

W politykach związanych z edukacją wyższą w Europie daje się zauważyć zwrot od kształtowania umiejętności bezpośrednio użytecznych ku szerszej pojętym kompetencjom społecznym. Wynika to m.in. z obaw i wyzwań, jakie niesie rewolucja 4.0, a zatem i konieczności przygotowania absolwentów do niepewnej technologicznie i społecznie przyszłości.

Projekt DASCHE Erasmus+

■ Ewa Chmielecka, Jakub Brdulak, Jacek Lewicki

Formowanie kompetencji społecznych słuchaczy jest zadaniem każdej polskiej uczelni. Nie ma znaczenia, czy ich kształtowanie wynika z zapisów w Polskiej Ramie Kwalifikacji i innych aktów prawa, czy z wewnętrznej motywacji uczelni do kształtowania osób świadomych, autonomicznych i odpowiedzialnych w podejmowaniu decyzji, w działaniu i w relacjach z innymi ludźmi, skłonnych do prospołecznego zaangażowania. Kształtowanie tych kompetencji budzi wiele obaw: od strachu przed mimowolną (a nie daj Boże, zamierzoną!) indoktrynacją, po rozterki, czym w istocie te kompetencje są, jak je opisać i jak zaprojektować metody ich weryfikacji. O sprawach tych pisano wielokrotnie, także na łamach „Forum Akademickiego” (patrz np. Chmielecka E., *Jak uczyć kompetencji społecznych*, FA 7-8/2017, s. 62-63), a temat staje się coraz ważniejszy, także na arenie międzynarodowej.

W politykach związanych z edukacją wyższą w Europie (patrz np. Komunikat Paryski z maja 2018, dokumenty akcji Learning & Teaching EUA i inne) daje się zauważyć zwrot od kształtowania umiejętności bezpośrednio użytecznych ku szerszej pojętym kompetencjom społecznym. Wynika to m.in. z obaw i wyzwań, jakie niesie rewolucja 4.0, a zatem i konieczności przygotowania absolwentów do niepewnej technologicznie i społecznie przyszłości, co wynika również z narastających kryzysów społecznych, np. wzrostu populizmu, migracji, wyzwań demograficznych, kryzysu nauki i wiedzy. Termin *liberal education*, oznaczający przygotowanie i wspomaganie jednostki tak, aby mogła się uporać ze złożonością, różnorodnością i permanentną zmianą rzeczywistości, bliski jest swym znaczeniem i zawiera w sobie kompetencje społeczne. Wszystkie one postulują uzyskanie szerszej wiedzy włączającej zagadnienia dotyczące poznania, kultury i społeczeństwa pozwalającej na rozwinięcie poczucia odpowiedzialności społecznej. Powinny być one uzupełnione o umiejętności poznawcze i praktyczne, ale przeważnie o tranzytywnym charakterze (takie jak komunikacja, rozwiązywanie problemów, zdolność stosowania uzyskanej wiedzy w praktyce, umiejętność samodzielnego uczenia się, współpraca

oraz o niektóre węższe umiejętności praktyczne związane z profilem kształcenia i programem studiów. Ich wspólną cechą jest włączanie w refleksję namysłu nad wartościami (etycznymi, estetycznymi, społecznymi) oraz próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak (i w jakim celu) absolwent ma zamiar spożytkować uzyskaną wiedzę i umiejętności, zarówno w życiu zawodowym, jak i szerszej aktywności społecznej i czy będzie to czynił racjonalnie, autonomicznie i odpowiedzialnie.

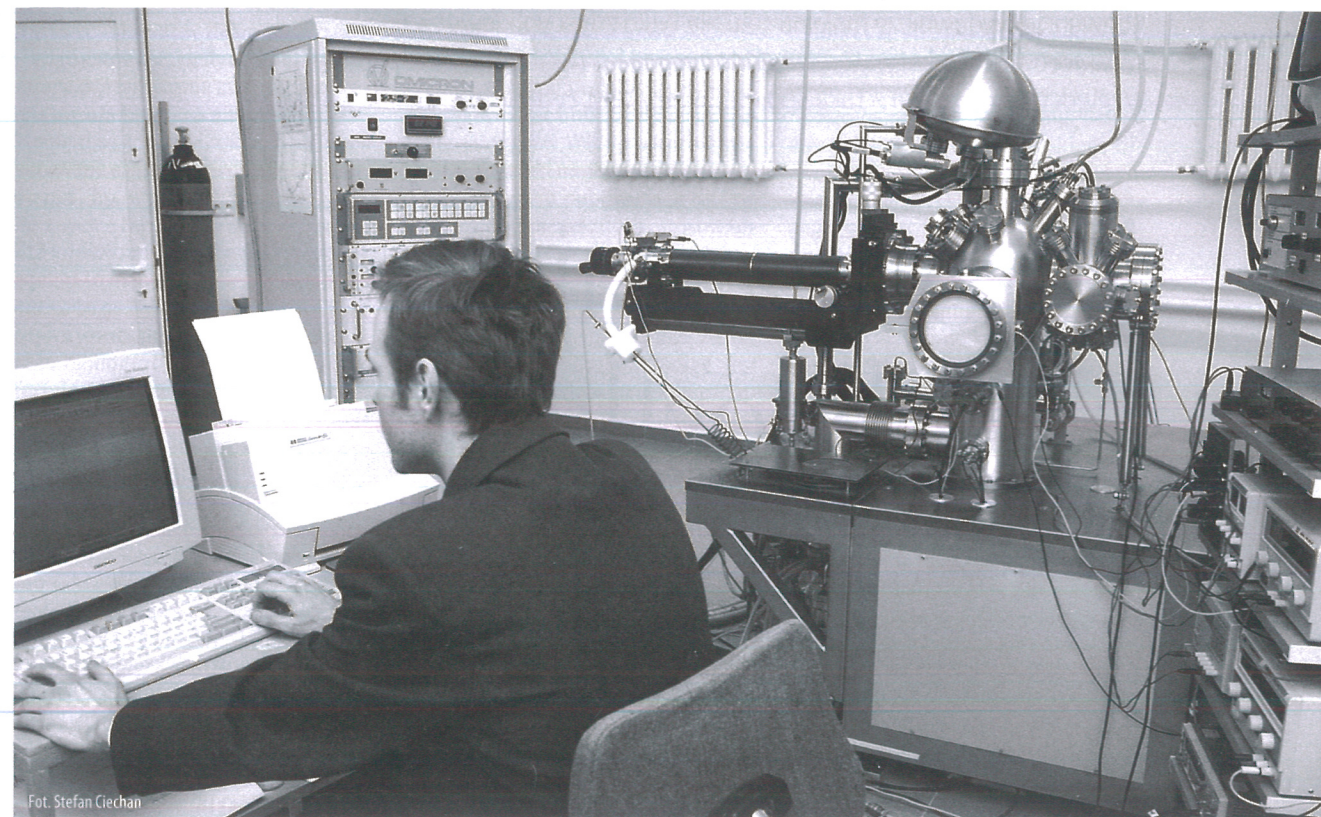
Rozpoznanie dobrych praktyk

Zagadnienie kompetencji społecznych podjął projekt Erasmus+ DASCHE (*Development, assessment and validation of social competences in higher education*), prowadzony w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Instytutu Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Partnerami SGH, która przewodzi projektowi, są: Uniwersytet w Bremie (Niemcy), Uniwersytet w Durham (Wielka Brytania), Uniwersytet Twente (Holandia), Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Czechy), Centrum Informacji Akademickiej (Łotwa). Projekt rozpoczął prace we wrześniu 2017 roku i dziś podsumowuje wstępne wyniki badań, które prowadzone były metodą analiz przypadku w uczelniach w sześciu wymienionych krajach europejskich. Celem projektu jest rozpoznanie dobrych praktyk w kształtowaniu kompetencji społecznych w wybranych 30 ośrodkach kształcenia wyższego oraz sformułowanie rekomendacji dla władz europejskich, krajowych, regionalnych, instytucjonalnych dotyczących potrzeby i sposobów formowania kompetencji społecznych w szkołach wyższych.

Jak rozumiane są „kompetencje społeczne” w krajach i instytucjach objętych badaniami? Jednym z wstępnych założeń (potwierdzonym następnie przez rezultaty badania) było stwierdzenie, że nie istnieje jedna definicja kompetencji społecznych, która stawałaby się obowiązującą podstawą do działań projektowych i weryfikacji efektów uczenia się w ramach programów kształcenia w różnych krajach i uczelniach. W Polsce dominującym rozumieniem jest to, które wynika z zapisów Polskiej Ramy Kwalifikacji (rozwijającej zapisy ERK). Charakterystyki II stopnia PRK dla 6.

i 7. poziomu (licencjat/inżynier, magister) powiadają w dziale „kompetencje społeczne”, że ich absolwent powinien być gotów do krytycznej oceny posiadanej wiedzy, uznawania znaczenia posiadanej wiedzy, rozwiązywania problemów poznawczych i praktycznych, wypełniania zobowiązań społecznych i organizowania działań na rzecz interesu publicznego, myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy, odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych i troski o profesjonalny etos. A ponadto powinien potrafić brać udział w debacie, planować i organizować pracę oraz uczenie się – samodzielnie i w zespołach oraz znać fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji. Uczelnie mają pełną swobodę w interpretacji tych zapisów i sposobach wcielania ich w życie.

Niemiecka rama kwalifikacji dzieli zapisy kolumny-ERK (*responsibility and autonomy*) na kompetencje tranzytywne związane z umiejętnościami zawodowymi oraz kompetencje odniesione do wartości zaczerpniętych ze sfery etyki i odpowiedzialności obywatelskiej. Mają być one dla szkół wyższych inspiracją do włączania w programy efektów uczenia się o tym charakterze. W Holandii większy wpływ na formowanie kompetencji społecznych mają dyrektywy związane z wprowadzaniem – na wszystkie stopnie edukacji – tzw. kompetencji kluczowych, do których zalicza się także zbiory kompetencji obywatelskich, refleksję etyczną, zdolność do komunikacji i współpracy. Podążanie za nimi także nie stanowi dla uczelni twardego obowiązku, a raczej zobowiązującą inspirację. W krajach, gdzie regulacje prawne dotyczące szkół wyższych mają mocniejszy charakter (Łotwa i Czechy), w krajowych ramach kwalifikacji unikano rozwinięcia *responsibility and autonomy* w innych kategoriach, niż umiejętności zawodowych. Mamy tu więc dość dokładne dyrektywy i standardy dotyczące umiejętności komunikacyjnych, pracy w grupie etc., będące bardziej umiejętnościami praktycznymi niż kompetencjami społecznymi. Jeszcze inaczej interpretowane są one w obszarze UK. Tu widać wpływ deskryptorów dublińskich z ich dodatkowymi instrukcjami dotyczącymi zdolności do formułowania sądów włączających zagadnienia etyczne i wyzwania naszych czasów. W żadnym kraju uczestniczącym w bada-



Fot. Stefan Ciechan

niach nie obowiązuje jednoznacznie określona charakterystyka tego, jak uczelnie powinny je interpretować i włączać w efekty uczenia się programów studiów. We wszystkich badanych przypadkach w opisie programów studiów i zajęć obowiązuje i jest używany język efektów uczenia się.

Oryginalne interpretacje, niebanalny namysł

Metoda analiz przypadku zastosowana w projekcie DASCHE wymagała doboru zróżnicowanych obiektów badania, toteż wybrano do niego w Polsce pięć uczelni, kierując się ich odmiennym profilem, lokalizacją, wielkością i ofertą edukacyjną (podobnie uczyniono w innych krajach). W Polsce badaniu poddano następujące programy i ośrodki: (1) moduł i centrum kompetencji społecznych w PWSZ w Elblągu, (2) kierunek lekarski i pielęgniarstwa Collegium Medicum UJ, (3) projektowany kierunek „Psychologia 2.0” w Uniwersytecie SWPS, (4) program CEMS w SGH, (5) programy IFE na Politechnice Łódzkiej. W badaniach szukano „dobrych praktyk”, a więc rozwiązań inspirujących do skutecznego formowania kompetencji społecznych. Badania prowadzone były metodami jakościowymi: analizowano dokumenty, przeprowadzono wywiady indywidualne i zbiorowe z przedstawicielami kadry zarządzającej uczelniami, nauczającymi oraz, co najważniejsze, ze studentami.

Uzyskane za pomocą tych metod wyniki były grupowane i analizowane pod kilkoma względami:

– Motywacji władz uczelni oraz nauczycieli do włączania formowania kompetencji społecznych do programów kształcenia. Próbowano ocenić, czy wynikało ono z zewnętrznych zapisów prawa, czy też było efektem

zrozumienia znaczenia tych kompetencji dla rozwoju osobowego absolwenta i jego zaangażowania społecznego. Czy też złożeniem obydwo podejść.

– Sposobu wprowadzenia działań formujących te kompetencje – poprzedzenia ich refleksją nad znaczeniem, metodami ich osiągnięcia i potwierdzania lub uznania za spontanicznie osiągnięty „efekt uboczny” programów nastawionych na osiągnięcie wiedzy i umiejętności. Wykorzystywanie wzorców światowych w tej refleksji.

– Związków pomiędzy kompetencjami społecznymi a wiedzą i umiejętnościami właściwymi dla dyscypliny lub kierunku studiów, tranzytywności tych kompetencji oraz ich metod weryfikacji uzyskania tych kompetencji przez studenta. Wreszcie – budowania infrastruktury materialnej zapewniającej dodatkowe warunki do kształtowania kompetencji społecznych.

Różnorodność podejść uczelni do zagadnienia zaskoczyła badających, przekroczyła ona znacznie wstępne założenia tej dywersyfikacji. Zaskoczyła pozytywnie, tym bardziej że oryginalnym interpretacjom tego, czym powinny być te kompetencje, we wszystkich przypadkach towarzyszył niebanalny namysł nad postawami absolwentów i zobowiązaniami uczelni do wypełniania funkcji wychowawczych. Widoczne też było, że deskryptory Polskiej Ramy Kwalifikacji, choć brane pod uwagę, w żadnej mierze nie ujednoliciły (nie mówiąc już o standaryzacji) rozumienia i wdrażania kompetencji społecznych. Badane uczelnie znakomicie wykorzystują tu swą autonomię programową, zaś społeczności akademickie (od rektorów po studentów) w większości uważają, że rozwój tych kompetencji jest konieczny dla dobrej realizacji celów za-

wodowych, do budowy ładu społecznego oraz rozwoju osobowego studentów.

Jeśli idzie o realizację tego elementu kształcenia, to w badanych polskich przypadkach dostrzegamy całe spektrum rozwiązań: od wprowadzania osobnych modułów, obowiązkowych dla wszystkich słuchaczy i budowy ośrodka dającego studentom możliwości realizacji indywidualnych działań prospołecznych, po przekonanie, że kompetencje te mogą być skutkiem ubocznym (choć planowanym, obserwowanym i weryfikowanym) innych form kształcenia. Miękkie i uniwersalne kompetencje społecznych sprawiają szczególną trudność przy weryfikacji ich uzyskania. Uczelnie radzą sobie z tym problemem także w różnorodny sposób: od uznawania ich poprzez opis (portfolio) podjętych przez studenta prospołecznych działań, poprzez wypracowanie metod pomiaru wyspecjalizowanych kompetencji, po zwykłe dopisanie ich jako efektów kształcenia uzyskiwanych przy okazji zdobywania wiedzy i umiejętności.

Trwa analiza danych zebranych przez partnerów zagranicznych projektu DASCHE. Sądzymy, że ich rezultaty będą bardzo interesujące. Wyniki badań omówione zostaną na dwóch międzynarodowych konferencjach: w Bremie w czerwcu 2019 r. oraz konferencji kończącej projekt – w Warszawie wiosną 2020 r.

Więcej informacji o projekcie Erasmus+ DASCHE (*Development, assessment and validation of social competences in higher education*) można znaleźć na stronie <http://dasche.eu/>

Dr hab. Ewa Chmielecka, dr hab. Jakub Brdulak, dr Jacek Lewicki – zespół projektu DASCHE