinii studentów i absolwentów, w ramach których studenci i/lub absolwenci mogą oceniać programy studiów oraz przedstawiać szczegółowe informacje nt. wejścia na rynek pracy. Przykłady badań opinii absolwentów i systemów badania losów absolwentów omówiono szczegółowo w punkcie 4.4.3.

Poza studentami i absolwentami, kolejnym źródłem informacji mogą być pracodawcy. Badania opinii pracodawców mogą pokazywać, w jakim zakresie pracodawcy są zadowoleni z poziomu kompetencji pracowników przyjmowanych po studiach oraz w jakim zakresie kompetencje te odpowiadają wymogom zatrudnienia. Badania opinii pracodawców zostały przeprowadzone w wielu krajach europejskich ⁽¹⁷⁾. Na przykład w 2012 r. w Irlandii przeprowadzono pierwsze krajowe badanie opinii pracodawców, które miało na celu ustanowienie systemu regularnej ewaluacji instytucji szkolnictwa wyższego.

Kolejnym źródłem informacji mogą być same instytucje szkolnictwa wyższego. Poza organizacją badań opinii i tworzeniem systemów badania losów absolwentów, uczelnie mogą publikować plany nt. tego, w jaki sposób zamierzają zwiększyć zatrudnialność absolwentów. Na przykład w Wielkiej Brytanii, instytucje szkolnictwa wyższego finansowane przez Higher Education Funding Council for England (HEFCE) zobowiązane są przekazywać informacje o zatrudnieniu absolwentów i krótkie podsumowania nt. wsparcia udzielanego studentom w celu zwiększenia ich szans na zatrudnienie oraz ułatwienia wejścia na rynek pracy.

Jednym z wiodących celów tworzenia takich procesów ewaluacji jest upublicznianie informacji nt. programów studiów związanych z zatrudnialnością. Dzięki takim informacjom nt. możliwości zatrudnienia obecni i przyszli studenci mogą podejmować świadome decyzje. Na przykład w Bułgarii ustanowiono Ranking Uniwersytetów ⁽¹⁸⁾, w ramach którego poziom zatrudnienia i zarobków absolwentów stanowią elementy wskaźnika „kariera i znaczenie dla rynku pracy”. W Wielkiej Brytanii, strona internetowa Unistats ⁽¹⁹⁾ zawiera porównywarke kierunków studiów, która umożliwia przyszłym studentom porównanie oferty poszczególnych uczelni (patrz również punkt 4.3). Przedstawione informacje obejmują poziom satysfakcji studentów, akredytacje uczelni, główne miejsca zatrudnienia absolwentów i ich zarobki, oraz informacje uczelni nt. zatrudnialności absolwentów. Ponadto Higher Education Statistics Agency (HESA) publikuje wskaźniki efektywności instytucji szkolnictwa wyższego, które również obejmują poziom zatrudnienia absolwentów.

Kilka krajów (np. Republika Czeska, Estonia (od 2016 r.), Hiszpania, Włochy, Austria, Polska i Finlandia) opracowały (lub są w trakcie opracowywania) systemy dofinansowania zależnego od wyników lub dofinansowania celowego, gdzie informacje powiązane z zatrudnialnością są nie tylko upubliczniane, lecz również stanowią kryterium finansowania instytucji szkolnictwa wyższego.

W Republice Czeskiej budżet, jaki uczelnie otrzymują bezpośrednio od rządu składa się z kilku elementów. Około 80% łącznego budżetu to tzw. część normatywna. Blisko 75% części normatywnej jest przyznawana na podstawie algorytmu finansowania, który zasadza się na liczbie przyjętych studentów, a około 25% części normatywnej jest przyznawana na podstawie tzw. wskaźników jakościowych, z których jednym jest poziom zatrudnienia absolwentów.

W Hiszpanii jednym z elementów branych pod uwagę w ramach finansowania uniwersytetów jest sukces absolwentów na rynku pracy. Wskaźniki stosowane do mierzenia sukcesu na rynku pracy obejmują: poziom zatrudnienia absolwentów rok po ukończeniu studiów, poziom zatrudnienia absolwentów pięć lat po ukończeniu studiów oraz procent absolwentów, którzy pięć lat po ukończeniu studiów osiągnęli wyższy poziom dochodów niż populacja osób z wykształceniem średnim. Niemniej jednak to Wspólnoty Autonomiczne decydują, w jaki sposób informacje te mają wpływ na finansowanie uczelni.

We **Włoszech** staże podczas studiów i procent zatrudnionych absolwentów rok po ukończeniu studiów to wskaźniki stosowane podczas przyznawania dotacji instytucjom szkolnictwa wyższego.

⁽¹⁷⁾ Aby zapoznać się z przykładami, patrz EU Skills Panorama: <http://euskillspanorama.ec.europa.eu/>

⁽¹⁸⁾ Patrz: <http://rsvu.mon.bg/>

⁽¹⁹⁾ Patrz: <http://unistats.direct.gov.uk/>

W Austrii uniwersytety publiczne są finansowane z budżetów ogólnych, w których skład wchodzi podstawowe budżety oraz fundusze strukturalne obszaru szkolnictwa wyższego. Podstawowy budżet jest negocjowany na podstawie umów wykonawczych (*Leistungsvereinbarungen*) zawieranych pomiędzy indywidualnymi uniwersytetami a Federalnym Ministerstwem Nauki, Badań i Ekonomii na okres lat trzech. W takich umowach wykonawczych, uniwersytety muszą określić plany, np. zwiększenia zatrudnialności. Następnie uniwersytety są poddawane ewaluacji na podstawie umów.

W Finlandii od 2014 r. część finansowania politechnik ze źródeł publicznych zasadza się na wskaźnikach zatrudnialności. Na przykład liczba uzyskanych tytułów zawodowych stanowi element finansowania na podstawie wyników. Również wskaźniki w zakresie badań i rozwoju, oraz wpływ na rozwój regionalny i współpraca ze światem pracy są stosowane do celów obliczania kwot finansowania opartych na wynikach.

4.4.3. Badanie kariery zawodowej absolwentów

Badania losów absolwentów, które opierają się na samoocenie/deklaracjach absolwentów uważane są za najbardziej miarodajne narzędzia ewaluacji zatrudnialności absolwentów szkół wyższych (van der Velden i van Smoorenburg, 1997). Badanie kariery zawodowej absolwentów (innymi słowy losów absolwentów) nie tylko zapewniają dane do mierzenia odsetka absolwentów, którzy znaleźli zatrudnienie po ukończeniu studiów, lecz również umożliwiają opis jakości zatrudnienia, czasu potrzebnego na znalezienie pracy, poziomu zadowolenia z pracy oraz związku pomiędzy umiejętnościami absolwentów a wymogami zatrudnienia (patrz Teichler, 2011). Co więcej, w oparciu o badania losów absolwentów możliwe jest przeprowadzenie analiz relatywnego związku indywidualnych cech absolwentów z kierunkami studiów, jakie ukończyli (Ibid.). W ten sposób badanie losów absolwentów to użyteczne narzędzie wielowymiarowej ewaluacji zatrudnialności absolwentów szkół wyższych.

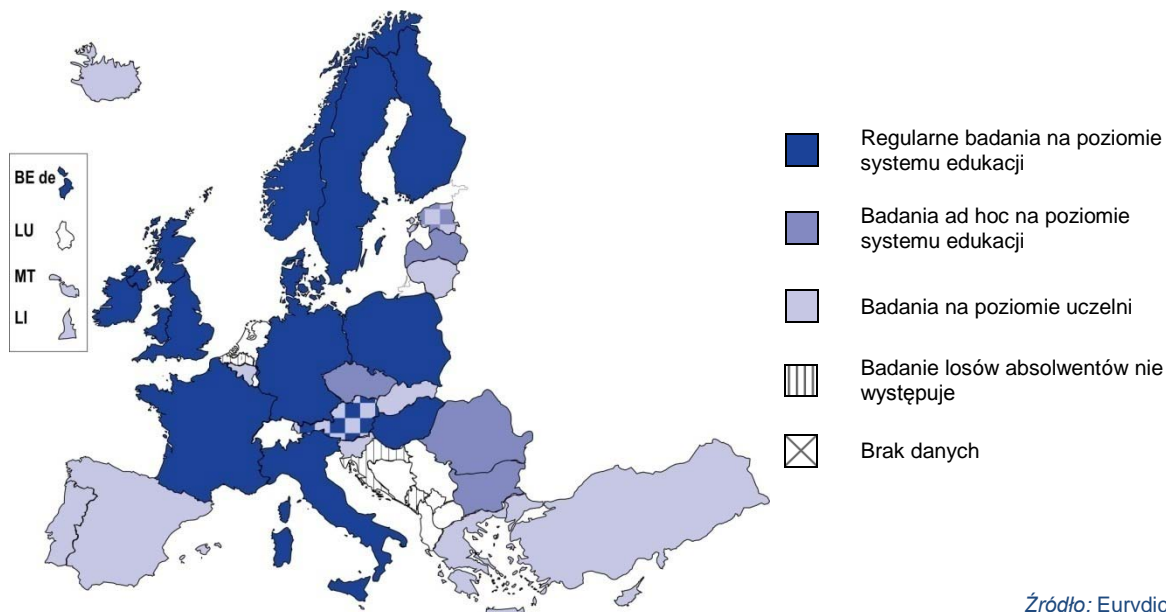
Na poziomie europejskim można znaleźć niewiele porównawczych badań losów absolwentów⁽²⁰⁾. Mają one taką przewagę, że umożliwiają porównanie informacji z różnych krajów. Jednak takie badania są realizowane jednorazowo w ograniczonej liczbie krajów, co uniemożliwia przeprowadzenie porównania wyników z różnych przedziałów czasowych. Ponadto trudniej jest przekazać informacje zwrotne z takich badań do instytucji, które w nich uczestniczyły. Dlatego badania losów absolwentów powinny być prowadzone regularnie na poziomie krajowym, w celu umożliwienia sprawnego przepływu informacji pomiędzy absolwentami, instytucjami szkolnictwa wyższego/ kierunkami studiów i władzami edukacyjnymi.

Z wyjątkiem Chorwacji i Czarnogóry, wszystkie systemy edukacji objęte niniejszym raportem prowadzą badania losów absolwentów, przynajmniej na poziomie (niektórych) uczelni. Jednak w Czarnogórze nowe prawo przewiduje nałożenie na instytucje szkolnictwa wyższego obowiązku regularnego prowadzenia takich badań. Jak pokazano na Rysunku 4.8, regularne badania losów absolwentów na poziomie krajowym/regionalnym są prowadzone w 14 systemach edukacji, a badania ad hoc w sześciu. W Belgii, we Wspólnocie francuskiej, system regularnego badania losów absolwentów jest obecnie opracowywany. Niektóre przykłady systemów badania losów absolwentów⁽²¹⁾ podsumowano na Rysunku 4.9.

⁽²⁰⁾ Takie porównawcze badanie losów absolwentów zostało przeprowadzone w 12 krajach w ramach projektu CHEERS w latach 1998 - 2000 (Schomburg i Teichler, 2006; Teichler, 2007); projektu REFLEX w latach 2005-2006 w 16 krajach (Allen i van der Velden, 2011); projektu HEGESCO realizowanego 2-3 lata po zakończeniu projektu REFLEX i zgodnie ze stosowaną tam metodologią w pięciu kolejnych krajach (Allen, Pavlin i van der Velden, 2011); oraz projektu TRACKIT realizowanego przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (patrz: <http://www.eua.be/trackit>).

⁽²¹⁾ EU Skills Panorama zawiera listę badań losów absolwentów prowadzonych w każdym kraju: <http://euskillspanorama.ec.europa.eu/>

Rysunek 4.8: Badanie losów absolwentów, 2012/13



Źródło: Eurydice.

Uwaga dotycząca kraju

Hiszpania: Badanie losów absolwentów ma również miejsce na poziomie Wspólnot Autonomicznych (patrz również Rysunek 4.9).

Jednak tylko w kilku systemach edukacji władze edukacyjne w systematyczny sposób korzystają z informacji zebranych na podstawie badań losów absolwentów. Najczęściej badania losów absolwentów są stosowane do celów zapewniania jakości lub ewaluacji programów studiów. (np. Estonia, Hiszpania, Francja, Włochy, Słowacja, Wielka Brytania, Islandia i Norwegia). W Polsce taki system jest tworzony. Ponadto służby informacyjne i doradcze mogą korzystać z takich informacji do celów doradzania przyszłym i obecnym studentom.

4.5. Wizyty na miejscu

Działania uniwersytetów na rzecz zwiększania zatrudnialności

Wszystkie osiem uniwersytetów, w których przeprowadzono wizyty, potwierdziły zwiększone zainteresowanie kwestiami zatrudnialności w ciągu ostatnich lat. Jednak różnice w podejściu były widoczne w przypadku różnych kierunków studiów, gdzie wydziały bardziej zorientowane technicznie wykazywały tendencję do opracowywania bardziej usystematyzowanych podejść do zagadnień zatrudnialności niż wydziały, w ramach których prowadzone są studia artystyczne i humanistyczne. Niemniej jednak wszystkie uniwersytety potwierdziły ogólny trend polegający na systematycznych działaniach mających na celu ułatwienie absolwentom wchodzenia na rynek pracy, a niezwykle interesujące przykłady dobrej praktyki odnotowano w miejscach, w których się tego nie spodziewano.

Podejście do zagadnień zatrudnialności często było powiązane z „pozycją” uniwersytetu w kręgach akademickich. Na przykład na wysoko notowanej Politechnice w Aachen, gdzie do zatrudnialności absolwentów przykładana jest ogromną wagę, istnieje pogląd, że wszyscy absolwenci nabyli wiedzę i umiejętności niezbędne na rynku pracy i dlatego nie ma potrzeby poświęcania dalszej uwagi temu zagadnieniu. Na niektórych uczelniach, na przykład na Politechnice w Tallinie, zagadnienia zatrudnialności zostały podjęte na poziomie polityki i praktyki uczelnianej, zgodnie z wytycznymi polityki krajowej. Na Uniwersytecie w Jyväskylä, zagadnienia zatrudnialności zostały uwzględnione w polityce integracyjnej, która ma na celu utworzenie większej liczby kontaktów z regionalnymi przedsiębiorstwami oraz motywowanie studentów do realizacji projektów wolontariackich w celu nabycia umiejętności wymaganych na rynku pracy.

Jednak najbardziej uderzający przykład innowacyjnego myślenia na temat zatrudnialności odnotowano na Uniwersytecie Ekonomicznym w Atenach (AUEB). Tutaj zmiany nabrały tempa z powodu niezwykle trudnej sytuacji gospodarczej, politycznej i społecznej w Grecji, którą rektor uniwersytetu opisał nie jako kryzys gospodarczy, lecz raczej jako strukturalną zapaść gospodarczą. Uniwersytet Ekonomiczny w Atenach, utworzony w 1920 r., jest najstarszą specjalistyczną uczelnią tego typu w Grecji, oferującą kształcenie na wszystkich trzech poziomach, we wszystkich dziedzinach ekonomii, administracji w biznesie, informatyki, statystyki, marketingu, rachunkowości i finansów. Podczas gdy uczelnia znajduje się na szczycie rankingów w kraju i za granicą, dyskusja koncentrowała się na inicjatywach związanych ze wspieraniem zatrudnialności studentów w sytuacji, gdzie krajowy rynek pracy właściwie przestał istnieć. Dlatego studenci zmuszeni byli radykalnie zmienić swoje oczekiwania. Mając nikłe nadzieje na zatrudnienie w sektorze publicznym lub prywatnym, studenci coraz częściej wykazywali zainteresowanie tworzeniem nowych form samozatrudnienia i wspieraniem się nawzajem w rozwijaniu umiejętności, jakich będą do tego potrzebować. W rezultacie na uczelni wystąpiły znaczące zmiany, w ramach których wsparcie skoncentrowano na dynamicznym połączeniu zatrudnialności i przedsiębiorczości. Opracowano bardzo interesujące innowacyjne usługi, mające na celu wsparcie rozwoju kariery/przedsiębiorczości i staży.

Wszystkie te usługi zostały opracowane z wykorzystaniem europejskich funduszy strukturalnych przez młodych, dynamicznych i silnie zmotywowanych pracowników uczelni. Ale co najważniejsze, doświadczeni pracownicy akademicy sprawowali nadzór nad tymi usługami i tym samym zapewniono kontakty pomiędzy kadrą dydaktyczną i badawczą na uniwersytecie. Zaangażowani pracownicy zastosowali podejście skoncentrowane na studentach. Dzięki silnej współpracy wszystkich zaangażowanych stron, skuteczność działań była większa.

Biuro karier działające na uczelni świadczy nie tylko usługi informacyjne i szkoleniowe studentom przez cały okres studiów, lecz również działa w charakterze agencji pracy ułatwiającej kontakty pomiędzy określonymi kandydatami a pracodawcami. Wielu studentów zostało zatrudnionych w firmach, w których odbywali staż. Biuro prowadzi również badania, w tym te nt. statusu zatrudnienia absolwentów. Biuro jest niezwykle aktywne i korzysta z mediów społecznościowych, takich jak Facebook i LinkedIn, w celu monitorowania kariery zawodowej absolwentów.

W ciągu ubiegłych lat położono nacisk na promowanie innowacji i przedsiębiorczości. Uniwersytet organizuje kursy, jak również seminaria nt. różnych aspektów zakładania firmy, jak również planuje utworzenie Centrum na rzecz przedsiębiorczości. Studenci, których poznaliśmy, byli aktywni, uczestniczyli w stażach, zakładali swoje firmy, mieli wkład w projekty badawcze, wspierali swoich kolegów w podejmowanych wysiłkach, a nawet doradzali studentom z innych krajów.

Biuro działające na poziomie uniwersytetu zajmuje się wspieraniem i organizacją staży, nawet jeśli praktyki są obowiązkowe tylko na jednym wydziale. Za swoją pracę studenci otrzymują symboliczne wynagrodzenie od rządu. Podczas seminariów studenci są przygotowywani do pisania i składania podań, uczą się, jak się zachować podczas rozmowy o pracę, a ich podania i CV po zatwierdzeniu są zamieszczane w bazie danych i widoczne dla potencjalnych pracodawców szukających stażystów. Staż trwa dwa-trzy miesiące, a z bazy danych korzysta ponad 1500 przedsiębiorstw, w tym małe i średnie przedsiębiorstwa. Administratorzy bazy poinformowali nas, że wielu studentów znalazło pierwszą pracę dzięki stażom, a szczególny nacisk kładzie się na mobilność. Uczelnia uczestniczy w programie Erasmus, aby zapewnić studentom możliwość odbycia staży w innych krajach europejskich.

Kolejny przykład zmiany w podejściu do zatrudnialności zaobserwowano na Uniwersytecie w Jyväskylä. Na uczelni zatrudnialność jest powtarzającym się zagadnieniem przez cały okres studiów, a studenci przykładają coraz większą wagę do dobrego przygotowania się do podjęcia kariery zawodowej. Dlatego poradnictwo zawodowe jest dostępne przez cały okres studiów, a absolwenci są konsultowani podczas opracowywania programów studiów i są zatrudniani jako mentorzy dla studentów. Niewielkie moduły, które wspierają trzecią misję uczelni zostały wprowadzone i przyznawane są 1-2 punkty ECTS za zaangażowanie w projekty realizowane na zewnątrz – jednym z takich projektów było rozwiązywanie problemów przedsiębiorstw przez studentów. Zostało wprowadzone e-portfolio, które pomaga studentom w identyfikacji umiejętności

akademickich, a także innych umiejętności, które są wymagane na rynku pracy. Staże w różnej formie stają się coraz bardziej popularne i czynione są wysiłki mające na celu zbieranie informacji na ich temat i udostępnianie ich studentom.

Biuro karier pomaga studentom w poszukiwaniu pracy, pomaga definiować umiejętności i postawy, napisać CV, rozwija umiejętności aplikowania o pracę. Jednym ze stosowanych narzędzi jest e-portfolio, innym jest zachęcanie do podążania usystematyzowaną ścieżką w celu uzyskania ogólnych umiejętności z różnych przedmiotów. W portfolio można uwzględnić przedmioty akademickie i zajęcia pozaprogramowe, takie jak wolontariat. Stosowanie portfolio jest opcjonalne, tak więc jeszcze niewielu studentów z niego korzysta.

Niektóre przedmioty nauczane na uniwersytecie są zorientowane na potrzeby rynku pracy lub koncentrują się na zdobywaniu umiejętności podczas tworzenia szkół letnich lub realizowania innych przedsięwzięć. Są one nazywane zajęciami kompetencyjnymi i koncentrują się na rozwoju umiejętności ogólnych. Wprowadzono nowy przedmiot pn. przedsiębiorczość, jako że oczekuje się, że coraz więcej absolwentów będzie decydować się na samozatrudnienie.

Rysunek 4.9: Przykłady systemów badania losów absolwentów, 2012/13

Kraj/region	Władze/institucje odpowiedzialne	Regularność	Zakres czasowy badania	Uczestnictwo/próba uczelni	Rezultaty
Republika Czeska	Finansowany przez Ministerstwo Edukacji, realizowany przez Centrum Polityki Edukacyjnej (Uniwersytet Karola, Praga) ⁽²²⁾	Ad hoc (kontynuacja projektu REFLEX realizowanego w 2010 i 2013 r.).	Do pięciu lat po ukończeniu studiów	Dobrowolne (21 z 26 uczelni publicznych uczestniczyło w 2013 r.)	Informacje nt.: poziomu zadowolenia ze studiów; wejścia na rynek pracy; obecnego statusu zatrudnienia; kompetencji absolwentów
Niemcy	System Informacji nt. Szkolnictwa Wyższego (HIS) ⁽²³⁾	Co cztery lata	Rok, pięć i dziesięć lat po ukończeniu studiów	Próba absolwentów (2013: po raz pierwszy absolwenci studiów pierwszego i drugiego stopnia osobno)	Dane nt. statusu zatrudnienia
Niemcy	Oddolna współpraca uczelni: projekt KOAB; analiza porównawcza prowadzona przez INCHER-Kassel ⁽²⁴⁾	Co roku	1,5 i 4,5 roku po ukończeniu studiów jako kontynuacja	Dobrowolne (około 60 uczelni)	Dane nt.: dziedzin i sektorów zawodowych, w których pracują absolwenci, typów umów i wynagrodzenia, dopasowania umiejętności, zadowolenia ze studiów itd.
Irlandia	Higher Education Authority (HEA) publikuje raporty pt. First Destination Reports ⁽²⁵⁾	Co roku	Sześć do dziewięciu miesięcy po ukończeniu studiów	Próba absolwentów różnych poziomów	Informacje nt.: rodzajów pierwszych prac, skład sektora zatrudnienia absolwentów na rynku pracy, sektora zatrudnienia i klasyfikacji zawodowej, regionu, w jakim znaleziono zatrudnienie w Irlandii i za granicą, wynagrodzenia

⁽²²⁾ Patrz: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>

⁽²³⁾ See: <http://www.dzhw.eu/ab22>

⁽²⁴⁾ Patrz: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>

⁽²⁵⁾ Patrz: <http://www.heai.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>

Kraj/region	Władze/institucje odpowiedzialne	Regularność	Zakres czasowy badania	Uczestnictwo/próba uczelni	Rezultaty
Katalonia, Hiszpania	AQU Catalunya ⁽²⁶⁾	Co trzy lata	Trzy lata po ukończeniu studiów	Reprezentatywna próba absolwentów (dane nt. każdego kierunku studiów)	Dane nt.: sytuacji zatrudnienia, pewności zatrudnienia, zgodności zatrudnienia z wykształceniem, wynagrodzenia, zadowolenia z pracy, wejścia na rynek pracy, zadowolenia ze studiów itd.
Francja	<i>Conférence des Grandes Écoles</i> (CGE) ⁽²⁷⁾	Co roku	W styczniu (moment wejścia na rynek pracy jest różny dla poszczególnych absolwentów)	<i>Grandes écoles</i>	Proporcja zatrudnionych absolwentów, poziom zatrudnienia netto, zatrudnieni na czas nieokreślony, absolwenci, którzy znaleźli pierwszą pracę po upływie mniej niż dwóch miesięcy. Poziom wynagrodzeń z i bez premii.
Francja	Dyrekcja Generalna ds. Szkolnictwa Wyższego i Zatrudnienia (DGESIP) Ministerstwa Edukacji Narodowej, Szkolnictwa Wyższego i Badań ⁽²⁸⁾	Co roku	30 miesięcy po ukończeniu studiów	Uniwersytety	Cztery wskaźniki: poziom zatrudnienia, poziom zatrudnienia na stanowiskach kierowniczych (<i>cadres</i>) i średniego szczebla (<i>professions intermédiaires</i>), proporcja absolwentów zatrudnionych na stałe oraz na cały etat
Łotwa	Ministerstwo Edukacji i Nauki	Co roku	Co roku, trzy lata po ukończeniu studiów	Uczelnie zobowiązane są do zbierania danych	Brak wspólnej metodologii, informacje nie są porównywalne ze względu za różnorodność zastosowanych podejść do zbierania danych
Węgry	Finansowany przez EFS, realizowany przez Educatio Nkft ⁽²⁹⁾	Co roku	Rok, dwa i pięć lat po ukończeniu studiów	Wymagane zaangażowanie uczelni (32 uczestniczyły w ostatniej edycji)	Dane nt. statusu zatrudnienia i poziomu wynagrodzenia
Wielka Brytania	Higher Education Statistics Agency (HESA) prowadzi badanie pt Destination of Leavers from Higher Education (DLHE – Obszary zatrudnienia absolwentów szkół wyższych) ⁽³⁰⁾	Wczesne badanie: co roku; badanie dynamiczne: co dwa lata	Wczesne badanie: sześć miesięcy po ukończeniu studiów; badanie dynamiczne: 3,5 roku po ukończeniu studiów	Wczesne badanie: wszyscy studenci; badanie dynamiczne: reprezentatywna próba	Zestaw kluczowych informacji ⁽³¹⁾ umożliwia świadome podejmowanie decyzji przez przyszłych studentów.

Źródło: Eurydice.

Wnioski

Wszystkie kraje europejskie uczestniczące w niniejszym raporcie angażują się na wiele sposobów w zwiększanie zatrudnialności absolwentów szkół wyższych. Jednak podejścia się różnią, podobnie jak poziom zaangażowania. Jak przedstawiono w Rozdziale 1, istnieją różnice pomiędzy krajami, część z nich kładzie nacisk na popyt, inne na podaż na rynku pracy, choć często podejścia te występują wspólnie. Ponadto w niektórych krajach stosowane jest podejście skoncentrowane na zatrudnieniu, gdzie zatrudnialność jest mierzona na podstawie wskaźników zatrudnienia absolwentów, podczas gdy w innych systemach nacisk kładzie się na wyposażenie studentów w kompetencje wymagane na rynku pracy. Wiele krajów łączy obie te perspektywy.

⁽²⁶⁾ Patrz: http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html

⁽²⁷⁾ Patrz: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&Id=6124>

⁽²⁸⁾ Patrz: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

⁽²⁹⁾ Patrz: <http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr>

⁽³⁰⁾ Patrz: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239

⁽³¹⁾ Patrz: <http://unistats.direct.gov.uk/>

Ponadto istnieją różnice pomiędzy krajami w odniesieniu do środków, za pomocą których zachęcają instytucje szkolnictwa wyższego do poprawiania rezultatów w zakresie zatrudnialności. Najczęściej zatrudnialność jest promowana za pomocą zapewniania jakości: w 23 systemach edukacji wymagane jest, by instytucje szkolnictwa wyższego przedstawiały informacje związane z zatrudnialnością w ramach procedur zapewnienia jakości. Ponadto wiele krajów ustanowiło alternatywne procedury ewaluacji w celu zapewnienia zachęt dla instytucji szkolnictwa wyższego do poprawiania wyników w zakresie zatrudnialności. Jednym z często stosowanych mechanizmów, które wg władz zapewniają lepsze rezultaty, jest upublicznianie informacji związanych z zatrudnialnością, dzięki czemu obecni i przyszli studenci mogą się z nimi zapoznać. Kolejny, bardziej bezpośredni mechanizm to uzależnienie poziomów dofinansowania od wyników w zakresie zatrudnialności. W ostatnim przypadku, częściowe finansowanie instytucji szkolnictwa wyższego jest uzależnione od tego, czy koncentrują się one na zwiększaniu zatrudnialności absolwentów

Patrząc na szczegółowe działania mające na celu zwiększenie zatrudnialności absolwentów, różnice można również dostrzec w podejściach związanych z polityką. Często stosowane jest podejście *regulacyjne*: władze edukacyjne po prostu zobowiązują instytucje szkolnictwa wyższego do wdrażania określonych praktyk. Na przykład w 21 systemach edukacji uczelnie zobowiązane są do angażowania pracodawców przynajmniej w jednym z poniższych obszarów: opracowywanie programu studiów, nauczanie, uczestnictwo w organach decyzyjnych oraz zewnętrzne zapewnianie jakości. Wiele krajów zobowiązuje instytucje szkolnictwa wyższego do uwzględniania praktycznych szkoleń w programach studiów, przynajmniej niektórych.

Kolejne podejście stosowane przez wiele władz edukacyjnych to *zachęty finansowe* dla instytucji szkolnictwa wyższego podejmujących określone działania. Na przykład władze mogą finansować projekty współpracy pomiędzy uczelniami a biznesem w celu zwiększenia zaangażowania pracodawców w kształcenie wyższe. Władze mogą również finansować szkolenia praktyczne studentów w celu rozwijania ich umiejętności zawodowych.

Jednak bez względu na zastosowane podejście, w większości systemów działania skierowane są do całej populacji studentów lub absolwentów, i nie są adresowane do określonych - defaworyzowanych - grup studentów. To pokazuje, że należy rozszerzać program zwiększania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym tak, aby obejmował również polityki zatrudnialności.

Ewaluacja wpływu stosowanych środków i podejść nie jest prosta. Jednym ze sposobów jest prowadzenie regularnych badań losów absolwentów na poziomie krajowym i europejskim. Badania losów absolwentów na poziomie krajowym mogą zapewnić wyższej jakości informacje zwrotne dla poszczególnych uczelni, podczas gdy badania prowadzone na poziomie europejskim pozwalają na przeprowadzenie porównania skuteczności różnych polityk.

Zagadnienia zatrudnialności są uwzględniane we wszystkich ośmiu uczelniach, w których odbyły się wizyty. Poszczególne uczelnie stosowały różne podejścia, które były uzależnione od specyfiki krajowej i typu instytucji. Akademia Ekonomiczna w Atenach, Grecja, zmuszona przez zmieniające się warunki ekonomiczne, zastosowała radykalne metody zwiększania szans na zatrudnienie absolwentów. W rezultacie położono silny nacisk na przedsiębiorczość, jako że tworzenie nowych miejsc pracy stanowi priorytet dla gospodarki i stwarza dodatkowe szanse dla absolwentów.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, J. i van der Velden, R. red., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.
- Allen, J., Pavlin, S. i van der Velden, R. red., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: Uniwersytet w Ljublanie, Wydział Nauk Społecznych.
- Blackwell, A., i in., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), ss. 269-285.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Dostępny pod adresem: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF [Dostęp 22 lipca 2013].
- Collis, B., Vingerhoet, J. i Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), ss. 199-218.
- Collis, B. i Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Cornelius, S. i Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), ss. 33-41.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.
- Komisja Europejska, 2010. *Komunikat Komisji 'Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu'*. KOM(2010) 2020 wersja ostateczna.
- Komisja Europejska, 2011. *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"*. KOM(2011) 567 wersja ostateczna.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gács, J. i Biró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitativ módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [Międzynarodowe doświadczenia w prognozowaniu rynków pracy. Przegląd metod ilościowych i ich zastosowania w praktyce prognostycznej w 12 krajach i w Unii Europejskiej]. Budapesztańskie referaty nt. rynku pracy/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Dostęp 2 września 2013].
- Garrouste, C. i Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazeley, L. i Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Gorard, S. i in., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Guri-Rosenblit, S., 2005. 'Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, ss. 467-493.
- Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), ss. 97-109.
- Kappel, H-H., Lehmann, B. i Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 2, No 2. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Dostęp 17 października 2013].

- Lepori, B., i in., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio, red. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, ss. 85-111.
- Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information* 12.31 (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Dostępny pod adresem: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf [Dostęp 13 sierpnia 2013].
- Mason, G., Williams, G. i Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), ss. 1-30.
- Moran, L. i Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. W: K. Harry, red. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.
- Moreau, M.-P. i Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), ss. 305-324.
- Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), ss. 131-138.
- Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf [Dostęp 5 grudnia 2013].
- Salmi, J. and Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.
- Schomburg, H. i Teichler, U. red., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. red., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? W: H. Schomburg i U. Teichler, red. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 3-41.
- Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate 'Employability'*. Plenary presentation at the 2nd DEHEMS International Conference: 'Employability of Graduates and Higher Education Management Systems', University of Ljubljana, 27-28 September 2012.
- Thomas, L. i Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.
- van der Velden, R.K.W. i van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Universytet w Maastricht. Wydział Ekonomii i Administracji. Centrum Badań w zakresie Edukacji i Rynku Pracy.
- Velden, R.; Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. W: J. Allen i R. van der Velden, red. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, ss. 15-53.
- Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Dostęp 16 lipca 2013].
- Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series 1*, York: Higher Education Academy.

**AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I
SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO**

EDUCATION AND YOUTH POLICY ANALYSIS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Jari Matti Riiheläinen

Ekspert zewnętrzny

Hanne Smidt Sodergard

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

BELGIA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład Biura: Erwin Malfroy i Patrick Willems (polityka w zakresie szkolnictwa wyższego), Koen Salmon i Tessa Mouha (statystyka), Marie-Anne Persoons (koordynacja)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Wkład Biura: Stéphanie Nix

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład Biura: Ivana Radonova

CHORWACJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Wkład Biura: Duje Bonacci

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład Biura: Christiana Haperi; eksperci: Despina Martidou-Forcier, Mary Psalidopoulou, Department Studiów Drugiego i Trzeciego Stopnia, Ministerstwo Edukacji i Kultury

REPUBLIKA CZESKA

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład Biura: Sofie Doškářová, Helena Pavlíková i Jana Halamová; eksperci zewnętrzni: Věra Šťastná, Vladimír Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub Fischer, Jan Hraba, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří Smrčka i Josef Beneš

DANIA

Biuro Eurydice
Duńska Agencja ds. Uniwersytetów i Internacjonalizacji
Bredgade 43
1260 København K
Wkład Biura: Peder de Thurah Toft:

ESTONIA

Biuro Eurydice
Departament Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład Biura: Kersti Kaldma (koordynacja);
ekspert: Helen Põllo (Kierownik Departamentu Szkolnictwa
Wyższego, Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fiński Krajowy Urząd ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład Biura: Matti Kyrö; eksperci: Maija Innola, Birgitta Vuorinen (Ministerstwo Edukacji i Kultury)

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów
Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład Biura: Robert Rakocevic (ekspert)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin
Wkład Biura: Hannah Gebel

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Wkład Biura: Brigitte Lohmar

GRECJA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Wyznań
Dyrekcja ds. Unii Europejskiej
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Wkład Biura: Athina Plessa – Papadaki (Dyrektor), Anna Krompa (p.o. Kierownika Biura)

WĘGRY

Krajowe Biuro Eurydice
Węgierski Instytut Badań i Rozwoju Kształcenia
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Wkład Biura: Andras Derenyi

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Instytut Badań Edukacyjnych
Borgartúni 7a
105 Reykjavik
Wkład Biura: Gísli Fannberg

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Departament Edukacji i Umiejętności
Sekcja Międzynarodowa
Marlborough Street
Dublin 1
Wkład Biura: Julie Smyth (Assistant Principal Officer, Equity of Access, Higher Education Section, Department of Education and Skills)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład Biura: Alessandra Mochi;
eksperci: Paola Castellucci (Direzione Nazionale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) and Marzia Foroni (Direzione Generale per l'università, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Państwowa Agencja Rozwoju Edukacji
Valņu street 3
1050 Riga
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe;
ekspert: Inese Stūre (Zastępca Dyrektora Departamentu ds. Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Innowacji, Ministerstwo Edukacji i Nauki)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

LITWA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Ewaluacji Szkół
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe Biura we współpracy z Prof. dr. Giedrius Viliūnas i Centrum Badań, Monitorowania i Analiz w Szkolnictwie Wyższym

LUKSEMBURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MALTA

Biuro Eurydice
Departament Badań i Rozwoju
Ministerstwo Edukacji i Zatrudnienia
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Wkład Biura: Christine Scholz i Alexander Spiteri (eksperci)

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Rimski trg bb
81000 Podgorica
Wkład Biura: Mubera Kurpejović (dyrektor Dyrekcji ds. Szkolnictwa Wyższego), Zora Bogičević (starszy doradca ds. kształcenia zawodowego) i Biljana Mišović (starszy doradca ds. szkolnictwa wyższego)

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
Wkład Biura: Magdalena Górowska-Fells;
ekspert krajowy: Mariusz Luterek

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład Biura: Isabel Almeida; spoza Biura: Madalena
Fonseca, Afonso Costa, Nuno Rodrigues, Carlos Malaca,
Inês Branco

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Programów UE w Dziedzinie Edukacji
i Szkolenia Zawodowego
Calea Serban Voda, nr. 133, 3. piętro
Sector 4
040205 Bucharest
Wkład Biura: Veronica – Gabriela Chirea, we współpracy z
Ovidiu Solonar (ekspert, Ministerstwo Edukacji Narodowej)

SERBIA

Ministarstvo prosvete i nauke
Nemanjina 22-26
11000 Belgrade

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie Współpracy
Międzynarodowej
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Wkład Biura: Marta Ivanova, Martina Račkova; ekspert
zewnętrzny: Daniela Drobna

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład Biura: Tanja Taštanoska; eksperci Ministerstwa
Edukacji, Nauki i Sportu, Ministerstwa Pracy, Rodziny,
Spraw Społecznych i Równouprawnienia, Słoweńskiej
Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym oraz
Centrum Republiki Słowenii ds. Mobilności i Europejskich
Programów Edukacyjnych i Szkoleniowych

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Wkład Biura: María Rodríguez Moneo, Montserrat Grañeras
Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia Vale Vasconcelos
Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/ Szwedzka Rada ds.
Szkolnictwa Wyższego
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

SWITZERLAND

Fundacja Współpracy Konfederacyjnej
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład Biura: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz; ekspert:
Profesor Paşa Tefik CEPHE

WIELKA BRYTANIA

Biuro Eurydice dla Anglii, Walii i Irlandii Północnej
Centrum Informacji i Analiz
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład Biura: Hilary Grayson

Biuro Eurydice Szkocja
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

Agencje zapewniania jakości

ACE

Kraj: Dania
Autor: Vibeke Fahlen

EVA

Kraj: Dania
Autor: Tue Vinther-Jørgensen

AEQES

Kraj: Belgia
Autor: Caty Duykaerts-

VLUHR

Kraj: Belgia (Flanders)
Autor: Marleen Bronders

AQU

Kraj: Catalonia (Hiszpania)
Autor: Josep Grifoll

OAQ

Kraj: Switzerland
Autor: Laura Beccari

ECCE

Kraj: (International – ECCE)
Autor: Cynthia Peterson

EKKA

Kraj: Estonia
Autor: Maiki Udam

FINHEEC

Kraj: Finlandia
Autor: brak nazwiska

FIBAA

Kraj: Niemcy
Autor: Daisuke Motoki

AERES

Kraj: Francja
Autor: Patricia Pol

MAB

Kraj: Węgry
Autor: Christina Rozsnyai

NEAA

Kraj: Bułgaria
Autor: Kamelia Kostova

NVAO

Kraj: The Netherlands & Flanders
Autor: Axel Aerden

NOKUT

Kraj: Norwegia
Autor: Tove Blytt Holmen

QAA

Kraj: Wielka Brytania
Autor: Stephen Jackson

Organizatorzy wizyt na uczelniach:

Luc François
Uniwersytet w Gandawie

Maret Hein
Uniwersytet w Tallinie

Katerina Galanaki-Spiliotopoulos
Akademia Ekonomiczna w Atenach (AUERB)

Claire Sotinel
Université Paris-Est Créteil

Ian Pickup
University College Cork

Anja Fitter
RWTH_Aachen

Mari Ikonen
Uniwersytet w Jyväskylä

Vera Stastna,
Uniwersytet Karola, Praga

Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: dostęp do studiów, przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i szanse na zatrudnienie 2014

Z raportu wynika, że wszystkie europejskie kraje zwiększyły rolę kompetencji kluczowych w programach nauczania, chociaż nie wszystkie kompetencje traktowane są w nich jednakowo. W większości krajów kładzie się nacisk na rozwijanie umiejętności podstawowych, takich jak umiejętność czytania i pisania, podstawowe kompetencje w zakresie matematyki i nauk ścisłych czy posługiwanie się językiem obcym, natomiast mniej uwagi poświęca się umiejętnościom przekrojowym (o charakterze ogólnym), takim jak kompetencje cyfrowe, społeczne czy przedsiębiorczość, mimo iż wiadomo, że posiadanie tych umiejętności jest równie istotne z punktu widzenia dzisiejszych rynków pracy.

Sieć Eurydice służy osobom zaangażowanym w tworzenie polityki edukacyjnej na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym, oraz pracownikom instytucji Unii Europejskiej. Koncentruje się głównie na strukturze i organizacji systemów edukacji w Europie. Publikacje sieci Eurydice to zwłaszcza opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze na temat różnych aspektów edukacji oraz wskaźniki i dane statystyczne. Publikacje dostępne są nieodpłatnie na stronie internetowej Eurydice, możliwe jest również zamówienie wersji drukowanych. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>