

Halina Nowakowska

Gdański Uniwersytet Medyczny

Iwona Pietkiewicz

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

NARZĘDZIA PROCESU BOŁOŃSKIEGO W OPINIACH STUDENTÓW POMORSKICH UCZELNI

STRESZCZENIE

Od ponad dziesięciu lat kierunek przemian w europejskim szkolnictwie wyższym wyznacza proces boloński. Głównym celem badania było poznanie opinii studentów dotyczących spełniania postanowień Deklaracji Bolońskiej. Do realizacji założonych celów badawczych wybrano technikę ankiety audytoryjnej.

Dzięki zastosowaniu prostego losowego doboru próby badawczej udało się uzyskać reprezentację studentów zróżnicowaną pod względem: uczelni (Akademia Marynarki Wojennej, Gdański Uniwersytet Medyczny), trybu studiów (stacjonarny, niestacjonarny), stopnia studiów (licencjackie, magisterskie), kierunku (pielęgniarstwo, położnictwo, bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo wewnętrzne, pedagogika). Łączna liczba respondentów to 598 osób. Uzyskany materiał badawczy stanowi źródło informacji służące ocenie gotowości i otwartości studentów na proponowane zmiany systemowe.

Spośród następujących narzędzi procesu bolońskiego: wieloetapowość studiów, punktacja ECTS, suplement do dyplomu, mobilność studentów oraz działalność komisji akredytacyjnych — pozytywne opinie najczęściej dotyczą mobilności studentów, działalności komisji akredytacyjnych oraz wieloetapowości studiów. Duża grupa badanej młodzieży deklaruje brak zdania, co budzi refleksję na temat niewiedzy o założeniach toczącej się reformy szkolnictwa wyższego.

Studenci AMW istotnie statystycznie częściej formułują opinie w zakresie takich szczegółowych zapytań, jak: studia wieloetapowe wydłużają kształcenie, są źródłem dodatkowych obowiązków (konieczność obrony pracy licencjackiej). Studenci GUMED pozytywnie oceniają punktację ECTS i suplement do dyplomu. Kobiety istotnie statystycznie częściej wyrażają przekonanie, iż wymiany studenckie realnie wpływają na poznawanie oraz zrozumienie innych kultur. Mężczyźni akcentują kwestię niejasnych kryteriów przyznawania punktów ECTS. Zebrany materiał badawczy poddano analizie przy użyciu pakietu statystycz-

nego SPSS 20 i arkusza kalkulacyjnego Microsoft Excel 2010, za istotnie statystycznie różnice we wszystkich przeprowadzonych testach uznano te, dla których $p < 0,05$.

Słowa kluczowe:

pedagogika, proces boloński, reforma szkolnictwa wyższego, postulaty procesu bolońskiego.

Wstęp

Proces boloński, zapoczątkowany 19 czerwca 1999 r., gdy ministrowie edukacji 29 krajów podpisali Deklarację Bolońską, jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, którego istotą jest wdrożenie zmian w szkolnictwie wyższym, a ostatecznym celem utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Liczba państw zaangażowanych w proces boloński stale wzrasta, obecnie formalnie włączyło się w ten projekt 46 krajów¹.

Procesowi bolońskiemu przypisuje się charakter polityczny. Choć zmiany będące rezultatem wdrażania kolejnych etapów tegoż przedsięwzięcia zachodzą głównie na uczelniach, sama inicjatywa ma z pewnością szerszy wymiar. Stanowi ona próbę opracowania wspólnej płaszczyzny przeciwdziałania takim zjawiskom społecznym, jak bezrobocie, niż demograficzny, migracje ludności. Dylematy te występują w większości krajów Europy, i nie tylko, istotne więc wydaje się podjęcie szeroko zakrojonych działań będących reakcją na owe zjawiska społeczne.

Zasadniczym celem procesu bolońskiego nie jest więc jedynie opracowanie nowych standardów kształcenia akademickiego w Europie, a reakcja na problemy społeczne, wyrażająca się koniecznością dostosowania systemów kształcenia do potrzeb rynku pracy jako element przeciwdziałania bezrobociu, poprawą warunków mobilności obywateli czy podniesieniem atrakcyjności systemu kształcenia akademickiego w Europie². Obszary działania procesu bolońskiego definiowane są następująco:

- wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie kategorii efektów kształcenia oraz suplementu do dyplomu;

¹ F. Bereźnicki, *Szkolnictwo Wyższe w procesie przemian*, Edukacja Humanistyczna, Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (25) 2011, Szczecin 2012, s. 7-12.

² E. Chmielecka, *Pytania o Proces Boloński*, Forum uczelniane, Pismo Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie Nr 2 (2), kwiecień 2009, s. 6-9.

- przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch, trzech poziomach kształcenia;
- przyjęcie systemu punktów kredytowych (ECTS — European Credit Transfer System);
- promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;
- promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań³.

Wymieniając zawarte w dokumentach bolońskich obszary działania, należy podkreślić, że nie są one istotą procesu bolońskiego czy też celem samym w sobie, lecz służą przede wszystkim realizacji szerszego, społecznego celu, określanego jako wpływ międzynarodowej współpracy środowiska akademickiego na wzrost gospodarczy poszczególnych państw, sytuację na europejskim rynku pracy czy konkurencyjność na światowym rynku usług edukacyjnych.

Realizacja postulatów/obszarów procesu bolońskiego przebiega etapami. W każdym kraju osobą odpowiedzialną za stan wdrażania do praktyki edukacyjnej owych postulatów jest właściwy minister. Inicjuje on niezbędne zmiany ustawodawcze, kieruje kampanią informacyjną oraz pobudza i motywuje aktywną postawę środowiska akademickiego wobec idei europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W większości krajów, w tym także w Polsce, najważniejsze zmiany legislacyjne, konieczne do przeprowadzenia reformy szkolnictwa wyższego, zostały już wdrożone. Obecnie obserwujemy podejmowanie działań ukierunkowanych na ograniczanie roli ministerstw jedynie do funkcji regulacyjnych i rewizyjnych, a co za tym idzie — zwiększanie autonomii uczelni⁴.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż nie istnieje żadna międzynarodowa instytucja nadzorująca czy też rozliczająca kraje członkowskie ze stanu realizacji zobowiązań przyjętych wraz z Deklaracją Bolońską, mechanizmem kontrolującym jest wyłącznie negatywny odbiór kraju oraz gorsza pozycja środowiska akademickiego, w tym absolwentów, w Europie.

³ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEiN, Warszawa 2006, s. 3.

⁴ U. Drumlak, *Europejski obszar szkolnictwa wyższego – realizacja postulatów procesu bolońskiego*. Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin. 2009, *Oeconomica* 273 (56), s. 35–52.

W ocenie osób powierzchownie poinformowanych o toczącej się od kilku lat reformie szkolnictwa akademickiego wprowadzenie systemu kształcenia opartego na dwóch, trzech poziomach kształcenia jest uosobieniem procesu bolońskiego. Tymczasem to tylko jeden z obszarów omawianego procesu. Obecnie system dwustopniowy uznawany jest za obowiązujący model kształcenia akademickiego w Europie, choć funkcjonują uczelnie w większości krajów Europy, które ze względu na specyfikę kształcenia pozostają w schemacie kształcenia jednolitego, np. studia medyczne czy prawnicze.

Dwustopniowy model studiów interpretowany jest następująco: ukończenie studiów I stopnia wiąże się ze zdobyciem 180–240 punktów ECTS, co gwarantuje uzyskanie dyplomu typu *bachelor*, ukończenie studiów II stopnia wiąże się ze zdobyciem 300 punktów ECST, licząc od początku studiów I stopnia, z czego minimum 60 musi być osiągnięte na poziomie studiów zaawansowanych — gwarantuje to uzyskanie dyplomu typu *master*⁵. W 2003 roku tak ujmowany tok studiów został rozszerzony o studia doktoranckie, traktowane obecnie jako studia trzeciego stopnia.

Wprowadzenie studiów wielostopniowych ma wiele pozytywnych aspektów, umożliwia szybsze wejście na rynek pracy z dyplomem akademickim, daje możliwość dalszego kształcenia równoległe z pracą zawodową, umożliwia powrót na uczelnię w terminie późniejszym w celu kontynuacji kształcenia na poziomie studiów II stopnia, sprzyja mobilności studentów między uczelniami i kierunkami studiów. W opiniach znawców zagadnienia procesu bolońskiego zwiększa dostęp społeczeństwa do kształcenia akademickiego.

System transferu (przenoszenia) i rozliczania osiągnięć studenta oparty na standardzie ECTS (European Credit Transfer System) jest kolejnym istotnym obszarem wdrażanej reformy szkolnictwa wyższego. Traktowany jest jako narzędzie akumulacji osiągnięć uczącego się. Założeniem tego systemu jest rzetelna ocena pracy studenta włożona w zaliczenie danego przedmiotu, rozpatrywana jako osiągnięcie założonych efektów kształcenia.

Swoistym nowatorstwem jest fakt, iż akumulacja osiągnięć osoby uczącej się rozpatrywana jest holistycznie, powinna obejmować „dorobek” w zakresie wiedzy osiąganym w różnych okresach życia i różnych sytuacjach edukacyjnych, także niesformalizowanych działaniach samokształceniowych,

⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 19.

związanych jednak z osiągnięciem określonych efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych⁶.

W bezpośrednim związku z wdrożeniem systemu punktów kredytowych pozostaje kolejny postulat procesu bolońskiego, określany w dokumentach jako promowanie mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego. Teoretycy omawianego zagadnienia zwracają uwagę na dwa pojęcia: mobilność poziomą, czyli możliwość zrealizowania części programu studiów I lub II stopnia w innej uczelni, oraz mobilność pionową, którą charakteryzuje zmiana uczelni po ukończeniu studiów I stopnia, także na uczelnię w innym kraju, lub zmiana kierunku studiów. Główną zaletą tego typu mobilności jest zróżnicowanie kwalifikacji absolwentów oraz lepsze ich dostosowanie do potrzeb rynku pracy⁷.

Kierunek pracy w zakresie tego obszaru zdaje się wytyczać idea opracowywania programów studiów wspólnie przez dwie, trzy uczelnie z różnych krajów. Cechą charakterystyczną owego przedsięwzięcia są wspólne programy i plany nauczania, wspólnie prowadzone prace dyplomowe oraz wymiana wykładowców.

Obszar ten wymaga jeszcze wielu działań na poziomie legislacyjnym, nierozwiązana pozostaje kwestia źródeł finansowania studiów w różnych uczelniach, różnic w kalendarzu akademickim poszczególnych krajów. W przypadku kadry akademickiej trudności upatrywane są w braku spójności w świadczeniach socjalnych, emerytalnych, które nie poddają się płynnemu przenoszeniu.

Analiza interpretacji opisanych obszarów procesu bolońskiego zwraca uwagę na zmianę w podejściu do kategorii kształcenia. Istotne w tym aktualnym ujęciu jest zaakcentowanie znaczenia zdobycia wykształcenia w wymiarze posiadanej wiedzy teoretycznej, ukształtowanych umiejętności, a także osiągnięcia określonego poziomu kompetencji społecznych, rozumianych jako system wartości i przekonań osoby uczącej się. W tym nowym podejściu kluczowe znaczenie ma pojęcie efektów kształcenia, które jest także podstawowym pojęciem w idei punktów ECTS.

Efekty kształcenia mają zasadnicze znaczenie podczas opracowywania standardów kształcenia, programów studiów oraz ram kwalifikacji dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego. W takim rozumieniu uzyskanie dyplomu jest jednocześnie poświadczeniem faktu nabycia przez absolwenta

⁶ T. Saryusz-Wolski, *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*. Publikacja sfinansowana ze środków MENIS, Warszawa 2004, s. 5.

⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 26.

określonych kompetencji, np. zawodowych. Projektowanie programu studiów w oparciu o ideę sformalizowanych efektów kształcenia daje nadzieję na poprawę jakości kształcenia akademickiego, lepsze kwalifikacje i kompetencje absolwentów, które stają się porównywalne na międzynarodowym rynku pracy⁸.

Suplement do dyplomu jest narzędziem wspomagającym ideę kształcenia opartego na efektach kształcenia. Stanowi dokument zawierający informacje niezbędne do sprecyzowania zakresu wykształcenia rozumianego jako kwalifikacje oraz stosowne kompetencje, uzyskane przez absolwenta danej uczelni.

Kwestią do rozwiązania pozostaje automatyczna uznawalność dyplomów, którą w chwili obecnej regulują porozumienia międzynarodowe, ich liczba jest jednak niewielka, a wymieniona tu kwestia wymaga jeszcze wielu poważnych działań, także ustawodawczych⁹.

W bezpośrednim związku z omawianym powyżej zagadnieniem pozostaje troska o zapewnianie wysokiego poziomu jakości kształcenia akademickiego. Uczelnie winny być zainteresowane tworzeniem wewnętrznych, systemowych rozwiązań czy mechanizmów dających precyzyjną odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są osiągnięte w wyniku realizacji procesu dydaktycznego? Owo zagadnienie jest także jednym z elementów oceny dokonywanej przez państwowe komisje akredytacyjne, powoływane między innymi w celu stwierdzenia stanu zgodności sposobu działania danej palcówki dydaktycznej z obowiązującym standardem kształcenia¹⁰.

Rozważając zagadnienie kierunku przemian dokonujących się w europejskim szkolnictwie wyższym, należy zaakcentować fakt, iż transformacja ta ma szerszy wymiar. Proces boloński uznawany jest za jeden z etapów tworzenia europejskiej przestrzeni badawczej (European Research Area), zmierzający do realizacji wizji Europy wiedzy (Europe of Knowledge). Nasuwa się jednak pytanie, czy obecny student ma wiedzę na temat omawianego procesu i czy jest przygotowany do korzystania z możliwości, jakie dzięki temu procesowi posiada?

⁸ Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005 r., Publikacja sfinansowana ze środków MEN, Warszawa 2005, s. 17-22.

⁹ B. Michalski, *Konsekwencje procesu bolońskiego dla rozwoju gospodarczego i międzynarodowej konkurencyjności gospodarki*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej*, M. G. Woźniak red., Zeszyt nr 13, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008, s. 85-96.

¹⁰ A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 48-54.

Metodyka badania oraz uzyskane wyniki

Do realizacji założonych celów badawczych wybrano technikę ankiety audytoryjnej oraz stworzono autorski kwestionariusz ankiety. Dzięki takiemu wyborowi metody badawczej możliwe było zbadanie stosunkowo dużej liczby studentów przy jednoczesnym zapewnieniu anonimowości wypowiedzi. Zebrany materiał badawczy poddano analizie przy użyciu arkusza kalkulacyjnego Microsoft Excel. Zastosowano następujące metody statystyczne: analizę rzetelności Alfa Cronbacha, jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA, test post hoc Gabriela, test U Manna-Whitneya. Za istotne statystycznie różnice we wszystkich przeprowadzonych testach uznano te, dla których $p < 0,05$.

Etap terenowy badania przeprowadzono od października 2013 do lutego 2014 roku. Dzięki zastosowaniu prostego losowego doboru próby badawczej udało się uzyskać reprezentację studentów zróżnicowaną pod względem trybu studiów (stacjonarny, niestacjonarny), stopnia studiów (studia licencjackie, magisterskie), kierunku (pielęgniarstwo, położnictwo, pedagogika, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo narodowe). Głównym celem prowadzonych badań jest poznanie opinii studentów dotyczących realizacji postanowień Deklaracji Bolońskiej. Wydaje się, iż próba analizy zapatrywań młodzieży akademickiej na proponowane od kilku lat zmiany w naszym systemie kształcenia jest zagadnieniem interesującym, które może prowadzić do pogłębionej refleksji dotyczącej funkcjonowania słuchaczy w systemie kształcenia wyższego w okresie przemian. Uzyskany materiał badawczy stanowi więc cenne źródło informacji, służące ocenie gotowości i otwartości studentów na proponowane zmiany systemowe.

Dla potrzeb niniejszego artykułu wzięto pod uwagę następujące hipotezy badawcze:

1. Respondenci AMW oraz GUMED prezentują odmienne opinie o procesie bolońskim.
2. Studenci studiów II stopnia prezentują odmienne opinie dotyczące procesu bolońskiego w porównaniu do studentów studiów I stopnia.
3. Studenci studiów stacjonarnych prezentują odmienne opinie dotyczące procesu bolońskiego w porównaniu do studentów studiów niestacjonarnych.
4. Studenci studiów o profilu ogólnoakademickim prezentują odmienne opinie dotyczące procesu bolońskiego w porównaniu do studentów studiów o profilu praktycznym.
5. Studentki prezentują odmienne opinie dotyczące procesu bolońskiego w porównaniu do studentów.

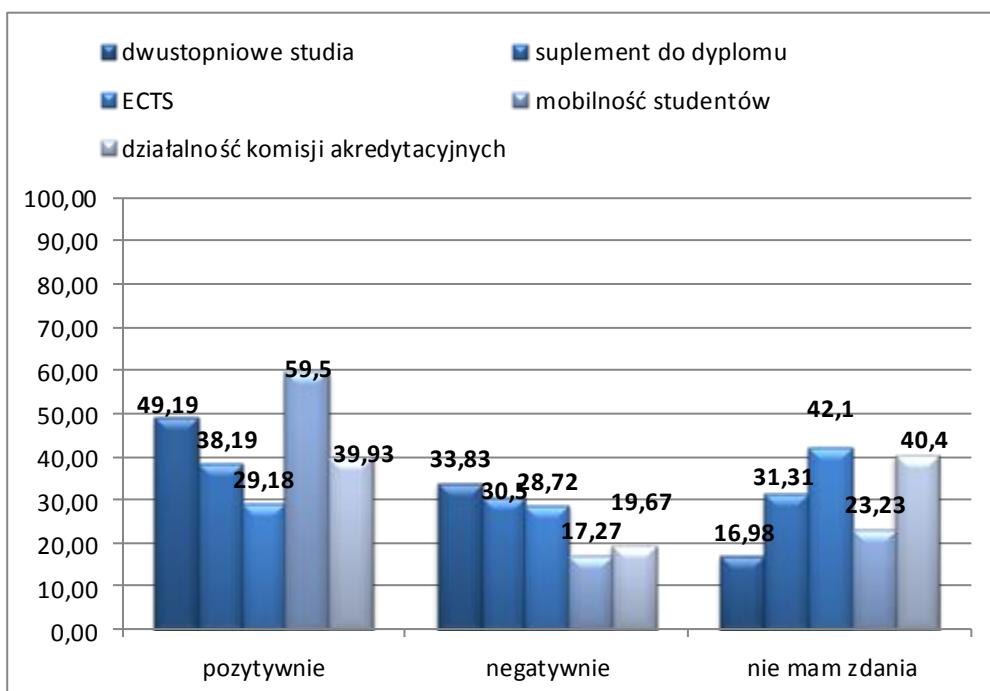
W badaniu ogółem wzięło udział 598 studentów, 322 osoby reprezentowało Gdański Uniwersytet Medyczny, a 276 Akademię Marynarki Wojennej. Szczegółową charakterystykę respondentów zaprezentowano w tabeli 1. Spośród badanej populacji młodzieży akademickiej jedynie osiem osób (1,3%) zadeklarowało skorzystanie z oferty wymiany, praktyki czy staży zagranicznych (trzy osoby z kierunku pielęgniarstwo, trzy z bezpieczeństwa wewnętrznego, jedna z bezpieczeństwa narodowego i jedna z pedagogiki). W badaniu wzięło udział 424 respondentów kształcących się na studiach I stopnia, 174 na studiach II stopnia, 327 studentów kontynuujących kształcenie na tej samej uczelni, 414 na tym samym kierunku.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Dane	Częstość	Procent
Płeć: kobieta	525	87,8
mężczyzna	73	12,2
Ogółem	598	100,0
Gdański Uniwersytet Medyczny	322	53,8
AMW Gdynia	276	46,2
Ogółem	598	100,0
Kierunek: pielęgniarstwo	257	43,0
położnictwo	65	10,9
bezpieczeństwo narodowe	79	13,2
bezpieczeństwo wewnętrzne	50	8,4
pedagogika	147	24,6
Ogółem	598	100,0
Profil kształcenia: ogólnoakademicki	277	46,3
praktyczny	321	53,7
Ogółem	598	100,0
Poziom kształcenia: studia I stopnia	424	70,9
studia II stopnia	174	29,1
Ogółem	598	100,0
Tryb studiów: stacjonarne	515	86,1
niestacjonarne	83	13,9
Ogółem:	598	100,0
Rok studiów: 1	144	24,1
2	112	18,7
3	168	28,1
4	41	6,9
5	133	22,2
Ogółem	598	100,0

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi respondentów na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczące opinii o poszczególnych narzędziach procesu bolońskiego oparte były na pięciostopniowej skali. Za opinie pozytywne uznano wypowiedzi: zdecydowanie pozytywnie, raczej pozytywnie; za opinie negatywne uznano przeciwne: zdecydowanie i raczej negatywnie; odrębną kategorię stanowiła opinia: nie mam zdania. Poniżej zaprezentowano wykres (rys. 1.) z procentowym rozkładem wypowiedzi studentów o poszczególnych narzędziach procesu bolońskiego (wieloetapowość studiów, suplement do dyplomu, ECTS, działalność komisji akredytacyjnych, mobilność studentów). Uzyskane szczegółowe wyniki, zróżnicowane dla poszczególnych kierunków oraz profili kształcenia, przedstawiono w tabelach 2–4 oraz na rysunkach 2. i 3.



Rys. 1. Procentowy rozkład opinii respondentów o narzędziach procesu bolońskiego

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych zapytanych o wieloetapowość studiów

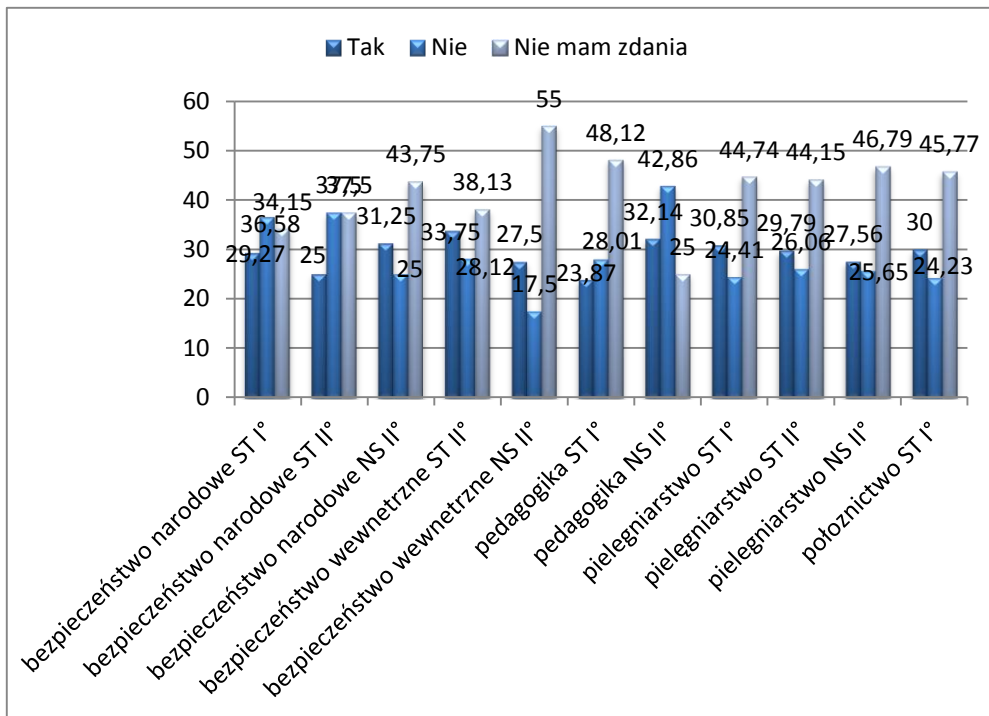
Profil kształcenia	Kierunek studiów/ tryb studiów/poziom		Tak	Nie	Nie mam zdania	
profil ogólnoakademicki	bezpieczeństwo narodowe	ST	I°	53,29%	32,32%	14,39%
			II°	45,83%	38,22%	15,95%
		NS	II°	45,00%	41,85%	13,15%
	bezpieczeństwo wewnętrzne	ST	II°	46,57%	35,00%	18,43%
		NS	II°	50,00%	32,50%	17,50%
	pedagogika	ST	I°	44,74%	25,38%	29,88%
NS		I°	52,64%	38,57%	18,79%	
profil praktyczny	pielęgniarstwo	ST	I°	51,24%	23,83%	24,93%
			II°	57,70%	32,72%	9,58%
		NS	II°	46,95%	43,26%	9,79%
	położnictwo	ST	I°	47,11%	28,46%	24,43%

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych zapytanych o suplement do dyplomu

Profil kształcenia	Kierunek studiów/ tryb studiów/poziom		Tak	Nie	Nie mam zdania	
profil ogólnoakademicki	bezpieczeństwo narodowe	ST	I°	46,83%	30,73%	22,44%
			II°	45,55%	35,55%	18,90%
		NS	II°	35,00%	34,00%	31,00%
	bezpieczeństwo wewnętrzne	ST	II°	38,50%	35,50%	26,00%
		NS	II°	24,00%	36,00%	40,00%
	pedagogika	ST	I°	36,84%	26,77%	36,39%
NS		I°	44,28%	34,28%	21,44%	
profil praktyczny	pielęgniarstwo	ST	I°	34,50%	19,76%	45,74%
			II°	36,59%	29,79%	33,62%
		NS	II°	45,64%	32,82%	21,54%
	położnictwo	ST	I°	32,31%	20,31%	47,38%

Źródło: badania własne.



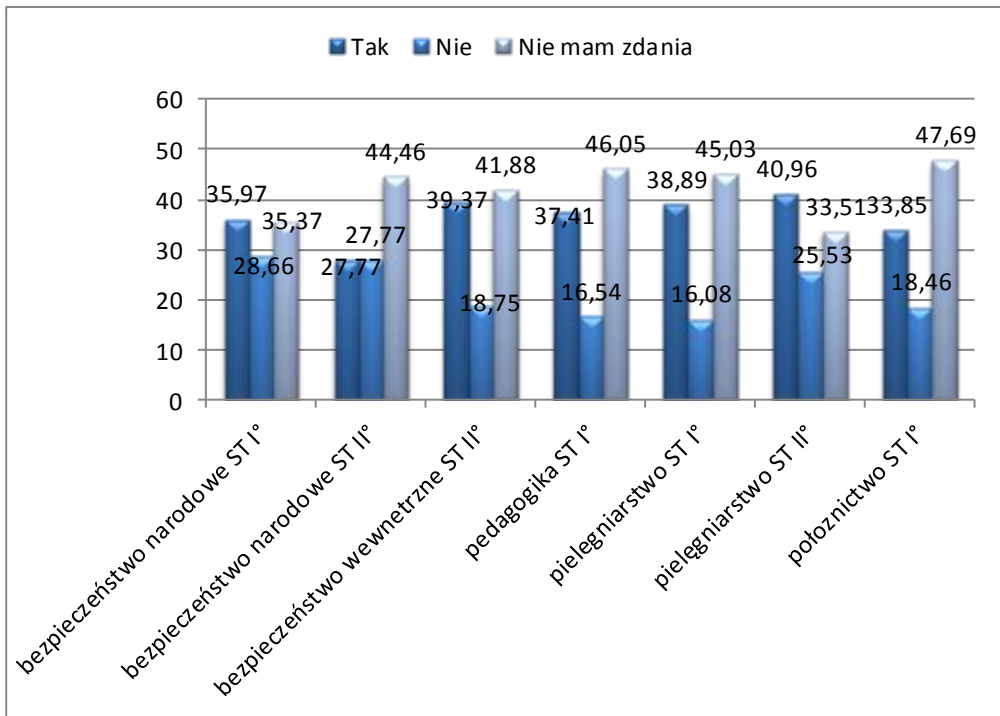
Rys. 2. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych zapytanych o punktację ECTS

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych zapytanych o mobilność studentów

Profil kształcenia	Kierunek studiów/ tryb studiów/poziom		Tak	Nie	Nie mam zdania
profil ogólnoa- kademicki	bezpieczeństwo narodowe	ST I°	65,85%	19,51%	14,64%
		ST II°	60,17%	16,67%	23,16%
	bezpieczeństwo wewnętrzne	NS I°	59,15%	23,35%	17,50%
		NS II°	59,08%	20,43%	20,47%
profil praktyczny	pedagogika	ST I°	53,76%	15,41%	30,83%
		NS I°	55,93%	20,21%	23,86%
	pielęgniarstwo	ST I°	60,43%	13,94%	25,63%
		ST II°	68,01%	12,77%	19,22%
położnictwo	NS II°	62,82%	11,97%	25,21%	
		ST I°	54,35%	17,43%	28,22%

Źródło: badania własne.



Rys. 3. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych zapytanych o działalność komisji akredytacyjnych

Źródło: badania własne.

Analiza opinii respondentów dotyczących poszczególnych narzędzi procesu bolońskiego, przeprowadzona z uwzględnieniem takich zmiennych, jak rodzaj uczelni, profil kształcenia (praktyczny, ogólnoakademicki), rok i stopień studiów, tryb (stacjonarny, niestacjonarny) oraz płeć, wykazała różnice na poziomie istotności statystycznej w zakresie niżej zaprezentowanych cech. Studenci AMW istotnie statystycznie wyżej oceniają takie elementy, jak studia wieloetapowe, które sprzyjają mobilności, częściej przychylają się do opinii, że wydłużają one kształcenie, są także źródłem dodatkowych obowiązków (konieczność obrony pracy licencjackiej). Studenci GUMED pozytywnie oceniają punktację ECTS, istotnie statystycznie częściej przychylają się do opinii, iż opinie komisji akredytacyjnych wpływają na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych oraz uznają, że suplement do dyplomu zmniejsza dyskryminację absolwentów na międzynarodowym rynku pracy. Dane prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Porównanie oceny narzędzi procesu bolońskiego przez studentów AMW oraz GUMED

Twierdzenie	Zapis testu U Manna-Whitneya	Średnie pomiędzy uczelniami	Wynik
Studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra, gdyż wydłużają kształcenie, wymagają kolejnej rekrutacji i egzaminu wstępnego	$Z=3,59; p<0,05$	GUM=3,20 AMW=2,83	istotny
Studia wieloetapowe sprzyjają mobilności w trakcie trwania studiów	$Z=2,02; p<0,05$	GUM=3,27 AMW=3,46	istotny
Studia wieloetapowe są źródłem dodatkowych obowiązków dla studenta (konieczność obrony pracy licencjackiej)	$Z=4,34; p<0,05$	GUM=3,98 AMW=3,54	istotny
Suplement do dyplomu zmniejsza dyskryminację absolwentów na międzynarodowym rynku pracy	$Z=2,24; p<0,05$	GUM=3,10 AMW=2,95	istotny
Punkty ECTS odpowiadają rzeczywistemu nakładowi pracy studenta niezbędnemu do zaliczenia przedmiotu	$Z=2,62; p<0,05$	GUM=2,67 AMW=2,40	istotny
Opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych	$Z=3,16; p<0,05$	GUM=3,45 AMW=3,24	istotny

Źródło: badania własne.

Analiza uzyskanych w badaniu wyników, zróżnicowanych pod względem profilu studiów, wskazuje, że badani studenci reprezentujący praktyczny profil studiów (kierunki pielęgniarstwo, położnictwo) różnią się w zakresie formułowanych opinii od studentów kierunków o charakterze ogólnoakademickim (kierunki bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo wewnętrzne, pedagogika). Respondenci kierunków praktycznych wyżej oceniają punktację ECTS, wieloetapowość studiów oraz suplement do dyplomu, istotnie statystycznie częściej opowiadają się za opiniami komisji akredytacyjnych i ich wpływie na pozycję uczelni. Reprezentanci kierunków o profilu ogólnoakademickim istotnie statystycznie częściej przychylają się do stwierdzenia, iż studia wieloetapowe sprzyjają mobilności studentów. Dane zestawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Wyniki testu U Manna-Whitneya oraz średnie wartości dla studentów profilu praktycznego i ogólnoakademickiego

Twierdzenie	Zapis testu U Manna-Whitneya	Średnie pomiędzy profilem	Wynik
Studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra, gdyż wydłużają kształcenie, wymagają kolejnej rekrutacji i egzaminu wstępnego	$Z=3,59; p<0,05$	Og=2,83 Pr=3,20	istotny
Studia wieloetapowe sprzyjają mobilności w trakcie trwania studiów	$Z=2,02; p<0,05$	Og=3,46 Pr=3,27	istotny
Studia wieloetapowe są źródłem dodatkowych obowiązków dla studenta (konieczność obrony pracy licencjackiej)	$Z=4,34; p<0,05$	Og=3,54 Pr=3,98	istotny
Suplement do dyplomu zmniejsza dyskryminację absolwentów na międzynarodowym rynku pracy	$Z=2,24; p<0,05$	Og=2,95 Pr=3,10	istotny
Punkty ECTS odpowiadają rzeczywistemu nakładowi pracy studenta niezbędnemu do zaliczenia przedmiotu	$Z=2,66; p<0,05$	Og=2,40 Pr=2,67	istotny
Opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych	$Z=3,16; p<0,05$	Og=3,24 Pr=3,45	istotny

Źródło: badania własne.

Analiza danych zróżnicowanych pod względem etapu studiów (od 1. do 5. roku, gdzie 4. i 5. rok oznaczają II stopień studiów) wykazała także istotne statystycznie różnice. Studenci studiów I stopnia uznają, iż studia wieloetapowe wydłużają kształcenie oraz że są podstawą do zróżnicowania obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy. Przedstawiciele studiów II stopnia opowiadają się za stwierdzeniami, iż studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie, akcentują, że suplement do dyplomu nie ma wpływu na zatrudnienie, gdyż pracodawcy nie wykazują zainteresowania tym dokumentem. Wyniki przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Wyniki testu ANOVA oraz średnie wartości dla poszczególnych roczników respondentów

Twierdzenie	Zapis ANOVA	Średnie pomiędzy rocznikami	Wynik
Studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,27 2=3,25 3=3,02 4=3,95 5=3,35	istotny (1vs4,2vs4,3vs 4,4vs5)
Studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra, gdyż wydłużają kształcenie, wymagają kolejnej rekrutacji i egzaminu wstępnego	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,16 2=3,11 3=3,39 4=2,61 5=2,50	istotny (1vs5,2vs5,3vs 4,3vs5 4vs5)
Studia wieloetapowe stwarzają podstawę do zróżnicowania zakresu obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,50 2=3,48 3=3,36 4=3,12 5=2,97	istotny (1vs5,2vs5,3vs 5)
Studia wieloetapowe sprzyjają mobilności w trakcie trwania studiów	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,26 2=3,27 3=3,26 4=3,66 5=3,57	istotny (1vs5)
Suplement do dyplomu nie ma wpływu na zatrudnienie, pracodawcy nie wykazują zainteresowania analizą tego dokumentu	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=2,86 2=2,76 3=2,96 4=3,41 5=3,52	istotny (1vs4,1vs5,2vs 4,2vs5 3vs5)
Mobilność studentów owocuje później ich mobilnością jako pracowników	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,52 2=3,79 3=3,81 4=3,98 5=3,84	istotny (1vs3,1vs4,1vs 5)
Opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych	$F(2,655)=10,97$; $p<0,05$	1=3,22 2=3,20 3=3,42 4=3,85 5=3,39	istotny (1vs4,2vs4,3vs 4, 4vs5)

Źródło: badania własne.

Z analizy badań wynika, iż studenci uczący się w trybie niestacjonarnym korzystniej postrzegają narzędzia procesu bolońskiego w porównaniu z reprezentantami studentów trybu stacjonarnego. Reprezentanci studiów niestacjonarnych istotnie statystycznie częściej opowiadają się za takimi opiniami, jak: mobilność studentów i kadry dydaktycznej wpływa na rozwój i atrakcyjność uczelni, opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych, studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie. Respondenci studiów stacjonarnych akcentują takie zdania, jak: studia wieloetapowe wydłużają kształcenie, utrudniają uzyskanie tytułu magistra, punkty ECTS przyznawane są według niejasnych kryteriów, studia wieloetapowe są podstawą do różnicowania obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy. Wyniki przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Porównanie oceny elementów narzędzi procesu bolońskiego przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych

Twierdzenie	Zapis testu U Manna-Whitneya	Średnie pomiędzy trybem	Wynik
Studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie	$Z=2,99; p<0,05$	S=3,21 NS=3,58	istotny
Studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra, gdyż wydłużają kształcenie, wymagają kolejnej rekrutacji i egzaminu wstępnego	$Z=5,68; p<0,05$	S=3,14 NS=2,33	istotny
Studia wieloetapowe stwarzają podstawę do różnicowania zakresu obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy	$Z=2,19; p<0,05$	S=3,35 NS=3,06	istotny
Studia wieloetapowe sprzyjają mobilności w trakcie trwania studiów	$Z=3,09; p<0,05$	S=3,31 NS=3,67	istotny
Suplement do dyplomu paradoksalnie przez swoją szczegółowość może ograniczać możliwości absolwenta na rynku pracy	$Z=2,50; p<0,05$	S=2,99 NS=2,69	istotny
Punkty ECTS przyznawane są według niejasnych kryteriów	$Z=2,61; p<0,05$	S=3,39 NS=3,07	istotny
Mobilność studentów i kadry dydaktycznej wpływa na rozwój i atrakcyjność uczelni	$Z=2,67; p<0,05$	S=3,77 NS=4,05	istotny
Opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych	$Z=4,21; p<0,05$	S=3,30 NS=3,71	istotny

Źródło: badania własne.

Analiza danych zróżnicowanych pod względem płci respondentów także wykazała istotne statystycznie różnice. Kobiety częściej wyrażają przekonanie, iż wymiany studenckie realnie wpływają na poznawanie oraz zrozumienie innych kultur, na wzrost tolerancji wśród studentów, możliwość udziału w wymianach studenckich i stażach zagranicznych, według nich to ważne kryterium wyboru uczelni, jednak studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra. Mężczyźni akcentują kwestię niejasnych kryteriów przyznawania punktów ECTS. Dane przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Wyniki testu U Manna-Whitneya oraz średnie wartości dla wypowiedzi kobiet i mężczyzn

Twierdzenie	Zapis testu U Manna-Whitneya	Średnie pomiędzy płcią	Wynik
Studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra, gdyż wydłużają kształcenie, wymagają kolejnej rekrutacji i egzaminu wstępnego	Z=2,02; p<0,05	K=3,07 M=2,75	istotny
Punkty ECTS przyznawane są według niejasnych kryteriów	Z=3,51; p<0,05	K=3,28 M=3,77	istotny
Możliwości udziału w wymianach studenckich i stażach zagranicznych dla wielu kandydatów jest ważnym kryterium wyboru uczelni	Z=3,62; p<0,05	K=3,80 M=3,23	istotny
Wymiany studenckie realnie wpływają na poznawanie oraz zrozumienie innych kultur oraz na wzrost tolerancji wśród studentów	Z=3,44; p<0,05	K=4,31 M=3,88	istotny

Źródło: badania własne.

Wnioski

1. Respondenci z obu uczelni (AMW oraz GUMED) pozytywnie oceniają elementy procesu bolońskiego. Zwraca uwagę fakt, iż duża grupa respondentów przychyliła się do opinii: nie mam zdania, co budzi refleksję na temat niewiedzy młodzieży o założeniach toczącej się reformy szkolnictwa wyższego.
2. Studenci AMW istotnie statystycznie częściej formułują stanowiska w zakresie takich szczegółowych opinii, jak: studia wieloetapowe wydłużają kształcenie, są źródłem dodatkowych obowiązków (konieczność obrony pracy licencjackiej), sprzyjają mobilności. Studenci GUMED pozytywnie oceniają punktację ECTS, istotnie statystycznie częściej przychylają się do zdania, iż opinie komisji akredytacyjnych wpływają na

pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych oraz uznają, iż suplement do dyplomu zmniejsza dyskryminację absolwentów na międzynarodowym rynku pracy.

3. Respondenci kierunków praktycznych wyżej oceniają punktację ECTS, wieloetapowość studiów oraz suplement do dyplomu, istotnie statystycznie częściej opowiadają się za opiniami komisji akredytacyjnych i uznają ich wpływ na pozycję uczelni. Reprezentanci kierunków o profilu ogólnoakademickim istotnie statystycznie częściej przychylają się do stwierdzenia, iż studia wieloetapowe sprzyjają mobilności studentów.
4. Studenci studiów I stopnia uznają, że studia wieloetapowe wydłużają kształcenie oraz że są podstawą do różnicowania obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy. Przedstawiciele studiów II stopnia opowiadają się za stwierdzeniami, iż studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie, akcentują, że suplement do dyplomu nie ma wpływu na zatrudnienie, gdyż pracodawcy nie wykazują zainteresowania tym dokumentem.
5. Przedstawiciele studiów niestacjonarnych pozytywniej postrzegają reformy związane z procesem bolońskim. Reprezentanci tego trybu studiów istotnie statystycznie częściej opowiadają się za takimi opiniami, jak: mobilność studentów i kadry dydaktycznej wpływa na rozwój i atrakcyjność uczelni, opinia komisji akredytacyjnej wpływa na pozycję uczelni w rankingach szkół wyższych, studia wieloetapowe umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie. Respondenci studiów stacjonarnych akcentują takie zdania, jak: studia wieloetapowe są podstawą do różnicowania obowiązków zawodowych w zależności od stopnia ukończonych studiów na tych samych stanowiskach pracy, studia wieloetapowe wydłużają kształcenie, utrudniają uzyskanie tytułu magistra.
6. Opinie respondentów różnią się w zależności od płci. Kobiety istotnie statystycznie częściej wyrażają przekonanie, iż wymiany studenckie realnie wpływają na poznawanie oraz zrozumienie innych kultur oraz na wzrost tolerancji wśród studentów, możliwość udziału w wymianach studenckich i stażach zagranicznych jest ważnym kryterium wyboru uczelni, studia wieloetapowe utrudniają uzyskanie tytułu magistra. Mężczyźni akcentują kwestię niejasnych kryteriów przyznawania punktów ECTS.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Bereźnicki F., *Szkolnictwo Wyższe w procesie przemian, Edukacja Humanistyczna*, Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (25) 2011, Szczecin 2012.
- [2] Chmielecka E., *Pytania o Proces Boloński, Forum uczelniane*, Pismo Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie Nr 2 (2), kwiecień 2009.
- [3] Drumlak U., *Europejski obszar szkolnictwa wyższego – realizacja postulatów procesu bolońskiego*, Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin. 2009, Oeconomica 273 (56).
- [4] Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEiN, Warszawa 2006.
- [5] Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- [6] Michalski B., *Konsekwencje procesu bolońskiego dla rozwoju gospodarczego i międzynarodowej konkurencyjności gospodarki*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej*, M. G. Woźniak (red.), Zeszyt nr 13, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.
- [7] Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005 r., Publikacja sfinansowana ze środków MEN, Warszawa 2005.
- [8] Saryusz-Wolski T., *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*. Publikacja sfinansowana ze środków MENIS, Warszawa 2004.

THE GUIDELINES OF THE BOLOGNA PROCESS AS SEEN BY THE STUDENTS OF POMERANIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT

For more than ten years, the European direction of higher education transformation is outlined by the Bologna Process. The main purpose of the research was to find out about

students' opinions concerning fulfilling of the Process' guidelines. In order to carry out the research, an auditorium questionnaire method was chosen.

Thanks to the given research sample, it was possible to have a representative group of students varying in terms of universities (Polish Naval Academy (AMW), Medical University of Gdańsk (GUMED)), specificity of studies (full-time, extramural), degree (BA, MA), department (nursing, midwifery, national security, internal domestic security, pedagogy). A total number of respondents was 598. An obtained research material constitutes a source of information helping to asset students' readiness and openness towards the proposed system transformations.

Among the following instruments of the Bologna Process: a multi-staged studies' mode, ECTS points, a diploma supplement, students' mobility and the activity of Accreditation Commission, the positive opinions concerned students' mobility, the activity of Accreditation Commission and multi-staged studies' mode mostly.

According to the statistics, the Polish Naval Academy students formulate opinions that multi-staged studies prolong the process of education and are the source of extra responsibilities (connected with BA writing and defense). GUMED's students are positive about ECTS points and diploma supplements. Looking at the statistics, women are visibly more positive about students' mobility and exchange as they allow to get to know and understand different cultures, whereas men put on emphasis on an unclear criteria of giving ECTS points.

The obtained research material was analyzed using a statistics package SPSS 20 and a Microsoft Excel 2010 spread sheet.

Keywords:

pedagogy, Bologna Process, the reform of higher education, Bologna Process guidelines.