

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia

praca zbiorowa pod redakcją

Ewy Chmieleckiej

Natalii Kraśniewskiej

Warszawa 2019

Recenzent
dr Barbara Minkiewicz

Opracowanie redakcyjne
Natalia Kraśniewska

Opracowanie graficzne i skład
Andrzej Kowalczyk

Cytowanie
Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2019. *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*,
Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa

Fundacja Rektorów Polskich
Instytut Społeczeństwa Wiedzy
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
email: frpfund@pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019

ISBN 978-83-7814-911-8

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 300 egz., nr zam. 167/2019

**W imieniu Fundacji Rektorów Polskich
wyrażamy podziękowanie firmie Pearson Central Europe
– partnerowi strategicznemu,
bez którego wsparcia książka nie mogłaby się ukazać**



Spis treści

Przedmowa (<i>Jerzy Woźnicki</i>)	7
Wprowadzenie (<i>Ewa Chmielecka</i>)	9
Rozdział 1. Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia	13
1.1. Edukacja dla przyszłości – jak oceniać jej jakość? (<i>Ewa Chmielecka</i>)	13
1.2. Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (<i>Magdalena Dybaś-Stronkowska</i>)	28
Rozdział 2. Czym jest edukacja dla przyszłości?	53
2.1. Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych (<i>Dorota Piotrowska, Tomasz Saryusz-Wolski</i>)	53
2.2. Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów (<i>Natalia Kraśniewska, Magdalena Dybaś-Stronkowska</i>)	61
2.3. Kształtowanie kompetencji obywatelskich i ich miejsce w programach studiów. Problemy i wyzwania. Przykład Uniwersytetu Warszawskiego (<i>Anna Rosner</i>)	81
2.4. Kształcenie dla przyszłości, a kompetencje przekrojowe (<i>Horacy Dębowski, Wojciech Stęchły</i>)	90
2.5. Kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Doświadczenia projektu DASCHE (<i>Ewa Chmielecka</i>)	103
Rozdział 3. Organizacja procesu kształcenia a jego jakość	115
3.1. Organizacja procesu kształcenia w kontekście ustawy <i>Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce</i> . Integracja form kształcenia w procesie uczenia się przez całe życie jako element doskonalenia jakości kształcenia (<i>Agata Wroczyńska, Andrzej Kraśniewski</i>)	115
3.2. Śledzenie losów absolwentów, a doskonalenie jakości kształcenia – system ELA (<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak, Mikołaj Jasiński</i>)	139

Rozdział 4. Dobre praktyki – elementy edukacji dla przyszłości	163
4.1. Innowacyjne metody kształcenia: problem based learning, design thinking i ich zastosowanie w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej (<i>Dorota Piotrowska, Tomasz Saryusz-Wolski</i>)	163
4.2. Losy doktorantów – nowy komponent systemu ELA: założenia (<i>Mikołaj Jasiński</i>)	169
4.3. Studia dualne. Kierunek „Logistyka” w PWSZ w Koninie oraz kierunek „Finanse i Rachunkowość” w SGH (<i>Jakub Brdulak</i>)	175
4.4. PWSZ w Elblągu: Centrum Kompetencji Społecznych (<i>Iwona Kijowska, Marzanna Tyburska, Zbigniew Walczyk</i>)	183
4.5. PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: Centrum BTEC w przestrzeni szkoły wyższej – bilans korzyści (<i>Agnieszka Smarzewska, Monika Łęska, Agnieszka Cyburt</i>)	192
4.6. PWSZ im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach: BTEC – umiejętności XXI wieku (<i>Dawid Harasim</i>)	197
4.7. Tutoring akademicki czyli jak rozwijać współcześnie niezbędne kompetencje społeczne i pomóc studentowi odnaleźć własną drogę na przyszłość (<i>Agnieszka Żur</i>)	200
Bibliografia	205
FRP-ISW.....	213

Przedmowa

Jerzy Woźnicki

Rewolucja technologiczna oraz towarzyszące jej zmiany rozumienia i znaczenia pracy ludzkiej, głębokie zmiany społeczne, których doświadczamy powodują, że przed społeczeństwami staje wyzwanie zmierzenia się z nieprzewidywalną przyszłością. Szczególne zobowiązania mają w tych sprawach uczelnie, których głównym zadaniem staje się rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw, co pozwoli zrozumieć zmiany zachodzące w świecie, sprostać im i podjąć starania ich wykorzystania w interesie publicznym i osobistym osób uczących się. Na znaczeniu traci przygotowanie słuchaczy do aktualnych potrzeb otoczenia lub bieżących wymagań konkretnych zawodów. Zyskują na ważności kompetencje uniwersalne, przenoszalne, możliwe do wykorzystania w różnych warunkach i pozwalające sprostać permanentnej zmianie, co będzie towarzyszyć zawodowej przyszłości naszych studentów.

Taka zmiana paradygmatów kształcenia musi powodować konieczność nowego rozumienia terminu „jakość kształcenia” oraz określenia kryteriów jej oceny – od tradycyjnej akredytacji do jakościowych prób oceny kompetencji absolwentów.

Te trudne zagadnienia stały się kanwą kolejnego projektu badawczego pod nazwą „Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia”, którego realizację podjęła Fundacja Rektorów Polskich wraz ze swym strategicznym partnerem, firmą Pearson Central Europe. Prezentowana książka będąca wydawnictwem naukowym Oficyny Wydawniczej Politechniki Warszawskiej, jest owocem tej wspólnej pracy. Nie pretendujemy w niej do przedstawienia wielkich analiz teoretycznych dotyczących wyzwań współczesności i przyszłości. Po scharakteryzowaniu ich ogólnego krajobrazu staramy się wskazać problemy, którym w nieodległym czasie będą musiały sprostać studia, a także zebrać i przedstawić dobre praktyki, które już się pojawiły w uczelniach. Mamy nadzieję, że w ten sposób przyczynimy się do pogłębienia refleksji na temat „edukacji dla przyszłości” z korzyścią dla osób kształconych i uczących się.

Prof. dr hab. inż. Jerzy Woźnicki
Fundacja Rektorów Polskich

Wprowadzenie

Ewa Chmielecka

Hasło „obyś żył w ciekawych czasach” daje się z pewnością zastosować do czasów, w których żyjemy. Współczesność stawia przed nami coraz to nowe wyzwania związane z rozwojem technologicznym i zmianami społecznymi. Przyszłość, zważywszy na tempo i głębię tych zmian, staje się w dużej mierze nieprzewidywalna. Hasło „świat bez pracy” jako skutek rewolucji 4.0 i jej konsekwencji dobrze ilustruje obawy z tą przyszłością związane.

Bez względu na to, na ile prognozy dotyczące przyszłości są uzasadnione, przed szkołami, zwłaszcza wyższymi, staje wyzwanie przygotowania absolwentów do życia w społeczeństwie permanentnej zmiany, do rozumienia czym te zmiany są i adaptowania się do nich w wielu wymiarach, w tym przede wszystkim w wymiarze zawodowym – związanym z rynkiem pracy, oraz społecznym – wymagającym podtrzymania spójności społecznej, włączając w to ochronę demokracji. W literaturze przedmiotu pojawiają się często hasła mówiące o przygotowaniu „do przyszłości” („ownership of the future”) lub wprost o formowaniu kompetencji przyszłości”, jako o zasadniczym celu kształcenia. Te wyzwania i wskazówki dotyczące nowych aspektów kształcenia zmieniają także nasze rozumienie tego, na czym ma dziś polegać jakość kształcenia. Jej określenia obowiązujące dotąd domagają się uzupełnienia o składowe odpowiadające „kompetencjom przyszłości”. Podrozdział 1.2. „Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” pokazuje ewolucję pojęcia jakości kształcenia i otwiera perspektywę dla jej pożądanego ujęcia.

Opis wyzwań płynących z otoczenia technologicznego i społecznego uczelni znaleźć można w kilku rozdziałach tej książki. Zawiera je, szkicowo, Podrozdział 1.1. wprowadzający pt. „Edukacja dla przyszłości – jak oceniać jej jakość?”, który zostaje rozwinięty i pogłębiony w tekście zatytułowanym „Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych” (Podrozdział 2.1.). Odniesienia do nich znajdujemy w refleksjach wstępnych w wielu innych rozdziałach.

Nie było naszym celem stworzenie kompletnego opisu ani głębokiej syntezy wyzwań, niesionych przez rewolucję 4.0 oraz zachodzące się na naszych oczach głębokie zmiany społeczne powodowane perspektywą zaniku pracy

ludzkiej, migracjami, radykalizacją przekonań politycznych i zagrożeniami dla demokracji. Byłoby to zresztą niemożliwe zważywszy na ogrom literatury poświęconej tym zjawiskom i nieustannie zmieniający się przedmiot badań.

Wybraliśmy z krajobrazu wielkiej zmiany zachodzącej na naszych oczach te elementy, które mają znaczenie dla edukacji i znalazły już odpowiedź w uczelniach w postaci mniejszych lub większych działań na rzecz formowania kompetencji składających się na „edukację dla przyszłości”.

Zagadnienia te wymagają refleksji tych, którzy są podmiotem zmian zachodzących na uczelniach, czyli studentów. Jesienią 2018 roku zorganizowaliśmy w Fundacji Rektorów Polskich wywiad fokusowy – dyskusję z zaproszonymi z grona studentów przedstawicielami uczelni z Warszawy i spoza niej. Pytaliśmy m.in. o ocenę działań podejmowanych przez uczelnie, odpowiadających na hasło kompetencji użytecznych w przyszłości. Jej wyniki prezentujemy w Podrozdziale 2.2. „Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów”.

W tej książce nie wskazujemy czym są, a czym mają być w przyszłości kompetencje i edukacja „dla przyszłości”. Podkreślamy raczej ich złożoność i brak jednoznacznych określeń. Możemy z tego wyciągnąć wnioski, że uczelnie powinny poszukiwać elementów wiedzy i umiejętności, które zachowują aktualność i użyteczność w wielu obszarach działania i przy zmieniających się uwarunkowaniach. Obok wiedzy teoretycznej, która pozwala zrozumieć świat, takie cechy reprezentują kompetencje o charakterze uniwersalnych. Nazywane są one rozmaicie (kluczowe, tranzytywne, przekrojowe, społeczne, etc). Znajdują egzemplifikację w takich umiejętnościach jak zdolność do samodzielnego uczenia się, rozwiązywania problemów, kreatywnego myślenia w zmiennych warunkach, adaptacji – ale też krytycyzmu, emancypacji społecznej i innych. Dyskusja o ich znaczeniach zawarta jest w Podrozdziale 2.4. „Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe”. Wśród nich niezwykle istotną rolę pełnią kompetencje społeczne. O tym, jak mogą być rozumiane i rozwijane mówi Podrozdział 2.5. „Kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Doświadczenia projektu DASCHE”. Te dwa podrozdziały spożytkowują doświadczenia projektów DASCHE (rozwój kompetencji społecznych) i TRACK-VET (rozwój kompetencji przekrojowych).

Kompetencje obywatelskie są tą formą kompetencji społecznych, która sprawia szczególną trudność, jeśli chcemy potraktować ich formowanie jako część programu kształcenia. Warto zapoznać się z doświadczeniami Uniwersytetu Warszawskiego opisanymi w Podrozdziale 2.3. „Kształtowanie kompetencji obywatelskich i ich miejsce w programach studiów. Problemy i wyzwania. Przykład Uniwersytetu Warszawskiego”.

Nasza książka nie ma ambicji wskazania systemowych rozwiązań oraz metod formowania kompetencji „dla przyszłości” realizowanych w świecie. Prezentujemy w niej to, co polskie uczelnie już czynią: od zmian progra-

owych, poprzez tworzenie specjalnych jednostek, w których koncentrują się procesy dydaktyczne, po zmiany w organizacji procesu dydaktycznego i sposobach rozpoznawania kompetencji naszych absolwentów. Te przykłady, to „dobre praktyki”, które mogą stać się inspiracją do refleksji i działania dla uczelni.

Zmiany w treściach i metodach nauczania, mogą przybierać postać niewielkich zmian w programach zmierzających w stronę „dual learning”, to sprzyjających rozwojowi kompetencji uniwersalnych (patrz Podrozdziały 4.5. i 4.6. zawierające analizy przypadku programów BTEC ze szkół zawodowych w Białej Podlaskiej i Suwałkach). Kształcenie dualne, przy udziale przedstawicieli praktyki gospodarczej, może znaleźć swoje miejsce nie tylko w przypadku studiów o zawodowym, ale także ogólnoakademickim profilu. Pokazują to kolejne przykłady zawarte w Podrozdziale 4.3. analizującym przypadki PWSZ w Koninie i w szkole Głównej Handlowej. Czasem – bardziej kompleksowo – przyjmuje to postać rozwijania osobnych modułów kształcenia poświęconych kompetencjom społecznym i budowie infrastruktury dla nich (patrz przykład PWSZ w Elblągu – Podrozdział 4.4.). Czasami ma to także postać adaptacji najlepszych rozwiązań światowych w postaci innowacyjnych metod nauczania – jak widzimy to na przykładzie problem-based learning, project-based learning i design-thinking w Centrum Kształcenia Międzynarodowego PŁ (Podrozdział 4.1.). Czasami rozwija się kompetencje społeczne studentów za pomocą akademickiego tutoringu, jak czyni się w UE w Krakowie (Podrozdział 4.7.)

Ważnym elementem rozpoznawania czy kompetencje naszych absolwentów pozwalają im na trafną odpowiedź na życzenia rynku pracy i właściwe ulokowanie się na nim, są badania losów absolwentów. Są one szczególnie ważne przy założeniu, że absolwenci będą w toku swego życia nie tylko wielokrotnie zmieniać stanowiska i miejsca zatrudnienia, ale i zawód. Ich najnowsze formy opisują dwa podrozdziały książki poświęcone śledzeniu losów absolwentów za pomocą systemu ELA (Podrozdział 3.2. i 4.2.), a co za tym idzie na dokonywaniu ocen jakości kształcenia i wprowadzaniu zmian w treściach i formach nauczania, zmierzających w kierunku „edukacji dla przyszłości”. Mamy tu także opis nowego, właśnie projektowanego komponentu systemu ELA, który ma być poświęcony losom doktorantów.

Rozwojowi „kompetencji dla przyszłości” sprzyjać mogą też rozwiązania dotyczące organizacji studiów. Coraz większa część swych kompetencji, osoby uczące się zdobywają poza uczelnią. Postulat uczenia się przez całe życie staje się w naszych czasach podstawową wytyczną edukacyjną – a nie może on być realizowany tylko przez edukację formalną. Zatem, coraz silniejsza jest potrzeba, aby uczelnie tworzyły możliwości walidacji efektów uczenia się zdobytych w taki sposób, aby otwierały się na możliwość integracji rozmaitych form pozyskiwania kompetencji. Tym zagadnieniom poświęcony jest Podrozdział 3.1. „Organizacja procesu kształcenia w kontekście

ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Integracja form kształcenia w procesie uczenia się przez całe życie jako element doskonalenia jakości kształcenia”.

Monografia wydana przez Oficynę Wydawniczą Politechniki Warszawskiej jest naszym wkładem w poszukiwanie odpowiedzi na zmieniające się wyzwania edukacyjne. Najbliższe dekady przyniosą intensyfikację procesów analizowanych przez autorów w prezentowanej książce.

Rozdział 1.

Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia

1.1. Edukacja dla przyszłości – jak oceniać jej jakość?

Ewa Chmielecka (SGH, FRP)

I. Wstęp

Nim zastanowimy się nad tym, jak oceniać jakość „edukacji dla przyszłości” warto się zastanowić nad tym, jakie cechy powinna posiadać. W wielu rozdziałach niniejszej publikacji napotkać można charakterystyki tego pojęcia. Będą one przede wszystkim odniesione do rodzaju kompetencji jakie powinny być, w tej perspektywie, kształtowane u słuchaczy szkół wyższych. W niniejszym wprowadzającym rozdziale spróbujemy spojrzeć na „edukację dla przyszłości” z perspektywy wybranych badań i oficjalnych dokumentów dotyczących szkolnictwa wyższego i jego zadań. A na końcu zastanowić się, czy i jak należałoby zmienić kryteria ocen jakości kształcenia, przy założeniu, że miałyby ono słusznie nosić miano „edukacji dla przyszłości”.

Najogólniejsze ramy „edukacji dla przyszłości” tworzy niepewność dotycząca przyszłości. Dwa najważniejsze czynniki tej niepewności to rewolucja technologiczna (przemysłowa) zwana rewolucją 4.0 oraz zachodzące globalnie i lokalnie zmiany społeczne¹. Te ostatnie spowodowane mają być z jednej strony konsekwencjami Rewolucji 4.0 – zwłaszcza ubytkiem pracy ludzkiej, a z drugiej strony z czynnikami demograficznymi, globalnymi procesami migracyjnymi, radykalizacją poglądów politycznych niosących ze sobą zagrożenia dla demokracji. Skoro absolwenci szkół wyższych przygotowani są do pełnienia roli liderów społecznych i pracowników zmieniających rynek pracy w perspektywie wieloletniej, pojawia się pytanie jak

¹ Rozważania nad nimi można znaleźć w wielu źródłach literaturowych. Ze źródeł polskich warto sięgnąć np. do „J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018 lub „S. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

ich kształcić w warunkach niemożliwej do przewidzenia zmiany? Dla „przyszłości”, której przewidywanie jest bardzo trudne. Pierwsze odpowiedzi, która się nasuwają brzmią: po pierwsze, znajdować w przekazywanej wiedzy i umiejętnościach elementy możliwie trwałe, które zachowają aktualność niezależnie od wskazanych zmian i dadzą się zastosować w każdych warunkach; po drugie – przygotować absolwentów na to, że stawianie czoła zmianie będzie ich permanentnym wyzwaniem – uczyć ich adaptacji i opanowywania zmiany. To niejako automatycznie kieruje nas do trzeciej składowej (obok wiedzy i umiejętności) kształcenia, a mianowicie ku kompetencjom społecznym, które zarówno mogą być stabilnym elementem edukacji, jak i przygotowywać do sprostania zmianie w otoczeniu społecznym.

II. Czwarta rewolucja przemysłowa i jej konsekwencje dla edukacji

Czym jest rewolucja 4.0 i dlaczego jej konsekwencje mogą być tak poważne dla życia społecznego? Jej zdefiniowanie nie jest sprawą prostą – dzieje się ona na naszych oczach i ma wiele wymiarów. W pismach jej badaczy można znaleźć charakterystykę² mówiącą, że przemysł 4.0 oznacza techniczną integrację systemów wirtualno-fizycznych (Cyber-Physical systems – CPS) w procesach produkcyjnych i logistycznych oraz zastosowanie Internetu rzeczy (IoT) oraz Internetu usług w procesach przemysłowych – łącznie z wynikającymi z tej integracji konsekwencjami dla kształtowania się łańcuchów wartości, przemian modeli biznesowych, a także procesów świadczenia usług i organizacji pracy. Mówiąc prościej oznacza ona wzajemne wykorzystywanie automatyzacji, przetwarzania i wymiany danych oraz technik wytwórczych w przemyśle, co powoduje znaczące zmniejszenie zapotrzebowania na prostą pracę ludzką, która zastąpiona zostanie pracą urządzeń.

W znanej publikacji Światowego Forum Ekonomicznego³ znajdziemy listę wyznaczników istnienia i rozwoju rewolucji w postaci spisu technologii wyznaczających jej drogę. Są to między innymi (podane tu są w kolejności alfabetycznej⁴, bo o ich ważności dla rozwoju rewolucji nie sposób przesądzić, ani też przypisać wielu z nich do znanych obecnie dyscyplin nauki): baterie elektryczne nowej generacji (Large-Scale Power....), blockchain, digital twins,

² Cytat za W. Paprocki, *Rola nauczyciela akademickiego w epoce czwartej rewolucji przemysłowej* [w:] J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018, ss. 63–64.

³ Top 10 Emerging Technologies in 2016. Genewa 2016, World Economic Forum.

⁴ Lista wyznaczników rewolucji 4.0 nie jest przypadkowo podana w języku polskim i angielskim – niektóre z podanych terminów angielskojęzycznych nie mają jeszcze zręcznej nazwy z języku polskim.

druk trójwymiarowy (3-D printing), genetyka optyczna, inżynieria metaboliczna, materiały dwuwymiarowe [2-D materials], nanosensory i Internet nanorzeźby, organs-on-chips, pojazd autonomiczny – i wiele innych nowości⁵.

Tej liście nowości technologicznych towarzyszy przewidywanie, że każdy pracownik (o ile utrzyma pracę) zmieni ją wielokrotnie w ciągu życia. Co więcej, zmieni też w życiu wielokrotnie zawód (mówi się o 12-krotnej jego zmianie), co praktycznie oznacza, że zawód, w dotychczasowym rozumieniu tego terminu, zniknie z pola naszych celów życiowych – a także z pola zainteresowania edukacji. „Przygotowanie do zawodu” w sytuacji kiedy nie wiemy jakie nowe zawody i jakie nowe działy przemysłu pojawią się za moment, wydaje się karkołomne. Nawet jeśli przetrwają zawody o dobrze ugruntowanym znaczeniu społecznym (lekarz, nauczyciel, prawnik), to zapewne ich uprawianie będzie wymagało nowych kwalifikacji trudnych do przewidzenia dzisiaj.

Pojęcie „kompetencje przyszłości” jest kojarzone z dającymi się przewidzieć kierunkami zmian cywilizacyjnych, pisze Stefan Kwiatkowski w książce „Kompetencje przyszłości”⁶. I dalej: „Zmiany te będą dotyczyły wszystkich sfer życia. Można je prognozować na podstawie dynamiki rozwoju wybranych kierunków techniki i technologii... można wskazać obszary edukacji, które najsilniej będą wpływały na kształtowanie szeroko rozumianych kompetencji przyszłości. Należy do nich w pierwszej kolejności edukacja formalna – szkolna i akademicka”⁷.

Czy do takich wyzwań jesteśmy my – szkoły wyższe, przygotowani? W publikacji „Solving future skills challenges”⁸ – UK Universities 2017 możemy przeczytać: „*The fourth industrial revolution could involve ‘a revolution more comprehensive and all-encompassing than anything we have ever seen’. The combination of multiple changes, such as through robotics, artificial intelligence and the internet of things, looks set to disrupt whole sectors and organizational structures, and is unlikely to leave many jobs untouched.... The linear model of education–employment–career will no longer be sufficient ... Subject-specific skills will need to be underpinned by a range of transferable skills....The demand for graduates is robust, but in an uncertain environment, it is difficult to predict future demand....*”. W dalszych partiach tego tekstu znajdujemy raczej pesymistyczną diagnozę dotyczącą przygotowań uniwersytetów brytyjskich do koniecznych zmian w sposobie i treściach nauczania. Tym bardziej, że wyma-

⁵ Patrz np. H. Kagermann, W. Wahlster and J. Helbig, (eds.), *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0 Working Group*, 2013.

⁶ S. Kwiatkowski, 2018.

⁷ Ibidem, s. 23–24.

⁸ <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2018/solving-future-skills-challenges.pdf>

ga ona połączonych wysiłków rządów, edukatorów i partnerów społecznych uczelni: *“Every effort must be made by government to adopt a whole-skills approach and to embed educator–employer partnerships across policy to support this.”* Nie są znane badania dotyczące polskich wyzwań w tym zakresie. Zaś stwierdzenie, iż liniowy model: edukacja – zatrudnienie – kariera nie jest już aktualny i wystarczający w naszych czasach nieczęsto jest poddawane analizie na polskich uczelniach. Inną ocenę przygotowań dla „edukacji dla przyszłości” znajdziemy w rezultatach projektu „Worldwide Educating for the Future Index results: a benchmark for the skills of tomorrow”⁹. Celem tego badania była ocena przygotowania krajowych systemów szkolnictwa do „edukacji dla przyszłości”. Badania przeprowadzono na grupie 35 wybranych krajów z całego świata. Rezultaty pozwoliły na podzielenie badanych systemów na grupy („środowiska”) sprzyjające tej edukacji i ocenione jako: bardzo dobre, dobre, umiarkowanie dobre i wymagające pilnej interwencji. Nie było zaskoczeniem, że na czele list zwierających zsumowane oceny ogólne wszystkich tych grup badania pojawiły się takie potęgi edukacyjne jak: Finlandia, Kanada czy UK. Polska znalazła swoje miejsce w połowie stawki uzyskując ocenę:

- Poland 17/35 – “good environment” [67 punktów na 100 możliwych do uzyskania].

Oceny szczegółowe wypadały dla Polski rozmaicie, a mianowicie:

- Dla oceny “education policy environment” wynik to: Poland 13/35 – “good environment” [66/100].
- Dla oceny “teaching environment” – Poland 18/35 – “moderate environment” [67/100].
- Te stosunkowo dobre oceny kontrastują z oszacowaniem „average high school teacher salary” – Poland 22/35 co oznacza stan wymagający interwencji.
- Dla oceny “government expenditure on post-secondary education” Polska ma z kolei zaskakująco dobry wynik: – (% of GDP) – Poland 12/35 [2,8%].
- Dla oceny “socio-economic environment” – Poland 17/35 – “good environment” [69/100].
- I kolejny doskonały wynik oceny „Free and open society” – Poland 16/35.

W konkluzji tego badania czytamy:

„If the standard educational model of today was created for the industrial age, nothing less than a new educational model is needed to prepare the world’s students for the demands and challenges of the information and inno-

⁹ Yidan Prize, Worldwide educating for the future index. A benchmark for the skills of tomorrow, The Economist Intelligence Unit Limited 2017 <https://dkf1ato8y5dsg.cloudfront.net/uploads/5/80/eiu-yidan-prize-educating-for-the-future-wp-final.pdf>

vation age. Rapidly evolving technologies, including digitalization, automation and machine learning, are going to disrupt the workplace in untold and dramatic ways. Whole employment sectors are likely to disappear, with others hopefully created. Students, workers and entire economies will compete across global borders for the best education, jobs and growth; all three will need to be nimble, flexible and dynamic, ready to recognize and respond to emerging trends swiftly. Other challenges will include environmental change, urbanization, migration and demographic shifts. ... "Governments need to wake up," [a tym bardziej uniwersytety – komentarz autora]

Rozwinięcie tematu zmian społecznych, które stanowią wyzwania dla naszych absolwentów jest jeszcze trudniejsze do krótkiej charakterystyki niż sama rewolucja 4.0 – towarzyszy im ogromna literatura, z reguły nie podająca (bo nie jest to możliwe) ani wiarygodnych podsumowań, ani syntetycznych prognoz (wyjawszy może demografię). Listę tematów, które się pojawiają tu jako pola do dyskusji można rozpocząć od niemłodego pytania, czy nasza cywilizacja przeżywa właśnie „koniec historii” czy raczej „zderzenie cywilizacji” (to, oczywiście, nawiązanie do prac Francis Fukuyamy i Samuela Huntingtona), a w konsekwencji pytanie, jaki charakter mają procesy globalne związane z rozwojem gospodarki i społecznym, włączając w nie dyskusję nt. śmierci opcji neoliberalnej, znaczenia masowych migracji i towarzyszącym im napięć w życiu społecznym, zagrożeń dla demokracji i radykalizacji poglądów politycznych zmierzających w stronę konserwatyzmu, itd. W wymiarach regionalnych migracje stają się przedmiotem rozważań związanych z urbanizacją i potrzebami rynku pracy. Demografia dodaje swoje rozważania dotyczące starzenia się społeczeństw, perspektyw rozwoju związanego z poziomem kapitału ludzkiego, zmiany modelu rodziny i ról społecznych i inne. Osobnym przedmiotem rozważań są zmiany w sposobie komunikowania się powodowane rozwojem mediów elektronicznych i towarzyszące im nowe podziały społeczne. Itd., itd.¹⁰ Temu wszystkiemu będą musieli sprostać nasi absolwenci i należy ich do tego przygotować.

III. Charakterystyka edukacji dla przyszłości

Warto więc wrócić do pytania „jak kształcić dla przyszłości?” We wstępie do tego rozdziału zaznaczono, że takie pytanie to kieruje nas w stronę trzech odpowiedzi, a mianowicie:

- znajdowania w przekazywanej wiedzy i umiejętnościach elementów możliwie trwałych, które zachowają aktualność niezależnie od wskazanych zmian,

¹⁰ Ten akapit nie podaje i nie porządkuje nawet krótkiej listy tych wyzwań, jest raczej osobistą impresją autorki dotyczącą tego, co ją przerasta i przeraża.

- przygotowania absolwentów na to, że stawianie czoła zmianie będzie ich permanentnym wyzwaniem – uczenia ich adaptacji do zmiennych warunków i opanowywania zmiany,
- poświęcenia większej uwagi tzw. kompetencjom społecznym, które zarówno mogą być wspomnianym pożądanym stabilnym elementem edukacji, jak i przygotowywać do sprostania zmianie w otoczeniu społecznym.

Czy zatem edukacja dla przyszłości, to „twarda wiedza i miękkie kompetencje”? Prawdą jest, że solidna wiedza teoretyczna budująca podstawę dla rozumienia świata starzeje się wolniej niż wiedza stosowana i specjalistyczne umiejętności praktyczne. Owo rozumienie świata powinno także obejmować rozumienie (w wersji minimalnej – świadomość) zachodzących przemian globalnych, jakie świat aktualnie przechodzi – nie tylko rozumienie obszarów rzeczywistości, do których odnoszą się konkretne studia. Widać też, że w namyśle nad kształceniem powinna zająć modyfikacja rozumienia, jak powinno ono odpowiadać na potrzeby rynku pracy. Umiejętności związane bezpośrednio z konkretnym zawodem / miejscem pracy starzeją się dziś niezwykle szybko. Możemy się spodziewać, że z obszaru dzisiejszej produkcji przemysłowej mogą zniknąć całe obszary produkcji, których wytwory stracą zastosowania (tak, jak niegdyś fotografia cyfrowa praktycznie unicestwiła przemysł papierów fotograficznych). Oczywiście, jeśli pracodawcy zgłaszają zapotrzebowanie na konkretne specjalistyczne kompetencje związane z ich aktualnymi potrzebami i zapewniają absolwentom odpowiadającą im pracę, to trzeba je respektować. Jednakże powinny one być uzupełnione kompetencjami kluczowymi o tranzytywnym (przekrojowym) charakterze oraz kompetencjami społecznymi, co do których przypuszczamy, że zachowają względną trwałość ze względu na swój uniwersalny i przenaszalny charakter. Oznacza to, że będą mogły być zastosowane w zmiennych warunkach i na wielu stanowiskach pracy.

Raport OECD „The future of education and skills Education 2030”¹¹ z 2017 roku wymienia następujące umiejętności, których wykształcenie może dopomóc w stawianiu czoła wyzwaniom przyszłości:

- „Interdyscyplinarne (Interdisciplinary skills),
- kreatywne i analityczne (Creative and analytical skills),
- cyfrowe i techniczne (Digital and technical skills),
- przedsiębiorczość (Entrepreneurial skills),
- przywództwo (Leadership skills),
- świadomość globalna i obywatelska (Global awareness and civic education)”.

¹¹ [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Pytania, które zatem stanąć powinny przed uczelniami brzmią: czy takie umiejętności kształtujemy? Czy potrafimy to robić? Czy obejmujemy te zagadnienia debatą w naszych uczelniach? Czy dostosowujemy programy kształcenia do takich wymagań? Wreszcie – czy obejmujemy je systemami zapewniania jakości?

W tę publikację włączony jest rozdział „Kształtowanie kompetencji społecznych studentów”, w całości poświęcony doświadczeniom, jakie mają (lub powinny mieć) uczelnie w tym aspekcie działalności dydaktycznej. Tutaj więc bardzo krótko, warto się zastanowić czym są kompetencje społeczne i dlaczego są ważne dla „edukacji dla przyszłości”. W najogólniejszej ich charakterystyce odpowiadają one „postawom”, które wraz z wiedzą i umiejętnościami stanowią trzy podstawowe elementy kształcenia. Są to meta-kompetencje nadbudowane nad wiedzą i umiejętnościami uzupełnione o składową aksjologiczną (wartości, motywacje). O ile wiedza i umiejętności udzielają odpowiedzi na pytania: co, gdzie, jak i dlaczego; o tyle kompetencje społeczne powinny dodawać do nich pytania: w jakim celu? czy jest to cel dobry czy zły? realizacji jakich wartości służy? Ta wartościująca funkcja pozwala je sensownie rozróżnić od umiejętności, ponieważ umiejętności zawierają w sobie mogą wartości wtórne, operacyjne w rodzaju efektywności działania, zaś postawy mogą także włączać wartości autoteliczne – ważne w sobie, znajdujące uzasadnienie tylko w człowieczeństwie. (Na marginesie – wiedza, co wiąże się z postulatem jej obiektywności, generalnie, jest pozbawiona wartości. Jedyną dopuszczoną na jej teren wartością jest prawda).

W postulacie silniejszego włączania wartości społecznych rezultatów uczenia się odnajdujemy zachętę do powrotu do refleksji aksjologicznej koncentrującej się na dość stabilnych wartościach autotelicznych, których rozumienie i realizacja w niewielkim stopniu podlega uwarunkowaniom naszego działania i pozwala lepiej stawiać czoła zmiennym wyzwaniom cywilizacji. Wartości instrumentalne właściwe dla umiejętności są relatywne, podporządkowane praktycznym celom, a więc takiej stabilności nie posiadają. Jeśli więc w kompetencjach dla przyszłości spotkają się obydwie składowe, potrafią się dobrze uzupełniać.

Nawyk refleksji aksjologicznej, poszukiwania sensu i uzasadnień dla naszego działania poza jego bezpośrednią użytecznością może być szczególnie ważny w perspektywie radykalnego zmniejszenia zapotrzebowania na pracę ludzką – a zatem i jej utraty przez duże grupy społeczne. Nie ulega wątpliwości, że jesteśmy w przededniu dużych zmian na rynku pracy i stale rosnącej dynamiki tych przemian. W roku 2018 wg U.S. Bureau of Labor Statistics¹² około 30 milionów Amerykanów pracuje na stanowiskach, które jeszcze nie istniały w roku 2017.

¹² <https://www.bls.gov/>

„(...) obecne hipotezy na temat przyszłości pracy ludzkiej w warunkach rynku, i to rynku globalizującego się, są w większości pesymistyczne (...) W ostatnim czasie prognozy pesymistyczne nasiliły się, a optymistyczne nie powstały.” – pisze Wiesława Kozek¹³ w książce *„Świat (bez) pracy”* powołując się na najbardziej znanych uczonych zajmujących się tym zjawiskiem. Praca daje nam dziś (obok dochodów, oczywiście) pozycję społeczną, nadaje sens naszemu życiu, buduje w nas poczucie godności. Jest niezwykle ważną wartością w naszych hierarchiach osobowych i społecznych, jej brak lub utrata powoduje osobiste traumy i stygmatyzuje społecznie. Jak zatem nadać sens naszemu życiu¹⁴, jeśli w istocie nadejdzie epoka zaniku pracy, która stanie się pożądanym dobrem i przywilejem wybranych grup pracowników? No, właśnie, wybranym – czyli czym?

Pojawiają się tu dwa zagadnienia: (1) jak przygotować się do życia bez pracy? oraz (2) jak przygotować się, aby pozostać w grupie pracowników. W rozwiązaniu pierwszego problemu będzie zapewne pomagać rozwiązanie dotyczące stałego minimalnego wynagrodzenia już rozważane w najbardziej rozwiniętych krajach świata¹⁵, ale pomagać powinna także odpowiednio sprofilowana edukacja. Na znaczeniu zyskuje refleksja humanistyczna, która powinna towarzyszyć naszym próbom sensownego zagospodarowania zwiększonej puli czasu wolnego (od pracy); na znaczeniu zyskuje rozumienie zmian, którym musimy stawić czoła (a więc wiedza dotycząc dylematów współczesnej cywilizacji); można się spodziewać rozwoju nowych i intensyfikacji istniejących więzi społecznych (zatem potrzebne będą odpowiednie kompetencje społeczne). Jakie natomiast kompetencje będą (prawdopodobnie) pożądane w grupach pracowników przyszłości? Nie chodzi tu jedynie o przygotowanie osób, wprowadzających nowe technologie, uczestniczących aktywnie w implementacji rewolucji 4.0. Jest bardzo prawdopodobne, że dekonstrukcji ulegnie tradycyjne pojęcie zawodu, jako trwałego zespołu zadań do wykonania. Musimy przechodzić od rozwijania kompetencji potrzebnych do wykonywania pracy powtarzalnej (czyli wiedzieć jak to zrobić i umieć to zrobić) do pracy twórczej, czyli wymyśleć jak to zrobić i nauczyć się wszystkiego co potrzebne, aby umieć to zrobić. Oznacza to położenie nacisku na kształcenie na bazie rozwiązywania problemów i rozwijanie kompetencji samodzielnego uczenia się. Przygotowanie do uczenia się przez

¹³ W. Kozek, *Walka z bezrobociem w przyszłości. Czego nas uczy przeszłość i teraźniejszość*, [w:] J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018, s. 277.

¹⁴ Patrz np. G. Szulczewski, *W poszukiwaniu sensu życia w świecie bez pracy*, [w:] J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.) *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018.

¹⁵ Patrz m.in. W. Kozek, 2018.

całe życie staje się jedną z najistotniejszych kompetencji jakie muszą być rozwijane u studentów¹⁶. Zatem na znaczeniu dla utrzymania pracy zyskają te właśnie kompetencje oraz np. te, które są wymienione w cytowanym powyżej raporcie OECD. Dobrze skojarzone z kompetencjami społecznymi.

I na marginesie refleksji o wartościach: oczywiście, jej włączanie w obszar nauczania zawsze jest obarczone groźbą indoktrynacji, ale pedagogika daje sobie z tym niebezpieczeństwem radę. Ta kwestia także będzie szerzej dyskutowana w rozdziale poświęconym kompetencjom społecznym.

IV. Czy powinniśmy kształtować „kompetencje dla przyszłości”?

Czy do naszkicowanego powyżej zwrotu do kształtowania kompetencji „dla przyszłości” jesteśmy zachęceni, a nawet zobowiązani, przez aktualnie prowadzone polityki – krajowe i europejskie? Z całą pewnością tak się dzieje.

Podstawowe cele edukacji wyższej sformułowane w ramach Procesu Bolońskiego i opisane w jego dokumentach (patrz np. Komunikat Praski z 2001 r.), mówią, że zadaniem szkół wyższych jest:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego, europejskiego i globalnego;
- przygotowanie absolwentów do bycia aktywnymi obywatelami w społeczeństwie rozwiniętej demokracji;
- rozwój osobowy kształconych;
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej będącej zapleczem dla tworzenia w Europie gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy¹⁷.

Te wytyczne zawierają postulat kształtowania kompetencji uniwersalnych, jednakże przez dobrą dekadę nacisk kładziony był głównie na przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy. Lektura ostatnich dokumentów np. Komunikatu Paryskiego z 2018 r. wskazuje na wyraźne przesunięcie akcentów w stronę kompetencji społecznych. Także lektura dokumentów European University Association (EUA) wskazuje na to samo przesunięcie. Ich egzemplifikacją jest również idea odpowiedzialnego uniwersytetu. Także koncepcja „uniwersytetu europejskiego” i zasady tworzenia sieci uniwersytetów europejskich kładą nacisk na formowanie kompetencji absolwentów, które nie ograniczają się do przygotowania do zawodu.

¹⁶ Patrz prezentacja dr T. Saryusza-Wolskiego pt. „Kompetencje dla gospodarki 4.0 – wyzwania dla szkolnictwa wyższego” na konferencji bolońskiej w SGH, Warszawa, 12 maja 2017.

¹⁷ <http://www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html>

W Komunikacie Paryskim¹⁸ konferencji ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego z 2018 roku czytamy: *„At a moment when Europe is facing important societal challenges ... higher education can and must play a decisive role in providing solutions to these issues. ... By providing students and other learners with opportunities for lifelong personal development, higher education enhances their prospects of employment and stimulates them to be active citizens in democratic societies. /.../ We therefore commit to developing policies that encourage and support higher education institutions to fulfil their social responsibility and contribute to a more cohesive and inclusive society through enhancing intercultural understanding, civic engagement and ethical awareness, ... ”*

W komentarzu do przygotowanego Komunikatu Paryskiego EUA wzywa Proces Boloński: *„ to address university values, such as autonomy, academic freedom, student and staff participation, as well as fostering civic values.. Academic freedom and integrity, institutional autonomy, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education form the backbone of the EHEA. EUA calls on countries and higher education institutions to address social inclusion and equity ... We recognize that further effort is required to strengthen the social dimension of higher education..”*

Z kolei w raportach TRENDS wydawanych przez EUA oraz w dokumentach EUA Teaching & Learning Initiatives¹⁹ czytamy, kogo mają ukształtować uczelnie europejskie i za pomocą jakich metod i reguł działania to uczynić:

1. „citizens, critical thinkers, problem solvers, equipped for life-long learning.
2. Learning and teaching is learner-centered.
3. Commitment to learning and teaching is integral to the purpose, mission and strategy of the university.
4. Institutional leadership actively promotes and enables the advancement of learning and teaching.
5. Learning and teaching is a collaborative and collegial process involving collaboration across the university and with the wider community.
6. Learning, teaching and research are interconnected and mutually enriching.
7. Teaching is core to academic practice and is respected as scholarly and professional.
8. The university community actively explores and cherishes a variety of approaches to learning and teaching that respect a diversity of learners, stakeholders, and disciplines.
9. Sustainable resources and structures are required to support and enable learning and teaching enhancement.

¹⁸ <http://www.ehea2018.paris/>

¹⁹ Patrz European Principles for Enhancement of L&T project EFFECT/EUA – 2017 <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>

10. Institutional QA for learning and teaching aims at enhancement and is a shared responsibility of staff and students”.

Najistotniejszy z punktu widzenia „edukacji dla przyszłości” jest tu punkt pierwszy: nasi absolwenci mają być obywatelami, osobami zdolnymi do rozwiązywania problemów i myślącymi krytycznie, przygotowanymi do uczenia się przez całe życie. Te cechy są szczególnie zagrożone w świecie współczesnym, w który zalew informacji powoduje marginalizację myślenia refleksyjnego, a zwłaszcza krytycznego.

Nie mniejszą wagę do kształtowania kompetencji uniwersalnych (w tym społecznych) przykładają Europejska i Polska Rama Kwalifikacji (PRK). Pozostawiają one uczelniom ogromną swobodę interpretacji deskryptorów poziomów przy sporządzaniu zestawów efektów uczenia się właściwych dla programów studiów. Same formuły deskryptorów (nie na darmo zwane generycznymi) pozwalają na rozwinięcie w programach takich treści i metod kształcenia, które kształtują pożądane kompetencje – w tym, jeśli uczelnia zechce, kompetencji przyszłości.

Przypomnijmy, że w PRK mamy zapisy, które wprost można odnieść do wskazanych powyżej kompetencji dla przyszłości, a które brzmią następująco:

W dziale wiedza (zna i rozumie):

- Fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji (poziom 6–8).
- Ekonomiczne, prawne i inne uwarunkowania... działań związanych z nadaną kwalifikacją... lub działalnością badawczą (poziomy 6–8).

W dziale umiejętności (potrafi):

- Dla rozwiązywania problemów: dokonać właściwego doboru źródeł informacji... dokonywać krytycznej analizy i syntezy tych informacji... używać zaawansowanych technik informacyjno-komunikacyjnych (ICT) (poziom 6).
- Dla komunikowania się: brać udział w debacie – przedstawiać, oceniać, dyskutować różne opinie i stanowiska; prowadzić i inicjować debatę (poziomy 6–8).
- Dla uczenia się: samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie... ukierunkowywać innych w tym zakresie... inspirować i organizować rozwój poznawczy innych osób (poziomy 6–8).

W dziale kompetencji społecznych (jest gotów do):

- Krytycznej oceny posiadanej wiedzy... odbieranej wiedzy... dorobku uprawianej dyscypliny oraz własnego wkładu w rozwój tej dyscypliny (poziomy 6–8).
- Uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych (poziomy 6–8).

- Wypełniania zobowiązań społecznych, współorganizowania działalności na rzecz środowiska społecznego i inicjowania oraz inspirowania działań na rzecz dobra publicznego (poziomy 6–8).,
- Odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych... podtrzymywania i rozwijania etosu zawodowego (poziomy 6–8).

Te zapisy (a także inne, mniej bezpośrednio związane z kompetencjami przyszłości) stanowią wyraźne zobowiązanie dla uczelni, aby takie kompetencje kształtowała u swych słuchaczy, skoro każdy program studiów musi zawierać efekty uczenia się odpowiadające tym deskryptorom.

V. Edukacja dla przyszłości o ocena jakości kształcenia

Ocena tego, jak uczelnia się z tego zobowiązania wywiązuje, powinna być ujęta i w wewnętrznych i w zewnętrznych systemach zapewniania jakości. Dotyczy to także kryteriów dokonywania oceny jakości (programowej) przez Polską Komisję Akredytacyjną²⁰. Podstawą do sformułowania przez PKA nowych kryteriów oceny było rozporządzenie MNiSW z dnia 12 września 2018 w sprawie kryteriów oceny programowej²¹. Towarzyszyło ono Ustawie 2.0 i zawierało ono szereg wytycznych dotyczących kryteriów oceny, takich jak:

1. „Sposób konstrukcji programu studiów oraz jego zgodność ze standardem kształcenia.
2. Realizacja programu studiów...
3. Warunki przyjęć na studia... weryfikacji efektów uczenia się... Poziom kompetencji i doświadczenia kadry prowadzącej kształcenie.
4. Dostosowanie infrastruktury... do realizacji programu studiów
5. Relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym... programu studiów..
6. Stopień umiędzynarodowienia kształcenia
7. Jakość wsparcia studentów w procesie...
8. Dostępność i jakość informacji o studiach..
9. Sposoby doskonalenia jakości kształcenia i ich skuteczność”.

Jak widać, rozporządzenie to (co zrozumiałe i godne uznania) nie rozstrzyga jaka ma być konkretna treść kryteriów, pozostawiając to w zakresie inwencji PKA. PKA przygotowała nowe zasady oceny i zestawy kryteriów i ogłosiła je

²⁰ Wszystkie cytaty dotyczące oceny jakości stosowanej przez PKA są zaczerpnięte strony www.pka.edu.pl/ i dotyczą dokumentów opublikowanych 18 lutego 2019 r.

²¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2018 r. w sprawie kryteriów oceny programowej (Dz.U. 2018 poz. 1787).

w dniu 18 lutego 2019 r. Lektura zarówno nowego Statutu PKA (w załącznikach którego znaleźć można nowe, szczegółowe kryteria oceny) jak i wzoru raportu samooceny i raportu z wizytacji dla oceny programowej nie pozwoliła na odnotowanie bezpośrednich odniesień dotyczących edukacji i kompetencji dla przyszłości. Na przykład Standard jakości kształcenia 3.2 dla oceny programowej i profilu ogólniakademickiego powiada²², że *„uczelniany system weryfikacji efektów uczenia się umożliwia monitorowanie postępów w uczeniu się oraz rzetelną i wiarygodną ocenę stopnia osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się, a stosowane metody weryfikacji i oceny są zorientowane na studenta, umożliwiają uzyskanie informacji zwrotnej o stopniu osiągnięcia efektów uczenia się oraz motywują studentów do aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się, jak również pozwalają na sprawdzenie i ocenę wszystkich efektów uczenia się, w tym w szczególności przygotowania do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności.”* Widać, że dociekliwy ewaluator mógłby tu domagać się oceny, jak uczelnia realizuje postulaty PRK dotyczące kompetencji społecznych lub innych wymienionych w podrozdziale powyżej. Także wzory raportu samooceny nakazują uczelni, aby opisała w nich np. sylwetkę absolwenta wraz z przewidywanymi miejscami zatrudnienia absolwentów, ale nie podają żadnych wytycznych związanych z oceną takich jego cech jak kreatywność, krytycyzm, postawy obywatelskie etc.

Kryterium 10 dotyczące uczelnianej polityki jakości, projektowania, zatwierdzania, monitorowania, przeglądu i doskonalenia programu studiów nie zawiera także takich odniesień, choć byłoby to doskonałe miejsce na wskazanie, jak uczelnia przygotowuje słuchaczy do wyzwań przyszłości. W miejsce tego mamy szereg zaleceń o bardziej organizacyjnym, niż merytorycznym charakterze wskazujących, że w raporcie warto rozważyć i odnieść się do sposobów sprawowania nadzoru merytorycznego, organizacyjnego i administracyjnego nad kierunkiem studiów, kompetencji i zakresu odpowiedzialności osób odpowiedzialnych za kierunek, w tym kompetencje i zakres odpowiedzialności w zakresie ewaluacji i doskonalenia jakości kształcenia na kierunku, zasad projektowania, dokonywania zmian i zatwierdzania programu studiów, sposobów i zakresu bieżącego monitorowania oraz okresowego przeglądu programu studiów na ocenianym kierunku oraz źródeł informacji wykorzystywanych w tych procesach, sposobów oceny osiągnięcia efektów uczenia się przez studentów ocenianego kierunku, z uwzględnieniem poszczególnych etapów kształcenia, jego zakończenia oraz przydatności efektów uczenia się na rynku pracy lub w dalszej edukacji, jak też wykorzystania wyników tej oceny w doskonaleniu programu studiów, a wreszcie zakresu, form udziału i wpływu interesariuszy wewnętrznych, w tym studentów, i in-

²² <http://www.pka.edu.pl/>

interesariuszy zewnętrznych na doskonalenie i realizację programu studiów. Oczywiście i uczelnia, i zespoły oceniające mogą wypełnić te wskazówki także opisem doskonalenia kształcenia pod kątem edukacji dla przyszłości, jednakże odnieść można wrażenie, że nie to jest w kryterium nr 10 ważne. Ważne jest raczej dobre funkcjonowanie systemu stosownie do procedur.

W załączniku nr 4 do Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej znajdziemy „Zasady przyznawania Certyfikatów Doskonałości Kształcenia”. To także jest potencjalne miejsce dla wyróżnienia programów, które edukują dla przyszłości, ponieważ PKA może przyznać uczelni Certyfikat Doskonałości Kształcenia, stanowiący potwierdzenie osiągnięcia wyróżniającego poziomu kształcenia na kierunku studiów o określonym poziomie i profilu w następujących kategoriach:

- 1) *„Doskonały kierunek* – doskonałość w kształceniu na kierunku;
- 2) *Zawsze dla studenta* – doskonałość we wsparciu rozwoju studentów;
- 3) *Otwarty na świat* – doskonałość we współpracy międzynarodowej;
- 4) *Partner dla rozwoju* – doskonałość we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym”.

Wymienione cechy programów są bardzo ważne dla jakości, ale niestety ani żadna z tych kategorii z osobna, ani razem wzięte nie koncentrują się na tych cechach, które można by uznać za edukację dla przyszłości. Pozostaje ona dla PKA czynnikiem czy elementem nie mającym większego znaczenia dla jakości kształcenia.

Jeśli porównamy przedstawione powyżej kryteria akredytacji PKA z, na przykład, kryteriami oceny stosowanymi przez ABET²³ to możemy dostrzec pewne różnice. Kryterium nr 3 ABETU powiada, że wśród kompetencji studenta (students outcomes) programu na poziomie BA mamy, między innymi, zdolność do „Identyfikowania, formułowania i rozwiązywania szeroko zdefiniowanych technicznych lub naukowych problemów” albo do „Rozumienia etycznej i zawodowej odpowiedzialności oraz konsekwencji technicznych i/lub badawczych dokonań w kontekście globalnym, ekonomicznym, środowiskowym i społecznym.” Widać, że ABET żąda wprost od uczelni pokazania, jak słuchacze zdobywają określone efekty uczenia się – w naszym rozumieniu dające się zaliczyć do kompetencji przyszłości. PKA czyni to pośrednio odwołując się do deskryptorów poziomów PRK, które opisują efekty uczenia konieczne do sporządzenia curriculum i sylabusów zajęć. Czy osiągnięcie kompetencji takich jak rozwiązywanie problemów, krytycyzm, przygotowanie do samodzielnego uczenia się przyszłości, kompetencje społeczne i inne, zbliżone do „kompetencji przyszłości? W czasie wieloletniej

²³ <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2018-2019/>

współpracy z PKA w charakterze jej członka i eksperta nie spotkałam się z takim badaniem i oceną jakości kształcenia pod tym kątem.

Wiodącym hasłem European Quality Assurance Forum²⁴ w Rydze w 2017 roku było *„Are we making a difference? Is it the difference we want?”*. Postulowano na nim skupienie się w ocenach jakości na tych cechach programów i metod kształcenia, które przygotowują absolwentów do uczenia się przez całe życie, do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, krytycyzmu i autokrytycyzmu, rozwiązywania problemów, innowacyjności, współpracy i dobrej komunikacji. Uznano, że u podstaw dobrych wewnętrznych systemów zapewniania jakości leżą ważne wybory etyczne – wskazania dotyczące odpowiedzialnego wypełniania przez uczelnię jej misji edukacyjnej. Rozpatrywano na nim także potrzebę zmian w European Standards and Guidelines for Quality Assurance in EHEA, biorąc pod uwagę wyzwania przyszłości. Widać zatem, że problematyka „edukacji dla przyszłości” przedziera się do procesów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Ocena czy studenci zdobyli kompetencje zaliczane do kompetencji przyszłości nie jest łatwa. Wynika to z ich specyficznego charakteru – są silnie związane z przekazem wiedzy i umiejętności, nadbudowane nad nimi, bywa, że pojawiają się jako efekt towarzyszący („uboczny”) tego przekazu. Są bardzo trudne do bezpośredniej weryfikacji, z reguły potwierdza się je w toku wykonywania prac o innym charakterze – np. kreatywność i dociekliwość poznawcza pojawiają się jako konsekwencja rozwiązywania zadań problemowych lub prowadzenia projektów w metodach „problem-based learning” czy „design thinking” (patrz analiza przypadku IFE PŁ). Większość kompetencji społecznych, w tym obywatelskich, zdobywa się i potwierdza nie tyle w toku zajęć prowadzonych przez uczelnię, co w innej aktywności studenckiej. Te trudności daje się pokonać, jednakże wymagają one zmiany myślenia o jakości kształcenia i jej zapewnianiu. Poza procedurami formalnych systemów zapewniania jakości trzeba dostrzec ważną merytorycznie treść – dziś o jakości kształcenia przesądza to, co będzie naszym absolwentom użyteczne w przyszłości. I tego elementu uczenia / uczenia się nie można wyeliminować z naszych ocen, bo tracą one cały swój sens. Ocena jakości kształcenia dokonywana pod kątem kompetencji przyszłości daje się wpisać i w schemat jakości jako doskonalenia, i jakości jako fitness for purpose i inne omówione w następnym rozdziale koncepcje. Tu nam nie grozi rewolucja. Natomiast powinniśmy zastanowić się, w jaki sposób sformułować kryteria oceny jakości kształcenia, aby dobrze ująć tę jej cechę, ponieważ jest to dziś jeden z jej najważniejszych wykładników. Jakość kształcenia mierzy się dziś przygotowaniem naszych absolwentów do nieprzewidywalnej przyszłości i musimy się z tym problemem zmierzyć.

²⁴ <https://eua.eu/downloads/publications/principal>

1.2. Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego

Magdalena Dybaś-Stronkowska (IBE)

I. Wstęp

Proces Boloński to długofalowa reforma europejskiego szkolnictwa wyższego, zapoczątkowana Deklaracją Bolońską w czerwcu 1999, której celem jest rozwijanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Proces Boloński stanowi ważny punkt odniesienia dla krajowych systemów szkolnictwa wyższego i poszczególnych uczelni. W dokumentach bolońskich definiowane są cele EOSW, a także kierunki działania i narzędzia, które mają służyć ich realizacji, które ewoluują, dostosowując się do zmian w systemach szkolnictwa wyższego. Celem niniejszego opracowania będzie prześledzenie zmian w rozumieniu jakości kształcenia w EOSW, przede wszystkim na poziomie samej reformy bolońskiej, ale również na poziomie systemów szkolnictwa wyższego.

Analizą objęto przede wszystkim:

- Komunikaty z konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim (dalej komunikaty bolońskie).
- Europejskie standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (ESG) z 2005 w dostępnej na stronie ENQA wersji z 2009 roku oraz ESG z 2015 roku, które stanowią jedno z kluczowych narzędzi Procesu Bolońskiego.
- Raporty Trends wydawane pod auspicjami European University Association (EUA) od 1999 roku, prezentujące zmiany zachodzące w europejskim szkolnictwie wyższym z perspektywy uczelni, przede wszystkim w kontekście reformy bolońskiej.

Analiza skupia się na okresie od 2005 do 2015 roku, kiedy to były opublikowane kolejne wersje ESG, jednak wybiega przede wszystkim w przód, uwzględniając komunikat boloński z Paryża z 2018 roku oraz raport Trends 2018.

II. Definicje jakości – tło dla dalszych analiz

Temat jakości kształcenia podejmowany jest w dokumentach EOSW wprost przede wszystkim w kontekście zapewniania jakości. Zawierają one jednak szereg zapisów, z których można odczytać, jak rozumiana jest jakość kształcenia, co na nią wpływa i jak zmienia się to w toku reformy. Poniżej

omówiono trzy różne poziomy myślenia o jakości, w tym jakości kształcenia, które będą stanowiły punkt odniesienia do prowadzonych analiz. Ich wydzielenie ma w dużym stopniu charakter analityczny. Choć są to perspektywy z różnych porządków, to w rzeczywistości przenikają się, a w modelowej sytuacji powinny być ze sobą spójne.

Jakość kształcenia jako odpowiedź na wyzwania społeczne – kształcenie dla przyszłości

O jakości kształcenia często mówi się w odniesieniu do generalnego celu, wyzwania, któremu edukacja ma służyć. Jest to przeważnie ważna, ogólna koncepcja, idea, problem. Przykładem może być kształcenie dla rynku pracy, dla społeczeństwa lub gospodarki wiedzy, społeczeństwa lub gospodarki opartych na wiedzy, społeczeństwa obywatelskiego. Obecnie takim ważnym punktem odniesienia jest kształcenie dla przyszłości, która jest w znacznym stopniu nieprzewidywalna, ze względu na dużą dynamikę rozwoju technologicznego i społecznego. W tym kontekście zakłada się rosnące zapotrzebowanie na:

- kompetencje o wyższym poziomie złożoności (*high level skills*) zarówno z zakresu nauk humanistycznych, jak i ścisłych i inżynierskich,
- interdyscyplinarność,
- możliwości rozwijania posiadanych kompetencji, nabywania nowych, przebranżawianie w toku całej kariery zawodowej,
- umiejętność aplikowania wiedzy w środowisku pracy i w życiu,
- zacieranie granic między kompetencjami akademickimi i zawodowymi,
- łączenie kompetencji zawodowych/przedmiotowych z kompetencjami tranzytywnymi²⁵.

Zapotrzebowanie to przekładane jest na język kompetencji przyszłości, wśród których zawsze pojawiają się następujące kompetencje uniwersalne, tranzytywne:

- krytyczne myślenie,
- uczenie się,
- rozwiązywanie problemów,
- współpraca,
- komunikacja.

W tak nakreślonym kontekście zakłada się, że uniwersytety powinny:

- stale, w sposób elastyczny współpracować z otoczeniem społeczno-gospodarczym, oba te obszary powinny się przenikać i uzupełniać,

²⁵ Universities UK, *Solving future skills*, University UK, London 2018.

- przekształcić się w przestrzeń dającą szerokie możliwości rozwoju, oferując elastyczne ścieżki kształcenia,
- stosować metody dydaktyczne umożliwiające zdobycie i rozwijanie powyższych kompetencji,
- umożliwiać i ułatwiać studentom, absolwentom i ogólnie osobom uczącym się przechodzenie między uczelnią a światem pracy w toku całego życia, tworzyć warunki wspierające uczenie się przez całe życie²⁶.

Jakość kształcenia a jakość kwalifikacji

Rozwojowi idei uczenia się przez całe życie służy szereg narzędzi, które wpływają na rozumienie jakości kształcenia. Szczególną rolę odgrywają w tym kontekście efekty uczenia się. Upodmiotowiają one osobę uczącą się, co w sferze języka przejawia się w mówieniu właśnie o uczeniu się, jako koncepcji szerszej niż dominujące dotychczas, osadzone w ramach instytucjonalnych kształcenie. W konsekwencji rośnie znaczenie możliwości weryfikowania efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną oraz uzyskania ich formalnego potwierdzenia czyli kwalifikacji. Istotnie poszerza to perspektywę myślenia o jakości i zapewnianiu jakości już nie tylko procesu kształcenia.

Powyższe założenia leżały u podstaw koncepcji jakości kwalifikacji nadanej osobie. Powstała ona w toku prac prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych nad założeniami Zintegrowanego Systemem Kwalifikacji w Polsce. Koncepcja wpisuje się również w rozumienie jakości jako ciągłego doskonalenia, omówionej w dalszej części tego podrozdziału. Poniższy schemat (Rysunek 1) przedstawia kluczowe elementy i relacje wypracowanego podejścia.

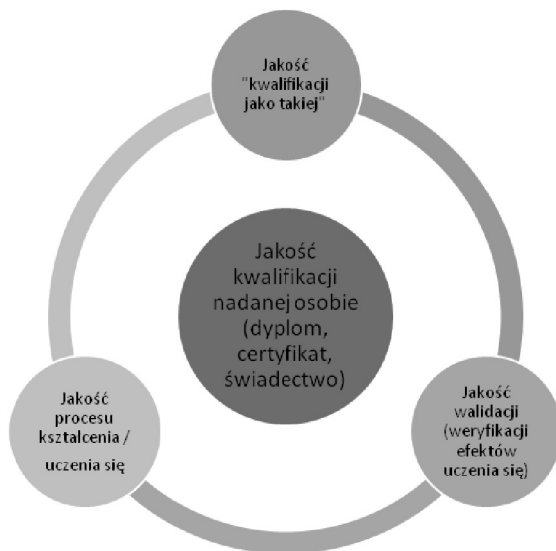
W omawianym podejściu jakość kwalifikacji nadanej definiuje się jako jej adekwatność do potrzeb osób uczących się, pracodawców i rynku pracy oraz potrzeb społecznych. Oznacza to, że osoba, która uzyskała kwalifikację, posiada kompetencje odpowiadające na wcześniej zdefiniowane zapotrzebowanie. W tym celu należy zadbać o jakość „kwalifikacji jako takiej”, jakość walidacji (weryfikacji efektów uczenia się), jakość procesu kształcenia, uczenia się oraz wzajemne relacje między tymi trzema elementami.

„Kwalifikacja jako taka” – w przypadku uczelni program kształcenia – powinna być tak pomyślana, aby odpowiadała na faktyczne, obecne i jeśli to możliwe i zasadne przyszłe potrzeby kluczowych użytkowników kwalifikacji, osób uczących się, pracodawców, rynku pracy, społeczeństwa. Powinny być one zapisane w języku efektów uczenia się oraz kryteriów weryfikacji tychże

²⁶ Ibidem.

efektów. Dzięki temu możliwe jest zaprojektowanie i prowadzenie adekwatnego procesu kształcenia i uczenia się oraz procesu weryfikacji efektów uczenia się, nawet jeśli nie zostały one osiągnięte w toku edukacji formalnej.

Rysunek 1. Zapewnianie jakości kwalifikacji nadanej osobie



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Dybaś, *Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2015.

Weryfikacja efektów uczenia się powinna być przede wszystkim trafna – weryfikowane będą efekty uczenia się określone dla danej kwalifikacji – oraz rzetelna – proces i efekty weryfikacji będą niezależne od miejsca, czasu i osób ją przeprowadzających.

Ponadto proces kształcenia powinien być zaprojektowany i poprowadzony w taki sposób, aby umożliwiał osiągnięcie efektów uczenia się określonych dla kwalifikacji i ich zweryfikowanie.

Kwalifikacje nadawane osobom uczącym się powinny być objęte mechanizmami stałego doskonalenia. Wymaga to doskonalenia każdego z powyżej opisanych elementów: „kwalifikacji jako takiej”, procesu weryfikacji, procesu kształcenia. Jednak ich doskonalenie może odbywać jedynie we wzajemnym odniesieniu i powiązaniu. Zmiany w „kwalifikacji jako takiej” powinny wynikać ze ciągłego jej dostosowywania do potrzeb użytkowników kwalifikacji, ale również brać pod uwagę informacje płynące z realizacji procesu kształcenia i weryfikacji kompetencji, a jednocześnie przekładać się na te procesy.

Zapewnianie jakości

Definiowaniu jakości kształcenia w odniesieniu do określonych wyzwań, problemów społecznych towarzyszy poszukiwanie punktu odniesienia zarówno w dążeniu do określonej jakości, jak i jej badania i oceniania – czyli zapewniania jakości. W szkolnictwie wyższym takich podejść można znaleźć co najmniej kilka. Jak wynika z analizy literatury przeprowadzonej w 2015 roku dotyczącej właśnie definiowania jakości, w szkolnictwie wyższym można wyróżnić cztery dominujące, ale też przecinające się podejścia: jakość jako dostosowanie do celu (*purposeful*), jakość jako coś wyjątkowego (*expectional excellence*), jakość jako zmiana (*transformative*), jakość jako odpowiedzialność (*accountable*)²⁷. Biorąc pod uwagę inne źródła klasyfikowania jakości w szkolnictwie wyższym, wydaje się, że warto pierwsze podejście – dostosowanie do celu – podzielić na dwa odrębne oraz dodać podejście nawiązujące do tradycji zapewniania jakości, ale również silnie obecne w reformie bolońskiej, czyli jakość rozumiana jako ciągłe doskonalenie. W ten sposób uzyskamy sześćoelementową typologię:

Jakość jako doskonałość (*expectional excellence*) – koncepcja ta wywodzi się z czasów, gdy uniwersytet miał status elitarny, najwyższa jakość była czymś wpisanym w jego działanie, czymś oczywistym. Jej nośnikiem i arbitrem zarówno w sferze nauki jak i kształcenia byli akademicy, uczeni²⁸. Dziś oznacza realizację najwyższych standardów akademickich przez uczelnię, stosując ją zazwyczaj wybitne centra badawcze.

Jakość jako dostosowanie do celu (*fit for purpose*) – usługi uczelni i ich efekty są zgodne z celami określonymi w jej misji i strategii, które różnią się ze względu na zróżnicowanie uczelni, ich potencjałów i kontekstów funkcjonowania. Cele wynikają z potrzeb interesariuszy i jest to punkt odniesienia do tworzenia wizji, misji i strategii uczelni²⁹.

Jakość jako osiąganie wartości progowych (*quality as treshold*) – usługi uczelni i ich efekty mierzone są w odniesieniu do określonych z góry wartości progowych: kryteriów, standardów, wymagań, wskaźników, które mogą być określone zewnętrznie np. przez agencje akredytacyjne, ciała regulujące funkcjonowanie uczelni³⁰.

²⁷ L. Shindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, Definition of quality in higher education: a synthesis of the literature, "Higher Learning research Communication, 5(3), 2015. Dostęp z dnia 12.11.2018 <https://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244>.

²⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; J. Parri, *Quality in Higher Education*, „Vadyba/Managament”, nr 2 (11), 2006; M. Wójcicka, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2001.

²⁹ L. Shindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, 2015; J. Parri 2006.

³⁰ Ibidem.

Jakość jako zmiana (*quality as a transformation*) – usługi mają prowadzić do pozytywnej zmiany w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach studentów w kontekście osobistym i zawodowym. W tym ujęciu studenci są najważniejszymi interesariuszami uczelni³¹. Zmianę mierzy się za pomocą narzędzi właściwych dla rozumienia edukacji jako wartości dodanej.

Jakość jako odpowiedzialność (*accountable*) – uczelnia odpowiada przed interesariuszami za optymalne wykorzystanie zasobów oraz dostarczenie usług i produktów pozbawionych wad³².

Jakość jako ciągłe doskonalenie (*continuous improvement*) – w literaturze dotyczącej europejskiego szkolnictwa wyższego często pojawia się analogiczny termin „wzmacnianie jakości”. Koncepcja ta wywodzi się od W. Edwarda Deminga, amerykańskiego statystyka, uważanego za jednego z ojców założycieli zapewniania jakości. Jest ona o tyle bliska szkolnictwu wyższemu, że opiera się na metodzie naukowej, choć jej późniejsze zastosowania i mutacje często sprowadzały jakość do weryfikacji spełniania określonych wymagań. W swej oryginalnej wersji podejście to ma charakter przekrojowy, częściowo przenikający powyżej omówione sposoby rozumienia jakości. Ciągłe doskonalenie, zgodnie z nazwą, zakłada dynamiczne podejście do jakości. Opiera się ono na cyklu/spirali, zwanym cyklem Deminga, doskonalenia lub cyklem PDSA (Plan-Do-Study-Act)³³. Pierwszy krok cyklu to określenie celów, czyli *de facto* zdefiniowanie jakości usług i produktów, następnie plany zostają wdrożone, najlepiej pilotażowo zgodnie z założeniami, kolejny etap to krytyczna analiza wdrożenia w odniesieniu do określonych celów i założeń, zbadanie rezultatów, tego co nie wyszło i uczenie się na błędach. Na tej podstawie podejmuje się działania służące przedefiniowaniu celów, skorygowaniu działań³⁴.

Hogg i Hogg zdefiniowali podstawowe elementy wykorzystania w uczelniach ciągłego doskonalenia jakości. Należą do nich:

- zarządzanie – określają misję i wizję uczelni, rozpoznają kierunki zmian, do których uczelnia musi się dostosowywać, wspierają pracowników, budują zaufanie w organizacji i do organizacji, angażują i uwzględniają potrzeby różnych interesariuszy,

³¹ M. Wójcicka, 2001.

³² L. Shindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, 2015.

³³ Rozpowszechniona wersja cyklu Deminga, choć niezgodna z jego założeniami, to PDCA (Plan-Do-Check-Act), wedle której jakość usług i produktów kontroluje się w odniesieniu do z góry określonych, mierników, wskaźników, wymagań, co zwykle przyjmuje formę listy kontrolnej i nie zawiera refleksji nad przyczynami danego stanu rzeczy.

³⁴ R.D Moen, C.L Norman, *Circling Back. Clearing up myths about Deming cycle and seeing how it keeps evolving*, Quality Progress, 2010, Dostęp z dnia 13.11.2018 www.qualityprogress.com.

- klienci – studenci, absolwenci, rynek pracy i społeczeństwo – zgodnie z ich zmieniającymi się potrzebami, wynikającymi ze zmieniającego się kontekstu określa się i bada jakość kształcenia,
- pracownicy – należy zapewnić im odpowiednie warunki pracy, budować ich morale, wyposażać w narzędzia, inwestować w ich rozwój, włączać w podejmowanie decyzji i kształtowanie uczelni, ale bez obciążania biurokracją,
- dostawcy – szkoły średnie – należy włączać je w procesy decyzyjne, traktować jak partnerów, zapewniać dobrą komunikację,
- statystyka – (*evidence-based policy/quality*) systematyczne zbieranie i analizowanie danych i podejmowanie decyzji na tej podstawie, zapewnianie jakości tych procesów i samych danych³⁵.

III. Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w dokumentach EOSW

Reforma bolońska podejmuje temat jakości kształcenia już w Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku, wskazując, że jednym z jej zadań jest promowanie w Europie współpracy w zakresie zapewniania jakości opartej na wspólnych kryteriach i metodologii. Ma być to jednym z narzędzi osiągania celów reformy bolońskiej, czyli dążenia do większej spójności i porównywalności systemów szkolnictwa wyższego oraz stałego dostosowywania ich do potrzeb społecznych. Od tego czasu koncepcja jakości kształcenia w EOSW rozwinęła się w kontekście wszystkich trzech przywołanych powyżej perspektyw, nie tracąc jednak z widoku tych wyjściowych założeń.

Definiowanie jakości kształcenia w EOSW przez pryzmat wyzwań społecznych

Od początku celem Procesu Bolońskiego było wyposażenie studentów, obywateli w kompetencje, które pomogą im się zmierzyć z wyzwaniami otaczającego świata. Wówczas, w 1999 roku, były to wyzwania nadchodzącego nowego tysiąclecia. Studenci – obywatele mieli być przygotowani do budowania wspólnoty wartości, wspólnoty społecznej i kulturowej w Europie³⁶. Cel ten został zdefiniowany poprzez zadania i wyzwania jakie stoją przed szkolnictwem wyższym – studentami i absolwentami uczelni europejskich, oraz kontekst, w jakim będą się z nimi mierzyć. Te dwa elementy w różnych

³⁵ R.V. Hogg, M.C. Hogg, *Continuous Quality Improvement in Higher Education*, "International Statistics Review, 63 (1), 1995.

³⁶ Deklaracja Bolońska, 19 czerwca 1999.

w konfiguracjach i z różną konsekwencją pojawiały się w kolejnych bolońskich komunikatach. W 2007 roku zostały zdefiniowane aktualne do dziś cztery zasadnicze zadania i wyzwania europejskiego szkolnictwa wyższego:

- przygotowanie studentów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym,
- przygotowanie studentów do przyszłego życia zawodowego,
- wspieranie osobistego rozwoju studentów,
- rozwój wiedzy, stymulowanie badań i innowacji³⁷.

Kontekst, w którym cele te mają być realizowane zmieniał się, co odzwierciedlały zapisy w komunikatach. Do roku 2007 nie był on wyraźnie podkreślany, jednak w komunikacie z Londynu we wprowadzeniu powracają nawiązania do zmieniającego się świata i globalizacji, które określają wyzwania dla szkolnictwa wyższego. Można je w tym miejscu uznać za sformułowania retoryczne, ogólnikowe. Jednak już podczas kolejnej konferencji w 2009 roku w Leuven i Louvain-Neuve, która określiła kluczowe zadania dla powstającego właśnie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, kontekst trafia do zasadniczej części tekstu, która została zatytułowana „Uczenie się dla przyszłości: priorytety szkolnictwa wyższego na nadchodzącą dekadę”³⁸. Wyzwania przyszłości są, określają nabierające rozpędu rozwój technologiczny oraz globalizacja. W kolejnych latach zwraca się uwagę na takie zjawiska jak kryzys ekonomiczny i związany z nim kryzys społeczny, rosnące bezrobocie i nierówności, marginalizacja ludzi młodych, zmiany demograficzne, migracje, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, ekstremizmy, radykalizacja i polaryzacja postaw i poglądów, ale również dążenie do zrównoważonego rozwoju. Jednocześnie w 2015 roku w komunikacie z konferencji w Erywaniu powraca temat zmieniającego się rynku pracy, zwraca się uwagę na pojawianie się nowych zawodów i stanowisk pracy, zwiększających możliwości zatrudnienia i samozatrudnienia. W 2015 i 2018 roku powraca rozwój technologiczny oraz cyfryzacja wszystkich sfer życia, jako zasadnicze wyzwania kształcenia na poziomie wyższym³⁹.

Coraz bardziej złożony kontekst, w którym funkcjonują i będą funkcjonować w dłuższej perspektywie studenci i absolwenci uczelni, wymaga odpowiednich kompetencji. Język kompetencji, choć pojawia się wcześniej, za-

³⁷ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Londyn, 18 maja 2007.

³⁸ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-Neuve, 28–29 kwietnia 2009.

³⁹ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bukareszt 2012. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Erywań 2015. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Paryż 2018.

czyna być szczególnie widoczny właśnie w komunikacie z 2009 roku, kiedy kształceniu dla przyszłości zostają podporządkowane kierunki działania i narzędzia EOSW. Wskazuje się wówczas na konieczność wyposażenia studentów w zaawansowaną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Wyróżnia się przede wszystkim kompetencje tranzytywne⁴⁰. Na kolejnej konferencji w Bukareszcie w 2012 roku dołączają do nich umiejętności i kompetencje innowacyjne, kreatywne i multidyscyplinarne oraz aktualna wiedza przedmiotowa, które mają umożliwić uczestnictwo w zmieniającym się społeczeństwie i rynku pracy⁴¹. Z kolei w Erywaniu w 2015 mówi się o kompetencjach dla obywatelstwa, innowacyjności i zatrudnialności w Europie, a w Paryżu bardzo wyraźnie zostaje podkreślona potrzeba rozwoju kompetencji i umiejętności cyfrowych oraz analizy danych, rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia. W komunikatach z konferencji w Bukareszcie oraz w Paryżu podkreśla się z kolei wagę krytycznego myślenia. Jest to kompetencja kluczowa dla rozwoju poczucia odpowiedzialności studentów i absolwentów za rozwój ekonomiczny, rozwój zrównoważony i rozwój demokracji w obliczu cyfryzacji wszystkich sfer życia i dynamicznych zmian społecznych⁴².

Również inne materiały i dokumenty dotyczące szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej prezentują podobną ścieżkę ewolucji rozumienia do jakości kształcenia. W komunikacie Komisji Europejskiej dotyczącym modernizacji systemów szkolnictwa wyższego z 2011⁴³ do najważniejszych kompetencji, w które należy wyposażać studentów zalicza się kompetencje cyfrowe, kreatywność i elastyczność. Natomiast na aktualnej stronie Komisji Europejskiej jako najważniejsze kompetencje, poza kompetencjami z zakresu STE(A)M, które powinny być rozwijane wśród studentów wszystkich uczelni i kierunków, wskazuje się zaawansowane kompetencje cyfrowe, matematyczne, autonomię, krytyczne myślenie i umiejętność rozwiązywanie problemów⁴⁴.

⁴⁰ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-Neuve, 28-29 kwietnia 2009.

⁴¹ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bukareszt 2012.

⁴² Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bukareszt 2012. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Erywań 2015. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Paryż 2018.

⁴³ Komisja Europejska. *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*, 2011.

⁴⁴ Komisja Europejska. *Relevant and high quality higher education*. Dostęp z dnia 29.11.2018. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_en

W ten sposób europejskie szkolnictwo wyższe zatacza w pewnym sensie koło i wraca do tradycyjnych, wręcz konstytutywnych akademickich kompetencji takich jak krytyczne myślenie. Wymagają one wsparcia kompetencjami wynikającymi z rozwoju technologicznego takimi jak umiejętności cyfrowe, nie zmienia się jednak ich istota, lecz kontekst, w którym mają być wykorzystane.

Jakość kształcenia a jakość kwalifikacji w EOSW

Rama kwalifikacji oraz podejście oparte na efektach uczenia się, czyli języku opisywania kwalifikacji, same w sobie są uważane za rozwiązania służące podniesieniu jakości kształcenia. Analizując ich historię w EOSW widać jak zmieniała, poszerzała się rola tych narzędzi i jak mocno wpłynęła na rozumienie jakości kształcenia. Jak piszą autorzy raportu Trends 2018, efekty uczenia się wprowadziły na stałe do języka Procesu Bolońskiego proces kształcenia (*teaching*) i uczenia się (*learning*), które zastąpiły wcześniejsze, tradycyjne pojęcie studiowania. Tym samym stały się impulsem do promowania w dokumentach EOSW reformy pedagogicznej, upodmiotowienia studentów oraz rozwiązań wspierających uczenie się przez całe życie⁴⁵.

Powstanie Ramy Kwalifikacji dla EOSW zostało oficjalnie ogłoszone w komunikacie z Bergen w 2005 roku przede wszystkim w kontekście porównywania trzech stopni kształcenia (dyplomów). Jednocześnie zapowiedziano sukcesywne rozwijanie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odniesionych do ramy EHEA, które powinny być uwzględniane w krajowych systemach zapewniania jakości⁴⁶. W 2007 roku kontekst ten był już znacznie szerszy. Komunikat z Londynu poświęca ramom kwalifikacji oddzielny podrozdział i wskazuje, że przyczynią się one do porównywalności, transparentności, mobilności oraz że będą wspierać uczenie się przez całe życie. Ponadto ramy mają być narzędziem wspomagającym opisywanie programów kształcenia w języku efektów uczenia się⁴⁷. W kolejnym komunikacie z 2009 roku, w którym podkreśla się, że celem EOSW jest kształcenie/uczenie się dla przyszłości, ramy kwalifikacji i język efektów uczenia się są traktowane wprost jako kluczowe narzędzie uczenia się przez całe życie oraz jako narzędzie rekomendowanej reformy programów kształcenia. Ma ona służyć podniesieniu jakości kształcenia, uelastycznieniu i indywiduali-

⁴⁵ M. Gaebel, T. Zhang, Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, EUA, 2018.

⁴⁶ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bergen 2005.

⁴⁷ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Londyn 18 maja 2007.

zowaniu ścieżek uczenia się, ma być realizowana we współpracy ze studentami i pracodawcami i ma być oparta właśnie na efektach uczenia się⁴⁸. Wątek ten wybrzmiewa jeszcze wyraźniej w 2015 roku, kiedy to podkreśla się, że programy i prowadzony na ich podstawie proces kształcenia, powinny wyposażać studentów w kompetencje, które odpowiadają ich aspiracjom i potrzebom społecznym. Można to osiągnąć m.in. poprzez zastosowanie języka efektów uczenia się, elastycznych ścieżek uczenia się, odpowiednich metod dydaktycznych i weryfikacji⁴⁹.

Przytoczony powyżej zapis z komunikatu z konferencji w Erywaniu zawiera elementy koncepcji jakości kwalifikacji nadanej osobie: kwalifikację (program kształcenia) opisaną w języku efektów uczenia się, proces kształcenia/uczenia się, metody weryfikacji. Wskazuje również, jednak dość ogólnie, na ich powiązania. Generalnie w komunikatach bolońskich w kontekście jakości i zapewniania jakości dominują odniesienia do procesu kształcenia. O zapewnianiu jakości programów kształcenia pisze się w sposób ogólny, a w kontekście procesu i metod weryfikacji efektów uczenia się nie porusza się tego zagadnienia. Kwestiom tym zdecydowanie więcej miejsca poświęcono natomiast w Standardach i wskazówkach dotyczących zapewniania jakości w EOSW (ESG), szczególnie w wersji z 2015, które stanowią jedno z kluczowych narzędzie Procesu Bolońskiego.

Według analiz dotyczących przeobrażeń w ESG przeprowadzonych w ramach projektu EQUIP, to właśnie połączenie zapewniania jakości z ramami kwalifikacji jest jedną z zasadniczych zmian w standardach⁵⁰. W wersji z 2005 roku nie wspomina się jeszcze o ramach kwalifikacji, nie ma również odrębnego standardu dotyczącego tworzenia kwalifikacji lub programów kształcenia. Wskazuje się natomiast, że zapewnianie jakości programów kształcenia powinno obejmować m.in. tworzenie i upublicznianie efektów uczenia się. Nie jest to jednak zapisane w treści standardu, lecz we wskazówkach. W wersji ESG z 2015 temu tematowi nadano zdecydowanie wyższą rangę. Zawiera ona dwa odrębne standardy w części poświęconej wewnętrznemu zapewnianiu jakości dotyczące programów kształcenia – kwalifikacji, które łącznie obejmują cykl tworzenia, monitorowania, przeglądu i doskonalenia programów. W pierwszym z nich (standard 1.2) szczególnie nacisk położono na opracowywanie

⁴⁸ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-Neuve, 28–29 kwietnia 2009.

⁴⁹ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Erywań 2015.

⁵⁰ F. Crozier, T. Loukkola, B. Michalk, *Revision of the ESG: finding a common view on the future of quality assurance in higher education*, w: Journal of the European Higher Education Area, DUZ Academic Publishers, Berlin 2016 [za:] A. Gover, T. Loukkola, *EQUIP. Enhancing quality: from policy to practice*, 2018, Dostęp z dnia 15.11.2018 <http://www.equip-project.eu/documents/>.

i zatwierdzanie programów kształcenia, które powinny odzwierciedlać cele kształcenia i określać efekty uczenia się i być odniesione do ram kwalifikacji krajowych i EOSW. W procesie ich tworzenia powinni uczestniczyć studenci i inni interesariusze, należy również uwzględnić zewnętrzną wiedzę ekspercką, co może być rozumiane jako wyrażona nie wprost wskazówka do budowania programów adekwatnych do potrzeb osób uczących się, pracodawców, rynku pracy i potrzeb społecznych. Takie założenie można wyczytać również ze wskazówek, wedle których budując programy kształcenia należy uwzględnić cztery cele kształcenia określonych przez Radę Europy, wpisanych w reformę bolońską, o których była mowa wyżej. Jeszcze bardziej jednoznacznie jest to wskazane w standardzie 1.9, według którego stałe monitorowanie, przegląd i doskonalenie programów mają służyć właśnie zapewnieniu, że będą one odpowiadały na potrzeby studentów i potrzeby społeczne.

Drugi ważny w kontekście powiązania jakości kształcenia i jakości kwalifikacji jest standard 1.3 dotyczący procesu kształcenia oraz weryfikacji. W odniesieniu do pierwszej kwestii wskazówki do standardu zawierają szereg ważnych zapisów, które mają zapewnić lepsze dopasowanie procesu kształcenia do zróżnicowanych potrzeb studentów i ulokowanie ich w centrum tego procesu. Jednak nie wskazuje się w nim jasno, że proces kształcenia powinien prowadzić do uzyskania efektów uczenia się określonych w programie kształcenia w kwalifikacji, tym samym cykl jakości nie jest kompletny. Nieco inaczej rzecz ma się w przypadku wskazówek dotyczących weryfikacji, które wprost mówią o tym, że studenci powinni mieć możliwość zademonstrowania, w jakim zakresie zdobyli zakładane efekty uczenia się. Z kolei wskazówki do standardu 1.9 uwzględniają efektywność procedur weryfikacji jako przedmiot stałego monitorowania i przeglądu. Niemniej jednak wersji ESG z 2015 roku nie określa się wprost, że trafności, czyli zweryfikowanie efektów uczenia się określonych dla kwalifikacji, stanowi główną miarę jakości procesu weryfikacji. Co ciekawe w ESG z 2009, w których znajdował się odrębny standard dotyczący weryfikacji, wskazywano, że procedury weryfikacji powinny być tak zaprojektowane, aby możliwe było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie zostały osiągnięte zamierzone efekty uczenia się. Był to zapis bardziej precyzyjny, spinający jakość kwalifikacji, programu kształcenia, weryfikacji, ale również w domyśle procesu kształcenia. Ta zmiana może wynikać ze zmiany perspektywy, mianowicie postawienia studentów w centrum procesu kształcenia/uczenia się, stąd w standardzie 1.3 z 2015 studenci, a nie procedury weryfikacji są centralną kategorią.

Zapewnianie jakości kształcenia w EOSW

Zapewnianie jakości było jednym z kierunków działania, narzędzi, które od początku wpisanych w reformę bolońską. Współpraca w tym zakresie

ma zapewnić porównywalność systemów szkolnictwa wyższego i zwiększyć wzajemne zaufanie, a także atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego. Trudno mówić o jednej koncepcji zapewniania jakości w EOSW. Śledząc ten wątek w dokumentach EOSW widać, że zapewnianie jakości może i powinno spełniać kilka celów. Poszukuje się w nich balansu między rozumieniem jakości jako odpowiedzialnością uczelni wobec interesariuszy (*accountability*) a doskonaleniem jakości (*quality improvement, enhancement*). Ponadto o zapewnianiu jakości mówi się z perspektywy zewnętrznej i wewnętrznej. W tym pierwszym przypadku większy nacisk kładzie się na odpowiedzialność wobec interesariuszy lub na spełnianie pewnych wyjściowych wymagań, akredytacji i w tym kontekście podkreśla się rolę agencji i instytucji regulujących działanie szkolnictwa wyższego. Natomiast w przypadku wewnętrznego zapewniania jakości coraz wyraźniej podkreśla się potrzebę wzmacniania i doskonalenia jakości, autonomię i specyfikę uczelni, co nie zmienia faktu, że muszą one działać w określonych ramach⁵¹.

W komunikacie z Berlina z 2003 roku ministrowie definiują jakość jako odpowiedzialność uczelni wobec interesariuszy. W tym kontekście, wskazują niezbędne elementy krajowych systemów zapewniania jakości. Są to systemy akredytacji, służące sprawdzaniu spełniania określonych wymagań oraz zaangażowanie studentów w zapewnianie jakości, co z kolei wpisuje się w koncepcję doskonalenia. Wątek zaangażowania studentów będzie podejmowany w większości późniejszych komunikatów ministrów jako kluczowy wskaźnik rozwoju zapewniania jakości. Co więcej, w ramach stałego monitorowania wdrażania Procesu Bolońskiego (raporty *Stocktaking*), zaangażowanie studentów bada się na różnych poziomach: w ciałach decyzyjnych agencji zapewniania jakości, w zespołach przeprowadzających zewnętrzną ocenę uczelni, jako respondentów w trakcie zewnętrznej oceny uczelni, jako uczestników wewnętrznego zapewniania jakości⁵² oraz od 2012 roku w etapie follow-up, czyli klasycznym mechanizmie doskonalenia jakości⁵³. W 2005 roku w komunikacie z Bergen do tych dwóch elementów (systemy akredytacji i zaangażowanie studentów) dopisano wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości współgrające z zewnętrznym zapewnianiem jakości.

Postępującą zmianę w podejściu do zapewniania jakości a jednocześnie próbę połączenia różnych ujęć zapewniania jakości widać przede wszystkim w Standardach i wskazówkach dotyczących zapewniania jakości w Europej-

⁵¹ European Higher Education Area. *Quality Assurance*. Dostęp z dnia 20.11.2018 <http://www.ehea.info/pid34433/quality-assurance.html>

⁵² EHEA. *Bologna Process Stocktaking 2005*. 2005. EHEA. *Bologna Process Stocktaking London 2007*. EHEA. *Bologna Process Stocktaking 2009*.

⁵³ EHEA. *The European Education Area in 2012: Bologna Process implementation report*, 2012.

skim Obszarze Szkolnictwa Wyższego⁵⁴. W części wprowadzającej do ESG z 2015 roku podkreśla się, zgodnie z komunikatami bolońskimi, podwójny cel zapewniania jakości: odpowiedzialność uczelni wobec interesariuszy oraz wzmacnianie, doskonalenie jakości. ESG mają również służyć rozwijaniu kultury jakości, która to koncepcja ściśle wiąże się z ciągłym doskonaleniem. Według analizy definicji jakości w szkolnictwie wyższym przeprowadzonej w 2015 roku, ESG dają wyraz wszystkim zasadniczym podejściom do zapewniania jakości, przy czym, według badaczy, najbardziej na standardy wpłynęła koncepcja jakości rozumianej jako dostosowanie do celu i spełniania wartości progowych⁵⁵. Warto jednak podkreślić, że w ESG już w wersji z 2005 roku pojawiły się elementy koncepcji ciągłego doskonalenia⁵⁶, a w 2015 zostały one istotnie rozwinięte. Dotyczy to przede wszystkim standardów i wskazówek skierowanych są do uczelni i ich wewnętrznych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości.

W ESG z 2015 roku podkreśla się, że polityka w zakresie zapewniania jakości powinna być częścią strategicznego zarządzania organizacją, a w jej tworzenie i rozwijanie należy włączyć interesariuszy wewnętrznych – studentów i pracowników – oraz zewnętrznych – pracodawców i partnerów uczelni (standard 1.1). Zatem już na etapie budowania polityki jakości należy identyfikować i uwzględniać potrzeby tych grup i sprawić, żeby czuły się one współodpowiedzialne za jakość kształcenia, co, szczególnie jeśli chodzi o studentów, jest ważną zmianą w ESG.

Potrzeby studentów oraz innych odbiorców usług uczelni generalnie zostały podkreślone w ESG z 2015 roku. Powinni oni odgrywać istotną rolę w projektowaniu programów kształcenia (1.2). We wskazówkach do standardu 1.3 podkreśla się, że ulokowanie studentów w centrum procesu uczenia się i kształcenia oraz określenie jasnych zasad weryfikacji wpływa pozytywnie na motywację, autorefleksję i zaangażowanie studentów oraz na ich przyszłą karierę. Wskazuje się jednocześnie szereg narzędzi i rozwiązań służących wdrożeniu tego podejścia, co jest widoczną reperkusją ewoluowania reformy bolońskiej. Ponadto standardem 1.3 obejmuje się wszelkie kontakty studenta z uczelnią: rekrutację, promocje na kolejne lata studiów, uznawanie kwalifikacji, egzaminowanie, nadawanie stopni kształcenia. Wszystkie te etapy powinna być realizowane zgodnie z jasnymi, spójnymi i transparentnymi zasadami oraz kryteriami, z uwzględnieniem potrzeb i sytuacji studenta (1.4).

⁵⁴ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Bruksela 2015.

⁵⁵ L. Shindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, 2015.

⁵⁶ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), ENQA, Helsinki 2009.

Dodatkowo studenci różnych kategorii (klasyczni, dorośli, pracujący, międzynarodowi, z niepełnosprawnościami, itd.) powinni być objęci wsparciem w ciągu całego cyklu kształcenia i w różnych sytuacjach, kiedy korzystają z usług uczelni, np. w sytuacji mobilność, uznawanie kwalifikacji, potwierdzania efektów uczenia się zdobytych poza uczelnią. Co więcej, studentów należy poinformować w odpowiedni sposób o dostępnych możliwościach i wsparciu oraz przygotować administrację uczelni (1.6).

Konsekwencja rozwinięcia podejścia stawiającego studentów w centrum procesu uczenia się i kształcenia oraz założenia o ciągłym doskonaleniu jakości kształcenia jest silniejsze podkreślenie roli nauczycieli akademickich. Dlatego ESG z 2015 wskazują na konieczność zapewnienia im odpowiedniego środowiska pracy, możliwości rozwoju kompetencji – ciągłego ich doskonalenia oraz udziału w działalności naukowej, łączenia działań badawczych i dydaktycznych,. Wszystko to ma stanowić zachętę do stosowania innowacyjnych metod kształcenia i wspierania uczenia się (1.5).

W obu wersjach ESG podkreśla się konieczność gromadzenia i analizowania odpowiednio dobranych danych, co jest niezbędne do skutecznego zarządzania wszystkimi działaniami uczelni, a w tym do dobrego funkcjonowania wewnętrznego zapewniania jakości (1.7). Nie wskazuje się tu jednak jednoznacznie na potrzebę wykorzystania analizy statystycznej, lecz ogólniej na odpowiednią metodykę.

Istotne znaczenie dla rozwoju koncepcji jakości jako ciągłego doskonalenia w EOSW ma zmodyfikowany standard i wskazówki dotyczące stałego monitorowania i okresowego przeglądu programów kształcenia. Szczególne znaczenie nadaje się tu informacji zwrotnej od studentów i innych interesariuszy. Standard wskazuje, że te dwa narzędzia mają służyć właśnie ciągłemu doskonaleniu programów (*continuous improvement of the programme*) (1.9), co stanowi klasyczne domknięcie cyklu jakości.

Warto również zauważyć, że istniejący od 2005 roku standard mówiący o potrzebie cyklicznego poddawania się przez uczelnie ocenie zewnętrznej, został w 2015 roku przeniesiony z części dotyczącej zewnętrznego zapewniania jakości do części dotyczącej wewnętrznego zapewniania jakości, czyli domeny samych uczelni. Jak piszą autorzy analizy porównawczej obu wersji ESG, zabieg ten dodatkowo podkreśla, że odpowiedzialność za jakość leży po stronie szkół wyższych oraz wskazuje, że zewnętrzne zapewnianie jakości powinno być dostosowane do specyfiki i potrzeb uczelni i w związku z tym powinny mieć one możliwość doboru adekwatnej agencji zapewniania jakości z rejestru EQAR⁵⁷. Można to również interpretować jako przynaj-

⁵⁷ EQUIP, *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*, Dostęp z dnia 20.11.2018 <http://www.equip-project.eu/activities/comparative-analysis/>.

mniej częściowe odejście od postrzegania zewnętrznej oceny jakości jedynie jako narzędzia weryfikacji spełniania określonych wymagań i zachęcenie obu stron: uczelni i agencji do współpracy na rzecz doskonalenia jakości.

Taką intencję widać w wybranych zapisach zawartych w standardach i wskazówkach dotyczących zewnętrznego zapewniania jakości w ESG z 2015 roku. Zgodnie ze standardem 2.3 zewnętrzne zapewnianie jakości ma być m.in. użyteczne i akceptowane przez uczestników tego procesu. Raport powinien zawierać wskazówki dla uczelni, których wdrażanie jest przedmiotem procedury *follow-up*. Z kolei w standardzie 2.6 podkreśla się, że pełny, a nie skrócony raport, przygotowany przez agencję, powinien być dostępny dla uczelni, zewnętrznych partnerów oraz innych zainteresowanych osób. Należy przygotować go w taki sposób, aby był zrozumiały dla tych różnych grup odbiorców (2.6). Daje to możliwość wykorzystania go również w celu doskonalenia działań uczelni.

Konsekwentnie wobec standardów i wskazówek dotyczących wewnętrznego zapewniania jakości, w drugiej i trzeciej części ESG 2015, podkreśla się i poszerza rolę studentów, pracodawców, praktyków w zewnętrznym zapewnianiu jakości. Przedstawiciele studentów mają być obecni we wszystkich zewnętrznych grupach eksperckich, a nie jedynie dobierani według uznania agencji (2.4, 3.1). Interesariusze powinni być również zaangażowani w wypracowywanie metodyki zewnętrznego zapewniania jakości i ciągłe doskonalenie (2.2).

Warto również zwrócić uwagę na standard 2.5, według którego zewnętrznego zapewniania jakości powinny być wcześniej określone i upublicznione, aby zagwarantować rzetelność, porównywalność i poczucie sprawiedliwości wobec procesu oceny. Przy czym w 2015 roku podkreśla się, że powinny być one podstawą wszelkich opinii i ocen, nie tylko decyzji formalnych, jak zakładały ESG z 2005 roku. Kryteria, o których mówią ESG, nie determinują jednoznacznie, że zewnętrzne zapewnianie jakości ma być klasyczną akredytacją, weryfikowaniem spełniania wymagań. Dokument zakłada, że zewnętrzne zapewnianie jakości może przyjąć bardzo różne formy i do każdej z nich należy kryteria dostosować. Zatem mogą być to zarówno dość sztywne kryteria akredytacyjne, jak szerokie kryteria ewaluacji dające możliwość faktycznego wdrożenia podejścia opartego na ciągłym doskonaleniu. Wybór podejścia należy do agencji, organów regulujących funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego, o czym informują wskazówki do standardu 3.1, a więc dotyczące agencji zewnętrznego zapewniania jakości. Agencje mogą przeprowadzać zarówno audyty, akredytacje, przeglądy, weryfikacje, jak i właśnie ewaluacje. Bez względu na dokonany wybór, agencje są zobligowane do posiadania i wdrażania rozwiązań służących zapewnianiu jakości ich własnej działalności oraz ciągłemu doskonaleniu, co zostało podkreślone w ESG z 2015 roku.

Podsumowując, w ESG z 2015 pojawiło się szereg zapisów, które wpisują się w koncepcję ciągłego doskonalenia jakości szczególnie w samych uczelniach. Natomiast zewnętrzne zapewnianie jakości ma to podejście wspierać, dostarczać w tym celu wskazówek i rekomendacji. Niemniej jednak agencje w dalszym ciągu mogą skupiać się na procedurach bliższych spełnianiu wartości wyjściowych, kryteriów, wymagań itp., stosując np. audyty i akredytacje. Wybór formy zewnętrznego zapewniania jakości pozostawia się na poziomie systemów szkolnictwa wyższego i agencji, a powinien być on podyktowany zapewnieniem zaufania do uczelni i ich odpowiedzialności wobec interesariuszy⁵⁸.

IV. Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w uczelniach w EOSW

Reforma bolońska toczy się równolegle na poziomie europejskim, czego manifestacją są jej dokumenty oraz w krajowych systemach szkolnictwa wyższego i w uczelniach. Do przedstawienia tej drugiej perspektywy zostaną wykorzystane przede wszystkim raporty Trends wydawane od 1999 roku pod auspicjami European University Association.

Zapewnianie jakości a rola uczelni

Wątkiem, który przewija się przez niemal wszystkie raporty Trends jest wpływ podejścia do zapewniania jakości na autonomię uczelni oraz związaną z tym ich rolę w społeczeństwie. Już w raporcie z 2003 roku podkreśla się, że zapewnianie jakości nastawione na badanie zgodności z określonymi kryteriami skupia się przede wszystkim na przeszłości. W sposób naturalny przekłada się to na działania uczelni, które koncentrują się na wypełnianiu wymagań, natomiast zaniedbują swoją rolę w zakresie odpowiadania na aktualne potrzeby społeczne oraz definiowania wyzwań przyszłości i przygotowywania do nich studentów. Temu zagrożeniu sprzyja koncepcja jakości rozumianej jako odpowiedzialność wobec różnych interesariuszy, która często przeradza się właśnie w weryfikację spełniania określonych kryteriów i wymagań⁵⁹, choć nie jest to jej intencją, lecz najprostszym sposobem jej wdrożenia. Badanie zgodności z wymaganiami jest bliższe zewnętrznemu zapewnianiu jakości, lecz zwykle znacząco przekłada się na działania uczelni, które są zobligowane do poddawania się ocenie zewnętrznych agencji

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ S. Reichert, Ch. Tauch, Ch., *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*, EUA, 2003.

i dostosowania do ich podejścia. Odmienne podejście, które cenią sobie uczelnie, to koncentrowanie się na doskonaleniu jakości, dające możliwość redefiniowania roli uczelni na poziomie lokalnym, krajowym, międzynarodowym w odpowiedzi na pojawiające się wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Wymaga ono dużego poziomu autonomii, która paradoksalnie, może być również źródłem zagrożeń dla koncepcji kształcenia dla przyszłości, co zostało dostrzeżone już w 2003 roku. Wskazuje się tu na dwa problemy, po pierwsze monitorowanie działania uczelni w oparciu o wskaźniki produktu (*output indicators*), a po drugie na zbyt dużą interwencję w działanie uczelni tych interesariuszy, którzy kierują się krótkoterminowym interesem i perspektywą. Takie rozwiązania w najlepszym wypadku mogą skutkować skoncentrowaniem się uniwersytetów na dostarczaniu kadry zgodnej z bieżącymi potrzebami rynku pracy. Uczelnie w tym kontekście wyrażają swoje obawy do terminu zatrudnialność (*employability*) – promowanego w ramach Procesu Bolońskiego – który kojarzy się właśnie z krótką perspektywą zatrudnienia, a nie z kształceniem dla przyszłości⁶⁰.

Jak wynika z raportów Trends i innych źródeł, ogólnie rzecz biorąc europejskie agencje zewnętrzne zapewnianie jakości stopniowo odchodzą od roli kontrolnej, ich działania stają się mniej obciążające dla uczelni, wspierają one budowanie kultury jakości oraz podejście opartego na ciągłym doskonaleniu. Nie jest to jednak proces równomiernie postępujący we wszystkich krajach. W 2003 roku w raporcie Trend wskazuje się, że w Europie Zachodniej agencje zewnętrznego zapewniania jakości coraz częściej stosują ewaluację i rozwijają podejście oparte na ciągłym doskonaleniu. Natomiast kraje starające się o członkostwo w Unii Europejskiej są zdecydowanie bardziej zainteresowane akredytacją i badaniem zgodności z kryteriami, standardami⁶¹. W kolejnych latach zewnętrzne zapewnianie jakości było postrzegane przez uczelnie zwykle w kategoriach kontroli⁶². W badaniu z 2007 roku ujawnił się problem rosnących obciążeń dla funkcjonowania uczelni wynikający biurokracji procedur zewnętrznego zapewniania jakości. Było to postrzegane przez uczelnie jako bariera w rozwijaniu kultury jakości, która sprzyjałaby kreatywności i innowacyjności będących trzonem ich misji. Szczególnie negatywnie postrzegane były procedury dotyczące programów, które znacząco odwlekały ich wdrażanie i były barierą dla interdyscyplinarności. Jednocześnie w 2007 roku dwie trzecie uczelni objętych badaniem Trends uważało, że ma wystarczającą autonomię, aby działać w najlepszym interesie

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Reichert, S., Tauch, Ch., *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, 2005. Crosier, D., Purser, L., Smidt, H., *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, EUA, 2007.

studentów i społeczeństwa. Badacze w 2007 roku dostrzegają również, że tam gdzie jest przestrzeń do budowania dojrzałych wewnętrznych systemów zapewniania jakości, agencje stopniowo odchodzą od oceny programowej na rzecz instytucjonalnej⁶³. Nie jest to jednak sytuacja powszechna. Jak pokazuje raport Trends z 2010 roku, pod koniec pierwszej dekady postępujący w Europie instytucjonalny rozwój zewnętrznego zapewniania jakości nie wiąże się z poszerzaniem autonomii uczelni i wsparciem ich w bardziej efektywnym działaniu oraz odpowiadaniu na potrzeby społeczeństwa wiedzy⁶⁴. Z kolei w 2014 roku obraz ten kształtuje się nieco inaczej. Jak wynika z analiz Mari Kelo, na które powołuje się raport Trends z 2015 roku, wiele agencji będących członkami ENQA stopniowo wdraża bardziej otwarte i elastyczne podejście, uwzględniające kontekst działania i misję uczelni. Coraz bardziej skupiają się one na wewnętrznym zapewnianiu jakości i jego roli w budowaniu kultury jakości⁶⁵.

Jak wynika z raportów Trends, uczelnie raczej z dystansem podchodzą do zewnętrznego zapewniania jakości, natomiast dostrzegają wartość w dobrze rozwiniętych i nastawionych na doskonalenie wewnętrznych systemy zapewniania jakości, powiązanych z nieobciążającymi rozwiązaniami zewnętrznymi⁶⁶. Opinie i preferencje uczelni niekoniecznie idą w parze z faktycznymi działaniami i rozwiązaniami i często zależą od kontekstu, w którym przyszło im funkcjonować. Jak wynika z raportów Trends uczelnie o wyższym poziomie autonomii mają bardziej uporządkowane i usystematyzowane rozwiązania w zakresie zapewniania jakości. Natomiast uczelnie będące pod większą kontrolą państwa albo skupiają się na dostosowaniu do zewnętrznego zapewniania jakości i z opóźnieniem tworzą własne rozwiązania, albo ich rozwiązania są mniej spójne i systematyczne. W 2007 roku całościowe podejście do doskonalenia jakości na uczelniach było stosunkowo rzadko spotykane⁶⁷. Jak wynika z raportu Trends z 2010 roku, koncepcja kultury jakości przenika coraz szerzej społeczność akademicką, ale w dalszym ciągu często brakuje rozwiązań służących domknięciu cyklu jakości, sprzężenia zwrotnego między zapewnianiem jakości i strategicznymi działaniami uczel-

⁶³ D. Crosier, L. Purser, H. Smidt, *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, EUA, 2007.

⁶⁴ A. Surock, A. Smidt, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, EUA, 2010.

⁶⁵ M. Kelo, QA agencies in Europe – establishment, development, trends and priorities, 2014. Paper presented at the conference Quality Assurance in Higher Education in Southern Mediterranean Countries: A Tool to Promote International Cooperation, Brussels, Belgium, 28 March. [za:] A. Surock, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, EUA, 2015.

⁶⁶ S. Reichert, Ch. Tauch, 2005; D. Crosier, L. Purser, H. Smidt, 2007.

⁶⁷ Ibidem.

ni. W wielu miejscach nie ma też rozwiązań służących doskonaleniu pracy nauczycieli akademickich⁶⁸. Kolejne raporty Trends odnotowują wzrost zaangażowania studentów w zapewnianie jakości na różnych poziomach. Niemniej jednak jeszcze w 2015 roku dostrzega się nadmierne przywiązanie do studenckich ankiet ewaluacyjnych stosowanych często jako jedyna metoda oceny jakości kształcenia⁶⁹.

Efekty uczenia się a jakość kształcenia

Raporty Trends pokazują rosnący wpływ efektów uczenia się na jakość kształcenia i uczenia się. Proces ten w znacznym stopniu jest odzwierciedleniem ewoluowania roli efektów uczenia się w komunikatach bolońskich. Pierwsze informacje na ten temat, zawarte w raporcie z 2003 roku, dotyczą krajów, które miały doświadczenie z efektami uczenia się, zanim powstała Rama Kwalifikacji dla EOSW i późniejsza Europejska Rama Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Postrzegają one efekty uczenia się jako narzędzie, które może połączyć perspektywę edukacji akademickiej i koncepcję zatrudnialności (*employability*) rozumianą w perspektywie całej kariery zawodowej absolwenta. Jest to jednak wyjątkowa sytuacja, ponieważ w większości krajów EOSW koncepcja efektów uczenia się, kwalifikacji oraz generalnie uczenia się przez całe życie na początku XX wieku były dość słabo rozwinięte. Zgodnie z zapisami w komunikatach bolońskich, uczelnie postrzegały efekty uczenia się i kwalifikacje jako narzędzie porównywania dyplomów, mobilności i współpracy szkół wyższych. Natomiast uczenie się przez całe życie jeszcze w 2010 roku stanowiło w ich rozumieniu zjawisko poboczne w odniesieniu do głównego nurtu reformy bolońskiej⁷⁰.

Wraz z rozszerzaniem się roli efektów uczenia się w dokumentach reformy bolońskiej również uczelnie i akademicy zaczęli stopniowo się z nimi oswajać. Niemniej jednak wdrażanie efektów uczenia się napotkało szereg trudności, które wynikały m.in. z braku znajomości i zrozumienia ich założeń, ale też z poczucia narzucania rozwiązań obcych poszczególnym tradycjom akademickim⁷¹. Skutkowało to często pozorną implementacją. Jak wynika z raportu Trends z 2015 roku, zastosowanie języka efektów uczenia się w wielu miejscach nie przyniosło faktycznej zmiany programów, która ob-

⁶⁸ A. Surock, A. Smidt, 2010.

⁶⁹ A. Surock, 2015.

⁷⁰ D. Crosier, L. Purser, H. Smitd, 2007; A. Surock, A. Smidt 2010.

⁷¹ M. Gaebel, T. Zhang, Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, EUA 2018.

jęłaby również weryfikację efektów uczenia się, egzaminowanie. Niemniej jednak porównanie sytuacji w latach 2010, 2015 i 2018 pokazuje znaczący wzrost wdrożenia efektów uczenia. W roku 2010 efekty uczenia się zostały określone dla wszystkich kierunków w 53% uczelni, w 2015 w 64% uczelni, w 2018 w 76% uczelni⁷².

Postępująca implementacja efektów uczenia się częściowo przełożyła się na zmiany w uczelniach, które mogą mieć istotny wpływ na jakość kwalifikacji nadawanych studentom. Jak wynika z najnowszego raportu Trends z 2018 roku pod wpływem wdrożenia efektów uczenia się 42% uczelni zmodyfikowało wszystkie treści kształcenia (49% zrobiło to do pewnego stopnia), 34% zmodyfikowało podejście do weryfikacji i egzaminów (47% zrobiło to do pewnego stopnia), ale jedynie w 12% zdecydowanie poprawiła się zdawalność egzaminów (w 32% poprawiła się do pewnego stopnia), w 36% uczelni zdecydowanie poprawiła się świadomość celów kształcenia wśród studentów (w 47% do pewnego stopnia), w 25% uczelni ogólnie poprawiła się jakość kształcenia (w 53% do pewnego stopnia)⁷³. Jednak jak podkreślają autorzy raportu Trends z 2018 roku, pomimo tych pozytywnych zmian, faktyczny wpływ wdrożenia efektów uczenia się na studentów i kadrę akademicką nie jest jasny⁷⁴.

Objęcie efektów uczenia się zapewnianiem jakości od 2015 roku jest wpisane w jeden ze standardów ESG, a wcześniej było zawarte we wskazówkach do standardów z 2005. Jak wynika z raportu Trends 2018 jedynie 7% uczelni, które wdrożyły efekty uczenia się nie posiada formalnie określonych rozwiązań mających zapewnić zgodność programów kształcenia z efektami uczenia się. W większości instytucji stosuje się kombinację kilku rozwiązań. Najczęściej odpowiedzialny jest nauczyciel akademicki, koordynator kierunku kształcenia i jest to objęte wewnętrznym zapewnianiem jakości. To ostatnie rozwiązanie dotyczy 64% uczelni, które wdrożyły efekty uczenia się. Jednak z raportu wynika również, że w wielu uczelniach brakuje modelowego sposobu tworzenia programów kształcenia, co utrudnia badanie ich adekwatności do potrzeb, ich skuteczności oraz ich doskonalenie. Jedynie 40% uczelni objętych badaniem wskazało, że zgodność między efektami uczenia się a procesem kształcenia jest przedmiotem zewnętrznego zapewniania jakości, co według autorów raportu wynika z tego, że w wielu krajach nie prowadzi się już zewnętrznego zapewniania jakości programów. Badania Trends 2018 pokazują, że jednym z głównych problemów we wdra-

⁷² A. Surock, A. Smidt, 2010; A. Surock, 2015; M. Gaebel, T. Zhang, 2018.

⁷³ M. Gaebel, T. Zhang, 2018.

⁷⁴ Ibidem.

żaniu efektów uczenia się jest trafność weryfikacji wobec efektów uczenia się, na co wskazało 32% uczelni⁷⁵. Nie jest jednak jasne, czy przedmiotem zapewniania jakości tak wewnętrznego, czy kwestia ta jest objęta wewnętrznym i zewnętrznym zapewnianiem jakości.

Raporty Trends pokazują również w uczelniach europejskich stopniowy rozwój wspierania uczenia się przez całe życie oraz zmianę pedagogiczną wynikającej z upodmiotowienia studentów (*student-centred learning*)⁷⁶. Obie te koncepcje od 2009 roku – komunikatu z Louvain Leuven i Louvain-Neuve – stanowią zasadniczą część rozwiązań służących kształceniu dla przyszłości. Badacze dostrzegają jednak pewne niejasności dotyczące wdrażania tych rozwiązań na uczelniach. Jak wynika z raportu Trends 2018, w przypadku wspierania uczenia się przez całe życie nie jest jasne, czy wdrażane rozwiązania stanowią pewną całość, która służy określonym celom. Nie jest jasne, czy te rozwiązania łączą się z pozostałą ofertą uczelni i w jaki sposób przekładają się na zarządzanie uczelnią. Ponadto jedynie w 35% uczelni LLL jest objęte analogicznymi rozwiązaniami w zakresie zapewniania jakości, co klasyczna oferta edukacyjna⁷⁷. Z kolei w przypadku stawiania studentów w centrum procesu uczenia się, brakuje – w zasadzie już na poziomie reformy bolońskiej – operacjonalizacji tego pojęcia. Stąd nie zawsze stosowanie nowatorskich pedagogicznych rozwiązań wynika z określonych potrzeb. Często nie jest określone, jakie kompetencje miałyby być za ich pomocą rozwijane, nie jest to również przedmiot badania wewnątrz uczelni⁷⁸. Choć raporty Trends nie podejmują tego problemu, to wydaje się, że taka sytuacja może być konsekwencją braku kompleksowego spojrzenia, gdzie punktem wyjścia jest adekwatność kwalifikacji do potrzeb, dostosowanie do tego efektów uczenia się, metod ich weryfikacji i właśnie metod kształcenia.

V. Podsumowanie

Rozumienie jakości kształcenia w ramach EOSW w ostatnich dwóch dekadach ewoluowało na kilku poziomach. Choć cele kształcenia pozostały te same, to kontekst, w którym mają być one realizowane zmienił się. Dokumenty Procesu Bolońskiego wskazują dziś na dynamiczny rozwój technologiczny i społeczny, do którego trzeba przygotować studentów. W tym celu

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ M. Gaebel, T. Zhang, 2018; A. Sursock, H. Smidt, 2010, A. Sursock 2015.

⁷⁷ M. Gaebel, T. Zhang, 2018.

⁷⁸ Ibidem.

należy wyposażać ich w kompetencje uniwersalne, jednocześnie stanowiące trzon tradycyjnego wykształcenia akademickiego, takie jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i uczenie się. Ich uzupełnieniem powinny być umiejętność współpracy, komunikacji oraz kompetencje podyktowane zmianą technologiczną.

Towarzyszy temu sukcesywna zmiana perspektywy postrzegania studentów i procesu kształcenia, dla której jednym z impulsów była i jest koncepcja efektów uczenia się. Studenci stają się aktywnym podmiotem procesu uczenia się, który może odbywać się poza ramami instytucjonalnymi, być bardziej elastyczny, a przede wszystkim być kontynuowany w toku całego życia. Ma to ułatwić szybsze dostosowywanie się do zmieniających się potrzeb rynku pracy, społeczeństwa. Wymaga to przekształcenia się uczelni w przestrzeń wspierającą uczenie się przez całe życie, stosowanie nowych, bardziej elastycznych form kształcenia i odpowiednich, niekoniecznie innowacyjnych metod kształcenia, wspierających rozwój tzw. kompetencji przyszłości. Takie trendy są zdecydowanie widoczne w ostatnich latach na uczelniach. Jednak jak pokazują badania trudno ocenić ich spójność i skuteczność, to czy faktycznie służą kształceniu dla przyszłości.

Zmiana kontekstu kształcenia oraz koncepcja efektów uczenia się rozszerza perspektywę postrzegania jakości kształcenia, łącząc ją z kwalifikacjami, a przede wszystkim właśnie z efektami uczenia się. W ESG z 2015 roku jakość programów kształcenia pośrednio definiuje się jako ich adekwatność wobec potrzeb studentów, rynku pracy, pracodawców, potrzeb społecznych. Dostrzega się też potrzebę zapewniania jakości wszystkich elementów składających się na jakość kwalifikacji: programów kształcenia, weryfikacji efektów uczenia się i procesu kształcenia. Pokazuje się również powiązania między tymi elementami w kontekście jakości i zapewniania jakości, jednak tylko do pewnego stopnia i w sposób dość ogólny bez ich jasnego zdefiniowania. Nie wskazuje się jednoznacznie, że proces kształcenia i weryfikacji powinny być trafne wobec określonych w programie kształcenia efektów uczenia się. Z tego punktu widzenia elementem, którego brakuje w ESG są kryteria weryfikacji efektów uczenia się. W świetle badań Trends, analogiczne luki można dostrzec na uczelniach. Postępujący stopień wdrożenia efektów uczenia się wpływa na zawartość programów kształcenia, weryfikację i egzaminy, a nawet jakość kształcenia. Nie jest jednak jasne, jak te zmiany faktycznie przekładają się na studentów, absolwentów i akademików. Wymagałoby to badania zarówno na poziomie EOSW jak i poszczególnych uczelni. Nie jest również rozwinięte lub odpowiednio obudowane metodycznie badanie adekwatności metod dydaktycznych i całego procesu kształcenia oraz procesu weryfikacji z efektami uczenia się.

Na poziomie zapewniania jakości reforma bolońska co do zasady skłania się ku balansowi między zapewnieniem odpowiedzialności uczelni wobec

interesariuszy (*accountability*) i doskonaleniem jakości (*improvement, enhancement*). Szczególnie to drugie podejście respektujące autonomię uczelni, zapewnia możliwość dostosowywania jej misji, strategii i konkretnych działań do zmieniającego się kontekstu lokalnego, krajowego i globalnego. ESG z 2015 zawiera szereg zapisów, które wpisują się w koncepcję ciągłego doskonalenia jakości szczególnie na poziomie wewnętrznego zapewniania jakości. Z kolei zewnętrzne zapewnianie jakości, powinno dostarczać uczelniom w tym celu wskazówek i rekomendacji. Niemniej jednak ESG w dalszym ciągu dopuszczają taki model zewnętrznego zapewniania jakości, który opiera się na weryfikacji spełniania wąsko rozumianych kryteriów i wymagań, jeśli będzie to podyktowane potrzebą zapewnienia zaufania do uczelni i ich odpowiedzialności wobec interesariuszy⁷⁹.

⁷⁹ Ibidem.

Rozdział 2.

Czym jest edukacja dla przyszłości?

2.1. Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych⁸⁰.

Dorota Piotrowska (PŁ), Tomasz Saryusz-Wolski (PŁ)

„Stoimy u progu technologicznej rewolucji, która gruntownie zmienia sposób, w jaki żyjemy, pracujemy i współistniejemy. W swojej skali, zakresie i kompleksowości ta transformacja będzie czymś, czego ludzkość dotychczas nie doświadczyła...”

Klaus Schwab, World Economic Forum

I. Wstęp

Współczesny uniwersytet musi się zmagać z niespotykaną dotychczas dynamiką zmian jakie zachodzą w jego otoczeniu. Koncepcją, która w zdecydowany sposób weszła do współczesnej rzeczywistości i stanowi wyraźną oś kreowania wielu obszarów naszego życia jest tzw. „Przemysł 4.0”. Takie pojęcia jak „rzeczywistość rozszerzona”, „Przemysł 4.0” czy „AI-sztuczna inteligencja” do tej pory funkcjonowały w ściśle określonym środowisku związanym z technologiami ICT. O kilku lat pojęcia te zaczynają przenikać do innych dziedzin funkcjonowania gospodarki stając się przedmiotem uwagi w różnych obszarach przemysłowych i społecznych. W powszechnym obiegu pojawiają się coraz to nowe hasła związane z zapotrzebowaniem na nowe kompetencje takie jak „socjologia robotów”, „komunikacja człowiek-

⁸⁰ Artykuł opracowano m.in. na podstawie raportu „What are the 21st-century skills every student needs?”, World Economic Forum <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> oraz raportu College Learning for the New Global Century"- report of the Association of American Colleges and Universities https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf

maszyna” „Human computer interaction”, „autonomiczne poruszanie się pojazdów” itp. W naturalny sposób zjawiska zachodzące w otoczeniu społeczno-gospodarczym wpływają na potrzebę zmian zachodzących zarówno samej uczelni jak i w jej otoczeniu.

Przemysł 4.0, który powszechnie nazywany jest czwartą rewolucją, przede wszystkim opiera się na zwiększonym zaangażowaniu w sektorze produkcji i usług, systemów inteligentnych i robotów, które mogą pracować dłużej niż ludzie. Z tego powodu w pewnym obszarze będą tych ludzi zastępowały. Nie oznacza to jednak wzrostu bezrobocia. Jak pokazują liczne badania prowadzone zarówno w Europie jak i na świecie przewidywany jest raczej wzrost zatrudnienia, w zasadzie we wszystkich branżach, choć charakter wykonywanej pracy ulegnie fundamentalnej zmianie. Z drugiej jednak strony bardzo wyraźnie widać, że będzie się nadal powiększała tak zwana luka kompetencyjna pomiędzy pracownikami. Te konstatacje są wyraźną zapowiedzią potrzeby dostarczenia na rynek pracy pracowników wyposażonych w nowe kompetencje, które będą efektywnym uzupełnieniem systemów opartych na robotach wykonujących działania rutynowe i powtarzalne.

Przemysł 4.0 jest obecnie kojarzony z powszechną automatyzacją i wirtualną wymianą dużych ilości danych. Początkowo zjawiska cyfryzacji i przenoszenia do rzeczywistości wirtualnej były domeną przedsiębiorstw przemysłowych. Ta koncepcja szybko przeniosła się na inne typy i sektory działalności gospodarczej. Obecnie wiele badań i analiz ekspertów pokazuje jasny trend, jeśli chodzi o rozwój społeczeństwa i gospodarki przyszłości. Konkurencyjność poszczególnych gospodarek będzie się bardzo mocno opierała na kreatywności i innowacyjności. Wszystkie te zjawiska w znaczący sposób odmienią krajobraz kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy.

Zapotrzebowanie na wykonywanie zadań manualnych zdecydowanie spada. Wykonywanie ściśle określonych i powtarzających się czynności fizycznych w bardzo łatwy sposób może zostać zautomatyzowane. Maszyny nie będą radziły sobie jednak we wszystkich tych działaniach i czynnościach, które są nierutynowe i niepowtarzalne, które będą wymagały wykazania się myśleniem abstrakcyjnym kreatywnym i szybkim reagowaniem na potrzebę rozwiązania problemu. Maszyna nadal będzie systemem, który może wspomagać podejmowanie decyzji, natomiast ciągle nie będzie w stanie tej decyzji podjąć. W tej roli ciągle niezbędny będzie człowiek i te jego wyższe kompetencje kognitywne, które zapewniają bezpieczeństwo i efektywność podjętych działań.

Rola współczesnych inżynierów jest, także nieco inna niż jeszcze 10 lat temu. Wówczas inżyniera powszechnie uważano za osobę o wysokich kompetencjach technicznych, która jest w stanie zaprojektować i uruchomić maszynę, nadzorować jej pracę i wspierać swoją aktywnością proces produk-

cyjny. Tymczasem wiele czynności codziennej pracy inżyniera może być obecnie wykonywanych przez maszynę, zaś rola inżynierów w dużej mierze sprowadza się do procesu uczenia maszyn nadzorowania i autonomicznego działania i doskonalenia procesów.

II. Najbardziej poszukiwane kompetencje XXI w.

Hasło „kompetencje XXI w.” jest bez wątpienia jedną z głównych osi dyskusji, jaka toczy się wokół roli współczesnego uniwersytetu i modelu jego funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu. Różne gremia próbują w różnorodny sposób ująć te kompetencje tworząc ich swoistą listę rankingową, określającą, które z punktu widzenia społeczeństwa przyszłości będą najbardziej pożądane. Prowadzone analizy wyraźnie wskazują na lukę kompetencyjną związaną z rozwijaniem umiejętności holistycznych i kompetencji generycznych.

Badania aktywności współczesnych uniwersytetów wyraźnie wskazują na skoncentrowanie procesu kształcenia na rozwijanie umiejętności kluczowych (fundamentalnych, uniwersalnych). Uniwersytety pretendujące do miana najbardziej innowacyjnych, często podejmują wyzwanie kształtowania umiejętności podejmowania złożonych zadań, takich jak rozwiązywanie problemów, komunikacja czy współpraca. Niezwykle istotną kompetencją staje się sposób reagowania na zachodzące w otoczeniu zmiany, oparty mocno na takich cechach jak ciekawość poznawcza, inicjatywa, wytrwałość, elastyczność czy też przywództwo.

Tabela 1. Kluczowe kompetencje XXI w.

Umiejętności fundamentalne	Kompetencje	Cechy osobowe / Cechy charakteru
Umiejętności niezbędne do codziennego funkcjonowania	Umiejętność podejmowania złożonych wyzwań	Sposób reagowania na zachodzące w otoczeniu zmiany
• Umiejętności czytania, pisania, liczenia • Umiejętności w zakresie technologii informacyjnych • Podstawowa wiedza kulturalowa i cywilizacyjna	• Krytyczne myślenie • Umiejętność rozwiązywania problemów • Kreatywność • Komunikacja • Współpraca	• Ciekawość • Inicjatywa • Wytrwałość • Elastyczność • Przywództwo • Świadomość kulturalowa i społeczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie World Economic Forum, Davos 2017.

Podczas Światowego Forum Ekonomicznego w Davos w 2017 roku przedstawioną bardzo interesujące porównanie kompetencji jakie będą pożądane przez rynek pracy na przestrzeni lat 2015–2020.

O ile pierwsza w rankingu kompetencja związana z umiejętnością rozwiązywania złożonych problemów jest stała i zapotrzebowanie na nią wydaje się być wiodące przez najbliższe lata, to rotacja na kolejnych miejscach rankingów jest dość duża. W 2015 roku kompetencje, które znalazły się w czołówce to umiejętność zarządzania ludźmi, sprawne koordynowanie zespołów i zadań. W 2020 roku miejsce tych kompetencji zdecydowanie zajmują umiejętność krytycznego myślenia oraz kreatywność. Widać więc, że wyposażenie absolwentów właśnie w te kompetencje będzie stanowiło o ich wartości na rynku pracy.

Uwzględniając wspomniane powyżej analizy i badania kompetencyjne, można uznać za trafiony model kształcenia na współczesnym uniwersytecie, zaproponowany przez firmę Siemens.

Pozwala on na rozwijanie kluczowych kompetencji kierunkowych, ale również na rozwijaniu kompetencji ogólnych w oparciu o tzw. model „T-shape” zaprezentowany poniżej.

Rysunek 2. Przykładowy model kształcenia rozwijający kompetencje kierunkowe i ogólne – wg. Firmy Siemens

Kompetencje ogólne – wyższe kompetencje kognitywne analizowanie, komunikacja, praca w grupie
Kompetencje społeczne – ciekawość, inicjatywa, wytrwałość, elastyczność, przywództwo, świadomość kulturowa i społeczna samo-dyscyplina, chęć samodoskonalenia, pozytywne myślenie, krytyczna analiza oraz tzw. pozytywne kwestionowanie zastanej rzeczywistości, odpowiedzialność społeczna, lojalność.

**Specyficzne
i specjalizacyjne
kompetencje w ramach
wybranych obszarów**

- Inżynieria
- Nauki ścisłe
- Nauki społeczne
- Nauki przyrodnicze

Źródło: opracowanie własne na podstawie Raport, College Learning for the New Global Century- report of the Association of American Colleges and Universities.

Oczywiście wielkim wyzwaniem pozostaje wdrożenie takiego modelu na poziomie szkoły wyższej. O ile uczelnię mają długą tradycję i doświadczenie w kształceniu tak zwanych kompetencji kierunkowych, to rozwijanie umiejętności miękkich, bardziej ogólnych, właśnie tych o których mówią rankingi światowe, nie jest domeną wielu programów kształcenia na uczelniach zarówno w Polsce jak i na świecie.

III. Model Uniwersytetu XXI wieku – odpowiadającego na dynamiczne potrzeby otoczenia

Badania oraz analizy edukacyjne wskazują, że współczesny uczący się będzie szukał form i programów kształcenia umożliwiających samodzielne modelowanie tempa, trybu i sposobu uczenia się. System powinien być bardzo silnie zorientowany na uczącego się i jego potrzeby – elastycznie reagować na zmieniające się trendy i żądania rynku pracy. W obecnych czasach decyzja o podjęciu studiów (vs. decyzja o podjęciu pracy) jest inwestycją ze strony kandydatów oznaczającą znaczny wydatek czasu i środków finansowych. Uczelnia powinna więc uczynić wszystko, aby czas poświęcony na studia był czasem efektywnym, który daje studentowi konkretną edukacyjną wartość dodaną. Także czas spędzany na uczelni, na spotkaniach z nauczycielem powinien być efektywnie zagospodarowany – przyrost kompetencji powinien się odbywać przy możliwie małym nakładzie czasu. Rodzi to potrzebę wdrażania jak największej liczby aktywnych metod kształcenia, które takie wykorzystanie czasu gwarantują.

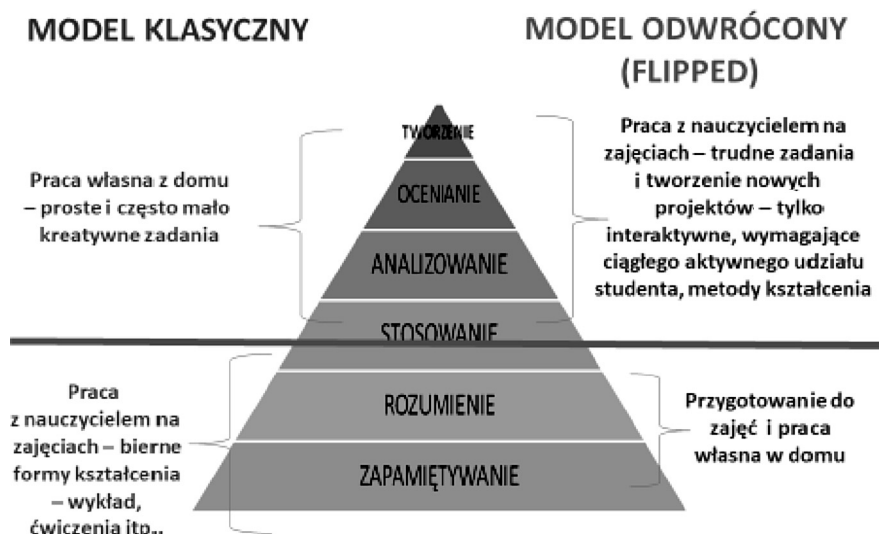
Na poziomie badań i dydaktyki, a także codziennego funkcjonowania uniwersytetu następuje digitalizacja licznych aspektów życia i przeniesienie wielu aktywności do świata wirtualnego. Uczelnia musi w sposób dynamiczny śledzić technologie i kanały komunikowania się studentów, aby jak najlepiej wspierać go w procesie uczenia się.

Jedną z głównych osi współczesnego podejścia do kształcenia studentów i procesu ich studiowania, jest tak zwany odwrócony model kształcenia. Jest to pojęcie bardzo szerokie obejmujące wszystkie aktywności edukacyjne, które mają doprowadzić do jak najbardziej efektywnego wykorzystania czasu poświęconego na studiowanie i rozwijanie kompetencji.

Model kształcenia odwróconego jest podstawowym filarem budowy systemu kształcenia zorientowanego na studenta (student centered learning). Polega na zamianie ról – zaangażowania i aktywności – studentów i nauczycieli w procesie kształcenia. W trakcie zajęć z nauczycielem, prowadzonych metodami tradycyjnymi, wiele czasu traci się na przekazywanie studentom informacji i teorii. Jest to ten model kształcenia, w którym student na zajęciach przyjmuje postawę bierną i zazwyczaj jest nastawiony jedynie na odbieranie przekazu płynącego od nauczyciela. Jeśli nie starcza czasu na interaktywne rozwijanie u studentów wyższych umiejętności kognitywnych w trakcie tych zajęć, zadania związane z analizą, syntezą i tworzeniem zadaje się w formie pracy domowej. Te prace domowe przyjmują formę powtarzalnych zadań tak, aby student pracując samodzielnie w domu poradził sobie z nimi. Powoduje to znaczne obniżenie kreatywności oraz spadek poziomu rozwijanych kompetencji. Bardzo dobrze koncepcję kształcenia odwróconego ilustruje poniższa piramida umiejętności kognitywnych Benjamina Blooma, na któ-

rej szkolnictwo wyższe na świecie oparło cały system efektów kształcenia. W tym modelu (flipped) ujawnia się właściwy wymiar samodzielnego studiowania (w odróżnieniu od bycia nauczonym). Polega on m.in. na tym, aby student na zajęciach z nauczycielem pracował nad tym, co sprawia mu trudność w pracy samodzielnej, do czego nie ma łatwego dostępu i rozwijał jak najwyższe umiejętności kognitywne. W modelu flipped odchodzi się od form klasycznego kształcenia takich jak np. wykład na wiele osób, czy ćwiczenia realizujące powtarzalne zadania, na rzecz metod wymagających złożonego myślenia i mentorskiego poprowadzenia studenta po procesie uczenia się (student centered system). Takie podejście wymaga zupełnie nowych metod kształcenia i innej kultury pracy dydaktycznej. W tym modelu, obok wiedzy i umiejętności, dodatkowo, jako swego rodzaju efekt towarzyszący rozwijane są kompetencje miękkie, takie jak umiejętność pracy w grupie, efektywnego komunikowania się (także w różnych językach), wzajemnego uczenia się (peer learning), umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów itp. Nie ma w nim potrzeby sztucznego dopisywania kompetencji miękkich do zasadniczych efektów uczenia się opisanych w sylabusach – metoda prowadzenia zajęć zapewnia ich uzyskanie. Ponadto w modelu odwróconym, w którym głównym aktorem procesu kształcenia jest student, a nie nauczyciel, dzięki czemu znacznie wzrasta poczucie odpowiedzialności studenta za efektywność i jakość procesu uczenia się i jego efektów. To z kolei ma kluczowe znaczenie dla rozwijania umiejętności uczenia się przez całe życie (LLL – lifelong learning).

Rysunek 3. Koncepcja modelu odwróconego



Źródło: opracowanie własne.

Ważnym zagadnieniem, które pojawia się przy okazji definiowania nowych profili działania edukacyjnego uczelni, jest to, jakimi metodami będzie się te kompetencje rozwijać. Poza zaprezentowanym powyżej modelem flipped education, projektując curriculum, warto podjąć refleksję nad wybranymi kompetencjami i ustalić, jakie działania mogłyby być pomocne w jej rozwijaniu wśród studentów.

W Tabeli 2 przedstawiono przykładowe zestawienie kilku kompetencji wskazanych forum w Davos wraz z przypisaniem do nich wskazówek określających strategię kształcenia.

Tabela 2. Wybrane kompetencje wraz ze wskazówkami określającymi strategię kształcenia

Kompetencje	Wskazówki dotyczące metod ich rozwijania
Krytyczne myślenie	Umiejętność dawania konstruktywnego feedbacku studentom.
Kreatywność	Oferowanie możliwości budowania i innowacyjności; umożliwienie podejmowania autonomicznych wyborów studentom.
Komunikacja	Tworzenie środowiska uczelni się wymuszającego komunikowanie się na różnych poziomach i w różnych dyscyplinach
Współpraca	Wdrażanie projektów budujących tolerancję i respektowanie innych poprzez między innymi prace w grupie
Ciekawość	Stawianie w ciągu całego curriculum wielu pytań o różnej złożoności umożliwienie studentom udzielania autonomicznych odpowiedzi oraz dokonywania wyborów wspieranie pewności siebie w zadawaniu pytań.
Inicjatywa	Nakreślenie projektów długoterminowych; budowanie zaufania w procesie stopniowego osiągnięcia doskonałości kierunkowej studentów.
Wytrwałość	Stwarzać studentom możliwości uczenia się na własnych błędach i porażkach
Adaptowalność	Wprowadzać zmienne i elastyczne schematy uczenia się w studentów
Przywództwo	Wspieranie projektów rozwijających empatii wśród studentów umiejętność negocjowania i wzajemnego motywowania się
Społeczna świadomość	Wdrażanie w curriculum elementów związanych z budowaniem poszanowania i tolerancji dla innych, wspieranie inicjatyw budujących świadomość studentów jako członków społeczności danej uczelni danego kraju ale także w ujęciu globalnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie World Economic Forum, Davos 2017.

IV. Podsumowanie

Program studiów, który wybiera student powinien w dużej części stanowić jego kompas – przewodnik po ścieżce uczenia się. Rola uczelni powinna zdecydowanie polegać na wspieraniu procesu uczenia się studium, pomocy w ocenie jego postępu i umiejętnym nakierowywaniu na dalszy rozwój. Bardzo istotnym aspektem, który powinien stanowić element konstrukcji nowych programów studiów powinna być innowacyjność i kreatywność (a raczej ich rozwój). Uczelnia powinna podejmować wyzwania wprowadzania do programów studiów przedmiotów, które mają otwarte formuły i które pozwalają studentom osiągać wyższe poziomy umiejętności kognitywnych takich jak analiza, synteza czy ocena. Pomoże to wspierać ich odkrywczość, umiejętność rozwiązywania złożonych problemów oraz wesprze ich zdolność do wielowymiarowej komunikacji. Studenci powinni być zachęceni do tego, by w ramach swojego curriculum odpowiadać na „wielkie pytania” związane ze współczesnymi trendami w otoczeniu. Jest to ogromne wyzwanie, które powinno jakby stanowić kręgosłup wykształcenia na najwyższym poziomie. Również kompetencje związane z poczuciem osobistej i społecznej odpowiedzialności powinny być przedmiotem studiów na współczesnym uniwersytecie.

Podsumowując: uczelnia w swojej aktywności edukacyjnej zdecydowanie powinna przesunąć punkt ciężkości z instytucji podającej wiedzę osobom uczącym się, w stronę instytucji, która jest w stanie tę wiedzę i umiejętności weryfikować. Uczący się powinni być względem przekazywanej im wiedzy krytyczni oraz dodawać do niej refleksję aksjologiczną dotyczącą tego, jak najlepiej ją spożytkować ku realizacji użytecznych społecznie celów. Wiedza i namysł nad wartościami formują ścieżki dalszego rozwoju osoby uczącej się.

2.2. Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów

Natalia Kraśniewska (FRP), Magdalena Dybaś-Stronkowska (IBE)

I. Cel i metodologia badania

Celem badania było uzyskanie opinii studentów na temat jakości „edukacji dla przyszłości”. Badanie miało charakter jakościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem zogniskowanego wywiadu grupowego (tzw. badanie fokusowe, FGI – Focus Group Interview).

Dyskusja fokusowa odbyła się 12 października 2018 r. w siedzibie Fundacji Rektorów Polskich w Warszawie. Badanie prowadzone było na podstawie ramowego scenariusza przez moderatora dr Magdalenę Dybaś-Stronkowską, eksperta Instytutu Badań Edukacyjnych. Do udziału w badaniu zostało zaproszonych 8 studentów. Były to osoby pełniące obecnie lub w niedalekiej przeszłości funkcje przedstawicieli samorządów studenckich oraz studenci zaangażowani w ich działalność. Reprezentowane były takie uczelnie jak Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa, Politechnika Łódzka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu. Studenci zostali wprowadzeni do tematyki dyskusji przez profesor Ewę Chmielecką, która zaprezentowała kluczowe wyzwania przyszłości i związane z tym problemy w obszarze edukacji.

Badanie fokusowe umożliwiło przeprowadzenie głębszej analizy problematyki związanej z edukacją dla przyszłości, dotarcie do oczekiwań studentów odnośnie kształcenia na studiach wyższych, poznanie ich rozumienia pojęcia „edukacja dla przyszłości”, zdefiniowanie kompetencji ważnych z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy w bliższej i dalszej przyszłości, ocenę programów studiów i metod nauczania oferowanych przez uczelnie z perspektywy wyposażania studentów w kompetencje przygotowujące do wyzwań przyszłości.

Dyskusja toczyła się wokół następujących pytań badawczych:

- Jakiego są oczekiwania studentów związane z kształceniem na studiach wyższych?
- Co rozumieją przez „kształcenie dla przyszłości”? Jakiego kompetencje uznają za ważne w tym kontekście?
- Jakiego kompetencje uzyskiwane obecnie w trakcie kształcenia uważają za istotne dla zmierzenia się z problemami przyszłości? Czy kompetencje te stanowią istotny element programu studiów?
- Co zmieniliby w programach studiów, metodach nauczania etc., aby lepiej przygotować się do wyzwań przyszłości?

Należy podkreślić, iż ograniczeniem metodologicznym było przeprowadzenie wyłącznie jednego badania fokusowego. Respondenci biorący udział w badaniu ze względu na pełnione przez siebie funkcje w uczelniach, stanowili specyficzną grupę studentów, charakteryzującą się posiadaniem ponad-

przeciętnej wiedzy na temat systemu szkolnictwa wyższego, funkcjonowania uczelni i metod kształcenia. W związku z tym nie można ich perspektywy utożsamiać z doświadczeniami typowego studenta. Jednak zaletą tak dobbranej grupy respondentów była ich umiejętność formułowania opinii w odniesieniu nie tylko do swojego prywatnego doświadczenia, ale również z perspektywy obserwatora środowiska studenckiego i szerzej akademickiego oraz z uwzględnieniem kontekstu funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego, uczelni, a nawet zjawisk i rozwiązań o charakterze europejskim i globalnym.

II. Analiza wyników badania

Definiowanie wyzwań przyszłości

Z przeprowadzonego badania wynika, iż studenci definiują wyzwania przyszłości w dwóch perspektywach: bliższej czyli w odstępnie 10 lat i dalszej za 50 lat. Bliższa przyszłość jest ich zdaniem do pewnego stopnia możliwa do przewidzenia i uczelnie mogą w tym kontekście planować swoje działania. Natomiast ze względu na dynamiczność zachodzących na świecie zmian problematyczne jest określenie potrzeb, które pojawią się za 50 lat.

„mówiąc o przyszłości tej nieodległej czyli w perspektywie powiedzmy 10 lat mamy jakiś (...) wpływ albo możemy mieć wpływ na to na uczelniach. I mamy przyszłość, która będzie za 50 lat i z tym się powinniśmy również jakoś zmierzyć powoli, bo myślę, że na ten temat nikt w tym momencie nie myśli z tego względu, że mamy takie czasy po prostu dynamiczne i ciężko nam trochę przewidzieć co będzie za pięćdziesiąt lat”⁸¹.

To co ich zdaniem uczelnia może zrobić w bliższej perspektywie to prowadzenie rozważnej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym tak, aby odpowiadać na zapotrzebowanie na nowe zawody, stanowiska, kwalifikacje. W opinii respondentów współpraca z biznesem ma być realna, a nie stanowić jedynie nośnego hasła. Uczelnie powinny również uważać, aby współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym z regionu nie prowadziła do zamykania się na technologię i sposoby organizacji pracy danej firmy, a także nie skutkowało nadmierną specjalizacją, niebezpieczną w kontekście wyzwań przyszłości.

„jeżeli chodzi o tę krótszą perspektywę (...) to tutaj na pewno chodzi o jakieś przewidywanie tych zawodów, które jeszcze w tym momencie są i je można nazwać (...) dzięki tak naprawdę współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym mamy szanse wpływania i w tym momencie reagowania na te zawody, które powstają albo właśnie się kreują w tym otoczeniu społeczno-gospodarczym”.

⁸¹ W niniejszym artykule cytowane są dosłowne wypowiedzi respondentów.

Jednakże biorąc pod uwagę przyszłość za 50 lat, wyłączenie nastawienie uczelni na rozwijanie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest działaniem niewystarczającym. Należy brać pod uwagę fakt, iż większość firm działa krótkodystansowo i nie jest w stanie przedstawić szkołom wyższym swoich potrzeb w tak odległej perspektywie. Potrzebna jest głębsza diagnoza przeprowadzona przez uczelnie, aby zmierzyć się z wyzwaniami przyszłości. Zdaniem respondentów jednym z rozwiązań może być kształtowanie przez uczelnie kompetencji uniwersalnych, które będą aktualne zarówno w perspektywie 10 jak i 50 lat.

„ważne jest to, żeby uczelnie dawały nam pewne kompetencje, które pozwolą nam na szybkie przebranżowienie się, na zdobywanie nowej wiedzy, nowych umiejętności, korzystania ze źródeł wiedzy, ponieważ to otoczenie rynku pracy jest bardzo dynamicznie zmieniające się i u nas jest zauważalna taka tendencja, że pracodawca bardzo często uczy nas czegoś od zera, my w zasadzie przychodzimy tylko z jakimiś tam soft skills’ami, z umiejętnościami krytycznego myślenia, analitycznymi, więc to są myślę, że to jest taki trend, który będzie występował”.

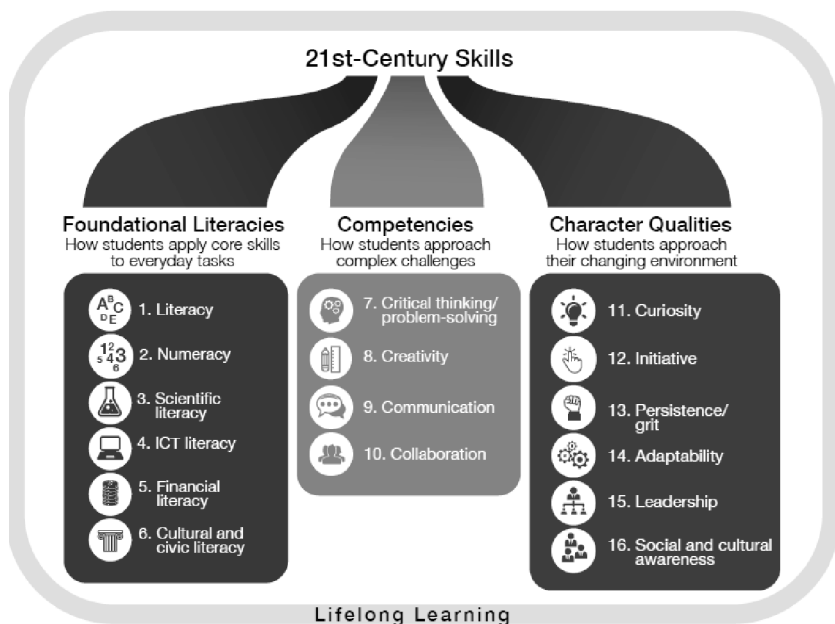
Kompetencje ważne w kontekście „kształcenia dla przyszłości”

W ramach badania fokusowego respondenci zostali poproszeni o stworzenie własnej listy kompetencji, które ich zdaniem będą niezbędne dla nich i dla innych studentów do efektywnego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym w przyszłości. Na potrzeby niniejszego artykułu kompetencje te zostały przeanalizowane w odniesieniu do klasyfikacji kompetencji XXI wieku (Rysunek 4) zaproponowanej przez World Economic Forum we współpracy z The Boston Consulting Group w raporcie „New Vision for Education „Unlocking the Potential of Technology”⁸², opracowanym w 2015 r..

W klasyfikacji wyodrębniono trzy szerokie kategorie: umiejętności fundamentalne, kompetencje, cechy osobowe / cechy charakteru zawierające łącznie 16 kluczowych umiejętności niezbędnych w XXI w. Pierwsza kategoria – umiejętności fundamentalne – dotyczy umiejętności kluczowych do codziennego funkcjonowania: umiejętności czytania, pisania, liczenia, wiedzy naukowej, umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych, ekonomicznych, kulturowych i cywilizacyjnych. Kategoria druga – kompetencje – zawiera umiejętności niezbędne do podejmowania złożonych wyzwań: krytyczne myślenie /umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, komunikacja, współpraca. Ostatnia kategoria – cechy osobowe / cechy charakteru – odzwierciedla sposób reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu: ciekawość, inicjatywa, wytrwałość, elastyczność, przywództwo, świadomość kulturowa i społeczna.

⁸² Report, New Vision for Education „Unlocking the Potential of Technology, World Economic Forum, 2015 http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (dostęp z dnia 27.12.2018)

Rysunek 4. Klasyfikacja umiejętności XXI w.



Źródło: World Economic Forum.

W Tabeli 3 uporządkowano w odniesieniu do omówionej powyżej klasyfikacji kompetencje wskazane przez uczestników focusa jako kluczowe dla funkcjonowania studentów w życiu społeczno-zawodowym w przyszłości.

Według analizy kompetencji, wymienionych przez badanych studentów, przeprowadzonej przez autorki artykułu, wynika, iż do umiejętności fundamentalnych, niezbędnych do codziennego funkcjonowania można zakwalifikować: umiejętności językowe, umiejętność uczenia się, krytyczne korzystanie ze źródeł, analiza danych, interdyscyplinarność, znajomość wirtualnego świata – *social media*.

Umiejętność uczenia się pojawiła się w odpowiedziach studentów najczęściej (5 razy). Została uznana przez badane osoby za jedną z kompetencji kluczowych, ponieważ umożliwia elastyczne reagowanie na zmiany, niezbędne do sprostania wymogom kilkukrotnego przekwalifikowania się w ciągu życia.

„(...)kluczową w zasadzie kompetencją jest umiejętność ciągłego uczenia się, doskonalenia (...) czy to będzie praca po to, żeby się utrzymać czy wynikająca z jakiejś wewnętrznej chęci będziemy się 12 razy w życiu przebranżwiać to znaczy, że będziemy musieli 12 razy zdobyć nowe kompetencje być

⁸³ Liczba w nawiasie oznacza ilość powtórzeń danej kompetencji pojawiającej się w odpowiedziach studentów.

może zupełnie rozbieżne z tym co umieliśmy do tej pory i tu jeżeli na etapie już studiów nie nauczymy się uczyć to potem już będzie chyba tylko trudniej”.

Tabela 3. Kompetencje ważne w kontekście „edukacji dla przyszłości” według badanych studentów

Umiejętności fundamentalne	Kompetencje	Cechy osobowe/cechy charakteru
• umiejętności językowe (3)⁸³ • umiejętność uczenia się (5) • krytyczne korzystanie ze źródeł • analiza danych • interdyscyplinarność • znajomość wirtualnego świata – <i>social media</i>	• umiejętność rozwiązywania problemów (3) • krytyczne myślenie • kreatywne myślenie • umiejętność dyskusji • świadomość tzw. <i>cognitive biases</i>, czyli „pułapek” w myśleniu • umiejętna praca w grupie/ zespole • praca nad zagadnieniami w sposób iteracyjny • umiejętność prezentacji/ autoprezentacji (3) • zarządzanie czasem (3) • umiejętność korzystania z wiarygodnych źródeł – międzynarodowych • zarządzanie informacją	• radzenie sobie ze stresem (3) • pewność siebie • elastyczność • zaangażowanie (w pracę, w życie otoczenia, etc.) • otwartość (nie tylko umysłu) • pracowitość • świadomość, wrażliwość i aktywność społeczna • łatwość nawiązywania i utrzymywanie odpowiednich relacji międzyludzkich • odpowiedzialność za przyszłe pokolenia

Źródło: zestawienie własne

Z kolei takie umiejętności fundamentalne wymienione przez studentów jak interdyscyplinarność, analiza danych i krytyczne korzystanie ze źródeł oraz związane z nimi umiejętności zarządzania informacją, umiejętność korzystania z wiarygodnych źródeł międzynarodowych, służą wykorzystywaniu wiedzy zdobytej podczas studiów oraz rozwijaniu krytycznego/kreatywnego myślenia, a nie jedynie odtwarzania podanych treści. Respondenci chcieliby, aby edukacja na studiach zapewniała im zdobycie umiejętności szukania, weryfikowania wiarygodnych źródeł wiedzy. Kompetencje te są istotne szczególnie w kontekście zjawiska szerzenia się w wirtualnym świecie nieprawdziwych informacji (*fake news*) i post-prawdy.

„(...) zarządzanie informacją jest niesamowicie istotne z tego względu, że już dawno się odeszło od wkuwania na pamięć (...)”.

„(...) umiejętność szukania wiarygodnych źródeł wiedzy (...) umiejętność rozpoznania co jest zaufanym źródłem wiedzy w danym kontekście”.

„ważne jest to, żebyśmy my jako studenci znali troszeczkę źródła wiedzy, z których możemy korzystać i dalej się kształcić (...) niektóre źródła wiedzy są

naprawdę przestarzałe i fajnie by było jakbyśmy my studenci wiedzieli z czego korzystać, nie mówię tylko o źródłach jakiś polskojęzycznych ale także globalnych, bo istnieją podręczniki, które są otwarte dla wszystkich i są edytowane cały czas ale za bardzo nikt nie pokazuje jak z tego korzystać(...)”.

Respondenci zwrócili również uwagę na to, że funkcjonowanie ludzi w świecie wirtualnym nie dotyczy już wyłącznie sfery prywatnej, ale intensywnie przenika do sfery biznesowej. Coraz więcej firm wymaga od swoich pracowników nie tylko umiejętności w zakresie technologii informatycznych, ale także poszukuje pracowników wyspecjalizowanych w działaniu mediów społecznościowych. Na uczelniach tworzone są specjalizacje przygotowujące studentów do pracy w świecie wirtualnym.

„wiele osób żyje dwoma żywotami tym realnym oraz tym cyber żywotem w telefonie co przejawia się w każdej sferze życia również w pracy, biznesie. I tak na przykład w naszym instytucie została utworzona specjalizacja z mediami społecznościowymi i próbuje ona właśnie już wejść w to przyszłościowe życie w cyberprzestrzeni, jednak jednocześnie ucząc nas o całej teorii ekonomii, żeby w razie czego jeśli zostanie wypełniona ta przestrzeń, która istnieje teraz jako wakaty w social media, żeby móc znaleźć też inny zawód”.

Do kategorii kompetencji związanych z umiejętnością podejmowania złożonych wyzwań można zaliczyć następujące propozycje przedstawione przez badanych studentów: umiejętność rozwiązywania problemów, krytyczne/kreatywne myślenie, świadomość tzw. cognitive biases, czyli „pułapki” w myśleniu, umiejętność dyskusji, umiejętność pracy w grupie/zespole, praca nad zagadnieniami w sposób iteracyjny.

W swoich wypowiedziach badani studenci podkreślali, że ważne jest, aby zajęcia na uczelni umożliwiały im nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów, a nie działania według instrukcji. Respondenci doceniali przedmioty angażujące ich do odkrywania własnych rozwiązań, nawet jeżeli wymagały od nich większych nakładów pracy niż takie, na których powielane były schematy.

„(...) niestety laboratoria wyglądają tak, że studenci przed albo na początku laboratoriów otrzymują instrukcję, która jest w postaci „naciśnij ten przycisk, naciśnij ten przycisk, odczytaj liczbę z tego ekranu potem z tego i podziel je przez siebie i to wpisz do raportu.” I taki student przesiedzi 3 godziny na zajęciach klikając te konkretne przyciski, potem odda raport napisze jakieś ogólne wnioski i dalej nie będzie nic kompletnie umiał z zakresu tego przedmiotu, a miałem przykłady zajęć, które faktycznie bazowały na bardzo podobnym albo nawet prostszym sprzęcie, wymagały rozwiązywania problemów (...), czyli był postawiony pewien problem „zbuduj taki i taki układ, który będzie robił określone rzeczy”, nie jest powiedziane jak mamy to zrobić mamy na to 2 godziny i trzeba wysilić szare komórki mówiąc kolokwialnie, żeby to zrobić”.

Zdaniem studentów kluczową kompetencją, w którą powinna wyposażać uczelnia jest przede wszystkim umiejętność myślenia kreatywnego i krytycznego.

„właśnie tak jak mówiliśmy, że uczelnia ma uczyć myślenia, nauczyć tego poszukiwania (...) a nie tego jak bardzo wkuwa i potem jak szybko zapomni”.

Nauka na studiach nie powinna polegać na uczeniu się pod wymagania określonego wykładowcy, ponieważ sprzyja to przyjmowaniu przez studentów strategii nastawionej wyłącznie na zaliczenie przedmiotu, a nie pogłębianie wiedzy i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.

„Uczelnia powinna może nie zachęcać ale nie zniechęcać do posiadania wątpliwości. Tego się w żaden program studiów wpisać nie da, to jest tylko kwestia nastawienia konkretnych prowadzących. Ciągłe bardzo często funkcjonuje model, w którym prowadzący ma rację i nie pozwoli na jakąkolwiek dyskusję z tą racją, która jest jego i to zabija krytyczne myślenie (...)”.

Studenci zwrócili również uwagę, że powinni być świadomi zgodnie z teorią Daniela Kahnemana istnienia „pułapek w myśleniu” pojawiających się w wyniku funkcjonowania dwóch systemów myślenia – szybkiego (automatycznego) i wolnego (kontrolowanego), które wpływają na wydawanie osądów oraz podejmowanie decyzji⁸⁴.

Istotną kompetencją według respondentów jest umiejętność pracy w grupie/zespole. Studenci podkreślili jednak, że powinna być ona kształtowana na wcześniejszych etapach edukacji, a na studiach rozwijana w pracy projektowej wymagającej specjalistycznej wiedzy i umiejętności wykorzystania różnych kanałów komunikacji z członkami zespołu w celu osiągnięcia określonych celów.

„praca w grupie wydaje mi się, że to jest podstawowe zadanie jeszcze szkoły ale później rzeczywiście kompetencje, które już są potrzebne dokładnie w pracy projektowej już powinny być tu po stronie uczelni”.

Potrzebną kompetencją, na którą zwrócili uwagę studenci, a która nie jest popularna na uczelniach to praca iteracyjna polegająca na udoskonalaniu wyników swojej pracy, poddawaniu ich krytyce z perspektywy czasu oraz wyciąganiu nowych wniosków. Według respondentów bardzo często złożone przez nich prace służą wyłącznie zaliczeniu przedmiotu i nie wraca się do nich, żeby dalej nad nimi pracować. Umiejętność pracy w sposób iteracyjny jest kompetencją docenianą przez pracodawców.

„(...) z mojego własnego doświadczenia zauważyłem, że firmy bardzo cenią, właśnie podejście iteracyjne, że ja zamknę pewien etap ale wyciągnę wnioski, pewną retrospekcję co było dobrze co było źle, być może za jakiś czas dopiero wracać do tego co było wcześniej, jednak wracać, a nie tzw. zakuć i dać zapomnieć”.

Z przeprowadzonego badania wynika, że dla badanych studentów kompetencje umożliwiające reagowanie na zachodzące w otoczeniu zmiany to

⁸⁴ D. Kahneman, *Pułapki w myśleniu. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, 2017.

umiejętność zarządzania czasem, umiejętność prezentacji/autoprezentacji. Natomiast za kluczowe w tym kontekście cechy charakteru, osobowości wymieniali: radzenie sobie ze stresem, elastyczność, zaangażowanie w pracę i w życie społeczne, otwartość (nie tylko umysłu), pracowitość, świadomość, wrażliwość i aktywność społeczną, łatwość nawiązywania i utrzymywania odpowiednich relacji międzyludzkich, odpowiedzialność za przyszłe pokolenia.

Respondenci uważają, że w ramach programów studiów bardzo trudno jest wyposażać studentów w kompetencje związane z cechami charakteru, czy też z kompetencjami interpersonalnymi. To czego studenci oczekują od uczelni to utworzenie środowiska, które będzie sprzyjało rozwijaniu tych kompetencji.

„przy tym stresie i przy tych kompetencjach interpersonalnych to my tak naprawdę wracamy do tej pierwszej kompetencji to znaczy uczelnia tak naprawdę nie jest w stanie ani nauczyć kogoś jak sobie radzić ze stresem ani jak prawidłowo budować relacje interpersonalne wszystko co może i powinna robić to stworzyć takie środowisko, żeby studenci przyszli absolwenci byli w stanie się w jej murach tego nauczyć się sami”.

Zdaniem badanych osób kompetencje miękkie mogą być rozwijane poprzez angażowanie się studentów w działalność dodatkową w otoczeniu uczelni – organizacjach studenckich, samorządach, kołach naukowych. Działalność w środowiskach studenckich sprzyja nabywaniu kompetencji związanych z kształtowaniem wrażliwości i aktywności społecznej, a tym samym tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego.

Działania uczelni wspierające rozwijanie kompetencji przygotowujących do wyzwań przyszłości

Badani studenci oceniali aktualnie podejmowane na uczelniach działania mające na celu rozwijanie kompetencji niezbędnych do sprostanie wymaganiom przyszłości. Istotne były kwestie kompetencji dających poczucie pewności, że wyposażony w nie student, będzie miał większe szanse na odniesienie życiowego sukcesu, odnalezienie się na rynku pracy w ciągu trwania całej kariery zawodowej.

Istotnymi dla badanych osób rozwiązaniami wprowadzanymi na uczelniach były elastyczne programy studiów, modułowe programy studiów, a także bloki specjalizacyjne, które umożliwiają studentom kreowanie swojej własnej ścieżki kształcenia.

„(...) jest bardzo elastyczny program, że mamy pewne przedmioty obowiązkowe, kierunkowe, które realizujemy ale one nie są na przykład przypisane do poszczególnych lat więc też jesteśmy kreatorami własnej ścieżki teraz drugi rok będzie prowadzony nowy program studiów gdzie też wprowadzą bloki specjalizacyjne czyli cztery bloki po cztery przedmioty w wąskich już specjalizacjach gdzie rzeczywiście już można w czasie studiów wyrabiać wiedzę na jakiś konkretny temat”.

Zdaniem respondentów działaniami uczelni odpowiadającymi na potrzeby studentów i rynku pracy jest tworzenie interdyscyplinarnych kierunków studiów. Taka forma kształcenia jest atrakcyjna dla studentów, zapewnia im zdobycie zaawansowanej wiedzy z różnych obszarów nauk w celu pogłębiania własnej specjalizacji. Studia interdyscyplinarne pozwalają studentom uzyskać kompetencje wyróżniające ich w oczach pracodawców.

„na [mojej uczelni] jest mimo wszystko takie podejście, stara się przechodzić do interdyscyplinarności badań, ale również studiów. Tworzą się jednostki, które nie tylko skupiają się na wąskiej specjalizacji, ale starają się na przykład są centra, które obejmują swoją działalnością tam kilka wydziałów i razem wykładowcy z różnych tych ośrodków prowadzą kierunek studiów na przykład centrum nauk sądowych, kryminalistyka to jest pięć wydziałów psychologia, prawo, chemia, biologia i fizyka i to jest bardzo, bardzo ciekawe atrakcyjne na pewno z punktu widzenia pracodawców (...).”

Na uczelniach tworzone są również inkubatory mające za zadanie wspieranie przedsiębiorczości w społeczności akademickiej. Działalność inkubatora nastawiona jest na realizację projektów społecznych i biznesowych, w które angażowani są studenci. Inkubator jest miejscem, gdzie organizuje się wiele warsztatów i szkoleń, które wspierają budowanie różnych kompetencji, w tym kompetencji miękkich. Studenci mają również możliwość zatrudnienia się w inkubatorze i zdobywania swojego pierwszego doświadczenia zawodowego.

„u nas powstała taka jednostka nazywa się inkubator, który właśnie prowadzi cały szereg szkoleń z zakresu właśnie tych umiejętności miękkich, więc one nie są bezpośrednio powiązane z formami zajęć, które są prowadzone, ale oferuje cały szereg i szkoleń i dąży do tego, żeby połączyć te środowisko naukowe z biznesowym. Tworzy projekty, w które mogą być zaangażowani studenci. (...).”

W ramach dodatkowych przedsięwzięć na uczelniach organizowane są różne szkolenia przygotowujące studentów do rozpoczęcia kariery zawodowej, prowadzone przez specjalistów od HR z różnych firm.

„U mnie na uczelni właśnie jest ostatnio swoisty wysyp szkoleń. Przychodzi firma z jakimś specjalistą od HR, który się zajmuje rekrutacją, z rekrutem i jest szkolenie dla tam 20 osób z tego jak się zaprezentować na rozmowie kwalifikacyjnej i zainteresowanie tym jest zawsze bardzo duże”.

Studenci bardzo cenią sobie zajęcia z pracownikami ze świata biznesu, na których mają możliwość nie tylko zdobycia określonej wiedzy, ale wyćwiczenie konkretnych umiejętności niezbędnych do wejścia na rynek pracy. Ważne jest, żeby nie były to jedynie doraźne spotkania, lecz cykl, który da możliwość zdobycia określonych kompetencji.

„mam wrażenie, że studenci często chcą przyjąć na takie szkolenia, dlatego, że oni wiedzą, że to jest osoba, która faktycznie zatrudnia osoby, ma real-

ny wpływ na to kto będzie zatrudniony i dlatego może im jako ograniczonej grupie osób sprzedać coś co wyróżni ich na rynku pracy”.

„nie jest takie proste, że przyjdzie firma i powie przez dwie godziny jak się zaprezentować i ludzie się nagle nauczą prezentować, to musi być wyćwiczone czyli ktoś musi wyjść zaprezentować i potem dostać feedback z tego jak zaprezentował co zrobił dobrze, a co robił źle (...)”.

Nie tylko organizowanie na uczelniach dodatkowych zajęć z przedstawicielami firm jest ważne dla studentów, ale również uczęszczanie na przedmioty prowadzone w ramach programów studiów przez nauczycieli akademickich mających doświadczenie w pracy poza uczelnią. Wykładowcy zaangażowani w przedsięwzięcia ze świata biznesu są doceniani przez studentów, ponieważ znają realia rynku pracy. Stanowią wzór dla młodych ludzi, którzy chętniej przyswajają wiedzę i umiejętności od wykładowcy – praktyka, rozwijając tym samym kompetencje niezbędne do budowania własnej kariery zawodowej.

„fajne są też przykłady akademików dydaktyków, którzy jednak pracują gdzieś. Oni zawsze przynajmniej z moich tam jakiś doświadczeń są takim wzorem troszkę dla studentów, szczególnie, że robią po prostu coś profesjonalnie, za to im płacą pieniądze, a dodatkowo jeszcze chcą przekazywać tę swoją wiedzę (...)”.

Badani studenci zwrócili uwagę, że dobrym sposobem rozwijania kompetencji przygotowujących do wyzwań przyszłość może być organizowanie na uczelni ustnych egzaminów. Ich zdaniem taka forma sprawdzania wiedzy, jeśli jest odpowiednio przeprowadzona, uczy myślenia krytycznego i kreatywnego, a także umiejętności prowadzenia dyskusji.

„(...) [egzamin] są głównie ustne to też jest forma taka, że rzeczywiście trzeba tutaj wejść w jakąś dyskusję często z profesorem, z egzaminatorem obronić swoją tezę i na pewno odeszło się już dawno od tej formy pisemnej (...)”.

Umiejętność dyskusji jest istotna w wielu sferach życia zarówno prywatnego, zawodowego jak i w przestrzeni publicznej. Skuteczną formą kształtowania kompetencji związanych z prowadzeniem dyskusji jest organizowanie na uczelni w ramach niektórych przedmiotów, albo zajęć dodatkowych debaty oxfordzkiej. Respondenci podkreślili, że nauka dyskusji poprzez uczestniczenie studentów w debacie oxfordzkiej uczy obiektywności i wysokich standardów komunikacji.

„Myślę, że debata oxfordzka jest bardzo ciekawą formą nauki dyskusji taką na wysokim poziomie i obiektywną”.

Nie na wszystkich kierunkach studiów organizowane są debaty albo studenci odczuwają ich niewystarczającą ilość. Dlatego też niektórzy przejmują inicjatywę i w celu rozwijania kompetencji związanej z prowadzeniem dyskusji organizują debaty w ramach działalności w kołach naukowych i organizacjach studenckich.

„a u mnie z kolei debaty są bardzo, bardzo częste ale są organizowane przez studentów, przez koła naukowe i organizacje studenckie więc sami studenci przychodzą zarzucają temat i dyskutują”.

Z przeprowadzonego badania wynika, iż działalność w kołach naukowych i organizacjach studenckich w znaczący sposób wpływa na rozwijanie przez studentów kompetencji miękkich. Ważne jest także, aby samorząd studentów działał aktywnie angażując studentów do podejmowania inicjatyw wykraczających poza program studiów.

„z perspektywy właśnie tych umiejętności miękkich, o których cały czas rozmawiamy wszystkich umiejętności tutaj absolutnie kluczowe jest, żeby studenci się angażowali czy to w ruch naukowy czy organizacje studenckie jednocyli się w tych samorządach (...)”.

Na wielu uczelniach zachęca się studentów do aktywności w organizacjach argumentując, iż poprzez taką działalność nabywają umiejętności niezbędnych w przyszłym życiu zawodowym.

„U nas przede wszystkim kładzie się nacisk na to, że działalność w organizacji będzie miała duży wpływ na przyszłość zawodową i robi się to już od początku w zasadzie studiów (...) Generalnie partycypacja w organizacjach jest bardzo duża (...)”.

Istotnymi działaniami uczelni w opinii badanych studentów jest prowadzenie współpracy z otoczeniem społeczno – gospodarczym polegającej na angażowaniu studentów w projekty konkretnych firm. Praca studentów przy projekcie jest rozliczana na uczelni w punktach ECTS. Studenci cenią sobie możliwość bezpośredniego kontaktu ze światem biznesu, który pozwala na zdobywanie praktycznej wiedzy, przy jednoczesnym obserwowaniu efektów swojej pracy. Wśród studentów istnieje przekonanie, iż podczas takich praktyk nauczyli się więcej niż w ciągu kilku lat studiów. Kompetencje kształtowane u studentów w wyniku współpracy uczelni z biznesem są dla nich kluczowe, aby efektywnie funkcjonować na rynku pracy.

„działa u nas taki projekt polegający na tym, że studenci, którzy mają dobre wyniki w nauce, to zależy trochę od poszczególnych też lat, są zapraszani na spotkanie. Na spotkaniu prezentują się firmy z regionu, które mają pewne projekty, do których chcieliby wykorzystać studentów właśnie czy chodzi o wiedzę studencką czy też po prostu o pewne podłapanie też pracowników (...) Ten projekt daje kontakt bezpośredni z biznesem, pokazuje czego by na przykład biznes szukał, a jednocześnie daje studentom możliwość już wejścia bliższego i nauczania się kompetencji stricte właśnie wymaganych przez pracodawców”.

Zdaniem badanych studentów niektóre uczelnie, wydziały lub wykładowcy starają się również w ramach programów studiów kształtować umiejętności niezbędne w przyszłej pracy zawodowej m.in. poprzez oferowanie przedmiotów wykorzystujących metody nauczania oparte na zasadach le-

arning by doing i problem based learning. Podczas takich zajęć na przykład prowadzący przyjmuje rolę klienta, a studenci wcielają się w pracowników przygotowujących projekty. Poprzez taką praktyczną formę rozwijanych jest wiele kompetencji takich jak umiejętność rozwiązywania problemów, krytyczne/kreatywne myślenie, praca w grupie, prowadzenie dyskusji, praca pod presją czasu, które są niezbędne dla studentów do budowania przyszłej kariery zawodowej.

„(...) na moim kierunku jest taki przedmiot jak projekt kompetencyjny i to jest przedmiot bardzo ogólny, bo nie jest narzucany żaden temat (...) prowadzący gra klienta, my mamy za zadanie wymyśleć aplikację czy inny projekt (...) Później te wszystkie tematy są poddawane dyskusji w grupie około 20 osób. Na podstawie dyskusji grupy obierają jeden konkretny z podanych tematów i na cotygodniowych spotkaniach jest po pierwsze prezentacja tego co się udało zrobić, po drugie jest też polemika z prowadzącym, w tym kontekście klientem co też pokazuje jak to będzie wyglądało już po studiach. Przez to, że jest to co tydzień weryfikowane tymi prezentacjami postępów, to też to uczy zarządzania czasem przez to, że jest dyskusja to uczy też przy najmniej wzorcowo powinno właśnie dyskusji (...).”

Rozwiązania, które powinny wprowadzać uczelnie, aby lepiej przygotowywać do wyzwań przyszłości

W ramach prowadzonego badania fokusowego studenci zastanawiali się jakie rozwiązania powinny być jeszcze wprowadzone na uczelniach, aby lepiej sprostać wyzwaniom przyszłości.

Zdaniem badanych studentów należy na uczelniach dążyć do indywidualizacji procesów studiów. Zwiększona powinna zostać modułowość programów na wszystkich kierunkach studiów. Studenci zauważyli, że rozwiązania te są wprowadzane na uczelniach, ale nie działają zgodnie z założeniami. Przykładem dla polskich uczelni powinny być według badanych osób inne uczelnie europejskie, w których indywidualizacja studiów jest lepiej rozwinięta i funkcjonuje od dłuższego czasu.

„też uważam, że będą musiały uczelnie sobie uświadomić jaką rolę odgrywa i powinna coraz większą odgrywać indywidualizacja procesów studiów, bo w tym momencie o ile jest to w pewnym stopniu respektowane to nadal uważam, że nie spełnia to przynajmniej na niektórych kierunkach na pewno szczególnie technicznych swoich wymagań nadal ludzie są zamknięci w pewnym kilku latach w kilku semestrach studiów (...).”

Według studentów zamiast wymyślać nowe kierunki zmian, uczelnie powinny korzystać z istniejących rozwiązań i realizować metody kształcenia działające zgodnie z europejskimi standardami. Na polskich uczelniach nadal dyskutuje się o takich metodach nauczania jak *learning by doing*, *pro-*

blem based learning, e-learning, blended learning, student centered learning w kontekście wdrażania innowacyjnych rozwiązań, które na uczelniach w Europie Zachodniej działają już od dłuższego czasu. Według badanych osób są to wyłącznie modne hasła wprowadzane na uczelniach bez dogłębnego zrozumienia istoty danej metody.

„(...) wystarczy zastosować schematy, które już teraz działają co nie jest spojrzeniem w przyszłość tylko realizacją współczesnego kształcenia, spojrzeć na europejskie standardy uchwalone przez zjazd ministerialny i tam mamy mówione o student centered learning, problem based learning wykorzystywanie tych metod kształcenia co na zachodzie jest to współczesne, nazwane jako współczesne tak samo e-learning u nas jest nadal innowacyjne (...).”

Wprowadzanie na uczelniach innych form kształcenia niż tradycyjne spotyka się ze sprzeciwem niektórych nauczycieli akademickich mających przekonanie, że ich przedmiot nie może być nauczany np. zdalnie. Zdarza się również, że przedmioty nie wymagające fizycznej obecności studentów w opinii środowiska akademickiego nie mają takiego samego prestiżu jak zajęcia prowadzone tradycyjnymi metodami.

„(...) są nauczyciele, którzy faktycznie chcą przejść właśnie na przedmiot, który nie wymaga w ogóle przychodzenia na zajęcia tutaj się spotykają z czymś takim, że w systemie jak nie ma w ogóle zajęć to tak nie za bardzo może być i chociaż jakiś wykład musi być, myślę, że to też może takie niedążanie trochę za technologią (...).”

Badani studenci podkreślali, iż w przyszłości znaczenie takich metod kształcenia jak *e-learning* czy *blended-learning* będzie wzrastało. Uczelnie, aby nadążać za dynamicznie zmieniającym się światem musi wdrażać realnie a nie fasadowo elastyczne rozwiązania.

„ (...) w przyszłości będziemy musieli zdać sobie sprawę, że może zamykanie ludzi na jakiś czas na uczelni, w budynku nie jest tym czego by chcieli i jednak wchodzi trochę ten e-learning wchodzi blended-learning (...).”

Respondenci odnieśli się również do rozwiązania jakim jest przyjmowanie kandydatów na studia w wyniku uznawania osiągnięć – Recognition of Prior Learning (RPL). Zdaniem studentów pomimo wdrożenia na niektórych uczelniach określonych procedur młodzi ludzie nie są zainteresowani powrotem na studia po rozpoczęciu kariery zawodowej. Większym powodzeniem wśród absolwentów cieszą się studia podyplomowe umożliwiające rozwój zainteresowań albo podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

„(...)mi się wydaje, że po prostu nie ma na to chętnych ludzi, nie ma ludzi którzy by po pracy zdecydowali się na studia, bo jak już pracują to i dostają pensje i łatwiej jest im też ewentualnie pójść na jakieś studia takie podyplomowe, które w wąskiej tej dziedzinie ich wyspecjalizują, będą mieli jakieś papiery, certyfikaty niż na całe studia. U mnie na uczelni to też jest cały system, jest rozpisana gotowa procedura jak tych ludzi właśnie potwierdzać,

ale nie było żadnych chętnych, bo nikt nie chce właśnie po pracy wracać z powrotem na studia, bo to jest taki krok w tył w ich życiu”.

Według badanych osób kształtowanie kompetencji istotnych do zmierzenia się z problemami przyszłości powinno odbywać się w miarę możliwości w ramach regularnych zajęć. Studenci zwrócili uwagę, że dotyczy to przede wszystkim takich umiejętności miękkich jak m.in. prezentacja/autoprezentacja, praca w grupie, umiejętność rozwiązywania problemów, wzmacnianie kompetencji interpersonalnych.

„(...) nie ma takich przedmiotów, które właśnie uczą tej autoprezentacji tej otwartości tego budowania wizerunku, żeby ludzie patrzyli na ciebie a nie na prezentację”.

„(...) narzucać w ramach realizowania zajęć nie tylko pracę indywidualną ale też pracę grupową i to przy okazji w naturalny sposób wymusi to, żeby ludzie się ze sobą dogadywali (...)”.

„(...) dobrze by było jakby istniało więcej form takich wykładów i zajęć opartych na case study właśnie na rozwiązywaniu problemów realnych, biznesowych”.

Dla badanych osób ważne jest, aby te kompetencje zostały w ramach przedmiotów wyćwiczone, co wymaga odpowiedniego przygotowania prowadzących.

„(...) często osoby, które to prowadzą są specjalistami w swojej dziedzinie natomiast niekoniecznie nawet czują się kompetentne, żeby kogoś oceniać z umiejętności prezentowania nie ma żadnego sprzężenia zwrotnego”.

Przygotowanie do życia w sferze społecznej, publicznej

W ramach dyskusji fokusowej studenci odwoływali się nie tylko do kompetencji niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy, ale również poruszone zostały kwestie kompetencji związanych z przygotowaniem do życia w sferze społecznej, publicznej. Zdaniem badanych studentów takie kompetencje powinny być rozwijane już na wcześniejszych poziomach kształcenia.

„pytanie właśnie czy celem uczelni wyższej jest kształcenie tych umiejętności czy powinno to już być zrobione wcześniej. Mi się wydaje, że to są takie podstawowe mimo wszystko umiejętności, być może, że uczelnia wyższa to już za późno”.

Jednak ze względu na zastrzeżenia respondentów co do jakości osiąganych kompetencji na poziomie podstawowym i średnim, według badanych osób to właśnie rolą uczelni jest uzupełnienie braków w zakresie edukacji obywatelskiej.

„(...) jest na uniwersytetach miejsce na to, by wartości obywatelskie kształtować (...) z wieloma kompetencjami na niższych poziomach jest bardzo słabo więc nawet jeżeli to nie jest do końca rola uniwersytetów to powinny nadrabiać wszystkie zaległości i wydaje mi się, że 19 lat kiedy się kończy liceum czy 20 kiedy się kończy technikum to jest za młody wiek, żeby już kończyć edukację obywatelską to jeszcze trzeba parę lat pociągnąć (...)”.

Ważne jest również, aby szkoły wyższe kształciły studentów w poczuciu społecznej odpowiedzialności, w świadomości obowiązku oddania społeczeństwu tego, czego nauczyła ich uczelnia. Uczelnie powinny umożliwiać studentom angażowanie się w różne formy wolontariatu, dzięki którym młodzi ludzie nabywają wiele umiejętności oraz kształtują wrażliwość społeczną, przy czym nie jest to jedyny sposób kształtowania wrażliwości społecznej.

„(...) taka rola jest właśnie uniwersytetu zwłaszcza, że studenci mają idealną okazję to o czym się uczą na studiach oddać dalej społeczeństwu czy to jest forma wolontariatu, chociażby prowadzenie zajęć w klasach na poziomie licealnym czy niższym. Są też ośrodki, jednostki, które zajmują się stricte wolontariatem, prowadzą badania, w których uczestniczą studenci, ale to też ma na celu oddanie to społeczeństwu. Myślę, że tutaj to idealnie się wpisuje w społeczeństwo obywatelskie”.

Respondenci zwrócili uwagę, iż studenci nie są zainteresowani rozwijaniem dodatkowych kompetencji, spoza programu studiów, w ramach regularnych zajęć. Nie dostrzegają znaczenia jakie będzie to miało dla ich przyszłości, natomiast skupieni są na swoich bieżących celach.

„(...) ja się spotkałem pośrednio i bezpośrednio z dużym oporem środowiska studenckiego na próby kształtowania tego typu wartości u nas na jednym z wydziałów pan dziekan postanowił wprowadzić z savoir-vivre, krótkie zajęcia, które były zdaje się wymagane przez dziekana jako konieczne do odbycia i to się z ogromnym oporem studentów spotkało po co im coś takiego (...)”.

Podczas badania fokusowego studenci oceniali rozwiązanie jednej z uczelni, która zdecydowała się na wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu z kultury społecznej i zawodowej. W ramach tego przedmiotu aktywność społeczna studentów w różnych organizacjach z otoczenia uczelni – samorząd, koła naukowe, wolontariat, a także uczestniczenie w wydarzeniach kultury była punktowana. Rozwiązanie wprowadzone na uczelni zostało ocenione negatywnie przez badane osoby, które uznały, że nagradzanie za aktywność społeczną np. wolontariat jest sprzeczne z jego ideą.

„Bo to jest niesamowite, że odgórnie przymusowo każe się studentom zaangażować w uczestnictwo myślę, że to jest fatalna forma”.

„Powstaje ten problem, u nas się pojawił przy pomyśle takiej inicjatywy właśnie punktowania aktywności społecznej studentów czy nagradzanie za wolontariat nie kłóci się z ideą wolontariatu”.

W przypadku kształtowania wartości obywatelskich kluczowe znaczenie mają działania oddolne, studenckie. To zaangażowani studenci powinni być w swoim środowisku źródłem inspiracji. Jeżeli organizacje studenckie będą miały odpowiedni poziom prestiżu, studenci sami z siebie będą chcieli do nich należeć i angażować się w różne aktywności przygotowując się tym samym do funkcjonowania w przestrzeni społecznej i publicznej. Jest to istotne z punktu widzenia rozwoju i budowania kapitału społecznego studentów.

„ten system powinien być nakierowany na to, żeby wspierać te organizacje, powinno się dawać możliwość zaprezentowania się studentom, żeby być dla nich bardziej atrakcyjnymi niż przymuszanie studentów czy nawet dobrowolne przymuszanie w tym sensie, że będą mieli jakieś konkretne zyski z tego, że będą w tym uczestniczyli (...)”.

„inna kwestia to jest zachęcenie do tego tak, czasami to jest samonapędzająca się machina jeżeli przez jeden rok widać, że samorząd aktywnie działa, zrzesza wiele osób w kolejnych latach nie ma problemu z dołączaniem do niego przez kolejne osoby, przez nowych studentów”.

Bariery napotymane przez uczelnie

Studenci uczestniczący w badaniu fokusowym wskazali bariery jakie napotykały uczelnie w kontekście „edukacji dla przyszłości” i kształtowania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym.

Zdaniem badanych osób umasowienie kształcenia przyczyniło się do zahamowania tradycyjnych, a zarazem skutecznych mechanizmów rozwijania wielu kompetencji, które uzyskiwane były na uczelniach m.in. poprzez indywidualny tryb studiowania i bezpośredni kontakt studentów z wykładowcami.

„(...) wydaje mi się, że część tych kompetencji, które tutaj wypisaliśmy to nie są kompetencje nad którymi my się musimy głowić jak do tego podejść, bo one zostały już dawno rozwiązane, tylko w dobie masowości kształcenia i takiego gwałtownego rozrostu uczelni te mechanizmy przestały działać. Tą umiejętność dyskusji, umiejętność krytycznego myślenia to można było wszystko uzyskać poprzez taki bardzo indywidualny tryb studiowania i bardzo bezpośredni kontakt kadry akademickiej ze studentami. Ten bezpośredni kontakt brał się przede wszystkim z tego, że tych studentów w stosunku do ilości kadry akademickiej było niewielu i można było sobie pozwolić na to, żeby grupkę studentów rzeczywiście czegoś nauczyć i obserwować nie tylko wyniki tego co oni napiszą na egzaminie, ale też obserwować ten proces ich myślenia (...)”.

W opinii części respondentów dużym ograniczeniem rozwoju uczelni są niewystarczające nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe i naukę. Przyczyny umasowienia studiów badane osoby upatrują w mechanizmach finansowania szkolnictwa wyższego opartych na uzależnieniu wysokości dotacji od liczby studentów.

„(...) weźmy sobie dwie wielkie uczelnie z USA czy skądś, które przewyższają swoim budżetem, fakt, że to są uczelnie, które też mają wpływy, ale przewyższają całe nasze pieniądze, które idą na szkolnictwo wyższe w całym naszym kraju”.

Studenci podkreślali, że konsekwencją umasowienia kształcenia jest m.in. pogorszenie jakości kandydatów na studia, oraz utrata elitarności studiów.

„naprawdę sam nasz system sobie na to zasłużył i sam do tego dążył i to się wiąże z tym umasowieniem, bo w tym momencie każdy po liceum czy technikum wie, że pójdzie i dostanie magistra na tej czy innej uczelni, bo to

jest nic, bo pójdzie przesiedzi 5 lat i będzie tym magistrem to nie jest problem, zero elitarności, straciliśmy elitarność studiowania po prostu”.

Zdaniem respondentów bardzo często studia traktowane są przez młodych ludzi jako kontynuacja szkoły średniej. Wiele osób decyduje się na naukę na uczelni w wyniku odczuwanej presji społecznej i istniejącego przekonania, że bez dyplomu licencjata lub magistra nie znajdą miejsca na rynku pracy. W większości przypadków studiowanie staje się strategią polegającą jedynie na zaliczaniu określonych etapów jak najmniejszym wysiłkiem. Studenci nie dostrzegają znaczenia rozwijania wielu kompetencji, które powinny być traktowane jak inwestycja w przyszłość. Rosnąca liczba absolwentów uczelni prowadzi do dewaluacji dyplomu szkoły wyższej.

„(...) tą blokadę czasem tworzą sami studenci, którzy są bardzo pasywni wobec nauki i tak naprawdę nie chcą sami z siebie pogłębiać kompetencji społecznej gdyż dla nich te rzeczy nie są tak naprawdę potrzebne tylko po prostu chcą odbębnić wszystkie ćwiczenia wykłady laboratoria zdać już zdobyć licencjat i po prostu już wierzą, że mają przyszłość przed sobą, bo tylko mają papierek. Tak naprawdę na naszej uczelni wiele osób ma złe myślenie, nie uczą się, żeby się uczyć tylko, żeby zdać”.

„(...) ludzie przychodzą tworzą trochę tę masowość, a potem wychodzą z tym dyplomem są na rynku pracy i tak oprócz nich jeszcze wielu absolwentów z tym samym wykształceniem i to niczym nie skutkuje tylko jest takim przedłużeniem tej nauki takiej w szkole(...)”.

Według badanych osób należy na uczelniach zmierzyć się z wyzwaniem jakim jest próba zmiany postaw studentów – wobec studiowania i uczelni jako całości. Rozbudzanie w młodych ludziach poczucia odpowiedzialności za uczelnię, a także otwartego myślenia i działania nie tylko na swoją korzyść ale dla dobra przyszłych pokoleń studentów. Zdaniem badanych jest to wyzwanie, którego podjąć powinna się kompetentna kadra akademicka.

„Ja uważam, że potrzebna jest pewna praca u podstaw i to jeżeli chodzi o podejście studentów do studiowania, podejście studentów do uczelni jako to górnolotnie zabrzmiałoby jako pewnego rodzaju dziedzictwa (...)”.

Respondenci zauważyli, że problemem na uczelniach jest brak młodej, zaangażowanej kadry, a także luka w zatrudnieniu nauczycieli akademickich. Ich zdaniem wprowadzanie zmian na uczelni utrudnia brak płynności zatrudnienia pracowników w różnym wieku – na stanowiska profesorów odchodzących na emeryturę zatrudniane są bardzo młode osoby, natomiast jest niewystarczająca liczba pracowników w średnim wieku (40-50 lat). Według respondentów różnice pokoleniowe mają wpływ na podejście do jakości wprowadzanych zmian w uczelni. Ich zdaniem młoda kadra akademicka powinna zostać bardziej zaangażowana w reformowanie szkół wyższych.

„(...)mówiłeś o tej luce w wieku kadry akademickiej, być może jakimś rozwiązaniem jest po prostu dopuszczenie do głosu tej młodszej części kadry,

która ma bardzo często dobre pomysły jak pewne rzeczy robić i która może samoistnie te zmiany pociągnąć w dobrym kierunku, bo jakie zmiany systemowe, by nie przyszły z góry jak one byłyby świetnie przemyślane to jeżeli nie będzie ludzi, żeby to realizować to i tak z tych zmian nic nie wyjdzie”.

W opinii studentów rozwijanie na uczelni kompetencji niezbędnych do sprostanienia wymaganiom przyszłości w dużej mierze zależy od kompetencji kadry akademickiej. Realizacja „kształcenia dla przyszłości” jest możliwa pod warunkiem, że uczelnia zapewni nauczycieli akademickich wyposażonych w wiedzę, umiejętności i postawy, których osiągnięcia wymagać będzie od studentów.

„(...) jednym z takich braków to są braki kompetencji kadry akademickiej, a nie brak odpowiednich rozwiązań systemowych. Wielu rzeczy nie da się w ramy jakiegoś systemu ująć, a nawet jeśli by się ujęło, to jeżeli w ramach tego systemu będą działali ludzie, którzy nie do końca swoimi kompetencjami są w stanie swoją rolę spełnić to to i tak nie będzie działało (...) Zanim dojdziemy do wniosku jakie kompetencje powinny być przekazywane studentom, trzeba się zastanowić czy kadra akademicka w swojej masie ma te kompetencje”.

Respondenci zauważyli, że barierą dla uczelni na drodze do „edukacji dla przyszłości” jest stosunkowo długi cykl kształcenia. Takie podejście może się okazać niewystarczające do sprostanienia wymaganiom dynamicznego rynku pracy. Należy wprowadzać zmiany w kierunku zwiększania elastyczności i indywidualizacji procesu studiowania, tak aby studenci nie odczuwali, że zostali na parę lat swojego życia zamknięci w uczelni.

„Mi jeszcze przyszła na myśl taka może bariera, to znaczy dużo było mowy właśnie o wykładach, o zajęciach na uczelni, ale też myślę, że w przyszłości będziemy musieli zdać sobie sprawę, że może zamykanie ludzi na jakiś czas na uczelni, w budynku, nie jest tym czego by chcieli”.

Według studentów problemem jest również pozorne wprowadzanie rozwiązań procesu bolońskiego. Zmiany zostały wprowadzone w Polsce zgodnie z wymaganiami, ale w praktyce podział na studia I i II stopnia nie jest realizowany zgodnie z założeniami. Programy studiów są przesycone, a studenci nie uzyskują wymaganych kompetencji i efektów kształcenia na studiach I stopnia i są zmuszeni uzupełnić je na studiach magisterskich.

„przypomnijmy sobie, że jednym z założeń systemu bolońskiego było to, że absolwent studiów pierwszego stopnia miał zasilić rynek i rozpocząć pracę natomiast studia drugiego stopnia były dla człowieka, który szedł w karierę naukową, czyli to było przygotowanie do doktoratu. U nas się to zatarło ponieważ mamy przesycone programy studiów”.

Badani studenci podkreślali, że zmiany na uczelniach nie mogą mieć charakteru fasadowego. Muszą być dogłębnie przemyślane i realnie wdrażane. Uczelnie powinny unikać używania modnych haseł bez zrozumienia ich prawdziwej idei.

„Poza tym trzeba też zwrócić uwagę na to, żeby to koło czy ten cały wóz budować faktycznie z dobrych materiałów, a nie tylko z haseł, bo jest taka pokusa. Pojawiają się nowe hasła, nowe metody kształcenia to jest taka pokusa, żeby to wszystko wprowadzać, bo wtedy będziemy innowacyjni, tylko pytanie jaka część tych wdrożeń to jest faktycznie dogłębne zrozumienie istoty tej innowacji i wprowadzenie jej, a jaka część to jest tylko nazwanie czegoś co robimy po staremu, nowymi hasłami”.

III. Podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy badania fokusowego wynika, iż studenci oczekują od uczelni w kontekście „edukacji dla przyszłości” zarówno wyposażenia ich w twardą wiedzę jak i w kompetencje miękkie o charakterze uniwersalnym, które będą wciąż aktualne pomimo upływającego czasu.

Studenci byli świadomi dynamizmu zmian zachodzących w świecie, szczególnie na rynku pracy, a co za tym idzie konieczności rozwijania kompetencji umożliwiających elastyczne dostosowanie się do rzeczywistości. Doceniają też wagę realizowania idei Lifelong Learning zarówno w kontekście rozwoju indywidualnego, zawodowego jak i społecznego, obywatelskiego.

Jednym z kierunków zmian, które powinna podjąć uczelnia w celu kształtowania kompetencji niezbędnych do sprostania wyzwaniom przyszłości jest powrót do tradycyjnych rozwiązań i metod, które w wyniku umasowienia szkolnictwa wyższego przestały prawidłowo funkcjonować. Ważna jest indywidualizacja procesu studiów oraz kształtowanie bardziej bezpośrednich relacji studentów z nauczycielami akademickimi.

Badani studenci zwracali również uwagę na potrzebę prowadzenia rozważnej współpracy uczelni z otoczeniem społeczno – gospodarczym w celu dostosowania kształcenia do wymagań rynku pracy. Uczelnia zastanawiając się nad typem pożądanego absolwenta nie może jedynie opierać się na wymaganiach rynku pracy, musi mieć świadomości ograniczonej perspektywy biznesu, który nie zdefiniuje wymagań wobec pracowników, które mogą pojawić się w dalszej przyszłości.

Umożliwienie efektywnego funkcjonowania absolwentów na rynku pracy i w przestrzeni społecznej, publicznej będzie wymagało od uczelni zmian w programach studiów i metodach kształcenia, aby wzmacniane były kompetencje niezbędne do podejmowania złożonych wyzwań (krytyczne myślenie / umiejętność rozwiązywania problemów; kreatywność; komunikacja; współpraca) oraz kształtowane cechy osobowe niezbędne do odpowiedniego reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu (zaangażowanie, wiara w siebie, elastyczność, pracowitość, dyspozycyjność, odpowiedzialność za przyszłe pokolenia)

Ważne jest również rozwijanie takich kompetencji nie tylko w ramach programów studiów, ale również poprzez tworzenie odpowiedniej atmosfery

na uczelni, która zachęca do angażowania się w różne działalności dodatkowe i tym samym sprzyja budowaniu kapitału społecznego studentów przygotowując ich do życia w sferze społecznej, publicznej.

IV. Scenariusz wywiadu

Ramowy scenariusz zogniskowanego wywiadu grupowego (fokusa) dla studentów szkół wyższych

Dyskusja poświęcona jakości „kształcenia dla przyszłości”:

- PYTANIE METRYCZKOWE: Proszę się przedstawić: imię, nazwisko, uczelnia, kierunek, rok studiów, funkcja na uczelni,
- Czym dla Państwa jest, jak rozumieją Państwo „kształcenie dla przyszłości”?
- Posiadanie jakich kompetencji dałoby Państwu i Państwa kolegom z uczelni poczucie pewności, że odniosą Państwo życiowy sukces, odnajdą się na rynku pracy za kilka, kilkanaście lub nawet więcej lat?
- A w życiu społecznym?
- Które z tych kompetencji powinny być kształtowane na uczelniach w ramach programów studiów? Jak uczelnie mogłyby to robić?
- A poza programami studiów?
- W które z tych kompetencji wyposaża Państwa uczelnia? W jaki sposób? Czy jest to istotny element procesu kształcenia?
- A kompetencje niezbędne do funkcjonowania w życiu społecznym?
- Czy przychodzą Państwu do głowy jeszcze jakieś kompetencje obecne w procesie kształcenia, które są istotne dla zmierzenia się z problemami przyszłości? Jakie to kompetencje?
- Co zmieniliby Państwo w ofercie kształcenia na swoich uczelniach, żeby lepiej przygotowywały one do wyzwań przyszłości? (dopytać o metody nauczania, skracanie cykli kształcenia, szkolenia, kursy, certyfikaty międzynarodowe na uczelni, RPL, integrowanie)
- Z czego wynika to, że kompetencje, o których rozmawiamy, SĄ/NIE SĄ w dostatecznym stopniu kształtowane przez uczelnie? Jak można temu zaradzić? (jeśli oczywiście dyskusja pójdzie w tym kierunku).
- Czy znają Państwo projekty finansowane ze środków EFS (Działanie 3.1 PO WER) służące wzmocnieniu kompetencji społecznych potrzebnych na rynku pracy? Czy mogą Państwo podać jakieś przykłady?
- Jak oceniają państwo trafność i skuteczność tych projektów?
- Czy są one zorganizowane optymalnie, tj. czy warto finansować dodatkowe zajęcia, aby osiągnąć oczekiwane efekty kształcenia? Czy lepiej inwestować w modernizację programów kształcenia?

2.3. Kształtowanie kompetencji obywatelskich i ich miejsce w programach studiów. Problemy i wyzwania. Przykład Uniwersytetu Warszawskiego

Anna Rosner (UW)

I. Wstęp

Wśród wielu wyzwań pojawiających się przy tworzeniu programów studiów jednymi – wbrew pozorom – z najtrudniejszych są te dotyczące umiejscowienia i realizacji postulatów kształtowania postaw obywatelskich. Nie trzeba przekonywać o ich wadze i potrzebie, konieczności przygotowywania studentów do uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym, odpowiedzialności za wartości społeczeństwa obywatelskiego. Zadania te wpisane mają w swoje dokumenty dotyczące misji wszystkie szkoły wyższe. Uniwersytet Warszawski jako swą misję obywatelską wpisał „kształtowanie takich elit Rzeczypospolitej, które będą w swej działalności posługiwać się imperio rationis a nie ratione imperii”⁸⁵.

Podstawowe zasady, a także odnośne złożenia znalazły się w dokumentach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej⁸⁶.

W 2006 r. w pierwszym z cytowanych dokumentów stwierdzono, definiując kompetencje obywatelskie:

„Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poszuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:
A. *Kompetencje społeczne (...) Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się (...) wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych*

⁸⁵ <https://www.uw.edu.pl/uniwersytet/misja-strategia-rozwoj/misja-uw>

⁸⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006; 2006/962/WE); Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 04 06 2018; 2018/C 189/01).

punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, (...) Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. (...).

- B. Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich (...). Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne (...). Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych (...) Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej (...)”⁸⁷.*

W Zaleceniach z 2018 r. znajdziemy powtórzenie i uszczegółowienie:

„Kompetencje obywatelskie to zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, (...). Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, (...). Konstruktywne uczestnictwo obejmuje gotowość do udziału w demokratycznym procesie decyzyjnym na wszystkich szczeblach oraz w działalności obywatelskiej. Obejmuje ono popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci oraz spójności społecznej (...)”⁸⁸.

Oczywistą konsekwencją takich zapisów były rozwiązania przyjęte w praktyce polskiej. W Rozporządzeniu MNiSW w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla obszarów kształcenia z 2011 r. przyjęto obligatoryjne wprowadzenie do programów studiów profilu akademickiego i profilu praktycznego opisu kompetencji społecznych i sposobu dochodzenia do nich. W grudniu 2015 r. Sejm przyjął ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji⁸⁹. Z załącznika do Ustawy podano określenie uniwersalnych charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji w tym kompetencji społecznych, uszczegółowionych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁹⁰. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnic-

⁸⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. (2006/962/WE).

⁸⁸ Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r., Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 04 06 2018; 2018/C 189/10.

⁸⁹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016 poz. 64).

⁹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6-8 (Dz.U. 2016 poz. 1594).

twa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji⁹¹ w kategorii kompetencji społecznych przy opisie efektów uczenia się przy wszystkich poziomach uwzględniono kompetencje obywatelskie.

Takie ramy prawne zobowiązują twórców programów studiów do prze-myślenia i wskazania zamierzonych efektów uczenia się, a także sposobu ich weryfikacji. Zaobserwować można, że w opracowywaniu programów studiów we wszystkich dziedzinach największą wagę przykładą się do strony merytorycznej. O ile wskazanie i opisanie efektów kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności nie sprawia większych problemów, to zdefiniowanie efektów społecznych i kompetencji obywatelskich napotyka na wiele trudności i nierzadko kończy się sloganowymi i powierzchownymi opisami. I choć z natury rzeczy i nauczanych materii łatwiej jest wskazać przestrzeń do pracy nad tymi efektami w dziedzinach nauk społecznych i humanistycznych, to i tu widoczna jest nieumiejętność (czy nieporadność?) w określeniu zamierzonego celu. Twórcy programów, często posługując się gotowymi tabelarycznymi wskazówkami, nie poświęcają tej tematyce należytej uwagi, nie mają też koncepcji ewaluacji założonych efektów.

Wydaje się też, że przeszkodą jest fakt, iż nauczyciele akademicki nie posiadają w tym zakresie odpowiedniej wiedzy i umiejętności dydaktycznych. Stąd też, prócz oczywistych prac nad wypełnieniem tej luki w programach studiów i potrzebą urealnienia opisu efektów społecznych i obywatelskich warto, jak sądzę, zaproponować drugą, równoległą ścieżkę, pozwalającą takie kompetencje kształcić. To propozycja stworzenia wielu form zajęć, warsztatów, wykładów, które z założenia są dostępne dla wszystkich zainteresowanych studentów, realizujących różne, czasem odległe kierunki studiów, lub zajęcia dedykowane studentom jednej – dwu jednostek. Zajęcia takie powinny w swoich założeniach, opisanych w sylabusie, kłaść nacisk i mieć rozbudowane jako pierwszoplanowe właśnie kompetencje obywatelskie. Oczywiście jest, że do tego celu dążyć można w bardzo różny sposób i na zajęciach o bardzo różnej tematyce. Każdy student – w zamierzeniu – winien posiadać w swoim curriculum takie doświadczenie. Kilka przykładów takich zajęć, już prowadzonych, wskazać można w Uniwersytecie Warszawskim.

⁹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz.U. 2018 poz. 2218).

II. Przykład zajęć dostępnych dla wszystkich studentów UW, które w swoich założeniach mają kształcić kompetencje społeczne i obywatelskie

Zajęcia w ramach Katedry UW im. T. Mazowieckiego

Od czerwca 2014 r. istnieje na UW Katedra im. T. Mazowieckiego, powołana Zarządzeniem Rektora⁹². Do zadań Katedry należy rozszerzanie oferty dydaktycznej Uniwersytetu o zajęcia o charakterze interdyscyplinarnym i międzyobszarowym w zakresie zwłaszcza nauk humanistycznych i społecznych, rozwijanie wśród studentów Uniwersytetu postaw obywatelskich, umiejętności obywatelskiej debaty i zespołowego, kreatywnego działania oraz wypełniania zadań w obszarze służby publicznej, ułatwienie studentom Uniwersytetu kontaktu z osiągnięciami nauki światowej, zwłaszcza w zakresie nauk politycznych, prawa, socjologii, filozofii oraz nauk historycznych, propagowanie w społeczności akademickiej europejskich wartości demokratycznych i humanistycznych. Oprócz organizacji wykładów, seminariów czy konferencji Katedra dużą uwagę przywiązuje do zajęć warsztatowych, które rozwijają w studentach kompetencje społeczne, jak umiejętność współpracy i debaty.

Można więc powiedzieć, że cele katedry zbieżne są z zaleceniami Parlamentu Europejskiego, wyrażanych w cytowanych już dokumentach, a zdobywane tu kompetencje obywatelskie „przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.” Ważna jest znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii.

Powyższe cele realizowane były w rozmaitych formach zajęciowych (wykłady, warsztaty, konwersatoria)⁹³. We wszystkich kładziono nacisk na aktywność studentów, dyskusje, możliwość kształtowania własnych poglą-

⁹² <http://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/1797/M%202014%20178%20Obw%208.pdf>

⁹³ Rok akad. 2014/15: Prof. M. Sajan, prof. M. Wyrzykowski, prof. A. Hall, mec. M. Pietrzak Dylematy polskiej demokracji. Rok akad. 2015/16: prof. Piotr Sztompka Autonomia relacji międzyludzkich. Kapitał moralny; Prof. Adam Rotfeld Nowy ład międzynarodowy; Rok akad. 2016 / 17: prof. Geerd Corstens "Understanding the rule of law and some human rights"; Prof.. Marek Wąsowicz, doc. dr Anna Rosner, Dylematy polskiej transformacji. Polityka rządu Tadeusza Mazowieckiego; Rok akad. 2017/18 Dr. Michał Mizera doc. dr Anna Rosner „Kim jesteśmy, skąd przychodzimy? Polska inteligencja. Historia i współczesność”; doc. dr Anna Rosner „Prawo w tekstach kultury. Rok akad. 2018/19 Dr. Michał Mizera doc. dr Anna Rosner, Sen o Niepodległej. Polityka historyczna i najważniejsze mity dwudziestolecia; Dr Jarosław Kuisz, Między prawem a bezprawiem. Polska kultura prawna między PRL a III RP; Doc. dr Elżbieta Mikos – Skuza, Migracje i uchodźstwo – problem społeczeństw współczesnej Europy?”

dów. Sprzyjały temu zwłaszcza formy szczególnie warsztatowe realizowane w mniejszych grupach (max 25 osób). Dla przykładu – pierwszymi organizowanymi w Katedrze zajęciami był cykl wykładów i warsztatów zatytułowany „Dylematy polskiej demokracji”. Po serii wykładów prowadzonych przez prawnika, historyka i socjologa (prof. Marek Safjan – Polityka wartości w wymiarze sprawiedliwości, Demokracja a arbitralność sędziowska; prof. Aleksander Hall – Odpowiedzialność polityka za podejmowane wybory i decyzje polityczne; Węzłowe decyzje i wybory polityczne w historii III Rzeczypospolitej oraz ich konsekwencje; prof. UW Andrzej Waśkiewicz – Jakie tradycje polityczne odziedziczyła III Rzeczpospolita? Normalność, czyli wiodąca idea polityczna III RP) studenci uczestniczyli w warsztatach prowadzonych przez dr. Mikołaja Pietrzaka (Etyczne aspekty orzeczeń sądowych – wybrane przykłady, Prawa człowieka i obywatela przed sądem – wybrane przypadki) i dr Łukasza Pawłowskiego: (Rozliczenie z komunizmem i spór o lustrację, Patriota, czyli kto, Terapia szokowa i szok po terapii. Ekonomiczne i społeczne skutki polskiej transformacji, Ile Państwa w Kościele i Kościoła w Państwie? Spory obyczajowe oraz relacje Państwo-Kościół, Lewica, prawica, liberalizm – polskie spory ideowe a praktyka polityczna). Kończąc cykl zajęć, prócz udziału w debatach i dyskusjach, studenci zobowiązani byli do napisania podsumowującego eseju.

Drugi przykład – to zajęcia realizowane w semestrze zimowym r. akad. 2018/19 r. Zasługują na szczególną uwagę, ponieważ poświęcone były także aktualnej tematyce sytuacji uchodźców. Celem zajęć było przybliżenie studentom problematyki współczesnych migracji do Europy, a zwłaszcza uchodźstwa – odpowiedzi na pytania jakie są ich przyczyny, jak wygląda droga przeciętnego uchodźcy (od decyzji o opuszczeniu swojego kraju do przekroczenia granicy kraju, w którym on/ona będzie poszukiwać schronienia), jakie są uwarunkowania praktyczne i prawne uchodźstwa, jaką rolę odgrywają organizacje humanitarne (w tym ich wolontariusze) w pomocy na rzecz uchodźców, a politycy i media – w kształtowaniu stosunku Europejczyków do uchodźców. Szczególna uwaga została poświęcona sytuacji osób ubiegających się o status uchodźcy w Polsce. Spotkania z przedstawicielami urzędów państwowych, organizacji pozarządowych, wizyta w ośrodku dla uchodźców wreszcie gra terenowa były niewątpliwie atrakcyjne i jednocześnie stały się elementem kształtującym sposób myślenia, pozwalającym studentom na formułowanie własnych poglądów. Zajęcia realizowane były w formule „OGUN”⁹⁴. Podkreślić należy, że zajęcia dostępne były dla studentów wszystkich jednostek UW, co oczywiście wymagało od prowadzą-

⁹⁴ OGUN – zajęcia ogólnouniwersyteckie. Katalog takich zajęć obejmuje kilkaset pozycji z różnych dziedzin. Każdy student UW musi zrealizować kilka takich zajęć z odpowiednią liczbą punktów ECTS.

cych i koordynatorów szczególnej uwagi jeśli chodzi o wybór metod. Zajęcia zostały ocenione bardzo pozytywnie przez uczestników, wszyscy studenci postulowali organizowanie następnych edycji w kolejnych semestrach dla nowych grup studentów. W swych działaniach Katedra im. T. Mazowieckiego uzyskuje duże wsparcie od Fundacji Adenauera.

Wykłady przeznaczone dla studentów UW, które w zamierzeniu mają kształtować postawy obywatelskie

W semestrze letnim roku akademickiego 2018/19 przewidziano wykład „Wartości demokracji: moralne i obywatelskie”. W sylabusie przedmiotu zapisano iż „celem wykładu jest zapoznanie studentów z podstawowymi wartościami, ideałami i normami etycznymi społeczeństw i państw demokratycznych. Wykład objaśnia etyczne i prawne aspekty aksjologicznych podstaw demokracji odnosząc się do funkcjonowania takich społeczeństw i państw oraz do zagrożeń jakie przed nimi stoją”. Zaś studenci mają w po wysłuchaniu wykładu, prócz wiedzy mają jako świadomi obywatele potrafić „docenić wartości i znaczenie różnorodności społeczeństwa demokratycznego oraz jego ram aksjologicznych i znaczenie debaty publicznej dla rozwoju społeczeństwa demokratycznego”⁹⁵.

III. Zajęcia przeznaczone dla zdefiniowanych grup studentów

Zajęcia dla studentów w ramach Kolegium Międzyobszarowych Studiów Humanistycznych i Społecznych – przykład poszukiwań dróg do realizacji efektów kształcenia dotyczących kompetencji społecznych i obywatelskich.

Dyrekcja Kolegium zdecydowała się wprowadzić zasadę, iż każdy student MISH, niezależnie od wybranego przez siebie i realizowanego pod opieką tutora minimum programowego musi obowiązkowo zaliczyć na I roku kurs „Społeczeństwo demokratyczne i aktywność obywatelska”. Intencją było tu właśnie rozwijanie kompetencji obywatelskich. W trakcie zajęć studenci zapoznają się z podstawowymi kategoriami teoretycznymi służącymi analizie współczesnej demokracji, ruchów społecznych i innych form obywatelskiej aktywności, z historycznymi źródłami oraz ze współczesnymi dyskusjami prowadzonymi w naukach społecznych na temat dylematów funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Program seminarium łączy elementy socjologii polityki i historii społecznej ze współczesnymi badaniami społe-

⁹⁵ Por sylabus przedmiotu, [https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmiot/pokazPrzedmiot\(prz_kod:3501-WD18-M-OG\)](https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmiot/pokazPrzedmiot(prz_kod:3501-WD18-M-OG)).

czeństw demokratycznych. Omawiane są problemy związane z „praktykowaniem demokracji” we współczesnych społeczeństwach i dylematy partycypacji i decydowania o życiu publicznym w demokratycznym systemie polityczno-społecznym. Studenci, poza uczestnictwem w dyskusjach nad zaproponowanymi zagadnieniami, przygotowują pracę seminaryjną związaną z sytuacją społeczną w Polsce i w ich najbliższym otoczeniu uniwersyteckim, której napisanie wymaga pozyskania i interpretacji aktualnych danych. Znowu podkreślić należy, że studenci uczestniczący w tych obligatoryjnych dla nich zajęciach, realizują różne kierunki studiów, co wynika ze specyfiki MISH.

Zajęcia dla studentów w ramach Centrum Rozwiązywania Sporów i Konfliktów przy WPIA UW⁹⁶ – umożliwiające rozwój kompetencji obywatelskich.

Nauczyciele akademicki związani z Centrum wskazują, że jednostka ta pomaga ludziom i organizacjom w prowadzeniu dialogu i radzeniu sobie z konfliktami. Wspomaga rozwój mediacji i innych alternatywnych metod rozwiązywania sporów (ADR) prowadząc działania mediacyjne, edukacyjne i badawcze. Wspiera tym samym budowę społeczeństwa obywatelskiego. W Centrum organizowane są warsztaty dla pracowników i studentów. Mogą w nich uczestniczyć przede wszystkim studenci Wydziału Prawa, ale też inni zainteresowani uczestnicy.

Klinika Prawa WPIA⁹⁷

Ten typ zajęć przeznaczony jest dla studentów jednego kierunku. Nie są one obowiązkowe, a zaliczane do grup zajęć do wyboru. Celem zajęć w „Klinice Prawa” jest stworzenie studentom możliwości poznania prawa od strony praktycznej i nabycia podstawowych umiejętności w zakresie udzielania porad prawnych. Klientami Kliniki są ludzie niezamożni, nie mający wystarczających środków na skorzystanie z odpłatnych porad prawnych.

Przez zetknięcie się z prawdziwymi klientami i prawdziwymi problemami studenci „Kliniki Prawa” doceniają wagę relacji klient-prawnik w wykonywaniu zawodów prawniczych, mają żywy kontakt z różnymi aspektami zawodu prawnika i uczą się zasad zawodowej odpowiedzialności.

Specyfika działalności „Kliniki Prawa” sprzyja tworzeniu etosu pracy *pro publico bono* wśród młodych prawników.

⁹⁶ <http://mediacje.wpia.uw.edu.pl/o-nas/nasza-dzialalnosc>

⁹⁷ <http://www.wpia.uw.edu.pl/studia/klinika-prawa/>

IV. Inne formy działań służące realizacji efektów kształcenia w obszarze kompetencji obywatelskich

Centrum Wolontariatu UW ⁹⁸

Jednostka, obchodząca właśnie pięciolecie działalności. Prowadzi rozmaite formy wolontariatu (Edukacyjny, Akcyjny, Pomocowy, Projektowy). Nie trzeba mieć żadnych specjalnych umiejętności ani doświadczenia. Najważniejsze kryteria uczestnictwa w programie to chęć działania, współpracy i niesienia pomocy, a także odpowiedzialność i konsekwencja w podejmowaniu oraz realizacji zadań. Wolontariuszem zostać może każdy członek uniwersyteckiej społeczności – studenci, bez względu na kierunek i rok studiów, wszyscy doktoranci i pracownicy, absolwenci, słuchacze kursów UO i studiów podyplomowych, emeryci Uniwersytetu Warszawskiego. Program objął do tej pory 1354 wolontariuszy (w tym 261 osób – to obcokrajowcy).

Budżet Partycypacyjny UW

W konkursie projektów przeznaczonych do realizacji w ramach budżetu partycypacyjnego może wziąć udział każdy członek społeczności Uniwersytetu Warszawskiego, zarówno studenci (I i II stopnia, studiów jednolitych magisterskich czy studiów doktoranckich), jak i pracownicy (naukowi, administracyjni czy obsługi technicznej). Projekt można zgłosić samodzielnie lub przygotować go wspólnie z innymi osobami. W pierwszej edycji konkursu do realizacji wybrano 10 projektów, na które głosowało najwięcej osób ⁹⁹. To także sposób na aktywizację studentów, modelowe pokazywanie sposobów działania na rzecz własnej społeczności i kształtowanie postaw obywatelskich.

Szkoła Edukacji PAFW i UW ¹⁰⁰

Kolejnym przykładem prac nad kształtowaniem postaw i kompetencji obywatelskich są uruchomione w 2015 r. wspólnie przez Uniwersytet War-

⁹⁸ <https://wolontariat.uw.edu.pl/>

⁹⁹ <https://www.uw.edu.pl/wyniki-budzetu-partycypacyjnego> : 1524 głosów – „Defibrylatory ratujące życie”, i odpowiednio: 1489 – „Strefa Leżak UW”, 1462 – „Pomóż nam pomagać: pomoc psychologiczna online dla studentów i pracowników UW”, 1352 – „UWild – Uniwersytet bioróżnorodny”, 1257 – „Stacje serwisowe do rowerów”, 1146 – „Społecznościowy ogród Karowa”, 1027 – „Aktywna Ochota! Zdrowy kręgosłup. Pracownik UW – jeszcze więcej zajęć gimnastyki”, 913 – „Biblioteka Queer w BUW”, 903 – „Rodzic na uniwersytecie”, 868 – „Aktywna Ochota! Flow park czy siłownia plenerowa? Po prostu plac zabaw dla dorosłych”, 864 – „Warsztaty antydyskryminacyjne i antyprzemocowe dla studentów zagranicznych i polskich”.

¹⁰⁰ <http://szkolaedukacji.pl/>

szawski i Polsko – Amerykańską Fundację Wolności studia podyplomowe dla absolwentów niektórych kierunków studiów, którzy chcą podnosić swoje umiejętności nauczycielskie i poszukują nowych rozwiązań w edukacji. Młodzi nauczyciele przygotowując się do pracy w szkołach w bardzo intensywnym, unikalnym kursie zdobywają nie tylko wiedzę merytoryczną, ale przede wszystkim sami kształtują własne postawy. Ucząc się, jak włączyć uczniów w decydowanie w szkolnej społeczności, jak uczyć o demokracji i jak rozwijać ich kompetencje obywatelskie, sami – siłą rzeczy podnoszą własne w tej materii umiejętności.

Niebagatelny problem przy kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich studentów jest przygotowanie kadry akademickiej do podjęcia prac nad tymi zagadnieniami, przygotowania odnośnych zajęć, wpisywania ich w programy studiów i – co chyba najtrudniejsze – określenie metod ewaluacji, tak jak wymaga tego Polska Rama Kwalifikacji. Wydaje się konieczne systemowe wsparcie wszelkich inicjatyw, które mogłyby wspomóc nauczycieli w tym działaniu. Być może na Uniwersytecie Warszawskim takie szanse dają konkursy i szkolenia organizowane w ramach Zintegrowanego Programu Rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego¹⁰¹. Działania podejmowane w ramach tego programu mają służyć podnoszeniu kompetencji dydaktycznych wykładowców m. in. w zakresie kompetencji miękkich.¹⁰²

Podane przykłady są ilustracją koncepcji uzupełniania oferty programów studiów o zajęcia specjalnie przygotowane dla kształtowania postaw obywatelskich. Jej kluczowym założeniem jest stworzenie możliwie szerokiej oferty zajęć / wykładów / warsztatów i inicjatyw atrakcyjnych dla studentów. Byłaby ona uzupełnieniem (lub zapełnieniem luki) schematu programów szczególnie tam, gdzie takie zajęcia nie są organizowane. Ciągłe otwartym pozostaje też pytanie o formy ewaluacji kompetencji społecznych i obywatelskich.

Przykłady te są oczywiście głosem w dyskusji nie tyle „czy”, ale „jak” wprowadzać elementy kompetencji obywatelskich do programów studiów, a może raczej do edukacji studenta. Swoboda wyboru, atrakcyjność form mogłaby być kluczem do autentycznej edukacji obywatelskiej. Jak bardzo potrzebnej – nie trzeba przekonywać.

¹⁰¹ Program zintegrowanych działań na rzecz rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego jest realizowany w ramach programu operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, oś priorytetowa III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, działanie: 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych, od 2 kwietnia 2018 do 31 marca 2022 roku.

¹⁰² <http://www.zip.uw.edu.pl/>

2.4. Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe¹⁰³

Horacy Dębowski (SGH), Wojciech Stęchły (SGH)

I. Wzrost znaczenia kompetencji przekrojowych

Zmiany technologiczne oraz procesy związane z globalizacją wpływają w sposób niespotykany wcześniej na społeczeństwa oraz gospodarki. Te megatrendy, razem ze zmianami demograficznymi, zmianami wartości oraz preferencji konsumentów, wpływają na zmiany ilościowe i jakościowe odnośnie dostępnej pracy, w tym na to jak i przez kogo praca jest i będzie wykonywana¹⁰⁴. Pod koniec XX wieku zmiany te określane były jako przejście w erę gospodarki opartej na wiedzy¹⁰⁵, odejście od fordyzmu¹⁰⁶, a w ostatniej dekadzie jako czwarta rewolucja przemysłowa¹⁰⁷ lub druga epoka technologiczna¹⁰⁸.

Wyznacznikiem czwartej rewolucji przemysłowej jest wykładnicza szybkość zmian, ich zakres i głębia oraz transformacja systemów gospodarczych i społecznych. Procesy te związane są z łączeniem fizycznych (np. druk 3D, autonomiczne pojazdy, inteligentne roboty, grafen), cyfrowych (np. Internet Rzeczy), biologicznych (np. inżynieria genetyczna) czynników technologicznych, dzięki którym wirtualne i fizyczne systemy produkcji mogą ze sobą synergicznie współpracować¹⁰⁹. W epoce czwartej rewolucji cyfrowej wiele przedsiębiorstw może dostarczać swoje produkty z zerowym kosztem krańcowym.

Szybka, stale przyspieszająca cyfryzacja, robotyzacja miejsc pracy oraz rozwój sztucznej inteligencji silnie oddziałują na popyt na pracę, zmieniając zapotrzebowanie na różne grupy kompetencji. Wzrasta popyt na kompeten-

¹⁰³ Artykuł powstał w ramach realizacji projektów TRACK-VET oraz DASCHE prowadzonych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie finansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Erasmus+.

¹⁰⁴ OECD *Future of Work and Skills*, Paris: OECD 2017.

¹⁰⁵ OECD, *The Implications of the Knowledge-Based Economy for Future Science and Technology Policies*. Paris: OECD 1995; B. Godin, *The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword?*, *The Journal of technology transfer*, 31(1), 2006, 17–30.

¹⁰⁶ J. Gardawski, *Świat pracy a fordyzm i postfordyzm*. W Polacy pracujący a kryzys fordyzmu. Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa 2009; B. Jessop, *Fordism and post-Fordism: a critical reformulation*. In *Pathways to industrialization and regional development* (pp. 54–74). Routledge, 2005.

¹⁰⁷ K. Schwab, *The fourth industrial revolution*. Portfolio Penguin, 2017.

¹⁰⁸ E. Brynjolfsson, A. McAfee, *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & Company 2014.

¹⁰⁹ K. Schwab, 2017.

cje, które są komplementarne z nowymi technologiami, a wypierane są kompetencje substytucyjne. Komputery i maszyny dużo lepiej zastępują rutynowe, powtarzalne zadania, które mogą być programowane z wyprzedzeniem. Są one najbardziej rozpowszechnione w przemyśle wytwórczym, ale również w innych branżach, w których wykorzystywane są rutynowe działania wymagające zwykle umiejętności na poziomie średnim, m.in. w branży hotelarskiej, gastronomicznej, a także w handlu detalicznym czy sektorze bankowym. Z drugiej strony, wzrasta popyt na pracę związaną z wykonywaniem zadań abstrakcyjnych i analitycznych, takich jak rozwiązywanie problemów albo myślenie kreatywne.

Do tej pory, zmiany technologiczne miały stosunkowo niewielki wpływ na rynek usług społecznych oraz interpersonalnych, których istotna część wiąże się z pracą wymagającą stosunkowo niewysokich kwalifikacji¹¹⁰. W rezultacie zmian technologicznych pogarsza się sytuacja różnych grup zawodowych. Pracownicy wykonujący prace rutynowe w przemyśle po utracie zatrudnienia, przenoszą się najczęściej na niskopłatne stanowiska w sektorze usług, co powoduje presję na obniżanie płac w tym sektorze¹¹¹.

W rezultacie, w wielu krajach rozwiniętych mamy do czynienia z polaryzacją rynków pracy¹¹² w wyniku której rośnie liczba osób zatrudnianych na stanowiskach wysoko oraz nisko płatnych, a maleje liczba osób o średnich dochodach. Należy przy tym zwrócić uwagę, że o skali polaryzacji mogą decydować polityki publiczne nakierowane na rozwój umiejętności w społeczeństwie¹¹³, jak również model wdrażania nowych technologii poprzez zarządzających poszczególnymi przedsiębiorstwami¹¹⁴.

Zmiany na współczesnych rynkach pracy wymagają również ciągłej aktualizacji i poszerzania kompetencji – w ramach uczenia się w różnych miejscach oraz przez całe życie (*lifewide and lifelong learning*). Według raportu brytyjskiej agencji ds. zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym¹¹⁵, niemal 50% wiedzy przedmiotowej zdobytej przez studentów pierwszego roku na studiach

¹¹⁰ M. Goos, A. Manning, *Lousy and lovely jobs: The rising polarization of work in Britain*. *The review of economics and statistics*, 89(1), 2007, s. 118–133.

¹¹¹ D.H Autor, M.J Handel, *Putting tasks to the test: Human capital, job tasks, and wages*, in *Journal of Labor Economics*, Vol. 31, No.2, 2013. pp. S59–S96.

¹¹² C.B Frey, M. Osborne, *The future of employment*, Oxford University Working Paper, 2013; OECD, 2017.

¹¹³ D. Oesch, *Occupational change in Europe: how technology and education transform the job structure*. Oxford University Press, 2013.

¹¹⁴ S. Pfeiffer, *Effects of Industry 4.0 on vocational education and training*, Vienna, Institute of Technology Assessment, 2015.

¹¹⁵ QAA, 2018.

technicznych przestaje być aktualne w momencie ukończenia studiów. Natomiast badania publikowane przez Światowe Forum Ekonomiczne¹¹⁶ wskazują, że w 2020 roku dla więcej, niż jednej trzeciej zawodów zestaw najważniejszych kompetencji będzie składał się z kompetencji, które obecnie nie są uznawane za kluczowe dla wykonywania danego zawodu. Ten sam raport wskazuje, że około 65 procent dzieci rozpoczynających naukę w szkołach podstawowych będzie w przyszłości pracować w zawodach, które obecnie nie istnieją.

Jednocześnie w wyżej wymienionych opracowaniach podkreśla się, że wraz z upowszechnianiem rozwiązań technologicznych przemysłu 4.0, następuje wzrost zapotrzebowania na kompetencje przekrojowe (*transversal competences*). Potrzeby związane z kompetencjami dla przyszłości mogą być rozpatrywane według trzech kategorii¹¹⁷ odnoszących się do:

- wiedzy przedmiotowej i akademickiej – związanej najczęściej z głębokim rozumieniem aspektów działalności w danej dziedzinie;
- umiejętności zawodowych i technicznych – związanych z wykonywaniem określonych zadań, pełnieniem ról;
- kompetencji przekrojowych – czyli takich, które mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach, miejscach pracy i przez całe życie, często nazywane są one również kompetencjami miękkimi.

Istotą tego podziału jest wyodrębnienie kompetencji przekrojowych, jako jednej z trzech kluczowych kategorii. Należy przy tym zwrócić uwagę, że podział ten jest nieostry – rozwijanie wiedzy przedmiotowej i akademickiej, to jednocześnie budowanie umiejętności poznawczych, rozwiązywania problemów, uczenia się, a umiejętności zawodowe i techniczne wiążą się nieodłącznie z kompetencjami cyfrowymi, zarządzaniem czy przywództwem. Na potrzebę rozwijania kompetencji przekrojowych zwracają również dokumenty strategiczne Unii Europejskiej (m.in. Zalecenie Rady 2018¹¹⁸, Konkluzje z Rygi 2015), a międzynarodowych organizacji OECD¹¹⁹, ILO¹²⁰ oraz innych organizacji, w tym również firm konsultingowych (MGI¹²¹). W tym

¹¹⁶ World Economic Forum, *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. Geneva 2016.

¹¹⁷ Universities UK, *Solving future skills challenges*, London 2018.

¹¹⁸ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

¹¹⁹ OECD, 2017.

¹²⁰ International Labour Organization – ILO, *ILO Global Commission on the Future of Work, Skills policies and systems for a future workforce*, 2018.

¹²¹ McKinsey Global Institute – MGI, *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation* (Brussels, San Francisco and Shanghai), 2017.

kontekście należy podkreślić, że w dokumentach Unii Europejskiej w zakres kompetencji przekrojowych wchodzi m.in. kompetencje obywatelskie oraz związane z ekspresją kulturalną, które są postrzegane jako kluczowe dla zrównoważonego rozwoju jednostek i społeczeństwa¹²². Spośród 8 kluczowych kompetencji zdefiniowanych w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej w sprawie kluczowych kompetencji, do kompetencji przekrojowych zaliczane są ostatnie cztery „meta” kompetencje, tj.: (a) kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, (b) kompetencje obywatelskie; (c) kompetencje w zakresie przedsiębiorczości; (d) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. W zbliżony sposób tematykę ujmuje projekt ATC21S¹²³, w którym zdefiniowano 10 kompetencji uznawanych za najbardziej kluczowe z perspektywy wyzwania XXI wieku.

Wzrost znaczenia kompetencji przekrojowych wynika między innymi z tego, że odnoszą się one do wykonywania zadań, które nie są dziś zadowalająco wykonywane przez maszyny i których automatyzacja jest (naj)trudniejsza. Z pewnością ludzie zachowują dziś przewagę w wykonywaniu zadań wymagających znajomości tego, jakimi heurystykami posługują się inni ludzie, a także tworzenie i selekcja heurystyk w celu rozwiązywania niezdefiniowanych zadań (*open ended tasks*), które wymagają elastyczności, kreatywności i formułowania ocen¹²⁴. Ludzie potrafią działać bez znajomości „reguł”, na przykład identyfikować motywy działań osoby nowopoznanej, lub decydować, kiedy wypada zaśmiać się z usłyszanego żartu politycznego. Tworzenie nowych pomysłów, idei, rozpoznawanie schematów w szerokim kontekście i najbardziej złożone formy komunikacji, należą do obszarów poznawczych, w których ludzie wciąż mają przewagę nad maszynami. Niezależnie od rozwoju sieci neuronowych i ewentualnego wystąpienia momentu, gdy sztuczna inteligencja prześcignie ludzi w omawianym obszarze, przewaga komparatywna w tym obszarze powinna utrzymywać się zdecydowanie dłużej.

Potwierdzenie powyższych tez stanowią m.in. badania Deminga¹²⁵, który pokazuje, że umiejętności kognitywne na amerykańskim rynku pracy wpły-

¹²² Por. V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2017; E. Bacia, (Ed.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

¹²³ Assessment and Teaching of Twenty-Century Skills – międzynarodowy projekt badawczy koordynowany przez Uniwersyte z Melbourne przy współudziale największych firm technologicznych, m.in. Cisco, Intel, Microsoft.

¹²⁴ R. Batko, A. Szopa, *Strategic Imperatives and Core Competencies in the Era of Robotics and Artificial Intelligence*. IGI Global, 2016, s. 29–50.

¹²⁵ D.J. Deming, *The growing importance of social skills in the labor market*, The Quarterly Journal of Economics, 132(4), 2017, 1593–1640.

wają na powodzenie na rynku pracy (mierząc wysokością zarobków lub zatrudnieniem) w dużo mniejszym stopniu, niż w latach 80. i 90. XX wieku. Deming stwierdza, że premia z kompetencji społecznych znacząco wzrosła w latach 1979 oraz 1997 i wciąż rośnie. Jednocześnie liczba osób pracujących w zawodach STEM (nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki) w latach 2000-2012 malała na rzecz zawodów niezwiązanych ze STEM, jak np. menedżerowie, pielęgniarki, lekarze. Wspólnym mianownikiem tych zawodów jest to, że wymagają one złożonych analitycznych umiejętności oraz silnej interakcji interpersonalnej. Nie oznacza to, że umiejętności kognitywne tracą na znaczeniu. A raczej, że zmiany związane z wdrażaniem nowych technologii oraz zmian organizacyjnych w przedsiębiorstwach premiują komplementarność kompetencji kognitywnych z kompetencjami przekrojowymi, w tym społecznymi¹²⁶.

Wzrost zapotrzebowania na kompetencje przekrojowe wynika również ze zmian w strukturach organizacyjnych przedsiębiorstw. Wraz z odejściem od modelu gospodarki fordowskiej, kiedy produktywność przedsiębiorstw zależała od wykorzystywania ekonomii skali oraz standaryzacji procesu produkcji, spłaszczeniu uległa struktura przedsiębiorstw. W kolejnych dekadach XXI wieku zakłada się dalsze zanikanie hierarchicznych, sztywnych struktur organizacyjnych na rzecz płaskich struktur sieciowych składających się z interdyscyplinarnych zespołów projektowych¹²⁷, w których poszczególni członkowie zespołu wykorzystując złożone formy komunikacji będą w stanie współpracować tworząc wiedzę i innowacje. Niemal we wszystkich branżach, w organizacji pracy odchodzi się od sztywno określonych zakresów obowiązków pracowników, które skupione są na wąskim katalogu zadań. Współczesne formy organizacji pracy są tak projektowane, aby wspomagać wielozadaniowość oraz interdyscyplinarność pracowników, przede wszystkim po to, aby móc odnosić korzyści z komplementarności pomiędzy zadaniami wykonywanymi w danej strukturze organizacyjnej. Wykonywanie zadań opartych na interakcji i wymagających kompetencji społecznych stanowią kluczowy obszar działalności instytucji, w którym maszyny nie mogą zastąpić człowieka. Maszyny będące zdolne do prowadzenia swobodnej konwersacji z człowiekiem są nadal bardzo niedoskonałe, a maszyny zdolne do pełnego uczestnictwa w pracy zespołu nie istnieją, choć takiego scenariusza nie można wykluczyć.

¹²⁶ Deming, 2017; C.J. Weinberger, *The increasing complementarity between cognitive and social skills*, Review of Economics and Statistics, 96(4), 2014, s. 849–861; por. również M. Palczynska, *Wage Premia for Skills: the Complementarity of Cognitive and Non-cognitive Skills*. IBS Working Paper 09/2018. December 2018.

¹²⁷ A. Felstead, D. Ashton, *Tracing the link: organisational structures and skill demands*, Human Resource Management Journal, 10(3), 5, 2000.

Również w raporcie Światowego Forum Ekonomicznego¹²⁸ wskazuje się, że kompetencje społeczne związane z perswazją, inteligencją emocjonalną oraz umiejętnościami uczenia innych będą bardziej pożądane, niż wąskie umiejętności specjalistyczne, nawet takie jak programowanie. Nowe technologie będą powodowały wzrost zapotrzebowania na kompetencje społeczne oraz kreatywne, również w zawodach wymagających dotychczas wyłącznie wysokospecjalistycznej wiedzy technicznej. Na przykład w sektorze opieki zdrowotnej dzięki korzystaniu ze innowacji technologicznych możliwa będzie automatyzacja diagnostyki pacjenta i indywidualizacja leczenia. Może to spowodować redefinicję charakteru pracy personelu medycznego – zmniejszając udział rozpoznania i diagnostyki na rzecz interpretacji, komunikacji oraz wyjaśniania opartych na sztucznej inteligencji diagnoz.

Wiele wskazuje na to, że znaczenie kompetencji przekrojowych będzie rosnąć, a systemy edukacji, w tym szkolnictwo wyższe, uczelnie powinny aktywnie wspierać ich rozwijanie u studentów. Wyzwaniem pozostaje zidentyfikowanie i zoperacjonalizowanie tych kompetencji, w taki sposób, aby mogły być efektywnie zaimplementowane do programów studiów, a następnie stworzenie narzędzi i warunków do ich kształtowania. W dalszej części artykułu podejmujemy próbę wykonania pierwszego kroku na drodze do zoperacjonalizowania kompetencji przekrojowych – omawiamy często przywoływane pojęcia i kategorie stosowane w dyskusjach nad kompetencjami przekrojowymi.

II. Omówienie pojęć i kategorii stosowanych do opisu kompetencji przekrojowych

Większość przytoczonych powyżej źródeł jest zgodnych: kompetencje o charakterze przekrojowym są potrzebne dziś i będą potrzebne w przyszłości. Niestety czytając analizy, prognozy czy wyniki badań spotykamy się z dużą różnorodnością pojęć i perspektyw. W rezultacie, każda próba syntezy wyników analiz zapotrzebowania czy opisów trendów i tendencji wiąże się z koniecznością przewyżczenia doświadczenia pojęciowego zamętu. W tej części omawiamy pojęcia i kategorie, które mogą być przydatne w projektowaniu programów studiów w zakresie odnoszącym się do kompetencji przekrojowych.

W przedstawianych koncepcjach pojęcia „umiejętności” oraz „kompetencji” pojawiają się naprzemiennie i można je odczytywać synonimicznie. Analiza semantyczna stosowanych pojęć wykracza poza ramy tego tekstu. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że umiejętności i kompetencje nie można

¹²⁸ World Economic Forum (WEF), 2016.

traktować rozłącznie, w obu niezbędne jest posiadanie określonej wiedzy (faktograficznej, koncepcyjnej, proceduralnej czy metawiedzy) i zdolności do zachowania się w określony sposób (postawy, czynności, zadania) oraz w określonych sytuacjach – zdefiniowanych wąsko lub szeroko.

Rozróżnienie na umiejętności ogólne (general) i specyficzne (specific)

Powszechnie stosowany w badaniach kapitału ludzkiego podział na umiejętności ogólne i specyficzne odnosi się do możliwości przeniesienia i wykorzystania tych umiejętności (rozumianych jako kapitału) w innych przedsiębiorstwach (lub szerzej branżach)¹²⁹. Oryginalnie pojęcia te były definiowane w duchu poniższego fragmentu:

*„całkowicie uniwersalne szkolenie (tj. prowadzące do umiejętności ogólnych) zwiększa krańcową produktywność uczestników zarówno w przedsiębiorstwie, które oferuje/finansuje szkolenie, jak i we wszystkich innych przedsiębiorstwach... Całkowicie specyficzne szkolenie może być zdefiniowane jako szkolenie, które nie zwiększy produktywności osób uczestniczących w szkoleniu w innych przedsiębiorstwach.”*¹³⁰

Rozgraniczenie na umiejętności ogólne i specyficzne nie odnosi się w żaden sposób do dopełnień takich jak: (umiejętności) praktyczne, akademickie, pochodzące z doświadczenia, jawne lub ukryte (*tacit*) itd. A zatem, ta sama umiejętność zakwalifikowana byłaby jako specyficzna w przypadku monopsonicznego lub niepełnego rynku pracy, a ogólna na konkurencyjnym (lub pełnym) rynku pracy.

W dodatku, rozróżnienie na umiejętności ogólne i specyficzne jest dziś stosowane często w jeszcze innych rozumieniach, które podsumowuje poniższe zestawienie (tabela 4).

¹²⁹ G. S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press. 2009; E. Hanushek, F. Welch (red.), *Handbook of the Economics of Education (Handbook of the Economics of Education)*. Elsevier, 2006; E.A. Hanushek, G. Schwerdt, S. Wiederhold, & L. Woessmann, *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC* (NBER Working Paper No. 19762). National Bureau of Economic Research, Inc. 2013; E.A. Hanushek, L. Woessmann & L. Zhang, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle* (NBER Working Paper No. 17504). National Bureau of Economic Research, Inc. 2011; OECD Measuring What People Know Human Capital Accounting for the Knowledge Economy: Human Capital Accounting for the Knowledge Economy. OECD Publishing, 1996.

¹³⁰ tłumaczenie własne za: Becker, 1993, s. 40. Brzmienie oryginalne: „completely general training increases the marginal productivity of trainees by exactly the same amount in the firms providing the training as in other firms... Completely specific training can be defined as training that has no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms”

Tabela 4. Zestawienie przykładów zastosowania pojęć „umiejętności ogólne” i „umiejętności specyficzne” w różnych rozumieniach

	Przykłady zastosowania (rozumienia) pojęć:	
	„Umiejętności ogólne”	„Umiejętności specyficzne”
Anglosaskie rynki pracy	Odpowiadające niewykwalifikowanej sile roboczej (unskilled)	Odpowiadające wykwalifikowanym rzemieślnikom (craft)
Niemiecki system kształcenia zawodowego	Niskiego poziomu, niepotwierdzone	Wysokiego poziomu, zawodowe
Teoria kapitału ludzkiego	Przenaszalne	Nieprzenaszalne
Wybrane nurty politycznej ekonomii instytucjonalnej	Wysokie i szerokie: profesjonalne (high and broad: professional)	Niskie i wąskie: zawodowe (low and narrow: occupational)
Teoria klasowa	Niskie i łatwe do zastąpienia	Wysokie i trudne do zastąpienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Streeck, *Skills and Politics: General and Specific* (SSRN Scholarly Paper No. ID 1781042). Rochester, NY: Social Science Research Network, 2011, s.17.

Komentarz dotyczący edukacji dla przyszłości: charakter kształcenia w uczelniach od zawsze wiązał się z kompetencjami o charakterze ogólnym – rozumianymi jako uniwersalne, akademickie i wysokiego poziomu. Przyspieszający rozwój technologiczny oraz zmiany na rynku pracy (np. coraz częstsze zmiany zatrudnienia w okresie aktywności zawodowej) przemawiają za potrzebą podtrzymania tej tradycji. Szczególnym przypadkiem jest sytuacja presji na dopasowanie oferty kształcenia do specyficznych wymagań otoczenia uczelni – w odpowiedzi uczelnie nie powinny zapominać o zachowaniu równowagi między ogólnym i specyficznym charakterem kształcenia.

Ramy kwalifikacji – wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne / odpowiedzialność i autonomia

W dyskursie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie realizowanej w Unii Europejskiej stosuje się często rozgraniczenia na wiedzę, umiejętności i „trzeci komponent”, tj. kompetencje (Parlament Europejski i Rada UE¹³¹), kompetencje społeczne¹³² czy odpowiedzialność i autonomię¹³³. Polska

¹³¹ Parlament Europejski i Rada UE. (2008). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

¹³² A. Chłoi-Domińczak, A. Kraśniewski, S. Sławiński & E. Chmielecka, *Polska Rama Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2017.

¹³³ Rada UE, 2017.

Rama Kwalifikacji zawiera opisy wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na 8 poziomach. Opisy te pozwalają odnieść uzyskiwane w kraju kwalifikacje do tych poziomów i zwiększyć ich przejrzystość¹³⁴.

Rozgraniczenie na wiedzę, umiejętności i „trzeci komponent” jest neutralne z punktu widzenia uniwersalności / przekrojowości. Należy jednak zauważyć, że wspomniane polityki mają na celu m.in. potwierdzanie (certyfikację) umiejętności, które dotychczas były ukryte, a poprzez to sprawienie by były one łatwiejsze do przenoszenia i bardziej rozpoznawalne w innych kontekstach.

Komentarz dotyczący edukacji dla przyszłości: przedstawione rozgraniczenie zwraca uwagę na kompetencje społeczne (czemu poświęcona jest osobna część tej publikacji) oraz ważność kształtowania postaw – odpowiedzialności i autonomii. Dobór kompetencji społecznych, które mają być kształtowane przez uczelnie powinno być przedmiotem głębokiego namysłu – ponieważ decyzje te będą określać w praktyce rolę uczelni, jak również wpływać na dobrostan absolwentów. Już dziś kompetencje społeczne są często wskazywane jako najważniejsze kompetencje oczekiwane od pracowników.

Kompetencje poznawcze, społeczne, funkcjonalne i metakompetencje

Analizując definicje i stosowanie pojęcia kompetencji w Austrii, Francji, Niemczech, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii Winterton i Le Deist¹³⁵ zwrócili uwagę na istniejące różnice pojęciowe i wskazali ich źródła. W szczególności wskazują oni na typowe perspektywy dominujące w poszczególnych krajach, wskazując na podejście odnoszące się do indywidualnych cech i czerpiące z pragmatyzmu i funkcjonalizmu (USA), perspektywę zawodową z silnym nawiązaniem do funkcjonujących zawodów (Wielka Brytania), wielowymiarowe i analityczne podejścia w krajach Europy Kontynentalnej, które obejmują różne aspekty takie jak np. *savoir, savoir-faire, savoir-etre, Handlungskompetenz, Personalkompetenz, Fachkompetenz*,

¹³⁴ Cedefop, Terminology of European education and training policy : a selection of 130 key terms. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2014. Pobrano z http://opac.ressources-de-la-formation.fr:669/index.php?lvl=notice_display&id=59283; Cedefop, Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report 2014 (Cedefop working paper). Luxembourg: Publications Office, 2015; A. Chłoi-Domińczak, A. Kraśniewski, R. Pierwienicka, W. Stęchły, G. Ziewiec, S. Sławiński, & H. Dębowski, *Referencing Report. Referencing The Polish Qualifications Framework for Long Life Learning to The European Qualifications Framework*, Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2013; Komisja Europejska (European Qualifications Framework Series: Note 2. Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF. Publications Office of the EU, Luxembourg 2010; Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. (Dz.U. 2016 poz. 64).

¹³⁵ F.D Le Deist, J. Winterton, *What is competence? Human resource development international*, 8(1), 2005, s. 27–46.

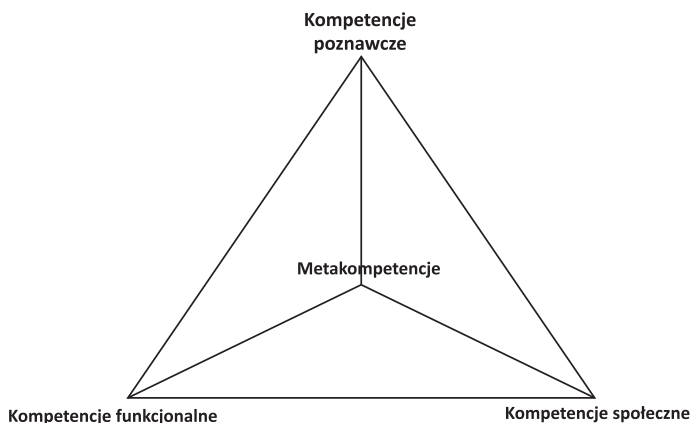
Sozialkompetenz, *Sachkompetenz* i inne. Intencją autorów było stworzenie typologii, która mogłaby być stosowana do porównywania pojęć osadzonych w różnych tradycjach. W wyniku analiz Winterton i Le Deist wyodrębnili :

- kompetencje poznawcze (kognitywne) – związane ze zdolnością do spostrzegania, oceniania rzeczywistości, pozwalają na analizowanie sytuacji rozwiązywanie problemów;
- kompetencje społeczne – dotyczą relacji interpersonalnych i społecznych, m.in. zdolności współpracy, współżycia i odpowiedzialności w relacjach z innymi;
- kompetencje funkcjonalne – zdolność do wykonywania specyficznej pracy, określonych zadań zawodowych;
- metakompetencje – zdolności do uczenia się i refleksji, zachowania w zmiennych i nieprzewidywalnych warunkach.

Swoją propozycję Winterton i Le Deist nazwali holistyczną, ponieważ pozwala odnieść się do różnych tradycji stosowania pojęcia kompetencji. Wskazali również na niemożność rozdzielenia w praktyce trzech pierwszych kompetencji – oraz „bazowy” charakter metakompetencji, niezbędnej do doskonalenia wszystkich pozostałych (por. Rysunek 5 poniżej).

Komentarz dotyczący edukacji dla przyszłości: przedstawione rozgraniczenie zwraca uwagę na szczególne znaczenie metakompetencji. Umiejętności uczenia się i zdolność do krytycznego myślenia to dwa skonkretyzowane wskazania, wynikające z tej klasyfikacji, które są jednocześnie najczęściej wymieniane w prognozach i badaniach empirycznych zapotrzebowania na kompetencje.

Rysunek 5. Holistyczny model kompetencji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Le Deist & Winterton, 2005, s. 40).

Kompetencje kluczowe i umiejętności XXI wieku

W 2006 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W zaleceniu zwrócono się do państw członkowskich o „rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia”. Od czasu przyjęcia zalecenia stanowiło ono jeden z kluczowych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje. Zalecenie to zostało zaktualizowane w 2018 roku¹³⁶. Określone w zaleceniu Rady UE z 2018 roku kompetencje kluczowe obejmują:

- Kompetencje podstawowe:
 - kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
 - kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
 - kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje cyfrowe;
- Kompetencje przekrojowe:
 - kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
 - kompetencje obywatelskie,
 - kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
 - kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Umiejętności XXI wieku to lista funkcjonująca w różnych wariantach i podlegająca ciągłym zmianom. Lista ta, będąca wizytówką szerokiego nurtu pedagogicznego, powstała w środowiskach edukacyjnych krajów anglosaskich jako odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie na umiejętności miękkie i życiowe¹³⁷, ale także w odpowiedzi na niepokojące praktyki edukacyjne związane z uczeniem „na pamięć”, „pod nauczyciela” itp. Umiejętności XXI wieku stanowią jednocześnie odpowiedź środowisk edukacyjnych na potrzeby przyszłego społeczeństwa i gospodarki¹³⁸. Najważniejsze umiejętności przypisane do tej kategorii to:

- Umiejętność samodzielnego uczenia się i innowacyjność: krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie się i współpraca, kreatywność i twórczość;

¹³⁶ Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 Maja 2018 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C 189/01).

¹³⁷ tj. *life skills* obejmujące np. planowanie kariery.

¹³⁸ National Research Council, *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press, 2013; C. Dede, *Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn*, tom. 20, 2010, s. 51–76; B. Trilling, C. Fadel, *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons, 2009.

- Umiejętność posługiwania się technologiami: wyszukiwanie informacji, korzystanie z mediów, technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT – Information and Communications Technology), kompetencje cyfrowe;
- Umiejętności zawodowe i życiowe: elastyczność i zdolność adaptacji, inicjatywa i umiejętność wybierania własnego kierunku, zdolność do wchodzenia w interakcje społeczne i międzykulturowe, wydajność i odpowiedzialność.

Komentarz dotyczący edukacji dla przyszłości: kompetencje kluczowe są wdrażane w Państwach członkowskich na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego. Także kompetencje XXI wieku powstawały w kontekście kształcenia na tym poziomie. W obu przypadkach mogą one jednak być rozumiane na różnych poziomach, dokumenty opisujące je kreślą obszar tych kompetencji, pozostawiając szczegółowe rozstrzygnięcia (szkołom, uczelniom czy decydom). W przypadku rozwijania kompetencji przyszłości w uczelniach, decyzja o zakresie i poziomie tych kompetencji pozostaje w gestii uczelni. Oba tym listom kompetencji przyświeca perspektywa ich przydatności dla uczących się i społeczeństwa – co wiąże się z nurtami uczenia się skoncentrowanego wokół ucznia, uczenia się przez całe życie czy szeroko rozumianego humanistycznego rozwoju.

„Wielka ósemka kompetencji” (pracowniczych)

Na podstawie analizy zachowania pracowników konsultanci firmy doradczej SHL wyodrębnili tzw. Wielką Ósemkę Kompetencji (ang. The Great Eight Competencies). Jest to hierarchiczna rama kompetencji, która do 8 obszarów (domen) przyporządkowuje 20 różnych wymiarów kompetencji (dimensions), które z kolei opisane są przy pomocy w sumie 112 komponentów najniższego rzędu. Wskazane kompetencje mają pozwolić na wyjaśnienie efektywności pracy i znajdują szerokie zastosowanie w procesach rekrutacji, rozwoju kompetencji pracowników i podobnych¹³⁹.

Lista ośmiu kompetencji obejmuje¹⁴⁰:

1. Przywództwo i decydowanie (Leading and Deciding) – podejmowanie decyzji, branie odpowiedzialności, delegowanie, coaching, rozwijanie podwładnych.
2. Wspieranie i współpraca (Supporting and Cooperating) – budowanie ducha zespołowego, słuchanie, empatyzowanie, wspieranie innych.
3. Interakcja i prezentowanie (Interacting and Presenting) – rozwiązywanie konfliktów, wywieranie wpływu, negocjowanie.

¹³⁹ D. Bartram, *The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation*, Journal of applied psychology, 90(6), 2005, 1185.

¹⁴⁰ za: P. Jurek, *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, 2012.

4. Analizowanie i interpretowanie (Analyzing and Interpreting) – komunikowanie się na piśmie, ocenianie, dostarczanie rozwiązań.
5. Tworzenie i myślenie koncepcyjne (Creating and Conceptualizing) – uczenie się (badanie), zdobywanie informacji, poszukiwanie i wdrażanie zmian.
6. Organizowanie i egzekwowanie planów (Organizing and Executing) – planowanie, organizowanie, zarządzanie czasem, koncentrowanie się na potrzebach klientów, dążenie do rezultatów.
7. Adaptacja i radzenie sobie ze stresem (Adapting and Coping) – pozytywne reagowanie na zmiany, radzenie sobie z presją, utrzymywanie równowagi pomiędzy pracą, a życiem prywatnym.
8. Przedsiębiorczość i wykonanie (Enterprising and Performing) – osiągnięcie celów, ambicja, kontrolowanie kosztów.

Komentarz dotyczący edukacji dla przyszłości: zwraca uwagę brak kompetencji związanych z krytycznym myśleniem, odpowiedzialnością i autonomią oraz wysoka reprezentacja umiejętności interpersonalnych. Proponowana lista odpowiada występującym (a częściowo również prognozowanym trendom), jednak nie bierze pod uwagę wielu ważnych kontekstów. Jest jednocześnie, zdaniem autorów, najbardziej pragmatyczną z omawianych propozycji. Przekrojowe kompetencje zostały sformułowane w odniesieniu do konkretnych ról i działań pojawiających się w miejscu pracy.

2.5. Kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Doświadczenia projektu DASCHE¹⁴¹

Ewa Chmielecka (SGH, FRP)

I. Wstęp

Wśród „kompetencji przyszłości”, w które szkoły wyższe powinny wyposażać swych absolwentów wymienia się, również tzw. „kompetencje społeczne”. Nie ma znaczenia czy ich kształtowanie wynika z zapisów w prawa czy z wewnętrznej motywacji uczelni do kształtowania osób światłych, autonomicznych i odpowiedzialnych w podejmowaniu decyzji, w działaniu i w relacjach z innymi ludźmi; skłonnych do prospołecznego zaangażowania – kompetencje społeczne są istotnym składnikiem kształcenia. Potocznie wśród celów kształcenia wymienia trzy podstawowe: wiedzę, umiejętności i postawy. Te ostatnie interpretowane są jako kompetencje społeczne właśnie.

Kompetencje społeczne, choć rozmaicie definiowane, stanowią coraz częściej przedmiot zainteresowania badaczy szkolnictwa wyższego, czy szerzej, edukacji. Ze względu na wspomniane w wielu rozdziałach tej książki szybkie zmiany technologiczne i związane z nimi zmiany w środowisku pracy, wielu autorów zwraca uwagę na kompetencje społeczne w kontekście zawodowym. Spora część literatury im poświęconej odnosi się wprost do kształcenia i szkolenia zawodowego (*vocational education and training*, VET), czyli obszaru generalnie związanego z innymi niż studia wyższe kwalifikacjami¹⁴². Ważnym i wychodzącym poza sferę życia zawodowego aspektem kompetencji społecznych są postawy związane z szeroko rozumianym życiem społecznym i publicznym. Uniwersytet, od początków swojego istnienia, stanowi miejsce kształcenia i kształtowania elit, zatem kształtowanie kompetencji do życia społecznego i publicznego pozostaje ważnym, choć nie zawsze bezpośrednim, czy wprost wyrażonym celem uniwersytetu. Dlatego wobec zmian w szkolnictwie wyższym, związanych m.in. z jego umasowieniem i związanym z tym istotnym urynkowaniem wykształcenia wyższego, a także zmianami społecznymi, sens szeroko ro-

¹⁴¹ Projekt Erasmus+ DASCHE (Development, assessment and validation of social competences in higher education) prowadzony jest w latach 2017-2020 i koordynowany jest przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie. Więcej informacji na <http://dasche.eu/>

¹⁴² np. M. Mulder, T. Weigel, K. Collins, *The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis*, „Journal of Vocational Education & Training”, 59, 2006, 65–85.

zumianych kompetencji społecznych w edukacji wyższej wymaga nowego zdefiniowania¹⁴³.

Także w politykach związanych z edukacją wyższą w Europie (patrz np. Komunikat Paryski Ministrów właściwych ds. Szkolnictwa Wyższego z maja 2018 i dokumenty EUA analizowane w rozdziale 1 tej książki¹⁴⁴) daje się zauważyć zwrot od kształtowania umiejętności czysto (i wąsko) praktycznych, pożądanych na rynku lub na stanowiskach pracy ku szerszej pojętym kompetencjom społecznym. Jest to motywowane koniecznością przygotowania absolwentów do niepewnej technologicznie i społecznie przyszłości. Kompetencje społeczne mają (wraz z wiedzą) dopomóc w rozumieniu świata i skłonić do zaangażowania się w jego przemiany – hasła „edukacji dla przyszłości” czy *ownership of the future* dobrze oddają to nastawienie. Także termin *liberal education* oznaczający przygotowanie i wspomaganie jednostki tak, aby mogła się uporać ze złożonością, różnorodnością i permanentną zmianą rzeczywistości, bliski jest znaczeniem kompetencjom społecznym. Wszystkie one postulują uzyskanie szerszej wiedzy, nieograniczonej tylko do wąskiego pola poznawczego i zawodowego, lecz włączającej zagadnienia dotyczące poznania, kultury i społeczeństwa pozwalającej na rozwinięcie rozumienia odpowiedzialności społecznej. Mają być one uzupełnione o mocne umiejętności poznawcze i praktyczne o tranzytywny charakterze (takie jak uczenie uczenia się, komunikacja, rozwiązywanie problemów, współpraca i przywództwo) oraz o niektóre węższe umiejętności praktyczne dotyczące głównego kierunku studiów.

Obszerną typologię kompetencji dla przyszłości znaleźć można w polskich publikacjach¹⁴⁵, w tym w rozdziale 2 tej książki w tekście „Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe”.

Dlaczego kompetencje społeczne wpisują się do zbioru „kompetencji przyszłości”?

Pierwszym, najbardziej ogólnym i najważniejszym powodem jest potrzeba rozumienia zmian, jakie zachodzą w naszych czasach, zdolność do ich krytycznej oceny oraz chęć (czy nawet nawyk) możliwie kreatywnego włączania się w te przemiany, próby nie tylko ich zrozumienia, ale współ-

¹⁴³ H.A. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago 2014; Gedvilienė et al. 2014.

¹⁴⁴ <http://www.ehea2018.paris/>; <http://www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html>; <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>; <https://eua.eu/downloads/publications/principal>

¹⁴⁵ Patrz np. S. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

uczestniczenia w ich formowaniu (bądź łagodzenia ich ujemnych aspektów). Odpowiada to trzem funkcjom przypisywanym społecznym kompetencjom, a mianowicie:¹⁴⁶

- „funkcji adaptacyjnej, która umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz norm i reguł; pozwala na budowanie tożsamości (zawodowej, społecznej, kulturowej), umożliwia zatrudnienie, skutecznie i efektywne działanie;
- funkcji emancypacyjnej, która umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, komunikowanie się ze sobą oraz innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń;
- funkcji krytycznej, która umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji jednostki ze światem oraz wykorzystanie własnego doświadczenia (...) Przejawia się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła ich uzasadnień (...).”

Osoby, które tych zdolności w sobie nie rozwijają, będą z trudem odnajdować się w świecie permanentnej zmiany, w procesach, których rezultatów nie da się przewidzieć, a które są konsekwencją rewolucji 4.0 i towarzyszących jej przemian społecznych.

Drugim powodem uznania kompetencji społecznych za „kompetencje przyszłości” jest ich tranzytywność¹⁴⁷ (przekrojowość), zdolność do zastosowania w każdych warunkach. Te kompetencje „starzeją się” oraz są relatywne do okoliczności działania w niewielkim stopniu – zapewne także dzięki znaczącej składowej wiedzy humanistycznej, której wytwory zachowują aktualność przez wieki oraz dają uniwersalne tłumaczenia wyzwaniom, którym człowiek stawia czoła.

Trzecim powodem istotnym z punktu widzenia przemian społeczno-politycznych w Europie i Polsce jest niedostateczna kultura uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim. Zwłaszcza w Polsce sytuacja nie jest optymistycz-

¹⁴⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2012, s. 9 http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308.

¹⁴⁷ Ponieważ nie jest jeszcze dobrze ustabilizowane w języku polskim tłumaczenie terminu „transitional” będę używać najbliższej językowo wersji „tranzytywne”, czasami podpierając się słowem „przekrojowe” zaczerpniętym z rozdziału: *Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe*. Najpełniejsza w polskiej literaturze typologię kompetencji przyszłości można znaleźć w wstępnych partiach książki S. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

na. Badania „Diagnoza społeczna” prowadzone przez lata przez prof. J. Czapieńskiego, stałe badania nad kulturą polityczną Polaków prowadzone przez Instytut Studiów Politycznych PAN¹⁴⁸, wskazują na niską jakość elit spowodowaną zaniżeniem elitarności społecznej rozumianej jako służba publiczna, na nieumiejętność dialogu, słabość społeczeństwa obywatelskiego, niskie zaufanie społeczne do instytucji publicznych i inne niekorzystne dla rozwoju społecznego zjawiska – pomimo wzrostu poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa. Europa boryka się z nieco odmiennymi problemami, w których zachowanie spójności społecznej, życie w wielokulturowym środowisku, tolerancja na odmienności wybijają się na pierwszy plan. Zakłada się, że kształtowanie kompetencji społecznych przez szkoły wyższe może poprawić tę sytuację.

Powodem czwartym, najsilniej związanym z rewolucją 4.0 jest perspektywa (trudno dziś oszacować na ile realna) zniknięcia znacznych zasobów pracy ludzkiej koniecznej do wykonania – a zastąpionej pracą maszyn. Dziś praca pozwala nam zdobyć środki do życia, to oczywiste, ale ponadto nadaje nam pozycję społeczną i godność człowieka, nadaje sens ważnej składowej naszego życia, wreszcie – jeśli połączona z pasją – daje nam szczęście i satysfakcję tworzenia. Utrata tych atrybutów naszej egzystencji może być trudna do zaakceptowania. Czy możemy być szczęśliwi w świecie bez pracy, co nada sens i godność naszemu życiu, jak będziemy budować hierarchie społeczne, jeśli jej zabraknie? Na te pytania nie znamy odpowiedzi, ale powinniśmy być przygotowani do ich rozważenia. I być może do przyjęcia nowej koncepcji pracy ludzkiej, której definicji jeszcze nie rozważamy poważnie¹⁴⁹.

Takie rozważania nie są łatwe w świecie, który przez ostatnie dekady lekceważył refleksję humanistyczną w edukacji stawiając na jej cele bezpośrednio praktyczne. Skupiać się ona miała bardziej na żądaniach rynku pracy niż na pasjach poznawczych; na umiejętnościach dających sprawność narzędziową niż na wiedzy dającej rozumienie świata; na byciu osobą czerpiącą przyjemności z życia niż osobą wdrożoną do rozterek i refleksji aksjologicznej. Takie nastawienia powodują bezradność wobec czekającej nas zmiany, niż zdolność do poradzenia sobie z nią.

Powyższa charakterystyka kompetencji społecznych odpowiada na wezwanie wielokrotnie cytowanego w tej publikacji raportu OECD „The future of education and skills Education 2030”¹⁵⁰ z 2017 roku. A zwłaszcza na ostat-

¹⁴⁸ Patrz np. Wartości i postawy społeczne, scena polityczna, elity, państwo. <http://isppan.waw.pl/wp-content>

¹⁴⁹ Patrz np. J. Bartkowski, *Polityka w epoce postpracy*, [w:] Czarzasty J., Kliszko Cz., (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018, s. 83–112.

¹⁵⁰ [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

nią z wymienianych przezeń kompetencji czyli świadomość globalną i obywatelską (Global awareness and civic education). Pośrednio, oczywiście, odpowiada i na potrzebę kompetencji interdyscyplinarnych (Interdisciplinary skills) i kreatywnych i analitycznych (Creative and analytical skills) i innych.

II. Kompetencje społeczne w projekcie DASCHE

Rozważania przedstawione powyżej skłoniły grupę partnerów zgromadzonych w konsorcjum projektu DASCHE do przeprowadzenia badania pn. „Development, assessment and validation of social competences in higher education”. Projekt prowadzony jest w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Instytutu Gospodarstwa Społecznego SGH. Partnerami Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, 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). W ramach projektu rozpoczęto prace we wrześniu 2017 roku, a dziś podsumowywane są wstępne wyniki badań, które prowadzone były metodą analiz przypadku w uczelniach w 6 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 przez szkoły wyższe.

Jakie rozumienie terminu „kompetencje społeczne” przyjęto w tych badaniach? Jednym ze wstępnych założeń (potwierdzonym następnie przez rezultaty badania) było stwierdzenie, że nie istnieje jedna definicja kompetencji społecznych, która stawałaby się obligującą podstawą do działań projektowych i weryfikacji efektów uczenia się w ramach programów kształcenia w różnych krajach i uczelniach. Definicje kompetencji społecznych funkcjonujące w krajach uczestniczących w badaniu 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, przeważnie o tranzytywnym charakterze (takie jak komunikacja, rozwiązywanie problemów, umiejętność samodzielnego uczenia się, współpraca etc.) oraz o niektóre węższe umiejętności praktyczne związane z profilem kształcenia i programem studiów (jak empatia w kształceniu medycznym). Jednakże ich wspólną cechą jest włączanie w refleksję poznawczą namysłu nad wartościami (etycznymi, kulturalnymi, obywatelskimi, społecznymi) oraz próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak (i w jakim celu) absolwent ma zamiar spożytkować uzyskana wiedzę i umiejętności, zarówno w życiu zawodo-

wym, jak i szerszej aktywności społecznej i czy będzie to czynił racjonalnie, autonomicznie i odpowiedzialnie.

W Polsce dominującym rozumieniem kompetencji społecznych 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 wiedzy w rozwiązywaniu 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 takie zbiory kompetencji obywatelskich, refleksję etyczną, zdolność do komunikacji i współpracy, itp. 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 działu „responsibility and autonomy” Europejskiej Ramy Kwalifikacji 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, które generalnie nie są wyróżnione jako grupa warta celowego rozwijania. Mają się pojawić jako efekt towarzyszący nauczaniu skoncentrowanemu na wiedzy i umiejętnościach. 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 z krajów uczestniczących w badaniach 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.

Powróćmy na grunt polski i przedstawmy pierwsze wyniki analiz przypadków. Dwa z nich: Centrum Rozwoju Kompetencji Społecznych w PWSZ w Elblągu oraz Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej są zaprezentowane przez promotorów tych działań w niniejszej publikacji w rozdziale 4, jako dobre praktyki kształtowania kompetencji dla przyszłości. Nie ma zatem potrzeby dodatkowo ich tutaj szczegółowo opisywać. Warto, jednakże, zwrócić uwagę na odmienność stosowanych w tych centrach metod formowania kompetencji społecznych oraz na zupełnie różne metody ich weryfikacji.

W PWSZ w Elblągu mamy do czynienia z tzw. „inspirowanym zaangażowaniem” jako metodą kształtowania kompetencji społecznych. Ponieważ zaangażowanie w sprawy społeczne, życie polityczne czy kulturalne z założenia powinno być bezinteresowne i kierowane samymi tymi celami (mamy tu na myśli postawę bazującą na czystej motywacji do działań prospołecznych), to pojawia się tu pewien dylemat. Uczelnia, po pierwsze, czyni tę działalność obowiązkową (na szczęście rozwija szeroka gamę możliwych działań, w które mogą się zaangażować studenci oraz pozostawia im miejsce na indywidualną inicjatywę), a po drugie, opatruje je pewną liczbą punktów ECTS. Zatem student ma wyraźny obowiązek ale także interes, aby w tej działalności uczestniczyć, co stoi w sprzeczności z ideą czystego zaangażowania. „Inspirowane zaangażowanie” to znany w pedagogice mechanizm: nakłanianie się studentów do prospołecznych działań oferując zań pewien ekwiwalent (tu – punkty ECTS) ale w nadziei, że działalność prospołeczna stanie się w przyszłości trwałym nawykiem, także bez tej zachęty- odzyska swą bezinteresowność.

Z kolei w Centrum Kształcenia Międzynarodowego formowanie kompetencji społecznych takich jak współpraca w interkulturowym środowisku, krytycyzm, przywództwo, prowadzenie debaty, dociekliwość, rzetelność poznawcza i innych wmontowane jest w program kształcenia, gdzie te kompetencje są opisane i oczekiwane jako efekty kształcenia towarzyszące zastosowanym metodom nauczania: problem- i project-based_learning czy design-thinking.

Miękkość i uniwersalność kompetencji społecznych sprawiają szczególnie trudność przy weryfikacji ich uzyskania. Jak widać na podanych przykładach, uczelnie radzą sobie z tym problemem także w różnorodny sposób. W Centrum Kompetencji Społecznych studenci muszą explicite opisać swe prospołeczne działania – złożyć zawierające je portfolio, które jest następnie oceniane przez prowadzących zajęcia. Mamy tu więc bezpośrednią ocenę działań eksponujących zaangażowanie społeczne. W Centrum Kształcenia Międzynarodowego w Politechnice Łódzkiej efekty kształcenia związane z kompetencjami społecznymi oceniane są pośrednio – przez uzyskanie założonych efektów poznawczych. Można tak uczynić, ponieważ bez ich rozwinięcia nie jest możliwe uzyskanie innych efektów kształcenia, już

łatwo podatnych na weryfikację. Grupie studentów nie uda się rozwiązać problemu poznawczego (zadanego np. w ramach kursu używającego metody problem-based learning) bez pracy zespołowej w interkulturowym środowisku, umiejętności formułowania hipotez i znajdowania źródeł informacji, przywództwa, umiejętności prowadzenia debaty, krytycyzmu i uporczywości poznawczej. Nauczyciel oceniający postępy prac w kategoriach sukcesu w osiąganiu kolejnych etapów rozwiązywania problemu, implicite potwierdza zdobycie tych kompetencji. Zatem potwierdzenie ich zdobycia odbywa się pośrednio i jest w pełni wiarygodnie.

Szczególnie interesujący pod tym względem był dla badających przypadek rozwijania kompetencji o jednocześnie wybitnie społecznym (nakierowanym na relacje międzyludzkie), jak i zawodowym charakterze w kształceniu lekarzy i pielęgniarek w Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Tą kompetencją była empatia – zdolność do współpracy i otwarcia na potrzeby pacjenta i jego bliskich, zwłaszcza w sytuacji znacznego zagrożenia dla życia i zdrowia. W toku analiz dokumentów i wywiadów ze studentami i nauczycielami CM UJ, pokazywano, jak zwykle „ludzkie”, potoczne współczucie jest zastępowane przez empatię profesjonalną, której poziom można mierzyć za pomocą narzędzi pomiaru psychologicznego, np. przed i po zajęciach poświęconych relacjom z pacjentem. Jest to więc przypadek wypracowania metod pomiaru wyspecjalizowanych kompetencji społecznych (także personalnych).

Ocena jakości kształtowania kompetencji społecznych przez uczelnie

Kraje uczestniczące w badaniu mają za zadanie sprawdzenie, w jaki sposób zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości odnoszą się do kształtowania kompetencji społecznych. Już wiadomo, że w żadnym z nich wiodące agencje akredytacyjne nie mają standardów oceny, które byłyby specyficznie skoncentrowane na tym elemencie kształcenia. Trwa rozpoznawanie, czy systemy uczelniane jakoś się na nich skupiają.

Analiza European Standards and Guidelines for Quality Assurance in EHEA także wskazuje, że wprowadzenie ich zapisy pozwalają na umieszczenie ewaluacji kompetencji społecznych w krajowych systemach zapewniania jakości, ale też nijak nie zachęca do tego.

Polska Komisja Akredytacyjna bada konstrukcję programów kształcenia zgodnie z wytycznymi Rozporządzenia MNiSW dotyczącego kryteriów oceny programowej. Wśród kryteriów oceny mamy te, które dotyczą spełnienia zapisów (deskryptorów poziomów) Polskiej Ramy Kwalifikacji, wśród nich, oczywiście, działu kompetencji społecznych. W podrozdziale 1.1 „Edukacja dla przyszłości – jak ocenić jej jakość?” zawarłam kilka krytycznych uwag dotyczących sposobu podejścia PKA do tej sprawy.

Bazując na doświadczeniach, które zebrałam jako członek i ekspert PKA mogę stwierdzić, że ani w raportach samooceny, ani w raportach z wizytacji, ani w trakcie samych wizytacji nie poświęcano wcale, albo niewiele uwagi osobnej ocenie uzyskiwania przez studentów kompetencji społecznych. Przeważnie zadowalano się tym, że były one ujęte w matrycach efektów kształcenia (uczenia się) oraz w curriculumach i sylabusach, jako efekty towarzyszące przekazowi wiedzy i umiejętności. Natomiast pytania o to, jak były projektowane, jak realizowane w trakcie zajęć, a przede wszystkim jak weryfikowane raczej nie stawiało. Niestety, także tzw. przedmioty humanizujące, które muszą być prowadzone przez uczelnie w wymiarze 5 ECTSów nie były analizowane pod tym kątem. Czasami można je było znaleźć pod hasłami „innej aktywności studentów”.

Problemy z kształtowaniem kompetencji społecznych – indoktrynacja

Jedno z podstawowych pytań, jakie stało w dyskusjach projektu DA-SCHE brzmiało: czy w ogóle daje się nauczyć kompetencji społecznych? Czy raczej uczelnia powinna tylko stwarzać warunki studentom do ich spontanicznego rozwijania, otwierać i pobudzać motywację do tego. A jeśli zakładamy, że można ich nauczyć – to na jakie niebezpieczeństwa narażone jest takie kształtowanie postaw – kompetencji społecznych? Odpowiedź brzmiała: pierwszym i zasadniczym jest indoktrynacja, czyli świadomy zamysł, by wpoić uczącym się określony system wartości (dotyczy to także ideologii i doktryn – religijnych, politycznych lub społecznych).

Skoro, jak powiedzieliśmy, kompetencje społeczne to meta-kompetencje nadbudowane nad wiedzą i umiejętnościami i uzupełnione o składową aksjologiczną (wartości, motywacje), to ich kształtowanie narażone jest na wpajanie określonego systemu wartości. Wiedza i umiejętności udzielają odpowiedzi na pytania: co, gdzie, jak i dlaczego? Kompetencje społeczne dodają do nich pytania: w jakim celu? Czy jest to cel dobry czy zły? Realizacji jakich wartości służy? Ta wartościująca funkcja pozwala je sensownie rozróżnić od umiejętności, ponieważ umiejętności zawierają w sobie mogą wartości wtórne, operacyjne w rodzaju efektywności działania, zaś postawy – kompetencje społeczne mogą także włączać wartości autoteliczne – ważne w sobie, znajdujące uzasadnienie tylko w człowieczeństwie.

Nauczanie, tak jak wychowanie, nadaje się do indoktrynacji wybornie. Przeciętny zjadacz chleba powiada, że dobre wychowanie polega na pokazaniu co jest dobre, a co złe i wzbudzeniu motywacji, aby postępować zgodnie z dobrem, a unikać zła. Tymczasem – nie tędy droga. Problemem wychowania jest, jak wzbudzić chęć i nawyk samodzielnej refleksji aksjologicznej nad tym, co jest dobre a co złe i dlaczego. Jak nauczyć odpowiedzialnego i autonomicznego podejmowania decyzji z poddaniem krytycznemu oglądowi całego spektrum możliwych (i, niestety, skonfliktowanych) rozwiązań.

Sposoby zmiany czy kształtowania postaw/kompetencji społecznych i personalnych oferowane przez pedagogikę są bardzo liczne. Na nasze potrzeby zbierzmy je w trzy wielkie grupy: rozważanie o wartościach (w tym edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do pożądanых wychowawczo działań (tzw. „wymuszone” lub inspirowane zaangażowanie). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości, i mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie. O trzeciej metodzie wspomniano już powyżej, przy okazji Centrum Kompetencji Społecznych PWSZ w Elblągu. Pomińmy naśladownictwo, choć relacje mistrz – uczeń oraz wspólnota – instytucja tworzą niezwykle interesujące pole do kształtowania kompetencji społecznych (a także indoktrynacji). Skupmy się na ostatniej z metod – edukacji humanistycznej. Humanistyka, to nauka o człowieczeństwie, której celem jest m.in. uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność. Odniesiona do kształtowania kompetencji społecznych powinna ponadto kształtować w studentów poczucie służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) oznaczających między innymi myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych i grupowych, ale i odpowiedzialności społecznej i globalnej. To – powróćmy do Raportu OECD „globalna i obywatelska świadomość” tego co się w świecie dzieje – czujność na wyzwania i zagrożenia współczesności, gotowość do sprostania im.

Czy czai się w tym groźba jawnej indoktrynacji? Ta zdarza się nieczęsto na uczelniach, których społeczności uwrażliwione są na próby naruszenia obiektywizmu wiedzy, presje polityczne, religijne itp. Nie należy się jej też obawiać, o ile słuchaczom zaserwowana będzie humanistyka prawdziwa, której podstawową cechą jest oferowanie szerokiego rozwiązań każdego problemu, bez argumentacji rozstrzygającej, za to z wezwaniem do samodzielnego jej rozważenia i podjęcia wyboru, za który ponosi się odpowiedzialność. To irytującą cechą w czasach poszukiwań optymalnych, efektywnych i nieskomplikowanych rozwiązań, ale dzięki niej kształtuje się nawyk refleksji nad (rozmaitymi) wartościami, o który idzie w nauczaniu unikającym indoktrynacji.

Groźba indoktrynacji może polegać na czym innym – jeśli w misji uczelni, w jej dokumentach programowych i działaniu nie poświęca się kompetencjom społecznym uwagi, nadaje się tym samym silny sygnał do uczących się, że są one nieważnym elementem kształcenia – że wystarczy wiedza i umiejętności fachowe. To bardzo groźna indoktrynacji, bo utajona pod pozorem neutralnym płaszczykiem profesjonalizmu a przemycająca pod nim ukryty technokratyzm czy menedżeryzm – bardzo agresywne i anty-społeczne ideologie.

III. Kilka komentarzy do wyników projektu DASCHE

Końcowym rezultatem, który ma być osiągnięty w projekcie DASCHE jest raport podający rozwiązania modelowe (model solutions) rozwijania kompetencji społecznych przez szkoły wyższe. Te rozwiązania wynikają z badań przeprowadzonych w 6 krajach uczestniczących w projekcie i zgromadzonych przykładów dobrych praktyk i będą podstawą do sformułowania rekomendacji dla decydentów i innych interesariuszy na poziomie instytucjonalnym, krajowym i europejskim. Za wcześnie dziś na formułowanie rozwiązań modelowych, choć zakończono już badania terenowe. Poniżej zamieszczona jest kilka spostrzeżeń, które z nich wynikają. Nie pretendują one ani do kompletności, ani definitywności stwierdzeń. Jednakże mogą się okazać interesujące dla czytelnika nawet w takiej postaci.

Odmienność opisanych w tym rozdziale i objętych badaniem DASCHE przypadków nie jest odosobniona. Różnorodność podejść uczelni do kompetencji społecznych, zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej, zaskoczyła badających – przekroczyła ona znacznie wstępne założenia o 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 np. 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 zawodowych, dla budowy ładu społecznego oraz dla rozwoju osobowego studentów.

Przed zespołem DASCHE jest niełatwe zadanie – znaleźć wspólne metody formowania kompetencji społecznych – albo ich syntetyczne podstawy. Opisać i uzasadnić różnice w tych procesach wynikające z odmiennej tradycji akademickiej, legislacji, dojrzałości społecznej studentów, problemów związanych ze spójnością społeczną właściwych dla badanych krajów i regionów, itd. A następnie sformułować zalecenia, z których pierwsze i najbardziej zasadnicze będzie brzmiało: jeśli mają się pojawić jakiekolwiek zachęty czy bodźce do rozwijania aktywności uczelni w kształtowaniu kompetencji społecznych (co jest pożądane z powodów tu wymienionych), to powinny się one rozpocząć od konstatacji, że warunkiem powodzenia jest zachowanie autonomii uczelni w tych działaniach i podtrzymaniu różnorodność rozwiązań.

Rozdział 3.

Organizacja procesu kształcenia a jego jakość

3.1. Organizacja procesu kształcenia w kontekście ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Integracja form kształcenia w procesie uczenia się przez całe życie jako element doskonalenia jakości kształcenia

Agata Wroczyńska (UW), Andrzej Kraśniewski (PW, FRP)

Profilowanie studiów

W tym opracowaniu profil studiów jest rozumiany tak, jak to przyjęto w obowiązującym od kilku lat w Polsce ustawodawstwie dotyczącym szkolnictwa wyższego, tzn. jako atrybut określający charakter programu ze względu na stopień jego „praktyczności”¹⁵¹ i klasyfikujący z tego względu studia na dwie kategorie:

- studia o profilu ogólnoakademickim,
- studia o profilu praktycznym.

Przyjęte rozwiązanie – jak każde inne – ma swoje zalety i wady. Podczas prac nad dokonaną w 2011 r. nowelizacją ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która wprowadziła profilowanie studiów, oprócz dyskusji nad nazwami profili, rozpatrywano także koncepcję zakładającą zdefiniowanie nie dwóch, lecz trzech profili (profilu ogólnego oraz dwóch profili wyróżniających: badawczego i praktycznego).

Dychotomiczne profilowanie studiów jest dość naturalne dla funkcjonujących w wielu krajach (m.in. w strefie niemieckojęzycznej) systemów binarnych, w których wyraźnie wyróżniony jest sektor kształcenia zawodo-

¹⁵¹ Nie jest to powszechne w środowisku międzynarodowym rozumienie tego terminu. Przykładowo, w „ECTS Users’ Guide” (2015), profil programu studiów jest definiowany jako ogólna charakterystyka programu – zestaw jego wyróżniających cech, obejmujący m.in. kierunek studiów, poziom studiów, najważniejsze efekty uczenia się oraz zasadnicze cechy określające sposób realizacji programu.

wego, realizowanego w wyodrębnionej grupie uczelni (Fachhochschulen). Natomiast w innych krajach tworzy ono problemy związane z przypisaniem prowadzonym studiów jednego z dwóch możliwych profili. Przykładem były ożywione dyskusje w środowisku polskich uczelni medycznych dotyczące profilu studiów realizowanych w tych uczelniach.

Problem przypisania programowi właściwego profilu nie jest trywialny, przepisy ustawy i wydanych na ich podstawie rozporządzeń nakładają bowiem na uczelnie wyraźnie inne wymagania związane z realizacją studiów o profilu ogólnoakademickim i studiów o profilu praktycznym (ustawa 2.0 pogłębia to zróżnicowanie), tak iż w istocie decyzja o profilu powinna być w praktyce podejmowana przed przystąpieniem do tworzenia programu.

Problem właściwego określenia charakteru studiów ze względu na stopień jego „praktyczności” występuje także w systemach, w których profilowanie nie ma charakteru formalnego. Dobrze ilustruje to Rysunek 6, zaczerpnięty z raportu opracowanego niedawno przez Universities UK¹⁵² – brytyjski odpowiednik KRASP, na którym pokazano proporcje liczby studentów realizujących w Wielkiej Brytanii kształcenie o profilu bardziej zawodowym i kształcenie o profilu bardziej akademickim w różnych typach instytucji. Bardziej istotny niż same liczby jest w tym przypadku podział grup obszarów kształcenia na ww. dwie kategorie i wynikające stąd wnioski sformułowane w raporcie (przykładowo: 41% studentów uniwersytetów realizuje studia o profilu bardziej praktycznym – na rysunku określanym jako vocational, w komentarzu do rysunku – professional/technical).

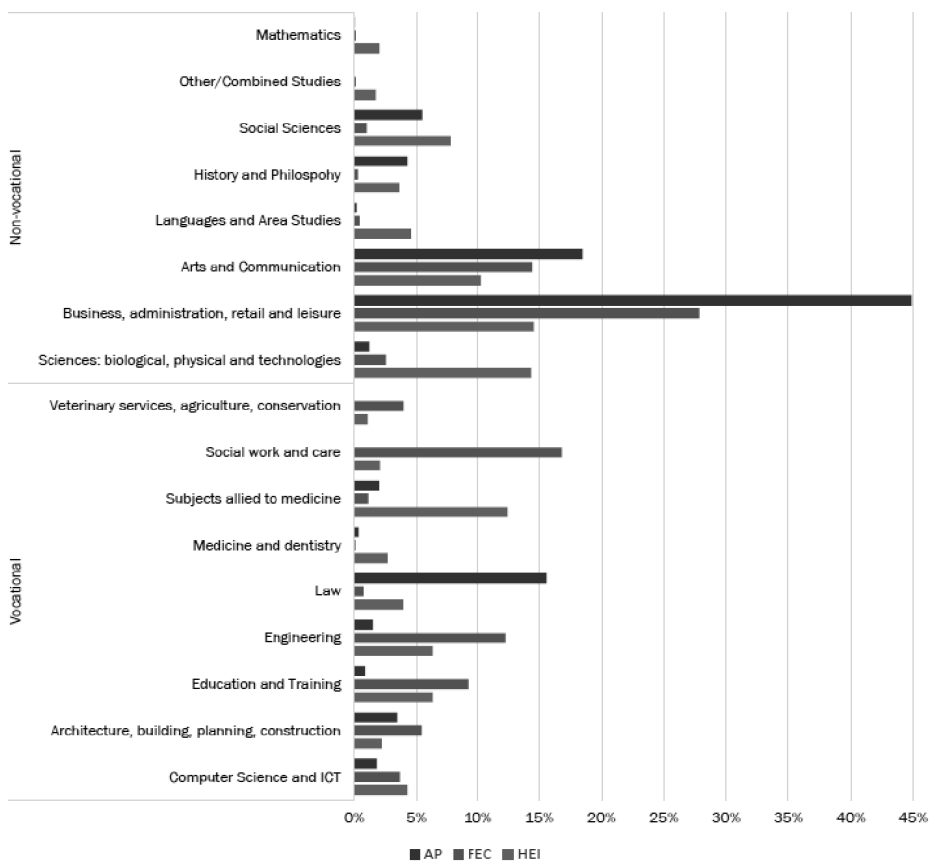
Patrząc na Rysunek 6, można zastanawiać się, czy w istocie studia prawnicze na uniwersytetach mają charakter praktyczny w przeciwieństwie do studiów w zakresie zarządzania i administracji prowadzonych w kolegiach. Dylemat ten wydaje się dobrym potwierdzeniem obserwacji, że w rzeczywistości w każdym systemie mamy spektrum programów o różnym stopniu „praktyczności”, a binarna klasyfikacja profili studiów musi tworzyć różnego rodzaju problemy. Problemy takie ujawniłyby się m.in. w sytuacji, kiedy dla tych dwóch wyróżnionych kategorii programów określono by – na potrzeby akredytacji – różne kryteria oceny jakości kształcenia.

Stopień „praktyczności” programu jest określony nie tylko przez kierunek studiów, lecz także sposób realizacji programu. Uczelnia, a nawet jej jednostka (wydział) może prowadzić studia na określonym kierunku o profilu ogólnoakademickim i o profilu praktycznym. Ponadto, często mamy jednak do czynienia z sytuacją, kiedy studia o profilu praktycznym obejmują pewne moduły zajęć typowe dla kształcenia ogólnoakademickiego, a jeszcze częściej z sytuacją, kiedy w ramach studia o profilu ogólnoakademickim realizo-

¹⁵² Universities UK, *Solving future skills challenges*, London 2018.

wane są zajęcia o charakterze typowo praktycznym. Ma to miejsce właściwie dla każdego programu na prowadzącego do uzyskania tytułu zawodowego inżyniera, czy lekarza, ale także w przypadku wielu programów przypisanych do dziedziny nauk humanistycznych.

Rysunek 6. Proporcje liczby studentów realizujących w Wielkiej Brytanii kształcenie o profilu bardziej zawodowym (vocational) i kształcenie o profilu bardziej akademickim (non-vocational) w różnych typach instytucji (HEI – uniwersytety, FEC – kolegia, AP – inne instytucje)



Źródło: Universities UK, *Solving future skills challenges*, London 2018.

Przykładem kształcenia „zawieszonego” swoiście między ogólnoakademickością a praktycznością jest kształcenie przyszłych nauczycieli. Większość programów studiów, w ramach których prowadzone są moduły przygotowujące studentów do wykonywania zawodu nauczyciela, to programy o profilu ogólnoakademickim. Rzadko kiedy uczelnie decydują się na prowadzenie kształcenia przyszłych nauczycieli na studiach o profilu praktycznym

(aczkolwiek warto zauważyć, że taki program studiów realizowany w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW uzyskał w 2018 r. w odpowiednim kryterium ocenę wyróżniającą Polskiej Komisji Akredytacyjnej). Warto w tym miejscu zauważyć, że profil ogólnoakademicki może wynikać naturalnie nie tylko z koncepcji kształcenia na danym kierunku studiów, ale także ze standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela określonych Rozporządzeniem MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r.¹⁵³ Zgodnie z tym rozporządzeniem przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- 1) merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- 2) psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2;
- 3) dydaktycznym – moduł 3.

Moduł 1 obejmuje zaś przygotowanie merytoryczne – zgodne z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów.

W większości wypadków zatem kształcą przyszłych nauczycieli przedmiotowych, uczelnie realizują to w ramach kierunków studiów o profilu ogólnoakademickim (w ramach np. realizowanych kierunków: filologia polska, historia, biologia, chemia, etc.).

Jednocześnie kształcenie przyszłych nauczycieli musi zawierać olbrzymi komponent praktyczny. Minimalna, zapisana w standardach, liczba godzin praktyk wynosi 30 godzin praktyk w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na danym etapie edukacyjnym i 120 godzin praktyk w zakresie przygotowania dydaktycznego (dydaktyka przedmiotu) na danym etapie edukacyjnym. W praktyce oznacza to, że podczas studiów na I i II stopniu studenci chcący zostać w przyszłości nauczycielami muszą odbyć minimum 300 godzin praktyk tak psychologiczno-pedagogicznych, jak też dydaktycznych. Muszą to być praktyki realizowane w różnych typach szkół (szkołach podstawowych i ponadpodstawowych – liceach, technikach, szkołach zawodowych).

Oczywiście takie kształcenia i wymagana liczba praktyk jest niezbędna do dobrego przygotowania przyszłego nauczyciela. Student musi sprawdzić nabyte w trakcie studiów kompetencje w praktyce, stając przed tablicą, prowadząc lekcje, uczestnicząc w życiu szkoły, w której odbywa praktykę. Kształcenie przyszłych nauczycieli musi zawierać zarówno komponent ogólnoakademicki, jak też praktyczny.

¹⁵³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).

Podobne przykłady przenikania kształcenia ogólnoakademickiego i praktycznego znaleźć można analizując programy realizowane w ramach wielu kierunków studiów (np. kształcenie przyszłych tłumaczy na studiach lingwistycznych, przyszłych logopedów, czy przyszłych specjalistów edytorów i redaktorów na studiach polonistycznych).

Takie przenikanie kształcenia ogólnoakademickiego i praktycznego w ramach konkretnych programów studiów służy dobrze jakości kwalifikacji uzyskiwanych przez ich absolwentów.

W kontekście rozważań o przenikaniu kształcenia ogólnoakademickiego i praktycznego w praktyce działania niektórych uczelni warto zauważyć, że – jak wspomniano wcześniej – przepisy nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce pogłębia bariery formalne związane z profilowaniem studiów (uczelnie zawodowe nie mogą prowadzić studiów o profilu ogólnoakademickim – art. 15 ust. 2), zbliżając nasz system do modelu binarnego,

Może to stworzyć – zapewne wbrew intencjom ustawodawcy – wrażenie, że studia o profilu praktycznym są „gorsze”, podczas gdy w istocie muszą one spełniać, w szczególności w zakresie efektów uczenia się uzyskiwanych przez absolwenta, określonych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczącym PRK, dodatkowe – w porównaniu ze studiami o profilu ogólnoakademickim – wymagania.

Potrzeby rynku pracy i perspektywy kariery zawodowej korygują na szczęście – przynajmniej w pewnym zakresie – mit o „gorszości” studiów o profilu praktycznym. Na uczelniach prowadzących studia dualne, zwykle o profilu praktycznym, studia takie cieszą się dużym zainteresowaniem i – rekrutując kandydatów z najlepszymi wynikami egzaminu maturalnego – stają się elitarną formą kształcenia.

Elastyczne ścieżki kształcenia/uczenia się

W wielu krajach upowszechnia się coraz bardziej „nieliniowy” model kształcenia/uczenia się, w którym okresy kształcenia są przeplecione lub zrównoleglone z okresami pracy zawodowej.

Z punktu widzenia osoby uczącej się na poziomie wyższym oznacza to przechodzenie od modelu „studia + (ewentualnie) kształcenie uzupełniające” w kierunku modelu, w którym

- zróżnicowane, krótsze, „rozciągnięte w czasie” formy kształcenia (uczenia się), podejmowane są stosownie do potrzeb w całym okresie dorosłego życia,
- zdobywanie kwalifikacji następuje „po kawałku”.

Doskonale odzwierciedla to opinia Carol Christ – dyrektor Centrum studiów nad szkolnictwem wyższym (Center for Studies in Higher Education) na Uni-

wersytecie Kalifornijskim w Berkeley, która w komentarzu na temat książki *Remaking College: The Changing Ecology of Higher Education*¹⁵⁴, stwierdziła¹⁵⁵:

“By imagining the traditional college student as the norm – the student who goes to a residential college ... immediately after graduating from high school, and who completes his or her degree in four full-time years – we distort the picture of American higher education and fail to attend adequately to the needs of the invisible majority of students”.

Zdanie to, odnoszące się do mocno zdywersyfikowanego systemu szkolnictwa wyższego w USA, w równym, a może w większym stopniu staje się prawdziwe w odniesieniu do krajów posiadających bardziej zunifikowane systemy, takich jak Polski.

Autorka cytowanego komentarza zwraca ponadto uwagę na zasadność podtytułu recenzowanej książki, który traktuje szkolnictwo wyższe jako nieuporządkowany (messy) ekosystem, w którym funkcjonują różnego typu podmioty oferujące usługi edukacyjne, podmioty korzystające z tych usług (nabywające te usługi) oraz podmioty regulujące.

Różnorodność podmiotów i ich oferty można zilustrować przykładem oferty kształcenia na poziomie wyższym w zakresie cyberbezpieczeństwa w USA, obejmującej m.in.:

- liczne programy studiów, prowadzące do uzyskania tytułu/stopnia Bachelor (undergraduate programs) lub Master (graduate programs), w zakresie Cybersecurity, Cybersecurity Engineering, Cybersecurity Management itp., oferowane przez uczelnie,
- liczne programy studiów, oferowane przez kolegia (colleges), prowadzące do uzyskania Associate Degree (undergraduate programs) w zakresie Cybersecurity itp. – kwalifikacji której poziom odpowiada poziomowi 5 Polskiej (I Europejskiej) Ramy Kwalifikacji,
- liczne przedmioty (kursy) typu MOOC dostępne na platformach prowadzonych przez uczelnie lub we współdziałaniu z uczelniami; przykładowo, kilka takich kursów jest dostępnych na platformie edX, utworzonej przez MIT i Harvard University,
- programy nano (nanodegree programs) – specjalistyczne kursy o profilu praktycznym, oferowane zwykle na platformach MOOC, np. program Cybersecurity Nanodegree na platformie Udacity, umożliwiające uzyskanie certyfikatu potwierdzającego zdobyte kompetencje,
- program typu MicroMaster, Cybersecurity MITx MicroMaster – program prowadzący do uzyskania tytułu/stopnia Master nadanego przez MIT, któ-

¹⁵⁴ M. Stevens, M. Kirst (Eds.), *Remaking College: The Changing Ecology of Higher Education*, Stanford University Press, 2015.

¹⁵⁵ C. Christ, “The changing ecology of higher education”, *University World News*, 12 April 2015.

rego pierwsza część jest realizowania w trybie on-line z wykorzystaniem kursów MOOC (nieodpłatnie), natomiast druga – po weryfikacji przez MIT efektów uczenia się (odpłatnie) – w formie zbliżonej do krótkich studiów stacjonarnych,

- szkolenia oferowane przez rozmaite podmioty prowadzące do uzyskania – po spełnieniu określonych wymagań – odznak cyfrowych (open/digital badges), rejestrowanych na specjalnie do tego celu utworzonych platformach; przykładem mogą być odznaki w zakresie cyberbezpieczeństwa (np. Cybersecurity Essentials Certification), nadawane przez Global Information Assurance Certification (GIAC) uczestnikom szkoleń prowadzonych przez Escal Institute of Advanced Technologies – prywatną firmę zajmującą się m.in. działalnością szkoleniową.

Interesujący jest przypadek oferty firmy Pearson, która dostarcza elastyczną „infrastrukturę” – Pearson IT Cybersecurity Curriculum obejmującą m.in. programy i materiały dydaktyczne, umożliwiającą uczelniom lub innym instytucjom tworzenie i prowadzenie – w oparciu o tę infrastrukturę odpowiednio zaprojektowanych (dostosowanych do warunków lokalnych) form kształcenia w zakresie cyberbezpieczeństwa.

W tak funkcjonującym ekosystemie potencjalnie możliwa jest realizacja rozmaitych ścieżek kształcenia, czy też bardziej ogólnie – uczenia się przez całe życie. Chodzi o to, żeby ten potencjał właściwie wykorzystać, tzn. stworzyć (przyszłym) studentom możliwość kształtowania zróżnicowanych indywidualnych ścieżek zdobywania kolejnych kwalifikacji, stosownie do indywidualnych potrzeb i preferencji. Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście otwartość i drożność systemu kształcenia oraz jakość zdobywanych kwalifikacji.

Otwartość i drożność systemu oznacza możliwość wykorzystania zdobytych kwalifikacji – także kwalifikacji zdobytych w wyniku kształcenia pozaformalnego – oraz możliwość uznania kompetencji zdobytych w wyniku uczenia się nieformalnego przy ubieganiu się o kolejne, bardziej „zaawansowane” kwalifikacje.

Podczas 13-tego Europejskiego Forum Zapewniania Jakości Kształcenia, które miało miejsce w listopadzie 2018 r. w Wiedniu interesującą prezentację zatytułowaną *The changing higher education landscape*¹⁵⁶ wygłosił przedstawiciel OECD Dirk Van Damme. Zaprezentował w niej badania i dane ukazujące, że pomimo znacznego wzrostu liczby osób z wyższym wykształceniem w Europie, nie można odnotować znacznego przyrostu potrzebnych na rynku pracy kompetencji. Autor zauważył, że także kompetencje kształtowane

¹⁵⁶ <https://eua.eu/events/14-13th-european-quality-assurance-forum.html>

w wyniku procesu kształcenia w uczelniach wyższych nie zawsze są przydatne na rynku pracy. W związku z tym dyplomy uniwersyteckie nie stanowią już gwarancji i potwierdzenia odpowiednich i poszukiwanych na rynku pracy umiejętności. Niektóre firmy (np. Ernst & Young) usunęły dyplom uniwersytecki z kryteriów rekrutacyjnych w zakresie potwierdzania kompetencji. Coraz wyraźniej widać, że bez podnoszenia wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się przez całe życie można bardzo szybko utracić pozycję na rynku pracy a dyplom uczelni wyższej nie jest już jej gwarantem. W krajach anglosaskich, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych, na popularności zyskują tzw. *open badges*, które można otrzymać w świecie cyfrowym po uprzednim udowodnieniu posiadania konkretnych umiejętności. Niekiedy to właśnie te cyfrowe „plakietki”/odznaki, szczególnie w wirtualnej rzeczywistości, stają się głównym wyznacznikiem i potwierdzeniem posiadania określonych kompetencji.

Czym zatem są cyfrowe odznaki? Wydaje się interesujące i istotne, by przybliżyć ten sposób potwierdzania zdobytych osiągnięć.

Podczas *IV Konferencji eTechnologie w Kształceniu Inżynierów eTEE'2017*, która odbyła się na Politechnice Gdańskiej, 27–28 kwietnia 2017, obszerny referat zatytułowany *Potencjalna wartość i możliwe oddziaływanie odznak cyfrowych – nowy sposób oceniania pracy studentów* wygłosiła Iwona Mokwa-Tarnowska¹⁵⁷. Artykuł pokonferencyjny został opublikowany w Zeszytach Naukowych Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej Nr 52.

Autorka zauważa przede wszystkim to, co potwierdzają także badania przedstawione w omawianej wyżej prezentacji Dirka Van Damme, że w obecnym świecie, by szybko zaadaptować się do wymagań rynku pracy nie wystarczy już poświadczona dyplomem zdolność do modyfikowania i redefiniowania posiadanej wiedzy a obecni studenci powinni wykazać się zdobyciem dodatkowych umiejętności. Wydaje się też, że informacje o kompetencjach absolwentów, które zawarte są w suplemencie do dyplomu nie zawsze są miarodajnym wskaźnikiem dla pracodawców odnośnie do kompetencji posiadanych przez potencjalnego kandydata na pracownika. Na podstawie tych informacji oraz standardowej oceny na dyplomie (dostateczny – bardzo dobry) trudno jest dokonać nawet wstępnej oceny kandydatów aplikujących o pracę. Również rozmowa kwalifikacyjna może nie ułatwić pracodawcy dokonania wyboru. Pełniejszy obraz da, jak się wydaje, bardziej szczegółowy zapis dokonań, osiągnięć, ale także i aktywności, w których absolwent brał udział w czasie studiów ale także w życiu zawodowym.

W tym kontekście rozpoznanie potencjalnych wartości i możliwości oddziaływania odznak cyfrowych na przebieg procesu kształcenia wydaje się interesujące.

¹⁵⁷ yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.../c/ZN_WEiAPG_52-16.pdf

Odnaka cyfrowa to mały aktywny obrazek, przypominający kształtem odznakę tradycyjną, który po kliknięciu uwidacznia liczne informacje zapisane w wirtualnym świecie przez instytucję lub grupę społecznościową, która ją wystawiła/przyznała. Informacje te zawierają:

1. nazwisko osoby nagrodzonej,
2. opis osiągnięcia, typ odznaki,
3. data jej wydania, data ważności, jeśli została określona,
4. kryteria przyznania odznaki,
5. nazwę wystawcy oraz dane potwierdzające jej wiarygodność.

Dane te stanowią przydatne informacje dla różnych podmiotów biorących udział w procesie kształcenia: wykładowców, recenzentów i osób udzielających referencji posiadaczowi odznaki, pracodawców ale także dla podmiotów odpowiedzialnych za wyznaczanie standardów jakości.

Instytucje je przyznające muszą wypracować odpowiednie procedury weryfikujące, uwierzytelniające i uprawomocniające, które sprawią, że przyznana odnaka cyfrowa będzie rozpoznawana przez odpowiednich interesariuszy i będzie posiadała wartość certyfikacyjną. Jak słusznie zauważa I. Mokwa-Tarnowska bez wprowadzenia systemu gwarantującego jakość odznak cyfrowych, będą one jedynie dodatkowym poświadczeniem pewnych kompetencji nabytych przez studenta lub kursanta. Jednakże i to może okazać się wskazówką przydatną dla pracodawców przeprowadzających rekrutację na stanowiska pracy, ale także np. w procesie potwierdzania efektów uczenia się zdobytych w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym lub w uznawaniu kompetencji zdobytych w kształceniu formalnym. Wydaje się zatem, że odznaki cyfrowe dają szansę na zbudowanie nowego sposobu poświadczania osiągnięć, mogą potwierdzać nie tylko zdobyte wykształcenie, ale także różnego typu umiejętności. Stanowią zatem doskonałe uzupełnienie informacji znajdujących się na dyplomach szkół wyższych, w tradycyjnych CV oraz w e-portfoliach. Ponieważ są dokumentem weryfikowalnym, mogą stać się źródłem dodatkowych informacji o kompetencjach studentów i absolwentów wyższych uczelni¹⁵⁸.

Coraz wyraźniejsze zainteresowanie stosowaniem odznak cyfrowych do poświadczania rozmaitych kompetencji zdobytych przez studentów skłoniło zespół osób odpowiedzialnych na Uniwersytecie Warszawskim za realizację Programu zintegrowanych działań na rzecz rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego (Program ZIP), finansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój do rozważenia wprowadzenia tego sposobu oce-

¹⁵⁸ Za: I. Mokwa – Tarnowska, *Potencjalna wartość i możliwe oddziaływanie odznak cyfrowych – nowy sposób oceniania pracy studentów*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej Nr 52.

niania osiągnięć studentów uczestniczących w – realizowanych w ramach Programu – szkołach letnich. Kompetencje językowe, międzykulturowe, szereg kompetencji miękkich zdobytych przez studentów podczas realizacji tej formy kształcenia mogą być – po uprzednim zweryfikowaniu i uwierzytelnieniu – „nagrodzone” specjalnie wystawioną odznaką cyfrową. Będzie ona, w początkowej fazie, informacją dla interesariuszy wewnętrznych w uczelni o specjalnych osiągnięciach jej posiadacza, co pozwoli być może na uznanie tych kompetencji na poczet realizacji programu kształcenia.

Bardzo istotne jest oczywiście opracowanie nie tylko zakresu informacji, które nieść będzie za sobą wirtualny obrazek/odznaka cyfrowa ale przede wszystkim procedur uwiarygodnienia owych informacji, które gwarantować będą rzeczywistą jakość kompetencji posiadanych przez właściciela odznaki.

Jakość zdobywanych kwalifikacji – oprócz oczywistej wartości dla ich posiadaczy – jest także istotna dla pełnego wykorzystania możliwości wynikających z otwartości i drożności systemu – osiągnięcia sukcesu w zdobywaniu kolejnych kwalifikacji.

Mówiąc o realizacji rozmaitych ścieżek uczenia się przez całe życie, często używa się określenia „elastyczne ścieżki kształcenia/uczenia się” (flexible learning paths) lub „elastyczne kształcenie/uczenie się” (flexible learning).

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego Higher Education Academy (HEA) – funkcjonująca w Wielkiej Brytanii niezależna instytucja działająca na rzecz podnoszenia jakości kształcenia, definiuje elastyczne kształcenie/uczenie się w następujący sposób: “flexible learning is about empowering students by offering them choices in how, what, when and where they learn: the pace, place and mode of delivery”¹⁵⁹. Wieloaspektowość elastycznego kształcenia/uczenia się w rozumieniu HEA zilustrowano na Rysunek 7.

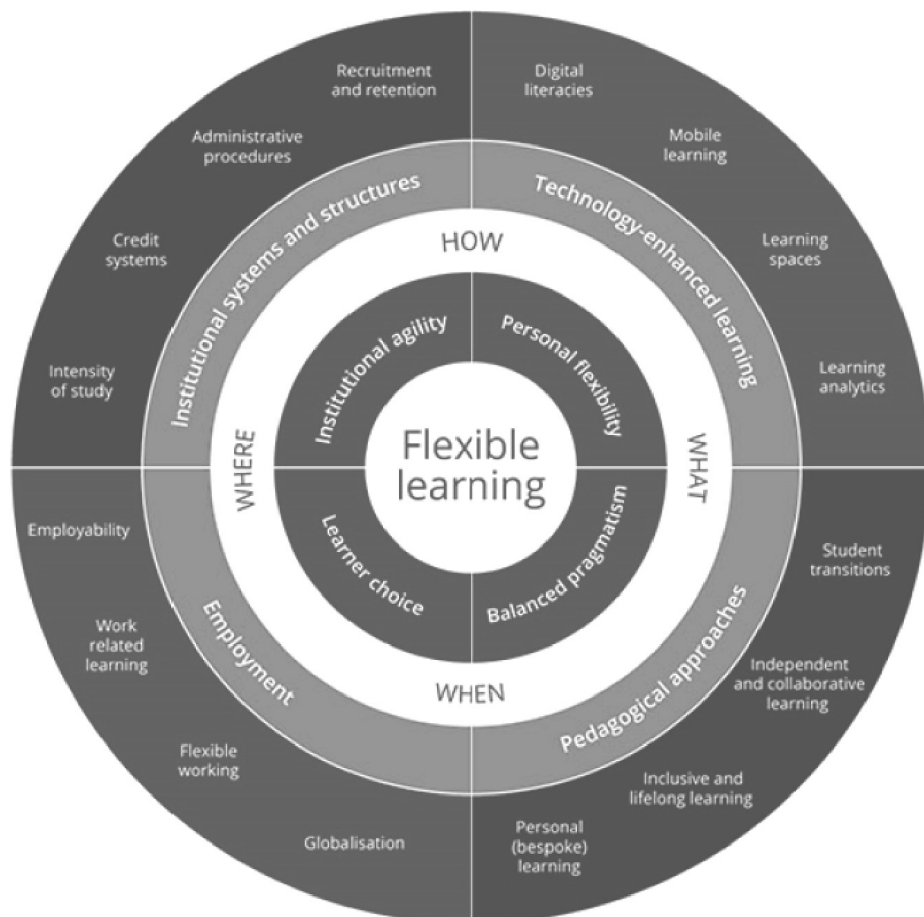
Stwarzając studentowi możliwości kształtowania ścieżki zdobywania kolejnych wysokiej jakości kwalifikacji na poziomie wyższym stosownie do indywidualnych potrzeb i preferencji, system szkolnictwa wyższego właściwie spełnia oczekiwania i potrzeby swoich głównych interesariuszy.

Elastyczne kształcenie/uczenie się jest często rozpatrywane – jak najbardziej słusznie – jako forma realizacji postulatu kształcenia ukierunkowanego na studenta (student-centered learning). Jest ono bowiem odpowiedzią na zindywidualizowane oczekiwania i potrzeby odbiorcy usług edukacyjnych. Kształcenie ukierunkowane na studenta stanowi zaś – zgodnie z uzgodnieniami przyjętymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego¹⁶⁰ – jeden z podstawowych standardów, na których oparte są systemy zapewniania jakości w uczelniach,

¹⁵⁹ *Framework for flexible learning in higher education*, Higher Education Academy, 2015.

¹⁶⁰ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015.

Rysunek 7. Różne aspekty elastycznego kształcenia/uczenia się



Źródło: HEA, 2015.

Dobre funkcjonowanie systemu elastycznego kształcenia/uczenia się jest więc jednym z istotnych wyróżników określających jakość kształcenia – zarówno na poziomie systemowym (w danym kraju), jak i poszczególnych uczelni

Nie dziwi zatem, że w niedawnym komunikacie dotyczącym działań w zakresie szkolnictwa wyższego Komisja Europejska wielokrotnie odnosi się do zagadnienia elastycznego kształcenia/uczenia się, aby w konkluzjach stwierdzić, że należy podjąć wysiłki:

“(...) to open up higher education systems for people at any stage of their life by facilitating the transitions between different qualification levels and educational pathways, improving the recognition of informal and non-formal learning, and by developing more flexible modes of delivery of higher education, for example through blended learning and Open Educational Resources”.

Także ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w komunikacie wieńczącym ich niedawne spotkanie zwrócili uwagę na znaczenie elastycznego kształcenia/uczenia się, stwierdzając:

“(...) we will develop joint European initiatives to support and stimulate a wide range of innovative learning and teaching practices, This will encompass the further development and full implementation of student-centred learning and open education in the context of lifelong learning. Study programmes that provide diverse learning methods and flexible learning can foster social mobility and continuous professional development whilst enabling learners to access and complete higher education at any stage of their lives”.

Elastyczne kształcenie/uczenie się było wiodącym tematem zorganizowanego w ramach austriackiej prezydencji w UE we wrześniu 2018 r. w Wiedniu spotkania ekspertów „The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments”. W dokumencie przygotowanym dla uczestników spotkania wyróżniono trzy powiązane, a niekiedy „nachodzące na siebie” aspekty tego zagadnienia¹⁶¹:

- elastyczność w dostępie do kształcenia na uczelniach (np. zróżnicowanie dróg dostępu, programy „pomostowe”, uznawanie efektów wcześniejszego uczenia się – RPL),
- elastyczność w procesie studiowania (np. czas i miejsce uczenia się, metody i techniki kształcenia i sprawdzania efektów uczenia się, tempo studiowania),
- elastyczność w organizacji kształcenia (np. rok przygotowujący do podjęcia studiów, studia niestacjonarne (part-time), studia dualne, elastyczny program studiów, elastyczne procedury administracyjne).

W części spotkania dotyczącej kierunków ewolucji środowiska, w którym odbywa się kształcenie, szczególnie dużo uwagi poświęcono realizacji elastycznego kształcenia/uczenia się z wykorzystaniem możliwości tworzonych przez nowoczesne technologie informatyczne. Liczne propozycje działań w tym zakresie można znaleźć w opracowaniu „Bologna Digital”¹⁶². Dodatkowe możliwości wzbogacenia środowiska umożliwiającego realizację elastycznego kształcenia związane są z wykorzystaniem rozwijających się dynamicznie w ostatnich latach takich technologii jak:

- analityka edukacyjna (learning analytics), oparta na wykorzystaniu wyników analizy danych związanych z procesem kształcenia w celu lepszego

¹⁶¹ Background Paper. Higher Education Expert Conference „The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments”, Institute for Advanced Studies (IHS), Vienna, 2018.

¹⁶² D. Orr et al., Bologna Digital, Position Paper, 2018, https://www.researchgate.net/publication/323759351_Position_Paper_Bologna_Digital_Version_10-March_9th_2018.

zrozumienia i optymalizacji tego procesu, w tym dostosowania go do indywidualnych potrzeb osoby uczącej się,

- technologia blockchain, umożliwiającą m.in. powszechny dostęp zainteresowanym instytucjom do wiarygodnych dokumentów poświadczających uzyskane kwalifikacje i inne osiągnięcia osoby podejmującej lub kontynuującej kształcenie.

W wyniku dyskusji z udziałem ekspertów reprezentujących różne kraje i różne instytucje (instytucje UE, ministerstwa i inne urzędy centralne w poszczególnych krajach, uczelnie różnych typów) sformułowane zostały wnioski i rekomendacje zachęcające kraje członkowskie UE do działań sprzyjających promowaniu elastycznych ścieżek kształcenia/uczenia się. Działaniami takimi na poziomie systemowym są m.in.:

- dywersyfikacja systemu szkolnictwa wyższego (typów uczelni i ich oferty w zakresie kształcenia),
- wprowadzanie regulacji prawnych ułatwiających uczelniom rozwój oferty elastycznego kształcenia (dotyczących m.in. uznawania kompetencji zdobytych w wyniku edukacji pozaformalnej i nieformalnej, kryteriów oceny jakości oferty edukacyjnej uczelni, podnoszenia statusu kadry akademickiej wprowadzającej innowacje w kształceniu),
- tworzenie warunków (w tym prawnych) do współpracy uczelni w zakresie kształcenia z instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego,
- tworzenie odpowiedniej infrastruktury technicznej umożliwiającej wykorzystanie w kształceniu (procesie dydaktycznym i organizacji kształcenia) nowych technologii,
- stymulowanie zainteresowania uczelni i kadry akademickiej wdrażaniem rozwiązań sprzyjających realizacji elastycznego kształcenia, m.in. przez finansowanie projektów oraz badań w tym zakresie.

Odnosząc te wnioski i zalecenia do sytuacji w Polsce trudno o jednoznaczną ocenę stopnia zaawansowania naszego systemu w zakresie tworzenia warunków do realizacji elastycznego kształcenia oraz faktycznej realizacji tej idei.

Istotnym krokiem w zakresie tworzenia warunków do realizacji elastycznego kształcenia była dokonana w 2014 r. nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, która stworzyła alternatywną (wobec tradycyjnej procedury rekrutacji opartej na wynikach egzaminu maturalnego) ścieżkę „wejścia” na studia dla osób z doświadczeniem zawodowym. Kompetencje (efekty uczenia się) takich osób są potwierdzane przez uczelnie, zgodnie z przyjętymi zasadami i procedurami. Uczelnie, zobowiązane do określenia takich zasad i opracowania szczegółowych procedur, przy braku doświadczeń w tym zakresie, włożyły w ich przygotowanie niemało wysiłku, jednakże efekty tych działań nie spełniły – jak się wydaje – oczekiwań ustawodawcy.

Autorom nie są znane żadne oficjalne dane dotyczące skali zainteresowania i wykorzystania tych nowych możliwości przez potencjalnych kandydatów na studia; z rozmów z przedstawicielami dużych uczelni wynika jednak, że zainteresowanie to jest raczej nikła, a przypadki przyjęcia na studia zgodnie z nowo opracowanymi procedurami – co najwyżej jednostkowe.

Trudno ocenić przyczyny tego niepowodzenia. Być może zabrakło odpowiedniej akcji informacyjno-promocyjnej, być może uczelnie niechętnie podeszły do wdrożenia nowych przepisów ustawy, być może rozwinięta w wielu krajach „kultura” uczenia się przez całe życie i związane z tym uznawanie przez uczelnie – na poczet programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji pełnych – kompetencji i osiągnięć uzyskanych poza sektorem szkolnictwa wyższego nie osiągnęła u nas jeszcze dostatecznego stadium rozwoju.

Tę ostatnią hipotezę zdaje się potwierdzać brak zaufania do „nieswojego” i związana z tym niechęć uczelni i jednostek prowadzących studia do potwierdzania studentom i uznawania na poczet realizacji programu studiów efektów uczenia się zdobytych poza uczelnią, np. w związku z działalnością zawodową, ale także na uczelni poza programem studiów, np. w związku z aktywnością w kołach naukowych itp. Nie istnieją wprawdzie przepisy, które regulują tego typu działania (w odróżnieniu od przepisów odnoszących się do kandydatów na studia), ale z żadnych przepisów nie wynika, że nie można tego czynić, pod warunkiem określenia zasad i procedur zapewniających gwarancję odpowiedniej jakości procesu kształcenia traktowanego całościowo. Te zachowawcze postawy uczelni w zakresie tworzenia elastycznych ścieżek kształcenia wynikają z jednej strony z obawy przed wprowadzaniem rozwiązań stosowanych w środowisku międzynarodowym, lecz nienormowanych przepisami prawa w naszym kraju (choć niesprzecznych z obowiązującymi regulacjami), a drugiej strony – braku zachęt (zwłaszcza finansowych) do zajmowania się tymi zagadnieniami. A nie są one trywialne – ze względu na szerokie spektrum i zróżnicowaną wiarygodność wydawanych przez różne instytucje dokumentów potwierdzających kompetencje, niezbędne są starannie opracowane regulacje wewnątrzuczelniane, oraz odpowiednio przeszkolona kadra, która potrafiłaby realizować opracowane procedury.

Oferta polskich szkół wyższych związana realizacją elastycznego kształcenia także pozostaje dość tradycyjna – w wielu uczelniach ogranicza się głównie do studiów podyplomowych, niekiedy także kursów dokształcających, a w niektórych przypadkach obejmuje inicjatywy typu uniwersytet trzeciego wieku albo uniwersytet otwarty. Wyraźnie nie nadąża więc za opisanymi wcześniej nowymi trendami w kierunku oferowania wielu różnych form „krótkich programów”, prowadzonych samodzielnie lub wspólnie z instytucjami zewnętrznymi, umożliwiających uzyskanie kwalifikacji częściowych, które stanowią wartość samą w sobie, ale mogą też być w przyszłości

wykorzystanie przy ubieganiu się o uzyskanie – w krótszym czasie i mniejszym wysiłkiem (także finansowym) – kolejnych kwalifikacji.

Uchwalona w 2018 roku ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, znana także Ustawą 2.0 lub Konstytucją dla nauki, nie przynosi pozornie zbyt wielu zmian w zakresie kształcenia w uczelniach wyższych. Jednak poprzez zapis art. 11 stanowiący, że:

Art. 11. 1. Podstawowymi zadaniami uczelni są:

1) prowadzenie kształcenia na studiach;

2) prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia;

(...) ustanawia uczelnię jednostką podstawową odpowiedzialną za kształcenie.

Zmiana, która czyni uczelnię odpowiedzialną za kształcenie może być doskonałą okazją do szeregu działań, które sprzyjać będą zwiększeniu jakości kształcenia. Autorzy wybrali działania podejmowane na Uniwersytecie Warszawskim w związku z możliwościami, które stworzyła ustawa, jako przykład starań pro jakościowych w odniesieniu do kształcenia w uczelni.

Najbardziej oczywistym jest „uporządkowanie” oferty dydaktycznej uczelni. Dotychczas obowiązujące przepisy – według których ciężar odpowiedzialności za kształcenie spoczywał na Wydziałach lub innych organach wewnętrznych uczelni powołanych, zgodnie ze statutem, do prowadzenia studiów – powodowały, iż w ofercie dydaktycznej Uniwersytetu znajdowały się kierunki studiów niezwykle podobne, by nie powiedzieć, że w zakresie zdefiniowanych kierunkowych efektów kształcenia, niewiele się od siebie różniące. Obecne działania uczelni a w szczególności dostosowanie kierunków studiów do wymogów nowej ustawy dają nadzieję na wyeliminowanie tych niekorzystnych zjawisk, które stanowiły o nieprzejrzystości oferty UW, merytorycznym dublowaniu się kierunków studiów, braku współpracy między wydziałami i poszczególnymi osobami realizującymi podobne działania dydaktyczne.

Koncepcja organizacji kształcenia zaproponowana wstępnie przez Zespół Rektorski Uniwersytetu Warszawskiego dostępna jest w dokumencie *Uniwersytet Warszawski a nowa ustawa o nauce i szkolnictwie wyższym, Nauka, kształcenie, szkoły doktorskie, rada uczelni*¹⁶³.

W dokumencie znajdziemy nie tylko diagnozę niekorzystnych działań w zakresie kształcenia, ale także propozycje rozwiązań organizacyjnych, które, być może, przyczynią się do zwiększenia jakości kształcenia.

Zespół Rektorski UW stwierdza zatem, że „*bolączką jest bardzo wysoki odpływ studentów w czasie trwania roku akademickiego, szczególnie na*

¹⁶³ <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/11/uw-a-nowa-ustawa-material-po-dyskusji-na-senacie-5.11.pdf>

pierwszym roku studiów, i wzajemna konkurencja pomiędzy bardzo podobnymi do siebie kierunkami, co prowadzi do obniżania standardów oraz trudności w dostosowywaniu programów studiów do zmieniających się warunków. Zmusza to do zastanowienia się nad zmianami modelu kształcenia akademickiego na Uniwersytecie Warszawskim, który uwzględniałby ogólnouniwersytecki punkt widzenia, ponieważ kierunki studiów już od początku bieżącego roku akademickiego są prowadzone przez uczelnię, a nie wydziały czy jednostki.

W związku z tym proponujemy powstanie na Uniwersytecie Warszawskim nowych funkcji: tzw. dziekanów ds. studenckich. Ich głównym zadaniem i odpowiedzialnością byłoby koordynowanie kształcenia w ramach kolegiów studiów, obejmujących pakiet kierunków studiów. W zależności od liczby studentów w skład kolegium wchodziłby jeden czy dwa kierunki, a w innych kilka czy nawet kilkanaście. Dziekani ds. studenckich podlegaliby bezpośrednio prorektorowi ds. kształcenia. Odpowiadaliby za decyzje dotyczące toku studiów, układanie zajęć w ramach programu studiów na danym kierunku oraz jak najlepszy dobór pracowników do prowadzenia zajęć. Ich zadanie polegałoby również na wprowadzaniu zmian w programach studiów, w tym ich doskonalenie i dostosowywanie do pojawiających się potrzeb. (...).

W celu zapewnienia spójności oferty kształcenia Uniwersytetu oraz jej bieżącej optymalizacji powstałaby Rada ds. Kształcenia, odpowiedzialna za wypracowanie i prowadzenie na

Uniwersytecie polityki rekrutacyjnej i kształcenia. Jej przewodniczącym byłby prorektor odpowiedzialny za sprawy kształcenia, zaś głównym zadaniem byłoby opracowanie dla Senatu projektów regulaminu studiów, zasad powoływania i prowadzenia kierunków studiów, minimalnych wymagań co do standardów kształcenia dla wszystkich kierunków oraz zapobieganie ich dublowaniu się. Rada zastąpiłaby dotychczasową komisję senacką, przejmując również jej aktualne obowiązki”¹⁶⁴.

Tak zaplanowana organizacja kształcenia, przy jednoczesnym zniesieniu obowiązku minimum kadrowego dla kierunków studiów oraz zmianie sposobu finansowania dydaktyki, stwarza możliwości, by do realizacji zajęć na poszczególnych kierunkach studiów prowadzonych przez uczelnię zaangażować najlepszych nauczycieli naukowo-dydaktycznych. Może to być szansą na powstanie minicentrów badawczych i dydaktycznych gromadzących osoby prowadzące działania naukowe i dydaktyczne w obrębie podobnych obszarów i zainteresowań.

¹⁶⁴ Ibidem, s. 6 i 9.

Zmiana w organizacji kształcenia zaproponowana przez Zespół Rektorski UW mogłaby także stać się szansą na „otworzenie” i zwiększenie skuteczności procesu rekrutacji na studia w trybie potwierdzania efektów uczenia się (PEU/RPL) uzyskanych poza systemem formalnym.

Dotychczas obowiązujący na UW sposób działania w tym zakresie dawał jednostkom podstawowym (Wydziałom) możliwość decyzji o przystąpieniu do procesu PEU/RPL. Część jednostek, szczególnie tych, które nie narzekały na brak kandydatów na studia I i II stopnia, nie była zainteresowana tą formą rekrutacji. W wyniku tego, także część kandydatów pragnących podjąć trud weryfikacji osiągniętych przez siebie efektów uczenia się pozaformalnych i nieformalnych, nie mogła skorzystać z szansy rekrutowania się na studia w wyniku procesu PEU/RPL. Obecna zmiana daje możliwość decyzji o uruchomieniu rekrutacji w tym trybie na określony kierunek studiów Radzie ds. Kształcenia i powołanym dziekanom ds. studiów. Oczywiście wymagać to będzie wypracowania nowych procedur potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnych, procedur zapewnienia jakości tego procesu i w rezultacie zmodyfikowanych zasad przyjętych przez przyszły senat uczelni w tym zakresie ale wydaje się, że warto podjąć ten trud w celu zwiększenia możliwości realizacji idei elastycznego kształcenia w uczelni.

Działania uczelni związane realizacją idei elastycznego kształcenia, z wykorzystaniem możliwości stworzonych przez przepisy ustawy 2.0, mogłyby obejmować zatem m.in.:

a) rozwój i dywersyfikację oferty edukacyjnej

Oferta wspierająca realizację idei elastycznego kształcenia powinna obejmować, obok studiów (I i II stopnia), studiów podyplomowych, a w przypadku uczelni zawodowych – także kształcenia specjalistycznego na poziomie 5, PRK, różnego rodzaju „krótkich programów”, zbudowanych z modułów stanowiących elementy programów studiów I lub II stopnia, kursów i szkoleń. Oferta taka mogłaby być tworzona i realizowana we współpracy z podmiotami zewnętrznymi – instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego, co w niektórych przypadkach owocowałoby wspólnymi certyfikatami uznawanymi w środowisku zawodowym.

Przykładem takich działań mogą być wspomniane już wcześniej szkoły letnie realizowane na Uniwersytecie Warszawskim w ramach Programu ZIP¹⁶⁵. Jednym z ważniejszych kryteriów kwalifikowania projektu szkoły letniej do Programu był opis powiązania programu szkoły letniej w języku obcym z planowanym uruchomieniem nowego programu kształcenia. Założeniem do wprowadzenia tego kryterium było przekonanie, że warto wykorzystać szko-

¹⁶⁵ <https://www.uw.edu.pl/universytet/zip/>

łą letnią do sprawdzenia wybranych elementów nowego programu kształcenia na studiach I, II stopnia lub studiach jednolitych magisterskich, ale także w przyszłości zaliczać zrealizowane podczas szkoły letniej moduły kształcenia na poczet programu kształcenia na studiach. Rozważane także wprowadzenie odznak cyfrowych jako sposobu oceniania zdobytych podczas szkoły letniej wybranych kompetencji (o czym wspomniano już w tym opracowaniu) mogłoby także służyć zwiększeniu elastyczności kształcenia w uczelni.

b) pełnienie przez uczelnię funkcji „integratora LLL”

Istotą pełnienia przez uczelnię funkcji integratora jest uznawanie potwierdzonych przedkładanymi przez kandydata/studenta dokumentami lub zweryfikowanych przez uczelnię kompetencji (efektów uczenia się), uzyskanych w wyniku działalności zawodowej lub w inny sposób (ruch „Open Badges” o czym autorzy wspominali już w tym opracowaniu) w procesie prowadzącym do uzyskania nadawanych przez uczelnię kwalifikacji pełnych (zwłaszcza na studiach o profilu praktycznym), ale może także częściowych – np. świadectw ukończenia studiów podyplomowych.

Pełnienie takiej funkcji wymaga otwarcia na szerszą współpracę w zakresie kształcenia z instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego, w tym także instytucjami nadającymi kwalifikacje częściowe na poziomach 5 – 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji, oraz pewnej dozy zaufania do działalności tych instytucji. Warto w tym kontekście wspomnieć o tym, że przepisy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji tworzą gwarancję objęcia kwalifikacji „rynkowych”, wprowadzanych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, nadawanych przez rozmaite podmioty spoza sektora szkolnictwa wyższego, rygorystycznymi procedurami zapewniania jakości. Nie ma wobec tego powodu, dla którego kwalifikacje takie nie mogłyby być brane pod uwagę przez uczelnie przy tworzeniu indywidualnych programów studiów zgodnie z koncepcją elastycznego kształcenia.

Nie są to oczywiście propozycje nowatorskie. Niektóre z proponowanych działań były przedmiotem analiz i wdrożenia w ramach realizowanego w latach 2014 -2015 przez grupę uczelni projektu *„Szkoly wyższe w roli integratora uczenia się przez całe życie”*. Projekt realizowany był na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Wyłoniona do realizacji projektu grupa uczelni: Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa, Politechnika Warszawska, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu oraz Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu podjęła trud działań koncepcyjnych, które poświęcone były opracowaniu ogólnych wskazówek dla działań polskich szkół wyższych pełniących rolę integratorów uczenia się przez całe życie.

Wnioski z realizacji projektu zawarte zostały w opracowaniu przygotowanym w lutym 2015 r. przez zespół UW (Artura Chełstowskiego, Martę Kicińską – Habor, Pawła Stępnia, Jolantę Urbanik i Agatę Wroczyńską) opracowaniu *„Synteza wyników uzyskanych przez Uniwersytet Warszawski w ramach*

realizacji projektu Szkoły wyższe w roli integratora uczenia się przez całe życie, Raport podsumowujący wyniki przeprowadzonych działań”¹⁶⁶.

Analiza dokumentów krajowych i międzynarodowych oraz diagnoza stanu podejmowanych w uczelniach działań na rzecz realizacji idei uczenia się przez całe życie skłoniła autorów raportu do sformułowania szeregu rekomendacji, które – jak się wydaje – pozostają aktualne i dzisiaj. Oto wybrane z nich:

Rekomendacje dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego

1. MNiSW wraz z MEN winno prowadzić kampanię społeczną na rzecz motywowania do kształcenia kandydatów z różnych grup wiekowych.
2. MNiSW winno umożliwić realizowanie nowych form kształcenia w szkołach wyższych.
3. MNiSW, a także MEN i inne ministerstwa, powinny inicjować i wspierać działania legislacyjne zmierzające do przyjęcia regulacji prawnych „mocujących” oparty na efektach uczenia się zintegrowany system kwalifikacji, obejmujący różnego typu kwalifikacje pełne i częściowe, oraz stwarzających możliwości walidacji przez uczelnie efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego.
4. MNiSW i inne instytucje centralne powinny inicjować i wspierać kampanię informacyjną mającą na celu promocję systemu kwalifikacji i motywowanie osób w różnym wieku do wzbogacania posiadanych kompetencji i zdobywania różnego rodzaju kwalifikacji, z wykorzystaniem możliwości walidacji efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego.
5. MNiSW powinno tworzyć mechanizmy zachęcające uczelnie do korzystania z możliwości wynikających z nowo wprowadzonych i planowanych zmian przepisów prawa, a zwłaszcza do działań zwiększających udział w kształceniu na poziomie wyższym osób dorosłych.
6. Należy opracować zasady efektywnego systemu podnoszenia kwalifikacji pracowników oraz powrotu absolwentów na rynek pracy.
7. Kompetencje zdobyte na drodze uczenia się nieformalnego i kształcenia pozaformalnego powinny być weryfikowane i uznawane.
8. System szkolnictwa wyższego winien być zorientowany na podniesienie poziomu integracji z gospodarką i poprawę użyteczności wykształcenia wyższego, między innymi poprzez upowszechnienie tzw. krótkich cykli kształcenia wyższego.
9. Należy skonstruować ramę kwalifikacji zapewniającą drożność i otwartość systemu kształcenia na poziomie wyższym.

¹⁶⁶ Materiał wewnętrzny IBE. Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego.

10. Należy dostosować system kształcenia w szkolnictwie wyższym do poszerzającego się kręgu potencjalnych odbiorców poprzez rozwijanie, wzbogacanie i różnicowanie – co do form, treści i metod kształcenia – oferty edukacyjnej, obejmującej różne formy studiów.
11. Należy wprowadzić zachęty i zapewnić środki na inwestycje niezbędne do realizacji jednostek typu „uniwersytet otwarty”.

Rekomendacje dla instytucji szkolnictwa wyższego

1. Uczelnie winny powołać kolegialne ciała programowo-doradcze, których zadaniem będzie zapewnienie coraz większej synergii i spójności pomiędzy misją edukacyjną a potrzebami lokalnych i regionalnych społeczności.
2. Uczelnie winny rozwinąć w porozumieniu z interesariuszami, a zwłaszcza pracodawcami, bogatą ofertę kształcenia ustawicznego na odpowiednim poziomie i we właściwym profilu.
3. Uczelnie winny uznawać kompetencje uzyskane w drodze kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.
4. Uczelnie winny uznawać efekty uczenia się osiągnięte w kształceniu poza systemem formalnym na poczet programów studiów.
5. Uczelnie winny prowadzić działania informacyjno-doradcze na rzecz potencjalnych studentów, zwłaszcza nietradycyjnych, w celu poprawy dostępności do studiów i walidacji uzyskanych efektów uczenia się.
6. Uczelnie powinny przyjąć na siebie rolę integratora LLL i LWL, umożliwić dochodzenie do kwalifikacji różnymi ścieżkami.
7. Uczelnie winny stworzyć system walidacji efektów uczenia się.
8. Uczelnie winny stworzyć efektywny system doradczo-informacyjny skierowany na potrzeby studentów nietradycyjnych.
9. Uczelnie winny wzbogacić swoją ofertę dydaktyczną o formy, treści i metody kształcenia zaspokajające potrzeby studentów nietradycyjnych, zwłaszcza poprzez łączenie studiów stacjonarnych z formami kształcenia na odległość i umożliwienie studiowania w różnym, zindywidualizowanym tempie.
10. Uczelnie winny zadbać o szersze współdziałanie z interesariuszami zewnętrznymi (pracodawcami, przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych, władzami lokalnymi itp.) przy tworzeniu oferty dydaktycznej oraz realizacji procesu dydaktycznego.
11. Uczelnie winny poszerzać możliwości kształcenia zindywidualizowanego, zarówno co do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i do poszczególnych jej elementów.
12. Szkoły wyższe powinny wypracować koncepcję funkcjonowania jednostek edukacyjnych typu „uniwersytet otwarty”.
13. Uczelnie winny się otworzyć na otoczenie społeczne i gospodarcze, co powinno służyć ciągłemu dostosowywaniu programów kształcenia

do potrzeb rynku pracy, a także transferowi wiedzy i innowacji między uczelniami a przedsiębiorstwami.

14. Uczelnie winny elastycznie dostosować programy studiów do potrzeb i szerszego uczestnictwa uczelni w procesie uzupełniania i aktualizacji wiedzy absolwentów.
15. Uczelnie winny zapewnić różnorodnym grupom społecznym dostęp do usług edukacyjnych na poziomie wyższym.
16. Uczelnie powinny rozwijać – we wszystkich aspektach swojej działalności w obszarze kształcenia – „kulturę efektów kształcenia/efektów uczenia się”.
17. Uczelnie powinny rozbudowywać i różnicować ofertę edukacyjną, dostosowując ją do ciągle poszerzającego się kręgu potencjalnych odbiorców – osób o różnych oczekiwaniach, potrzebach i możliwościach edukacyjnych. Oferta ta powinna obejmować w coraz szerszym stopniu rozwijane we współpracy z instytucjami otoczenia społeczno-gospodarczego nowe formy kształcenia, prowadzące do uzyskania kwalifikacji cząstkowych.
18. Uczelnie powinny śledzić zmiany regulacji prawnych i korzystać z nowych możliwości wynikających z wprowadzanych zmian przepisów prawa, w celu umożliwienia osobom w różnym wieku zdobywania różnego rodzaju kwalifikacji, z wykorzystaniem możliwości walidacji efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego.
19. Uczelnie powinny prowadzić kampanię informacyjną i promocyjną adresowaną do studentów „nietradycyjnych”, zmierzającą do zwiększenia udziału osób dorosłych w gronie osób korzystających z oferty edukacyjnej uczelni.
20. Wszystkie oferowane programy kształcenia, w tym programy studiów podyplomowych, jak również kursów i szkoleń, winny być opisane w kategoriach efektów kształcenia oraz punktów ECTS.
21. Spójny system definiowania efektów kształcenia i przypisywania punktowe ECTS pozwala na porównywanie programów kształcenia, uznawanie efektów kształcenia oraz uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną.
22. Należy stworzyć procedury i mechanizmy uznawania efektów uczenia się na poczet oferowanych programów kształcenia.
23. Procedury i mechanizmy walidacji winny być objęte wewnętrznym systemem zapewniania jakości.
24. Należy uruchomić systemy informacyjno-doradcze dla nietradycyjnych kandydatów na studia.
25. Należy prowadzić szeroką kampanię informacyjno-promocyjną wśród kadry akademickiej, administracji, na temat walidacji efektów uczenia się i korzyści z niej wynikających, a także celem uwrażliwienia na zagrożenia i skutki niewłaściwego wdrożenia.

26. Należy dokonać przeglądu oferowanych programów kształcenia pod kątem należytego zdefiniowania efektów kształcenia, ewentualnego zidentyfikowania jednostek uczenia się (zestawów uczenia się) i przypisania punktów ECTS (ew. ECVET).
27. Należy podjąć próbę opisanie praktycznych efektów kształcenia (zawodowych efektów kształcenia) w kategoriach systemu ECVET.

Ponadto zaleca się:

1. promowanie programów studiów umożliwiających swobodny dobór przedmiotów, przy zachowaniu niezbędnego minimum programowego dla danego kierunku oraz, w uzasadnionych przypadkach, wymagań wstępnych i reguł następstwa przedmiotów,
2. wprowadzenie form organizacyjnych kształcenia umożliwiających indywidualizację pracy ze studentami, osobami uczącymi się oraz szersze otwarcie na uczenie się inne niż formalne:
 - a. zajęcia z tutorem,
 - b. uczenie się na odległość, w tym zajęcia w formie on-line,
 - c. zajęcia organizowane na zewnątrz – u pracodawców, w organizacjach społecznych, instytucjach publicznych, samorządach
3. przygotowanie nauczycieli, nauczycieli akademickich i osób prowadzących szkolenia do stosowania metod i form organizacyjnych sprzyjających kreatywności i innowacyjności:
 - a. kształcenie i doskonalenie nauczycieli, nauczycieli akademickich i osób prowadzących szkolenia do nowego modelu kształcenia i szkolenia na rzecz uczenia się przez całe życie,
 - b. upowszechnianie wzorów stale uczącej się od siebie kadry nauczającej (...),
 - c. metodyczne i dydaktyczne kształcenie pracodawców, którzy uczestniczą w procesie nauczania.
4. wprowadzenie do działań dydaktycznych związanych z kształceniem przyszłych nauczycieli, ale także samokształceniem kadry akademickiej, zagadnień związanych z wykorzystywaniem w nauczaniu nowych technologii.
5. tworzenie programów kształcenia i szkolenia(...) pod kątem wymagań oczekiwanych w gospodarce i społeczeństwie obywatelskim:
 - a. rozwijanie systemowej współpracy z partnerami i organizacjami społecznymi w określaniu wymagań, którym podporządkowane będą treści kształcenia i szkolenia,
 - b. promocja łączenia studiów z aktywnością zawodową, społeczną i obywatelską;
6. realizacja procedur oceny i potwierdzania osiągnięć osób uczących się pod kątem efektów uczenia się, tj. niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się, kształcenia i szkolenia (...):

- a. tworzenie systemu potwierdzania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym,
7. wzmocnienie zaangażowania pracodawców w (...) podnoszenie kompetencji i podwyższanie kwalifikacji pracowników i poszukujących pracy:
 - a. lepsze dostosowanie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego do potrzeb społeczno-gospodarczych zwłaszcza w praktycznym profilu kształcenia w odniesieniu do potrzeb na rynku pracy, a także poprzez włączanie praktyków w proces kształcenia, (...),
 - b. rozwój systemu praktyk zawodowych odbywanych w trakcie studiów, (...),
 - c. rozwijanie form tzw. Trzeciej misji uczelni – profesjonalnych usług na rzecz firm, urzędów i innych instytucji publicznych oraz organizacji społecznych, zbliżenie uczelni do ich otoczenia gospodarczego i społecznego, (...);
8. dostosowanie modelu szkolnictwa wyższego do potrzeb gospodarczych i społecznych:
 - a. wdrożenie na poziomie studiów pierwszego stopnia modelu studiów multidyscyplinarnych,
 - b. wprowadzenie i realizacja monitorowania losów zawodowych absolwentów pozwalająca na odpowiednie dostosowanie kierunków studiów w uczelniach do potrzeb gospodarki i pracodawców,
 - c. zachęcanie do korzystania z oferty dydaktycznej uczelni osób, zagrożonych dezaktywacją edukacyjną i zawodową, (...);
9. rozwijanie edukacji dla zrównoważonego rozwoju:
 - a. rozwijanie kompetencji nauczycieli i osób szkolących w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju (kursy, szkolenia, „szkoły letnie”, studia podyplomowe, kształcenie nauczycieli-doradców – AW), (...);
10. tworzenie zasobów wiedzy:
 - a. upowszechnienie w szkołach wyższych korzystania z dostępnych w nich elektronicznych baz wiedzy,
 - b. upowszechnianie dorobku uczelni w tworzonych przez nich bazach wiedzy. (...);
11. tworzenie systemu potwierdzania efektów uczenia się innego niż formalne (systemu walidacji) jako podstawy nowoczesnego modelu edukacji dorosłych, (...).
12. promowanie dobrych praktyk uczenia się dorosłych (w tym) (...) włączanie szkoleń w systemy gromadzenia i transferu osiągnięć prowadzących do uzyskania kwalifikacji (oraz) promowanie stałej ewaluacji szkoleń i monitorowanie dalszej kariery uczestników, (...).
13. wspieranie osób z utrudnionym dostępem do edukacji (...) w tym niepełnosprawnych.
14. wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych, w tym uczenia się na odległość (...)."

15. rozwój „uniwersytetów otwartych” (rozszerzenie dostępności oferty bez względu na wiek kandydatów)¹⁶⁷.

Należy oczywiście zauważyć, że duża część z tych rekomendacji, szczególnie w zakresie działań systemowych, została już zrealizowana. Między innymi Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wprowadziła możliwość kształcenia specjalistycznego (na poziomie 5 PRK) przez uczelnie zawodowe, powstał też Zintegrowany System Kwalifikacji oraz Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji¹⁶⁸. Wydaje się jednak, że szereg rekomendacji, zwłaszcza tych sformułowanych dla instytucji szkolnictwa wyższego, nadal czeka na realizację.

Istotne wydają się te, które odpowiadają na zalecenia Rady Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹ takich jak kompetencje społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość i innowacyjność.

Wdrażanie idei elastycznego kształcenia tworzy nowe wyzwania związane z zapewnianiem jakości kształcenia i jakości kolejnych kwalifikacji uzyskiwanych przez osoby realizujące zindywidualizowane elastyczne ścieżki kształcenia. W szczególności od dawna toczy się dyskusja na temat mechanizmów zagwarantowania odpowiedniej jakości kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku realizacji różnych form kształcenia na odległość.

Ale to właśnie stworzenie różnorodnych możliwości realizacji idei elastycznego kształcenia i umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami z tym związanymi decyduje dziś w znacznym stopniu o jakości systemu szkolnictwa wyższego oraz o jakości kształcenia oferowanego przez funkcjonujące w nim uczelnie.

¹⁶⁷ Ibidem, s. 28–31.

¹⁶⁸ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dz. U. 2016. poz. 64.

3.2. Śledzenie losów absolwentów, a doskonalenie jakości kształcenia – system ELA

Agnieszka Chłoń – Domińczak (SGH), Mikołaj Jasiński (UW)

I. Wstęp

Celem rozdziału jest przedstawienie możliwości wykorzystania informacji dotyczących monitorowania losów absolwentów szkół wyższych na rynku pracy do prowadzenia działań na rzecz poprawy jakości kształcenia. Choć absolwenci uczelni dobrze sobie radzą na rynku pracy, co potwierdzają dane Głównego Urzędu Statystycznego, to jednak pomiędzy kierunkami, uczelniami czy obszarami kształcenia widoczne są różnice dotyczące tego, jak długo trwa znalezienie pracy, czy jest to praca na etat czy też w innej formie (np. umowa-zlecenie), a także jakie są zarobki absolwentów.

Od 2014 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego prowadzi system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów w Polsce (System ELA)¹⁶⁹, który dostarcza informacji pomocnych w ocenie sytuacji absolwentów na rynku pracy. Informacje o ekonomicznych losach absolwentów uznawane są za ważny element w podwyższaniu jakości kształcenia oraz dostosowywaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. Do 2018 r. zostały zrealizowane trzy edycje badania losów absolwentów.

W rozdziale zaprezentowany jest system ELA, w tym jego geneza, założenia oraz podstawy metodologiczne. Omówione są główne wyniki systemu oraz sposób ich prezentacji oraz interpretowania, a także możliwości zastosowania systemu ELA do zarządzania jakością na uczelni. Ponadto, przedstawione są przykładowe wyniki analiz wykorzystujących dane zgromadzone w tym systemie. Na końcu, krótką zaprezentowane są plany rozwoju systemu ELA, określone w Ustawie 2.0.

II. Rozwój monitorowania ekonomicznych losów absolwentów w Polsce: od działań rozproszonych do systemu ELA

Sytuacja absolwentów na rynku pracy po opuszczeniu uczelni jest w Polsce tematem dyskusji już od wielu lat. W efekcie, wiele uczelni zaczęło prowadzić badania dotyczące sytuacji ich absolwentów, najczęściej kontaktując się bezpośrednio ze swoimi absolwentami. Informacje te jednak są trudne do pozyskania, gdyż absolwenci stosunkowo rzadko odpowiadali na prośby swoich uczelni.

¹⁶⁹ <http://ela.nauka.gov.pl>

Obowiązek monitorowania losów absolwentów został nałożony na szkoły wyższe nowelizacją Ustawy – prawo o szkolnictwie wyższym w październiku 2011 r. Większość uczelni realizowała te zadania w sposób fasadowy, przez umieszczenie ankiety w Internecie, bez kontroli jej wypełniania i bez powiązania wyników monitorowania z wewnętrznym systemem zapewnienia jakości kształcenia¹⁷⁰.

Jednocześnie, od czerwca 2010 r. do początku 2014 r. na Uniwersytecie Warszawskim w Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia realizowane były trzy projekty dotyczące budowania metodologii monitorowania losów absolwentów szkół wyższych. Projekty te były finansowane przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Pierwszym z nich był projekt *„Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych”*. W ramach tego projektu zaproponowane zostały uniwersalne rozwiązania w zakresie metodologii prowadzenia badań karier absolwentów szkół wyższych¹⁷¹.

Drugą częścią przedsięwzięcia związanego z monitorowaniem losów absolwentów z wykorzystaniem rejestrów administracyjnych był projekt *„Monitorowanie losów absolwentów uczelni w wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Część 2: Wdrożenie systemu monitorowania losów absolwentów i popularyzacja technik analiz informacji pochodzących z rejestrów opracowanych w ramach projektów badawczych IBE”*. W ramach tego projektu opracowane zostało studium współzależności procesów dydaktycznych oraz funkcjonowania elektronicznego systemu obsługi studiów, które pozwoliło na rozpoznanie użyteczności informacji zawartych w rejestrach administracyjnych uczelni do zbadania procesów dydaktycznych. Celem tego rozpoznania była identyfikacja ograniczeń potencjału analitycznego wynikających z faktycznego zakresu zbieranych danych i ich sposobu wprowadzania do systemu, a także poziomu błędów i braków danych w analizowanych rejestrach. Rozpoznanie zostało wykonane na dwóch uczelniach: na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Śląskim. Ponadto, dokonane zostało rozpoznanie możliwości uzupełnienia wyników badań losów absolwentów prowadzonych na podstawie rejestrów szkoły wyższej i ZUS o informacje z innych źródeł (dane zastane, wyniki innych badań itp.), np. dużych badań ankietowych GUS, informacji ze spisów powszechnych, rejestrów podatkowych, danych urzędów pracy i pomocy społecznej.

Trzeci z projektów *„Monitorowanie losów absolwentów uczelni z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Część 3: Stworzenie narzędzi służących do przetwarzania i analizy informacji*

¹⁷⁰ B. Banaszak, *Po kongresie biur karier*, „Forum Akademickie” nr 1, 2013.

¹⁷¹ M. Bożykowski M. Dwórnik, E. Giermanowska, A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Salamatin, M. Styczeń, T. Zajac. *Monitorowanie Losów Absolwentów Uczelni Wyższych z Wykorzystaniem Danych Administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Raport Końcowy*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.

pochodzących z rejestrów administracyjnych wielu uczelni i ZUS na potrzeby badań losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół wyższych” miał na celu opracowanie narzędzi służących do przetwarzania i analizy informacji pochodzących z rejestrów administracyjnych wielu uczelni i ZUS na potrzeby badań losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół wyższych. W ramach projektu powstały programy i procedury pozwalające na zautomatyzowanie procesu złączania danych statystycznych o losach absolwentów szkół wyższych z informacjami pochodzącymi z rejestru ZUS oraz analizy połączonych danych statystycznych z badań losów absolwentów. Opracowane zostały metody przygotowywania raportów na temat losów absolwentów, komunikacji między uczelniami w czasie zbierania i przetwarzania danych, a także udostępniania wyników analiz w postaci automatycznych raportów.

Efekty tych projektów posłużyły do opracowania założeń systemu monitorowania sytuacji ekonomicznej absolwentów szkół wyższych, który zastąpił niedoskonały oraz nieporównywalny pomiędzy poszczególnymi uczelniami sposób monitorowania losów absolwentów na rynku pracy. System monitorowania ekonomicznych losów absolwentów został wprowadzony nowelizacją Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, która weszła w życie 1 października 2014 r. i objął absolwentów szkół wyższych począwszy od absolwentów, którzy opuścili uczelnie w 2014 roku. Na koniec 2018 r. w systemie ELA dostępne są dane dotyczące absolwentów z lat 2014, 2015 oraz 2016.

System ELA opisuje sytuację ekonomiczną wszystkich absolwentów szkół wyższych. Podstawowym założeniem tego systemu jest badanie faktów, które związane są z aktywnością zawodową absolwentów, w oparciu o dane gromadzone w instytucjach publicznych. Monitorowanie ekonomicznych losów absolwentów wykorzystuje dane pochodzące z dwóch rejestrów – systemu informacji o szkolnictwie wyższym POL-on, oraz rejestru osób ubezpieczonych prowadzonych w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych. Dane te są już od dawna gromadzone do realizacji podstawowych zadań instytucji zarządzających tymi systemami. Wykorzystanie danych administracyjnych do prowadzenia badań procesów edukacyjno-zawodowych jest praktyką sprawdzoną i stosowaną z powodzeniem w wielu krajach europejskich, m.in. w krajach skandynawskich, w Hiszpanii, Austrii, na Litwie i na Węgrzech. Polski system jest rozwiązaniem nowatorskim w skali Europy, który spotyka się z dużym uznaniem ze strony badaczy europejskich, głównie ze względu na zastosowanie nowatorskich wskaźników, które pozwalają na porównywanie danych pochodzących z systemu w kolejnych latach, oraz na poziomie regionalnym. Zbieranie informacji pochodzących z poszczególnych miesięcy po uzyskaniu dyplomu pozwala również na oszacowanie tego, jak wygląda podział czasu spędzonego po dyplomie na aktywności ekonomiczne oraz dalsza naukę. System ELA wdraża Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a jego bieżąca realizacja powierzona została Ośrodkowi Przetwarzania Informacji – Państwowemu Instytutowi Badawczemu.

Wykorzystanie danych administracyjnych do monitorowania ekonomicznych losów absolwentów ma szereg zalet. Po pierwsze, jest to system efektywny kosztowo. Korzysta on z rejestrów już prowadzonych przez odpowiednie instytucje i nie wymaga poniesienia dodatkowych nakładów na pozyskanie danych, w przeciwieństwie do większości badań prowadzonych metodami ankietowymi. Rejestry, z których korzysta system ELA są prowadzone od wielu lat, a informacje w nich zawarte są określone przez odpowiednie ustawy i takie same w kolejnych latach. W efekcie, w każdym kolejnym okresie prowadzone analizy są powtarzalne, a uzyskane dane mogą być porównywane w kolejnych okresach – tj. zarówno w kolejnych latach, które upływają od uzyskania dyplomu przez poszczególne roczniki absolwentów, ale także pomiędzy poszczególnymi rocznikami.

III. Metodologiczne i organizacyjne aspekty funkcjonowania systemu ELA

Organizacja badania

Na organizację badań prowadzonych w ramach systemu ELA mają wpływ dwa uwarunkowania: przepisy ustawowe regulujące przetwarzanie danych w ramach systemu oraz specyfika danych administracyjnych będących podstawą analiz ELA.

Ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych jest oparty na zapisach obecnych w art. 352 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (w jej poprzednicze, ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym, odpowiednie zapisy znajdowały się w art. 13b). Ustawa określa źródła danych wykorzystywanych w ELA, ich zakres oraz procedury przetwarzania informacji.

System korzysta zasadniczo z dwóch źródeł danych: z rejestrów Systemu PO-Lon oraz z rejestrów Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (rejestry ubezpieczonych i płatników składek). Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego każdego roku przekazuje do ZUS dane o studentach, absolwentach szkół wyższych, osobach ubiegających się o stopień doktora oraz tych, którzy ten stopień uzyskały.

W ustawie opisane zostały szczegółowo wszystkie zmienne w zbiorach danych objętych przez System ELA. Zapisanie w ustawie struktury zbiorów danych wiąże się z pewnymi uciążliwościami na etapie realizacji przedsięwzięcia. Skutkuje bowiem „usztynieniem” Systemu i ogranicza możliwość odpowiedzi na pytania badawcze pojawiające się w trakcie prac analitycznych, czy też pytania ze strony administracji publicznej. Z drugiej jednak strony, jednoznaczność zapisów i procedur usprawnia komunikację między zespołem eksperckim ELA a ZUS, chroni przed ewentualnymi zarzutami nadużywania informacji do celów pozaustawowych, wreszcie – sprzyja planowym, systemowym działaniom analitycznym skoordynowanym z uzgodnionymi potrzebami kluczowych odbiorców wyników Systemu.

Drugim czynnikiem mającym wpływ na organizację badań w ramach ELA jest specyfika wykorzystywanych zasobów. Dane administracyjne są niezwykle cennym źródłem informacji do badań. Przy planowaniu organizacji systemu ELA uwzględniono zarówno ich walory, ale i naturalne ograniczenia. Z jednej strony bowiem pozwalają na objęcie badaniem całej populacji bez nadmiernych nakładów finansowych. Zasoby informacyjne wykorzystywane w ELA zostały zebrane w ramach standardowych prac instytucji publicznych jako realizacja ich ustawowych zadań. Do przygotowania danych do analiz wystarcza wąski, jak na skalę przedsięwzięcia, zespół badawczy oraz przygotowani urzędnicy publiczni. Jakkolwiek prace eksperckie wymagają znacznego wysiłku, dobrej koordynacji pracy i zaangażowania specjalistycznego, dedykowanego ELA oprogramowania, jednakże sam proces gromadzenia informacji z punktu widzenia ELA jest względnie prosty. Z drugiej strony, transfer danych administracyjnych wymaga zaangażowania dwóch ważnych instytucji: Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego, który zbudował i utrzymuje System POL-on oraz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Realizacja zadań związanych z obsługą Systemu ELA wymaga skoordynowania prac z dynamiką obu tych instytucji. Dotyczy to zarówno nie nadmiernego ich obciążania tak, by nie zakłócić ich bieżącej działalności, jak i uwzględnienia okresów aktualizacji danych w rejestrach źródłowych.

Po uwzględnieniu naszkicowanych powyżej czynników w ramach systemu ELA została opracowana precyzyjna procedura przetwarzania danych, analiz oraz prezentacji wyników. Za bieżącą obsługę i rozwój Systemu ELA odpowiada w OPI-PIB powołany do tego celu zespół ekspercki wspierany przez wyspecjalizowane zespoły Ośrodka.

Prace w ramach każdej edycji systemu ELA rozpoczynane są od uzgodnień wskaźników wykorzystywanych w pracach badawczych w danym roku. Wskaźniki muszą „nadać” za zmieniającym się dynamicznie systemem kształcenia i nauki, zmianami gospodarczymi oraz za rosnącymi potrzebami informacyjnymi twórców polityk publicznych w Polsce. Wskaźniki są ponadto poddawane testom, badane są ich własności, eliminowane wady definicyjne. Ich konstrukcja wpływa na organizację zbiorów danych przetwarzanych w ELA. Uzgodnienia te wymagają zarówno kontaktów z administracją MNiSW, jak i współpracy z zespołami informatycznymi ZUS.

Z Systemu POL-on eksportowane są dane według stanu na 31 grudnia roku poprzedniego. Dane te zawierają m.in. numery PESEL osób objętych badaniem. Zbiory te przekazywane są przez MNiSW do ZUS. W ZUS wykonywane są zasadniczo dwa rodzaje operacji:

- Z rejestrów ubezpieczonych i płatników składek (pracodawców) na podstawie numerów PESEL eksportowane są informacje charakteryzujące aktywność badanych na rynku pracy (m.in. informacje o składkach, miejscach pobytu, pracodawcach);

- We wszystkich zbiorach, otrzymanych z MNiSW oraz wyeksportowanych z rejestrów ZUS, usuwane są dane osobowe osób badanych oraz dane identyfikujące pracodawców (płatników składek). Zostają one zastąpione losowymi numerami w sposób niepozwalający na identyfikację osób, jednak umożliwiający prowadzenie analiz statystycznych połączonych informacji nt. aktywności edukacyjnej oraz aktywności zawodowej badanych.

Tak przygotowane dane ZUS przekazuje do MNiSW, z którego zbiory dostarczane są do zespołu eksperckiego ELA. W OPI-PIB przy pomocy dedykowanego oprogramowania otrzymane zbiory przekształcane są do postaci analitycznych baz danych zawierających wskaźniki opracowane i przetestowane wcześniej przez zespół ELA. Tak przygotowane dane są podstawą autorskich oraz automatycznie generowanych opracowań i zbiorów danych z wynikami, które udostępniane są na stronie internetowej (ela.nauka.gov.pl) w języku polskim i angielskim. Przeglądarka wyników dostępna na stronie ELA zawiera również szczegółowy opis metodologii Systemu a także wyniki ciekawszych opracowań naukowych przygotowanych na podstawie zasobów ELA.

Zakres badania

System ELA objął dotychczas absolwentów trzech roczników: 2014, 2015 i 2016 roku. Badanie obejmuje pełne populacje. W kolejnych latach zasięg monitoringu absolwentów szkół wyższych będzie się systematycznie rozszerzał m.in. o kolejne kohorty absolwentów. Poniższa tabela przedstawia liczebności absolwentów objętych badaniem w rozbiu na roczniki oraz stopnie ukończonych studiów.

Tabela 5. Zakres systemu ELA w trzech kolejnych edycjach

Stopień studiów	Liczba obserwacji		
	rocznik 2014	rocznik 2015	rocznik 2016
Studia I stopnia	210 439	208 634	190 629
Studia II stopnia	155 697	150 970	142 575
Studia jednolite magisterskie	19 696	19 865	20 483
RAZEM	385 832	379 469	353 687

Źródło: System ELA (<http://ela.nauka.gov.pl>)

Łącznie badaniem objęto dotychczas łącznie 1 118 988 absolwentów 27 574 kierunków (8 033 ukończonych w 2014 r., 9 932 – w 2015 r., 9 609 – w 2016 r.) wszystkich 390 uczelni.

Podstawową formą prezentacji wyników w ramach ELA są generowane automatycznie raporty opisujące sytuację zawodową absolwentów. Raporty są generowane według jednolitych wzorców. Aby ułatwić lekturę udostępnianych wyników wzorce raportów zawierają proste, łatwo zrozumiałe wskaźniki opatrzone komentarzami zawierającymi niezbędne interpretacje i podkreślające ograniczenia wnioskowania. Celem tych raportów nie jest kompletna, pogłębiona analiza losów absolwentów na rynku pracy, lecz umożliwienie zapoznania się z najważniejszymi wskaźnikami charakteryzującymi ekonomiczne aspekty losów absolwentów. Mają charakter krótkich opracowań tematycznych odnoszących się do cech charakteryzujących pozycję absolwenta na rynku pracy (omawiamy je w dalszej części opracowania).

Raporty przygotowywane są na trzech poziomach agregacji: kierunku studiów, uczelni i ogólnopolskim. Obecnie w ramach systemu ELA dostępnych jest 120 521 raportów.

Inną, ważną formą prezentacji są infografiki przedstawiające w atrakcyjny i przystępny sposób wybrane statystyki. Ponadto odbiorca może samodzielnie skomponować swój własny ranking uczelni czy kierunków studiów wygenerowany według jednego z kryteriów charakteryzujących pozycję absolwentów na rynku pracy: wynagrodzenia, bezrobocia, czy też czas poszukiwania pracy etatowej. Ze strony systemu ELA można również pobrać pliki z wynikami w formacie zdatnym do dalszych samodzielnych analiz statystycznych.

Obecnie w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym finalizują się prace nad wersją przeglądarki ELA na urządzenia mobilne. Zawierać ona będzie najważniejsze wyniki ELA, przedstawione w postaci nieco łatwiej dostępnej użytkownikom smartfonów i tabletów.

Wskaźniki w systemie ELA

Wskaźniki opracowane na użytek systemu ELA charakteryzują trzy aspekty sytuacji na rynku pracy: czas poszukiwania pracy, stabilność pracy, wynagrodzenia. Druga typologia wskaźników stosowanych w systemie ELA dzieli je na wskaźniki bezwzględne odwołujące się do tradycyjnych wielkości i jednostek oraz wskaźniki względne umożliwiające uwzględnienie sytuacji na lokalnych rynkach pracy.

Sytuacja zawodowa absolwentów zależy od wielu czynników – nie tylko od jakości kształcenia na studiach, ale również m.in. od kondycji lokalnego rynku pracy czy sytuacji gospodarczej kraju. Dlatego przy prezentacji wskaźników dla absolwentów konieczne było uwzględnienie informacji na temat sytuacji w ich powiatach zamieszkania. Do tego celu wykorzystywane są dane udostępniane przez Główny Urząd Statystyczny. Pozwoliły one na zestawienie wartości wskaźników charakteryzujących sytuację absolwentów z lokalnym tłem oraz skonstruowanie łatwo interpretowalnych wskaźników

względnych, których definicje są przedstawione poniżej wśród wskaźników wykorzystywanych w systemie ELA. Zestawienie to pozwala na lepszą ocenę jakości funkcjonowania absolwentów w kontekście lokalnych rynków pracy.

Czas poszukiwania pracy

To zagadnienie charakteryzowane jest przez informacje o czasie poszukiwania pracy w ogóle oraz pracy na umowę o pracę. W raportach automatycznych znajdują się średnie (w miesiącach) oraz rozkłady kwintylowe czasu poszukiwania pracy.

Dla kierunków związanych z pracą w służbach mundurowych oraz uczelni o takim charakterze (uczelnie wojskowe, policyjne itp.) pokazywane są informacje dotyczące odsetka absolwentów zatrudnionych w służbach mundurowych oraz czasu poszukiwania pracy w służbach mundurowych.

Stabilność pracy

Wskaźniki charakteryzujące to zagadnienie odnoszą się do różnych aspektów doświadczenia pracy oraz bezrobocia.

- Procent absolwentów z doświadczeniem jakiejkolwiek pracy,
- Procent absolwentów z doświadczeniem pracy na umowę o pracę,
- Procent absolwentów z doświadczeniem samozatrudnienia.

Wskaźniki powyższe informują, za jaką część absolwentów w badanym okresie wpłynęła jakakolwiek składka z tytułu, odpowiednio, pracy w jakiejkolwiek formie, pracy na umowę o pracę, samozatrudnienia.

- Procent miesięcy przepracowanych w jakiegokolwiek formie,
- Procent miesięcy przepracowanych na umowę o pracę,
- Procent miesięcy przepracowanych w ramach samozatrudnienia

Jest to średni procent przepracowanych miesięcy wśród absolwentów, którzy mieli w badanym okresie doświadczenie jakiejkolwiek pracy (lub, odpowiednio, pracy na umowę o pracę albo samozatrudnienia). Wskaźniki te informują o długotrwałości pracy.

- Średnia miesięczna liczba pracodawców dających jednocześnie zatrudnienie na umowę o pracę.

Dla każdego absolwenta wyznaczana jest średnia miesięczna liczba podmiotów, od których absolwent uzyskał zapłatę za wykonaną pracę na umowę o pracę w miesiącach, w których był zatrudniony na umowę o pracę w badanym okresie. Wartość wskaźnika prezentowanego w raporcie jest równa średniej tych wartości.

- Średnia roczna liczba przypadków zakończenia zatrudnienia na umowę o pracę.

Dla każdego absolwenta wyznaczana jest średnia roczna liczba przypadków zakończenia pracy na umowę o pracę w badanym okresie. Wartość wskaźnika prezentowanego w raporcie jest równa średniej tych wartości.

- Procent osób, które choć raz w okresie objętym monitoringiem miały doświadczenie bycia bezrobotnym.

Wskaźnik ten informuje, jaki procent absolwentów ze zbiorowości objętej badaniem był kiedykolwiek w badanym okresie zarejestrowany jako bezrobotni, nawet jeśli byli zarejestrowani przez bardzo krótki czas. Nie należy tego wskaźnika mylić z ryzykiem bezrobocia wśród absolwentów.

- Ryzyko bezrobocia, czyli średni procent miesięcy w okresie objętym badaniem, w których absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni.

Jest to średni procent miesięcy po miesiącu uzyskania dyplomu, w których absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni. Dla każdego absolwenta wyznacza się procent miesięcy po miesiącu uzyskania dyplomu, w których był zarejestrowany jako bezrobotny. W celu ustalenia ryzyka bezrobocia dla grupy absolwentów, np. absolwentów określonego kierunku studiów, wyznacza się średnią wartość indywidualnych procentów miesięcy bycia bezrobotnym.

- Względny wskaźnik bezrobocia (WWB), czyli ryzyko bezrobocia przedstawione z uwzględnieniem zmiany bezrobocia na lokalnych rynkach pracy.

Dla każdego absolwenta wyznacza się proporcję indywidualnego ryzyka bezrobocia do średniej stopy rejestrowanego bezrobocia w jego powiatach zamieszkania w okresie objętym badaniem. Wartość wskaźnika prezentowanego w raporcie jest równa średniej tych proporcji.

Wskaźnik ten posiada bardzo intuicyjną interpretację. Wartości poniżej 1 oznaczają, że przeciętnie ryzyko bezrobocia wśród absolwentów jest niższe niż stopa bezrobocia w ich powiatach zamieszkania, zaś wartości powyżej 1 oznaczają, że przeciętnie ryzyko bezrobocia wśród absolwentów jest wyższe niż stopa bezrobocia w ich powiatach zamieszkania.

Wskaźniki te przedstawione są w raportach automatycznych postaci średnich, rozkładów kwintylowych oraz wykresów charakteryzujących miesięczną dynamikę względnego wskaźnika bezrobocia w kolejnych miesiącach od uzyskania dyplomu.

W infografikach udostępniane są ponadto informacje charakteryzujące „budzet czasu przeciętnego absolwenta”, czyli procent czasu jaki spędza on na pracy (w ogóle, na pracy etatowej, na samozatrudnieniu), dalszych studiach (ogółem oraz studiach łączonych z pracą), na opiece nad dzieckiem oraz na bezrobociu.

Wynagrodzenia

Wysokość wynagrodzeń brutto ze wszystkich dostępnych źródeł oraz z tytułu umów o pracę przedstawiana jest raportach automatycznych w po-

staci wartości średnich, median oraz rozkładów kwintylowych ilustrowanych również histogramami. Stosowane są zarówno bezwzględne, jak i względne wskaźniki.

- Średnie miesięczne wynagrodzenie,
- Średnie miesięczne wynagrodzenie z tytułu umowy o pracę.

Dla każdego absolwenta wyznaczane są łączne zarobki ze wszystkich form zatrudnienia (lub z tytułu umów o pracę) uzyskane w badanym okresie. Suma ta dzielona jest przez liczbę miesięcy, w których absolwent był zatrudniony (lub zatrudniony na umowę o pracę).

- Względny wskaźnik zarobków (WWZ), miara charakteryzująca zarobki z uwzględnieniem zmian wynagrodzeń na lokalnych rynkach pracy.

Dla każdego absolwenta wyznacza się proporcję jego średnich zarobków do średnich zarobków w jego powiatach zamieszkania w okresie objętym badaniem. Wartość wskaźnika prezentowanego w raporcie jest równa średniej tych proporcji.

Wskaźnik ten posiada bardzo intuicyjną interpretację. Wartości powyżej 1 oznaczają, że przeciętnie absolwenci zarabiają powyżej średniej wynagrodzeń w ich powiatach zamieszkania, zaś wartości poniżej 1 oznaczają, że przeciętnie absolwenci zarabiają poniżej średniej wynagrodzeń w ich powiatach zamieszkania.

W raportach automatycznych przedstawiane są średnie i mediany tego wskaźnika, rozkłady kwintylowe oraz wykresy charakteryzujące miesięczną dynamikę względnego wskaźnika zarobków w kolejnych miesiącach od uzyskania dyplomu.

IV. Raporty automatyczne, infografiki i rankingi w systemie ELA

Wyniki systemu ELA dla pojedynczych kierunków studiów, uczelni oraz na poziomie krajowym są zaprezentowane w raportach, które są generowane w systemie ELA. Raporty te powstają automatycznie i mają ten sam układ dla wszystkich kierunków oraz uczelni, a także dla absolwentów z poszczególnych lat. Generowane są one w postaci gotowych plików w formacie pdf, które są łatwe do odczytania i dalszego wykorzystywania.

Począwszy od trzeciej edycji ELA (opublikowanej w 2018 r.) dla każdego kierunku studiów I stopnia, II stopnia oraz studiów jednolitych oraz trybu studiowania (studia stacjonarne, studia niestacjonarne, inne¹⁷²) generowane

¹⁷² To znaczy takie, dla których nie ma informacji o trybie studiowania.

są 4 raporty dotyczące:

- aktywności zawodowej: poszukiwania pracy, bezrobocie i zatrudnienia;
- wynagrodzeń;
- łączenia dalszych studiów z pracą;
- geograficznego zróżnicowania losów absolwentów.

Dodatkowo, dla każdego kierunku dostępna jest infografika ilustrująca podział czasu pomiędzy różne aktywności, objęte analizami w systemie ELA. We wcześniejszych edycjach, wszystkie informacje były zawarte w jednym raporcie, przez co był on dłuższy i wymagał więcej uwagi przy jego lekturze i zrozumieniu.

W przypadku raportów na poziomie uczelni dostępny jest dodatkowy raport porównujący wyniki absolwentów dla wszystkich kierunków oferowanych przez uczelnię w grupach wyodrębnionych ze względu na: obszar studiów, dziedzinę studiów oraz kierunek studiów¹⁷³. Na poziomie ogólnopolskim raport porównawczy uwzględnia obszar studiów, dziedzinę studiów oraz uczelnię.

Każdy z raportów zawiera dwie części stałe. Pierwszą z nich jest informacja, ilu absolwentów dotyczy raport i z jakiego są oni rocznika. Podane są również dane, jaki odsetek absolwentów występuje w rejestrach ZUS. Odsetek ten jest wyższy dla absolwentów studiów II stopnia (dla absolwentów z 2016 r. jest to 93,1%) oraz studiów jednolitych (89,1%), którzy po zakończeniu studiów rozpoczynają aktywność zawodową. W przypadku studiów I stopnia jest on znacznie niższy (67% dla absolwentów z 2016 r.), co jednak nie jest zaskakujące – większość osób, które ukończyły studia I stopnia kontynuuje naukę na studiach II stopnia.

Wśród osób, które nie występują w rejestrach ZUS mogą być takie, które nie zdecydowały się na rozpoczęcie aktywności zawodowej (np. zostały rodzicami i zdecydowały się na pozostanie w domu), ale również takie, które wyjechały za granicę i tam rozpoczęły pracę. Informacje o tych faktach nie są gromadzone w systemie ELA.

Natomiast na końcu każdego z raportów znajdują się informacje o raporcie, które wskazują na specyfikę źródeł danych, a co za tym idzie informacji zawartych w raporcie oraz przyjęte założenia dotyczące zapewniania ochrony prywatności. Ponadto, w treści raportów zawarte są wskazówki, jak należy interpretować przedstawione statystyki. Bardzo często niekorzystna ich wartość tuż po uzyskaniu dyplomu wynika z faktu, iż absolwenci dopiero wchodzą na rynek pracy. Dlatego też w ocenie jakości efektów kształcenia

¹⁷³ Podział ten dotyczy absolwentów, którzy ukończyli studia przed wejściem w życie Ustawy 2.0, w przypadku absolwentów kończących kierunki według nowych zasad, dane będą prezentowane z uwzględnieniem dziedziny studiów oraz kierunku.

warto zwracać uwagę na wskaźniki długookresowe – dlatego w systemie ELA docelowo ujęte będą informacje sięgające, w przypadku absolwentów studiów I i II stopnia, pięciu lat po uzyskaniu dyplomu. W przyszłości, jeżeli będzie taka potrzeba, okres ten może być wydłużony przez odpowiednią nowelizację Ustawy – prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Raport dotyczący poszukiwania pracy i bezrobocia

Pierwszy raport systemu ELA przedstawia informacje dotyczące czasu poszukiwania pracy, zatrudnienia oraz bezrobocia rejestrowanego, tj. jeżeli absolwenci zarejestrowali się jako bezrobotni w jednym z powiatowych urzędów pracy. W systemie nie ma informacji o tym, że absolwenci są bezrobotni ekonomicznie, czyli nie mają pracy i jej poszukują, ale nie zarejestrowali się w urzędzie pracy, gdyż tego typu fakty nie są odnotowywane w rejestrach, z których korzysta system ELA.

Pierwszą informacją w tym raporcie, po wstępie, który jest we wszystkich raportach, jest czas poszukiwania pracy po uzyskaniu dyplomu, który podawany jest dla jakiejkolwiek pracy (tj. wykonywanej na podstawie umowy o pracę, umowy-zlecenia lub samozatrudnienie) oraz dla pracy na etat. Poza informacją o średnim czasie poszukiwania pracy podawane są również informacje o rozkładzie kwintylowym poszukiwania pracy, tj. jak długo pracy 20% osób, które znalazły pracę najszybciej, następnie kolejne 20%, trzecie, czwarte i pozostałe 20%, zarówno dla jakiejkolwiek pracy, jak i dla pracy etatowej.

Druga grupa wskaźników dotyczy stabilności pracy: bezrobocia oraz doświadczenia pracy. W pierwszym przypadku raporty informują o tym, jaki odsetek absolwentów doświadczył bezrobocia. Informacje te podawane będą docelowo dla całego okresu objętego badaniem oraz odrębnie dla pięciu kolejnych lat po uzyskaniu dyplomu. Obecnie, dla absolwentów z 2014 r. raporty pokazują informację dla pierwszych trzech lat – okres ten jest wydłużany z każdą kolejną edycją badania. Dane te podawane są również odrębnie dla absolwentów, którzy nie studiowali po uzyskaniu dyplomu. Informacje o bezrobociu podawane są również w ujęciu względnym, zgodnie z metodologią opisaną w drugiej części rozdziału. Raporty przedstawiają również informacje dotyczące odsetka absolwentów, którzy mają doświadczenie zatrudnienia (ogółem, zatrudnienia etatowego oraz samozatrudnienia), również docelowo w kolejnych pięciu latach po uzyskaniu dyplomu. Poza informacją dotyczącą doświadczenia zatrudnienia w różnych formach, w raportach podane są statystyki, jaki procent miesięcy po uzyskaniu dyplomu absolwenci pracowali. Ostatnia informacja zawarta w raporcie to liczba pracodawców. Ponieważ młodzi ludzie często po zakończeniu studiów zmieniają pracodawców, istotne jest monitorowanie ich mobilności oraz stabilności zatrudnienia. W systemie ELA służą temu dwa wskaźniki. Pierwszym z nich jest

informacja o wykonywaniu pracy u kilku pracodawców, podawana jako średnia miesięczna liczba równoczesnych pracodawców. Drugą informacją są dane dotyczące zatrudnienia u kolejnych pracodawców, mierzona jako średnia roczna liczba przypadków zakończenia pracy.

Raport dotyczący wynagrodzeń

Kolejny raport generowany w systemie ELA dotyczy wynagrodzeń osiągniętych przez absolwentów. Raport ten prezentuje statystyki dotyczące wysokości zarobków brutto osiągniętych przez absolwentów (wartości bezwzględne i nominalne) oraz informacje dotyczące względnego wskaźnika zarobków.

Podobnie jak w przypadku raportu dotyczącego poszukiwania pracy i bezrobocia, zarobki podawane są z uwzględnieniem wszystkich źródeł zatrudnienia oraz odrębnie dla pracy etatowej.

Statystyki uwzględnione w tym raporcie to zarobki średnie oraz mediana osiągniętych zarobków. Podanie tych dwóch statystyk wynika z tego, że wynagrodzenia mają często asymetryczny (prawostronny rozkład), w efekcie czego mediana, pokazująca wartość zarobków które osiąga co najmniej połowa pracujących jest miarą, która nie jest zawyżona przez bardzo wysokie zarobki osiągnięte przez nielicznych absolwentów. Zarówno średnia, jak i mediana podawane są dla ogółu osób oraz odrębnie dla tych, które łączą pracę i naukę oraz takich, które się nie uczą (podobnie jak to się dzieje w przypadku raportu dotyczącego poszukiwania pracy i bezrobocia). W raporcie można również obserwować zmianę wysokości zarobków w kolejnych latach – docelowo, dla każdego rocznika informacje te będą podawane, podobnie jak w przypadku charakterystyk dotyczących zatrudnienia, dla całego okresu objętego badaniem oraz kolejnych pięciu lat po uzyskaniu dyplomu.

Raport zawiera również informacje o rozkładzie kwintylowym zarobków, tj. o poziomie zarobków osiągniętych przez kolejne grupy absolwentów liczące po 20% całej analizowanej subpopulacji lub populacji. Analizując raporty dotyczące wynagrodzeń warto zwrócić uwagę na ten rozkład. Porównanie wartości pierwszego i piątego kwintyla wysokości zarobków stanowi miarę zróżnicowania, która informuje na ile spójną grupą pod względem sytuacji na rynku pracy są absolwenci danego kierunku lub uczelni.

W przypadku wynagrodzeń etatowych, raport zawiera również wykres ilustrujący rozkład zarobków w grupach kwintylowych.

Trzeci blok informacji w raporcie o zarobkach prezentuje informacje dotyczące zarobków względnych, w tym wartości wskaźnika ogółem i dla wyodrębnionych subpopulacji, ponownie dla okresu 5 lat po uzyskaniu dyplomu. Pokazana jest również miesięczna dynamika wskaźnika. Przyrost wartości wskaźnika względnego informuje, iż wynagrodzenia absolwentów rosną szybciej niż przeciętne wynagrodzenia na terenie powiatów, w których

mieszkają. Warto zatem zwrócić uwagę na ten wskaźnik przy ocenie jakości efektów kształcenia.

Raport dotyczący łączenia pracy z dalszymi studiami

Kolejny raport prezentuje syntetyczną informację dotyczącą sytuacji na rynku pracy absolwentów, którzy kontynuują naukę. Na początku raport, po standardowej informacji wstępnej, można znaleźć podstawowe wskaźniki ilustrujące łączenie aktywności zawodowej oraz nauki. Wskaźniki te w przypadku absolwentów studiów I stopnia to:

- Procent absolwentów, którzy mieli doświadczenie studiowania po uzyskaniu dyplomu,
- Procent miesięcy po uzyskaniu dyplomu, w których przeciętny absolwent studiował na innych programach studiów,
- Procent absolwentów, którzy po uzyskaniu dyplomu podjęli studia II stopnia,
- Procent absolwentów, którzy po uzyskaniu dyplomu podjęli i ukończyli studia II stopnia.

Ostatni z wymienionych wskaźników nabiera znaczenia w dwa lata po zakończeniu studiów I stopnia, gdyż wówczas absolwenci tych studiów mogą uzyskać dyplom studiów II stopnia.

W przypadku raportów dla absolwentów studiów II stopnia oraz jednolitych wskaźniki te to:

- Procent absolwentów, którzy mieli doświadczenie studiowania po uzyskaniu dyplomu,
- Procent miesięcy po uzyskaniu dyplomu, w których przeciętny absolwent studiował na innych programach studiów,
- Procent absolwentów, którzy po uzyskaniu dyplomu ukończyli kolejne studia.

Wskaźniki te mogą wskazywać, na ile absolwenci danych kierunków decydują się na łączenie nauki na kilku kierunkach, co wpływa potencjalnie na poszerzenie zakresu ich kompetencji na rynku pracy. Jednocześnie jednak wskaźnik ten może wskazywać na zjawisko kontynuacji nauki w przypadku trudności w znalezieniu zatrudnienia. Ponieważ system ELA zbiera informacje dotyczące faktów, interpretacja tego wskaźnika wymaga wykorzystania szerszego kontekstu. Pomocne tu mogą być statystyki dotyczące zatrudnienia, ale także informacje pochodzące od absolwentów.

Poza wymienionym wyżej wskaźnikami, raporty te zawierają również zestawienie wskaźników dotyczących bezrobocia, zatrudnienia oraz wynagrodzeń w okresach studiowania po uzyskaniu dyplomu, w okresach nie studiowania po uzyskaniu dyplomu oraz ogółem.

Raport dotyczący geograficznego zróżnicowania losów absolwentów

Ostatni z raportów automatycznych prezentuje informacje dotyczące miejsca zamieszkania absolwentów oraz ich sytuacji na rynku pracy. Specyfiką rynku pracy jest jego znaczące zróżnicowanie geograficzne, inaczej kształtują się szanse zatrudnienia i zarobki w dużych miastach, a inaczej w mniejszych miejscowościach czy też na obszarach wiejskich. Uczelnie również kształcą absolwentów z perspektywą ich zatrudnienia często na lokalnych lub regionalnych rynkach pracy. Absolwenci po zakończeniu studiów mogą się również decydować na przeprowadzkę do innych miejscowości. Raport ten pokazuje strukturę absolwentów ze względu na ich miejsce zamieszkania, jak również pokazuje podstawowe statystyki rynku pracy w podziale na charakterystykę miejsca zamieszkania.

W pierwszej części raportu znajdują się informacje o miejscu zamieszkania absolwentów, w tym: w największych miastach (Warszawa, Kraków, Łódź, Wrocław, Poznań), pozostałych miastach na prawach powiatu oraz innych miejscowościach. Dodatkowo, znajdziemy informacje dotyczące tego, czy osoby mieszkają w powiecie, w którym studiowały, w innym powiecie w tym samym województwie, czy też w innym województwie.

Analizując ten raport należy zwrócić uwagę, że nie dla wszystkich absolwentów w systemie ELA jest informacja dotycząca miejsca zamieszkania absolwentów. Ponadto, dla pierwszych trzech edycji badania dane o powiecie zamieszkania były generowane na podstawie pierwszych trzech cyfr kodu pocztowego, co mogło prowadzić do nieścisłości. Od czwartej edycji, w systemie będą uwzględniane informacje z wykorzystaniem kodu statystycznego TERYT, co poprawi precyzję prezentowanych informacji.

Raport dotyczący zróżnicowania geograficznego zawiera tabelę średnich wskaźników dotyczących sytuacji na rynku pracy dla osób zamieszkałych największych miastach, pozostałych miastach na prawach powiatu oraz innych miejscowościach. W tabeli uwzględnione są następujące wskaźniki:

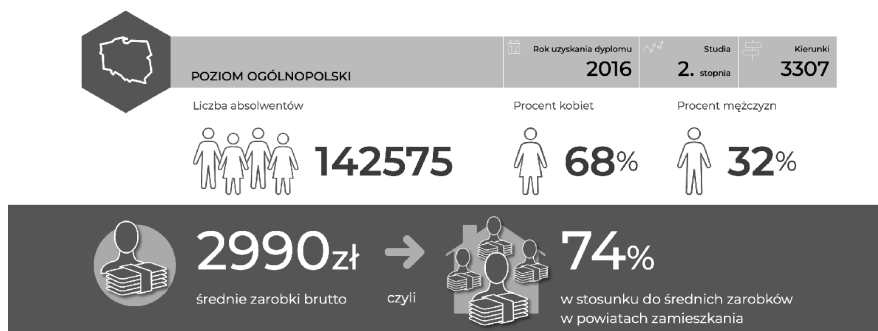
- Czas poszukiwania pierwszej pracy w miesiącach
- Czas poszukiwania pierwszej pracy na umowę o pracę w miesiącach
- Procent osób samozatrudnionych
- Ryzyko bezrobocia
- Względny wskaźnik bezrobocia
- Miesięczne wynagrodzenie (brutto)
- Względny wskaźnik zarobków
- Miesięczne wynagrodzenie z tytułu umowy o pracę (brutto).

Infografiki

Uzupełnieniem raportów automatycznych są również infografiki, które na różnych poziomach – ogólnopolskim, dla obszaru, dziedziny, ale również dla

uczeln i kierunku studiów. Infografiki przedstawiają dla wybranej populacji informację o liczbie absolwentów, ich strukturze ze względu na płeć, osiąganych zarobkach brutto oraz względnym wskaźniku zarobków, co ilustruje Rysunek 8.

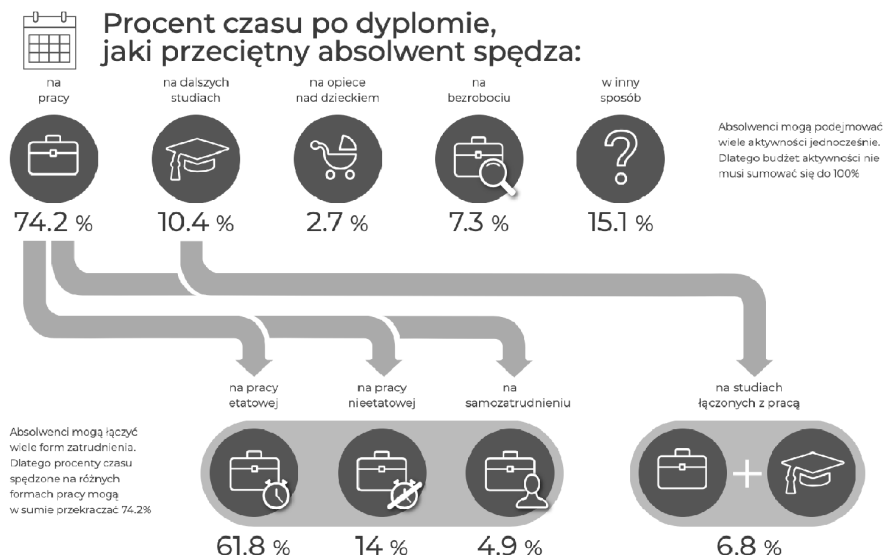
Rysunek 8. Infografiki w systemie ELA: populacja i zarobki



Źródło: System ELA (<http://ela.nauka.gov.pl>) dane wygenerowane w styczniu 2018 r.

W dalszej części infografiki przedstawiony jest budżet czasu absolwentów (por. Rysunek 9), który uwzględnia takie aktywności jak: praca, dalsze studia, opieka nad dzieckiem (mierzona korzystaniem z urlopów macierzyńskich, ojcowskich, rodzicielskich lub wychowawczych) oraz w inny sposób. Ta ostatnia kategoria obejmuje miesiące, w trakcie których nie ma informacji dotyczącej dalszych losów absolwentów w systemie ELA.

Rysunek 9. Infografiki w systemie ELA: budżet czasu absolwentów



Źródło: System ELA (<http://ela.nauka.gov.pl>) dane wygenerowane w styczniu 2018 r.

Dodatkowo, na infografice pokazane jest to, jaki procent czasu absolwenci spędzają w różnych formach zatrudnienia: pracy etatowej, pracy nieetatowej (np. umowy-zlecenia) oraz na samozatrudnieniu.

Na infografice znajduje się również informacja dotycząca odsetka osób, które studiowały po uzyskaniu dyplomu oraz uzyskały kolejny dyplom.

Raporty zbiorcze i rankingi w systemie ELA

Z perspektywy zarządzania jakością kształcenia na poziomie uczelni czy całego systemu szkolnictwa wyższego znaczącą wartość informacyjną niosą raporty zbiorcze dostępne w systemie ELA oraz rankingi.

Raport zbiorczy dla uczelni zawiera tabele i wykresy przedstawiające informacje o absolwentach w ostatnim roku objętym badaniem dla wyodrębnionych podgrup. Prezentowane w tym raporcie informacje, dla zapewnienia porównywalności, uwzględniają wskaźniki względne (tj. względny wskaźnik bezrobocia oraz względny wskaźnik zarobków). Raport składa się z dwóch części. W pierwszej z nich zaprezentowane są wskaźniki charakteryzujące absolwentów uczelni wyodrębnionych ze względu na obszar i dziedzinę kształcenia, zarówno w ujęciu tabelarycznym, jak i na wykresie. Uwzględniają one wszystkie obszary i dziedziny, w których prowadzone jest kształcenie na uczelni. W przyszłości ta część raportów będzie dostosowana do zmienionej klasyfikacji dziedzin wprowadzonej w Ustawie 2.0. W drugiej części zaprezentowane jest zestawienie tabelaryczne wskaźników dla poszczególnych kierunków kształcenia, obejmujące:

- Liczbę absolwentów kierunku
- Procent absolwentów obecnych w rejstrach ZUS
- Względny wskaźnik bezrobocia
- Względny wskaźnik zarobków.

Raport ogólnopolski ma tę samą strukturę, co raport na poziomie uczelni, tylko w drugiej części zaprezentowane jest zestawienie tabelaryczne wskaźników dla poszczególnych (łącznie 353) uczelni objętych systemem ELA.

Wybrane informacje z raportów są również dostępne w postaci rankingu. Ranking publikowany jest dla ostatniego okresu objętego badaniem (tj. opublikowany w 2018 r. ranking dotyczy absolwentów z 2016 r.). Rankingi można wygenerować na poziomie kierunku, dziedziny oraz obszaru, z uwzględnieniem poziomu studiów, formy studiów, jak również województwa, w którym znajdują się uczelnie.

W przypadku rankingów na poziomie dziedziny i obszaru, na portalu ELA generowany jest wykres wskazujący na miejsce danej dziedziny lub obszaru w rankingu według wybranego wskaźnika, a następnie zaprezentowana jest lista rankingowa.

Rankingi można uzyskać dla następujących wskaźników:

- wynagrodzenie brutto,
- względny wskaźnik zarobków,
- czas poszukiwania pracy etatowej w miesiącach,
- ryzyko bezrobocia,
- względny wskaźnik bezrobocia.

Powszechne zainteresowanie badaczy i analityków wynikami udostępnianymi w ramach systemu ELA było motywem otwarcia dostępu do tych wyników w postaci wygodnej do prowadzenia dalszych analiz, które również są udostępnione na stronie internetowej Systemu ELA. Zawiera ona pliki w formacie csv z wartościami wskaźników prezentowanych w raportach ELA. Pliki te mają na celu umożliwienie prowadzenia analiz wyników z systemu ELA bez konieczności spisywania wyników z plików pdf.

V. Zastosowanie informacji pochodzących z systemu ELA dla poprawy jakości kształcenia

Perspektywa uczelni

Upowszechnienie wyników dostarczanych przez ogólnopolski system ELA wszechstronnie pozytywnie oddziałuje na szkoły wyższe – z jednej strony dostarczając cennych informacji, z drugiej – motywując do działań pro-jakościowych.

Dostarczenie rzetelnych, „twardych” danych na temat sytuacji absolwentów poszczególnych kierunków studiów wspiera władze uczelni i jednostek dydaktycznych w ewaluacji programów kształcenia, w szczególności w refleksji nad efektami kształcenia oraz przy formułowaniu informacji dla kandydatów na studia.

Wyniki badań monitoringu centralnego są ponadto ważną informacją wpływającą na zarządzanie uczelnią. Dotyczy to np. promocji uczelni i polityki w zakresie kształcenia – struktury kierunków studiów czy wielkości naboru.

Publiczne udostępnienie wyników centralnego monitoringu motywuje szkoły wyższe do wdrażania monitoringu uczelnianego. Niezbędne jest bowiem uzupełnienie statystycznych wyników dostarczanych w ramach ELA „miękkimi” wynikami jakościowymi niezbędnymi do właściwej interpretacji statystycznych informacji o sytuacji absolwentów na rynku pracy.

Właściwe wykorzystanie zebranych wyników przez uczelnię jest możliwe tylko w razie stworzenia przez nią odpowiednich struktur pro-jakościowych gwarantujących stały mechanizm wykorzystania danych do formułowania

rekomendacji i podejmowania decyzji na poziomie uczelni i jednostek dydaktycznych. Wykorzystanie wniosków z wyników monitoringu karier zawodowych absolwentów jest częścią oceny skuteczności wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną w ramach oceny programowej.

Działalność Systemu ELA skłania ponadto uczelnie do większej staranności w dostarczaniu do systemu POL-on informacji na temat absolwentów. Po zakończeniu pierwszej edycji systemu ELA uczelnie uzupełniły informacje na temat swoich absolwentów.

ELA stanowi także bodziec do wzajemnego dopasowywania się szkolnictwa wyższego i rynku pracy. Z jednej strony jest bowiem źródłem informacji dla szkół wyższych – Biur Karier, jednostek dydaktycznych – wspierając je przy kształtowaniu programu praktyk zawodowych, doradztwa zawodowego oraz generalnie oferty dydaktycznej. Z drugiej strony dostarcza podmiotom rynku pracy – pracodawcom, firmom HR – dodatkowej informacji o jakości absolwentów wychodzących na rynek pracy.

Rzetelne informacje o losach absolwentów są niezbędne, by ocenić wpływ studiów wyższych na powodzenie na rynku pracy. Informacje dotyczące zatrudnialności, czasu poszukiwania pracy oraz zarobków absolwentów uczelni czy danego kierunku stanowią jedno z kryterium wyboru danej szkoły wyższej czy kierunku studiów. Budują realne oczekiwania względem rynku pracy wśród kandydatów na studia i studentów. Kandydatom na studia przybliżają sytuację absolwentów wybieranych kierunków, racjonalizują podejmowane decyzje, zmniejszają ryzyko późniejszego porzucenia studiów. W przypadku studentów wspierają budowanie optymalnych strategii podczas studiów – poprzez odpowiednie kształtowanie indywidualnych ścieżek kształcenia, właściwych strategii zawodowych podczas studiów. Ułatwiają ponadto studentom budować realne oczekiwania płacowe.

Perspektywa krajowa

Polityka edukacyjna, w tym dotyczącej kształcenia na poziomie wyższym powinno w jak największym stopniu być oparta na faktach. Powstaniu systemu ELA przyświecało założenie, że na poziomie krajowym istotne jest regularne pozyskiwanie i udostępnianie wiedzy dotyczącej sytuacji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Pozwala to na osiągnięcie szeregu istotnych z perspektywy krajowej celów.

Pierwszym z tych celów jest wspieranie dyskursu publicznego dotyczącego efektów systemu szkolnictwa wyższego. Jeszcze kilka lat temu w Polsce toczyła się dyskusja, w której bardzo mocno stawiana była teza, że „polskie uczelnie kształcą bezrobotnych”. Z drugiej strony, wielu komentatorów wskazuje na bardzo liczne migracje polskich absolwentów za granicę. Dane

pochodzące z monitorowania sytuacji absolwentów na rynku pracy pozwalają na weryfikację tego typu tez. W szczególności, informacje dotyczące odsetka zatrudnionych absolwentów wskazują, że dominująca ich część bardzo szybko znajduje zatrudnienie, a wraz z upływem czasu od uzyskania dyplomu udział zatrudnionych rośnie. Dane dotyczące 2016 r. pokazują, że na 2618 kierunków studiów II stopnia oraz jednolitych w systemie ELA, dla 2502 z nich średni czas poszukiwania pracy etatowej po uzyskaniu dyplomu był krótszy niż 6 miesięcy, a dla 568 kierunków wynosił on 1 miesiąc lub krócej. Oznacza to, że absolwenci stosunkowo szybko znajdują pracę. Podobnie, statystyki dotyczące odsetka absolwentów studiów II stopnia z 2016 r. wskazują, że 93,1% występuje w rejestrach ZUS, a 88,3% osób miało doświadczenie pracy w okresach, gdy nie studiowali po uzyskaniu dyplomu. Pokazuje to, że znakomita większość absolwentów jest objęta ubezpieczeniem społecznym w Polsce, a zatem pracuje lub poszukuje pracy w kraju. Dane pochodzące z systemu ELA tworzą wspólną wiedzę, która pozwala dyskutować o faktach, a nie przypuszczeniach czy hipotezach, bazujących na niezawerifikowanych poglądach. W efekcie, można dyskutować o zdiagnozowanych problemach dotyczących wybranych aspektów szkolnictwa wyższego, takich jak na przykład występująca luka płci już w momencie wchodzenia absolwentów na rynek pracy czy zróżnicowanie ekonomicznych losów absolwentów różnych programów studiów¹⁷⁴.

Dostęp do informacji o losach absolwentów, prezentowanej w jednolity sposób dla wszystkich uczelni i programów studiów zwiększa przejrzystość systemu szkolnictwa wyższego. Zarówno decydenci, jak i różnego rodzaju interesariusze systemu mają dostęp do wiedzy o efektach tego systemu z perspektywy rynku pracy.

Po drugie, dostępność informacji dotyczącej losów ekonomicznych absolwentów wspiera interesariuszy systemu szkolnictwa wyższego w podejmowaniu decyzji. Dotyczy to nie tylko uczelni (o czym mowa powyżej), lecz również innych grup. W szczególności system wspiera uczestników systemu edukacji – kandydatów na studia oraz studentów w podejmowaniu decyzji dotyczących ich dalszych ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Informacja o ekonomicznych losach absolwentów może być pomocna w podejmowaniu decyzji o wyborze kierunku i programu studiów dla osób kończących naukę w liceach i technikach, które kandydują na studia. Przy czym, należy jednak pamiętać, że sytuacja na rynku pracy jest dynamiczna i informacja ta powinna być traktowana indykatywnie.

Ważną grupą odbiorców informacji w systemie ELA są również studenci. Mogą oni zweryfikować, jak wygląda sytuacja na rynku pracy absolwentów

¹⁷⁴ Przykłady tego typu analiz są zaprezentowane w kolejnej części rozdziału.

ich programu studiów i dostosować swoje oczekiwania w trakcie poszukiwania pracy do aktualnych warunków na rynku pracy.

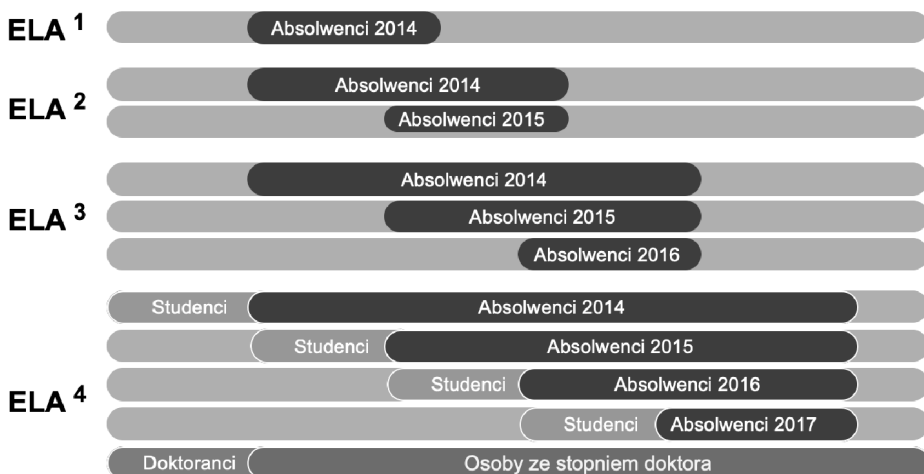
Kolejną grupą odbiorców systemu ELA są pracodawcy. Mogą oni zweryfikować, jak wygląda zatrudnialność absolwentów określonych kierunków i jaki jest poziom wynagrodzeń absolwentów, co może im ułatwić poszukiwanie pracowników oraz określić adekwatny poziom oferowanych zarobków.

Ważną korzyścią z wdrożenia systemu ELA jest również poprawienie jakości rejestrów publicznych. Weryfikacja zgromadzonych danych przez połączenie informacji zgromadzonych w różnych rejestrach, a także ich upublicznienie przyczyniło się do poprawy jakości informacji wprowadzanych do tych rejestrów. W szczególności, uczelnie, które wprowadzają informacje dotyczące absolwentów do rejestru POL-on w znaczący sposób poprawiły jakość i kompletność przekazywanych informacji. Związane jest to z korzyścią, którą uzyskały, w postaci informacji o losach ich absolwentów.

VI. ELA w “Ustawie 2.0” – plany na przyszłość

System ELA z roku na rok rozwija się. Obejmuje on coraz większą grupę absolwentów, ale również, od 2019 roku będzie poszerzony o dodatkowe elementy. Rozwinięte zostaną badania losów absolwentów, ale też system obejmie ocenę sytuacji edukacyjnej i zawodowej studentów oraz monitoring losów doktorantów i osób z tytułem doktora (por. Rysunek 10).

Rysunek 10. Kalendarz rozwoju systemu ELA



Źródło: materiały Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego.

Zmiany te wynikają z zapisów przyjętych w Ustawie 2.0, które skutkują rozszerzeniem zakresu tematów objętych monitorowaniem. System ELA zostanie rozwinięty w trzech obszarach.

Po pierwsze, uwzględniona zostanie przeszłość zawodowa absolwentów, tj. ich doświadczenia na rynku pracy przed uzyskaniem dyplomu. Dotychczasowe wyniki wskazują, że studenci często łączą pracę i studia. Dotyczy to nie tylko studentów na studiach niestacjonarnych, ale również tych uczących się w trybie stacjonarnym. Dlatego ważne jest, aby oceniać ekonomiczne losy absolwentów biorąc pod uwagę, jakie mają wcześniejsze doświadczenia zawodowe. Ponadto, rozszerzony zostanie zakres analiz o uwzględnienie aktywności naukowej absolwentów. Część absolwentów uczelni kontynuuje swój rozwój naukowy na studiach doktoranckich, uczestnicząc w różnych projektach badawczych czy przygotowując artykuły lub inne publikacje naukowe. W kolejnej edycji systemu ELA aktywności te zostaną również uwzględnione w monitorowaniu losów absolwentów.

Po drugie, dokonywany będzie systematyczny przegląd sytuacji edukacyjno-zawodowej absolwentów. Dotyczy to z jednej strony procesu studiowania w jego dwóch aspektach. Pierwszym z nich jest analizowanie przechodzenia pomiędzy studiami I i II stopnia. Większość absolwentów studiów I stopnia kontynuuje naukę na studiach II stopnia. W systemie ELA monitorowane będzie to, w jaki sposób odbywa się przejście pomiędzy dwoma stopniami studiów. Czy jest to kontynuacja dotychczasowej ścieżki czy też uczący się modyfikują swoje ścieżki edukacyjne, zmieniając uczelnie oraz dziedziny w jakich studiuja. Ponadto, w systemie ELA dokonana zostanie analiza procesu tzw. *drop-outu*, to znaczy wcześniejszego zakończenia procesu studiowania. Obecnie trudno jest jednoznacznie ocenić to zjawisko. Może mieć ono szereg przyczyn. Na przykład, studenci decydują się na zmianę studiów, co oznacza, że nie kończą oni swojej ścieżki edukacyjnej, a jedynie dokonują jej zmiany. Po drugie, studenci mogą rezygnować ze studiów, ponieważ osiągnęli znaczący sukces na rynku pracy i uznali, że na obecnym etapie ich rozwoju powinni się skupić na karierze zawodowej. Ale też oczywiście są osoby, które porzucają studia i wchodzi do grupy tzw. NEETs, to jest osób, które nie uczą się i nie pracują. W efekcie, porzucenie studiów w ich przypadku można uznać za porażkę i odejście od wytyczonej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Analiza informacji gromadzonych w rejestrach POL-on i ZUS pozwoli przybliżyć fakty dotyczące aktywności edukacyjnej i zawodowej studentów, którzy porzucili studia, a zatem pogłębić diagnozę zjawiska porzucania studiów.

Analizy dotyczące sytuacji studentów obejmować będą również ich aktywność zawodową. Podobnie jak w przypadku absolwentów, można postawić hipotezę, że występują znaczące zróżnicowania w zakresie aktywności zawodowej studentów w zależności od dziedziny studiowania, pro-

gramu studiów i trybu studiowania, jak również stopnia i rodzaju studiów. Analizowana będzie również sytuacja zawodowa osób, które studiowały, ale nie uzyskały dyplomu. Wymienione wyżej obszary monitorowania i pływające z nich wnioski mogą stanowić istotny element oceny ekonomicznych uwarunkowań nauki i pracy, ważny dla podejmowania działań dotyczących zapewniania jakości procesu kształcenia na uczelniach oraz jego efektów. Kolejną ważną nowością w systemie ELA będzie jego rozszerzenie o monitorowanie losów doktorantów oraz osób ze stopniem doktora. Ustawa 2.0 wprowadza istotne zmiany w zakresie organizacji studiów doktoranckich, które odbywać się będą w formie szkół doktorskich. System ELA pozwoli na prowadzenie bieżącej ewaluacji efektów prowadzonych studiów, z uwzględnieniem aktywności naukowej doktorantów i osób z tytułem doktora, w tym ich publikacji naukowych oraz udziału w różnorodnych projektach naukowych oraz innych przedsięwzięciach, które obecnie są uwzględniane w rejestrach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ponadto, prowadzona będzie analiza powiązań działalności naukowej i funkcjonowania na rynku pracy, zarówno tych osób które uzyskały doktorat, jak i takich które zakończyły studia doktoranckie, ale nie uzyskały doktoratu. Analiza taka pozwoli na ocenę skuteczności ekonomicznej prowadzonych studiów. Docelowo, w systemie ELA dokonywana będzie również ocena kosztów alternatywnych podejmowania pracy naukowej. Ocena taka będzie mogła wspierać kształtowanie polityki w zakresie rozwoju kadry naukowej na polskich uczelniach. Szerzej ten temat omówiony jest w podrozdziale 4.2.

Rozdział 4.

Dobre praktyki – elementy edukacji dla przyszłości

4.1. Innowacyjne metody kształcenia problem based learning, design thinking i ich zastosowanie w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej¹⁷⁵

Dorota Piotrowska (PŁ), Tomasz Saryusz-Wolski (PŁ),

I. Wstęp

Centrum Kształcenia Międzynarodowego (International Faculty of Engineering- IFE) to unikatowa jednostka która powstała ponad 25 lat temu w Politechnice Łódzkiej. Jej misja, w dużej mierze opiera się na kształceniu w językach obcych, angielskim i francuskim, przyszłych inżynierów, obywateli zarówno Polski jak i innych krajów świata, którzy są w stanie skutecznie konkurować na globalnym rynku pracy.

To co jednak wyróżnia IFE, to nie język obcy jako język wykładowy, ale bardzo innowacyjny model kształcenia będący rezultatem silnego umiędzynarodowienia tej jednostki i włączania do procesu dydaktycznego dużej liczby kadry zagranicznej. Jest to jednostka, która jako pierwsza w Europie wprowadziła we wszystkich realizowanych przez siebie programach studiów w tak zwany semestr mobilności „Mobility Window”, dzięki któremu wszyscy studenci mogą nabywać oprócz kompetencji kierunkowej tak ważne kompetencje miękkie związane z umiejętnością efektywnego współdziałania w międzykulturowym w środowisku pracy. Główną osią kształcenia na IFE jest nie tylko rozwijanie kompetencji kierunkowych tzw. twardych ale również wyposażanie przyszłych absolwentów w kompetencje miękkie–uniwersalne, takie jak umiejętność uczenia się, rozwiązywania problemów, współpracy w środowisku wielokulturowym, dociekliwość poznawcza.

¹⁷⁵ Artykuł opracowano na podstawie Materiałów promocyjnych Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej.

Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej pełni ważną rolę jednostki identyfikującej i testującej większość innowacyjnych metod kształcenia, które następnie są rozpowszechniane na całej uczelni.

Jedną z takich metod było podejście problem based Learning, które po raz pierwszy zostało wprowadzone w ramach programu Computer Science prowadzonego na IFE w 2007 roku.

Kilka lat później ważnym uzupełnieniem metod problemowych stosowanych w IFE okazało się podejście Design Thinking.

II. Problem Based Learning jako narzędzie kształtujące kluczową kompetencję przyszłości-umiejętność uczenia się.

Umiejętność uczenia się jest, w warunkach silnej dynamiki potrzeb kompetencyjnych rynku pracy, jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą kompetencją, w jaką powinni być wyposażani absolwenci szkół wyższych.

Dzisiejsi studenci są niestety bardzo często nauczani przez większość czasu spędzonego na uczelni i nie wiedzą, na czym tak naprawdę polega studiowanie i samodzielne definiowanie ścieżki uczenia się i zdobywania kompetencji. Jest to jednak podstawowa kompetencja, która daje możliwość przetrwania w turbulentnym środowisku zawodowym i zapewnia zatrudnialność przez całe życie.

Przedstawiony na Rysunku 11 schemat porównuje podejścia klasyczne i oparte na uczeniu się na bazie problemów, stosowane obecnie na uczelniach w Polsce i na świecie. W klasycznym podejściu, cały zasób wiedzy jaki jest potrzebny studentowi, jest identyfikowany i podawany przez nauczyciela. Następnie, nauczyciel często sugeruje i definiuje, w jakim kontekście ta, przedstawiona przez niego, wiedza teoretyczna jest osadzona. Jest to podejście, które w dużej mierze ogranicza swobodę studentów w definiowaniu własnych ścieżek uczenia się, w dobieraniu źródeł niezbędnych informacji i w kreatywnym generowaniu innowacyjnych rozwiązań i odpowiedzi na zadane pytania.

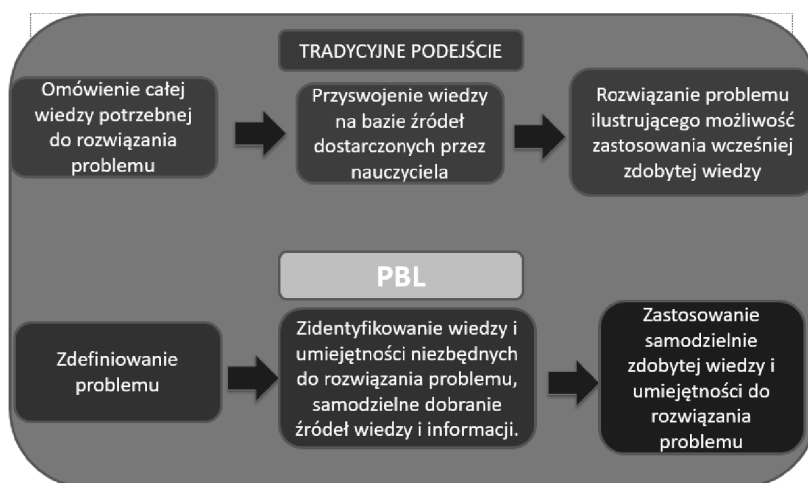
Druga część schematu ilustruje nieco odmienne podejście, oparte na problemowym uczeniu się studentów, w którym student zostaje osadzony w jakimś kontekście/ problemie. Jego pierwszym zadaniem jest zidentyfikowanie kompetencji, które posiada, jak również tych, których nie posiada, a są niezbędne do rozwiązania danego problemu.

Prowadzone na przestrzeni lat obserwacje efektywności tradycyjnych metod kształcenia, takich jak np. wykład pokazują, że jednokierunkowy transfer wiedzy na linii wykładowca–student przestaje się sprawdzać. Tego rodzaju podejście nie angażuje studenta w sposób wystarczający, sprowadzając go do roli pasywnego słuchacza.

Powyższe wnioski doprowadziły do narodzenia się idei wdrażania w Centrum Kształcenia Międzynarodowego metod tzw. „kształcenia odwróconego”,

w ramach którego student sam dociera do niezbędnych informacji, a jednocześnie uczy się krytycznie myśleć, kojarzyć i analizować. Jedną z takich metod jest Problem Based Learning – uczenie się na bazie problemu. Jest to metoda, w ramach której studenci rozwiązują konkretny, rzeczywisty problem, zdefiniowany przez firmę lub inny podmiot społeczno-gospodarczy. Nie otrzymują jednak na początku żadnego wsparcia teoretycznego w postaci wykładów czy ćwiczeń. Całą wiedzę, niezbędną do rozwiązania problemu, muszą zdobyć sami, a następnie w ramach spotkań z grupą projektową nauczyć się nią dzielić, tak by cały zespół mógł z niej skorzystać. Dzięki temu, poza kompetencjami kierunkowymi, w młodych ludziach rozwija zdolność komunikacji i pracy w grupie. Nauczyciel jest tu jedynie mentorem, wspomagającym grupę w procesie uczenia się. Jego rola polega dawaniu merytorycznego „feedbacku”, który upewnia studentów co do słuszności stawianych przez nich tez.

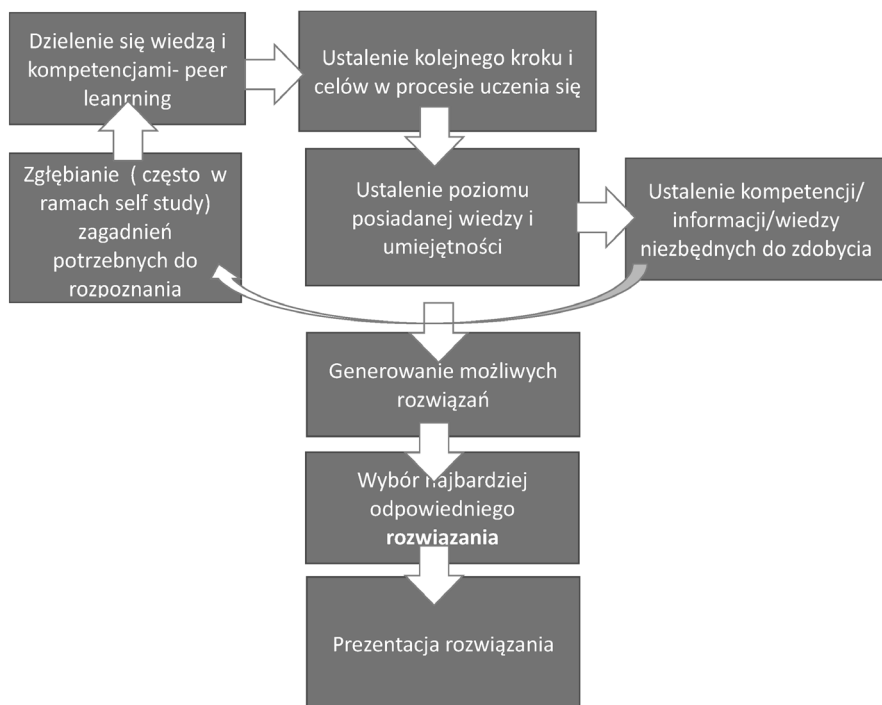
Rysunek 11. Porównanie podejścia klasycznego i opartego na problemie procesu uczenia się studentów



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony na Rysunku 12 schemat ilustruje standardową w ścieżkę uczenia się w studenta i całej grupy w procesie opartym na metodzie problem-based learning. Jak wynika z przedstawionego cyklu, każde spotkanie wiąże się z identyfikacją celów poznawczych/edukacyjnych oraz wspólnym dzieleniem się akademicką/ teoretyczną wiedzą. Jest to bardzo istotny element metody PBL, który pozwala studentom nie tylko nabyć kompetencje samodzielnego uczenia się, ale również uczenia innych. Powszechnie wiadomo, że zdolność do uczenia innych wymaga bardzo dobrego zrozumienia tematu. Dzięki temu studenci, w sposób systematyczny, przygotowują się na kolejne spotkania, ucząc nie tylko siebie ale również swoich kolegów.

Rysunek 12. Schemat procesu uczenia się studenta i jego grupy w ramach PBL



Źródło: opracowanie własne.

W Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej zajęcia realizowane metodą PBL odbywają się w IV semestrze toku studiów i są skierowane do studentów wszystkich programów studiów. Studenci pracują w grupach 4-5 osobowych, a rezultaty, wnioski i wyniki badań są omawiane podczas publicznej prezentacji. Oceny pracy i stopnia zaangażowania w poszczególne zagadnienia dokonuje zarówno opiekun, jak i pozostali studenci z danej grupy projektowej. Dzięki temu poczucie odpowiedzialności za efektywność procesu uczenia się oraz kompetencje w zakresie oceny tej efektywności, zdecydowania rosną.

Bardzo istotną sprawą jest umiejętność odróżnienia metody Problem Based Learning od Project Based Learning. Tę różnicę ilustruje Tabela 6.

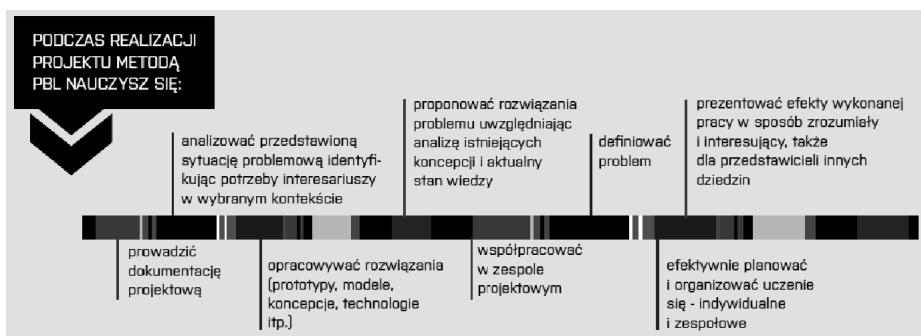
W metodach projektowych najważniejszym rezultatem procesu uczenia się jest produkt, czyli konkretny projekt czy prototyp, który student przedstawia do oceny na samym końcu semestru. W metodzie PBL, oprócz produktu, który powstaje w procesie uczenia się grupowego, bardzo istotne są kompetencje – wiedza, umiejętności, które są rozwijane w samym procesie uczenia się i bardzo często to one stanowią główną oś oceny końcowej studenta.

Tabela 6. Porównanie metody Problem Based Learning i Project Based Learning

	Project	PBL
Rola nauczyciela	Expert	Process facilitator
Oczekiwany rezultat	Konkretny produkt	Konkretny produkt ale bardziej „learning outcomes”
Assessment	Ocena produktu lub procesu	Ocena osiągniętych learning outcomes

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 13. Kompetencje rozwijane podczas realizacji projektu metodą PBL



Źródło: materiały promocyjne Centrum Kształcenia Międzynarodowego PŁ.

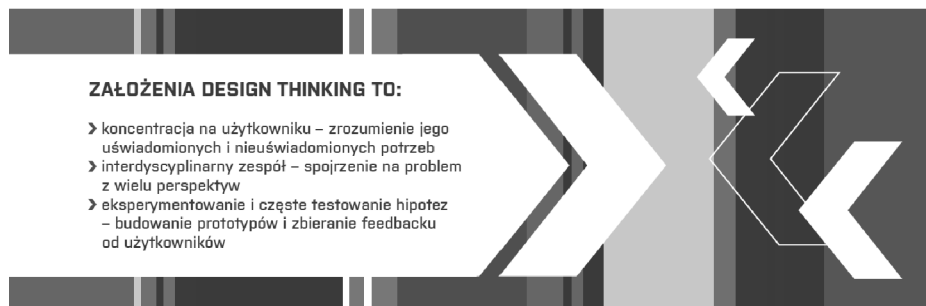
III. Design Thinking – czyli empatia jako podstawowa kompetencja inżyniera XXI w.

Metoda Design Thinking jest również metodą problemową, zbliżoną nieco do metody PBL, jednak osadzoną w nieco innej perspektywie analizowanego problemu. Metoda ta, podobnie jak PBL, jest metodą wieloetapową, z tym że, nie wszystkie etapy tych dwóch metod pokrywają się. To co wyróżnia metodę Design Thinking to punkt wyjścia – pierwszy etap – empatia. Praca grupy rozpoczyna się od spojrzenia na badany problem z perspektyw różnych użytkowników i zdiagnozowania realnych problemów konkretnych użytkowników będących dotkniętym danych problemem.

Metoda Design Thinking jest idealnym podejściem projektach interdyscyplinarnych. Studenci wywodzący się z różnych programów studiów mają za zadanie rozwiązać problem wymagający kompetencji z różnych dziedzin. Zanim jednak ten problem rozstrzygną muszą znaleźć kompromis zrozumienia tego problemu z różnych perspektyw. Dopiero po dokładnym określeniu problemu z punktu widzenia wybranego użytkownika, grupa przechodzi do dalszej pracy

projektowej. Pozostałe etapy są w zasadzie bardzo zbieżne do etapów w metodzie PBL. Jest jednak jeszcze jeden wyróżnik metody Design Thinking. Jest nim ostatni etap, czyli testowanie przygotowanego prototypu przez konkretnych użytkowników i domknięcie pętli, którą rozpoczynał etap „empatii”. Studenci, w etapie końcowym muszą dowiedzieć się na ile zaprezentowane przez nich rozwiązanie odpowiadało na potrzeby konkretnych użytkowników.

Rysunek 14. Założenia design thinking



Źródło: materiały promocyjne Centrum Kształcenia Międzynarodowego PŁ.

Metoda „Design Thinking” jest stosowana na IFE w studenckich projektach problemowych od kilku lat. Zajęcia odbywają się w IV semestrze toku studiów i są skierowane do studentów wszystkich programów studiów.

Niektóre z rozwiązań zaproponowanych przez studentów IFE dzięki wykorzystaniu Design Thinking zostało docenionych na forach międzynarodowych. Projekty „System optymalizacji treści elektronicznych dla potrzeb osób niepełnosprawnych wzrokowo”, czy też „System automatycznego powiadamiania kierowcy o pojazdach uprzywilejowanych w ruchu miejskim” zdobyły medale na wystawach wynalazczości i innowacji, a także w Światowym Pucharze Wynalazków Implementowanych Komputerowo w latach 2008-2011. Jeden ze studentów IFE został finalistą konkursu ITU Young World Innovator w ramach światowej wystawy telekomunikacyjnej.

Przedstawione powyżej metody problemowe stosowane od kilku lat w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej pozwalają rozwijać bardzo ważne kompetencje jakimi są: umiejętność samodzielnego uczenia się, uczenie się nawzajem, oraz efektywne komunikowanie w grupach wielodyscyplinowych i wielokulturowych. Są to bez wątpienia kompetencje, które w znakomity sposób ułatwiają absolwentom funkcjonowanie w międzynarodowym środowisku pracy. Są to również kompetencje bardzo uniwersalne, które będą „odporne” na wszelkie turbulencje zachodzące na rynku pracy. Absolwent wyposażony w te umiejętności, bez wątpienia będzie mógł, w sposób elastyczny dopasowywać się do zmieniających się warunków zewnętrznych, przez całe życie.

4.2. Losy doktorantów – nowy komponent systemu ELA: założenia

Mikołaj Jasiński (UW)

I. Monitorowanie doktorantów: potrzeby i cele

Szczególnie ważnym elementem systemu monitorowania jakości kształcenia wyższego jest monitoring karier doktorantów. Okres przygotowywania rozprawy doktorskiej stanowi najbardziej intensywny etap rozwoju w karierze naukowca. Wtedy podejmowane są decyzje, które często wyznaczają kierunek przyszłej działalności naukowej. Młodzi badacze podejmują w tym okresie bardzo wzmożoną aktywność w swoim życiu naukowym. Późniejsze osiągnięcia, choć często donioślejsze, z reguły są konsekwencją wysiłku włożonego w rozwój naukowy doktoranta.

Doktorat jest pierwszym stopniem naukowym, który osiągają wszyscy samodzielni pracownicy naukowcy – osoby, które decydują o kierunkach rozwoju nauki. Jakość studiów doktoranckich przekłada się zatem na jakość nauki – nie tylko w krótkim okresie, ale również długofalowo. Wszelkie osiągnięcia naukowe początkujących badaczy docenione w okresie studiów doktoranckich oraz przygotowywania rozprawy doktorskiej mają szansę zapoczątkować na dalszym etapie ich przebiegu życia. Osoby te zostają wybitnymi naukowcami, wyznaczającymi światowe trendy w nauce. Z drugiej strony, wszelkie zaniedbania w okresie studiów doktoranckich będą miały swoje złe konsekwencje w postaci niewykorzystanego potencjału, który prowadzi do ograniczonego wkładu Polski w dorobek światowej nauki.

Jakość kształcenia doktorantów manifestuje się również, jeśli podejmują oni działalność poza nauką, nieraz nawet, gdy całkowicie porzucają aktywność naukową na rzecz zaangażowania w innych obszarach. W dzisiejszych realiach, także światowych, studia doktoranckie i uzyskanie doktoratu stanowią element ważny dla świata gospodarczego. Innowacyjność przedsiębiorstw często opiera się na pracy zatrudnionych poza światem akademickim doktorów, przygotowanych do swoich zadań w trakcie studiów doktoranckich. Wysokiej jakości studia doktoranckie, nawet nie zakończone doktoratem, traktowane bywają jako skuteczny sposób zdobycia kompetencji użytecznych w pracy zawodowej. Na taką rolę studiów doktoranckich zwraca uwagę samo środowisko doktorantów. W swojej diagnozie Krajowa Reprezentacja Doktorantów¹⁷⁶ wskazuje, że w związku z wzrastającą liczbą doktorantów i jednocześnie występującym niżem demograficznym, należy

¹⁷⁶ M. Dokowicz, M. Dendys, W. Figiel, M. Jędrzejczak, J. Kicielińska, K. Kropielnicka, M. Zelek, *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Najważniejsze Problemy*, 2014.

odejść od założenia, że doktorant ma być przygotowany jedynie do pracy nauczyciela akademickiego. Absolwenci studiów doktoranckich często będą poszukiwać pracy poza uczelnią – albo z wyboru, albo z braku możliwości dalszego związania swojej kariery z uczelnią. Odpowiednie wykorzystanie ich potencjału na rynku pracy może również stanowić o innowacyjności i konkurencyjności Polski na globalnym rynku. Wprowadzenie monitoringu losów absolwentów studiów doktoranckich służy pozyskaniu wiedzy na temat tego, jakie są faktyczne losy zawodowe doktorantów: kto osiąga sukces na uczelniach, a kto poza nimi oraz w jakich przypadkach możemy mówić o niewykorzystanej inwestycji. Wyniki monitorowania powinny być istotną przesłanką dla procesu doskonalenia programów studiów doktoranckich. System ten może wspierać również ocenę jakości studiów doktoranckich prowadzoną przez Polską Komisję Akredytacyjną.

Podobny postulat przedstawia Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁷⁷, która postuluje zracjonalizowanie liczby doktorantów do zapotrzebowania rynku pracy, przez dostosowanie jej do potrzeb kadrowych oraz liczby doktoratów zamawianych (przez otoczenie społeczno-gospodarcze oraz w ramach grantów). Objęcie monitoringiem losów absolwentów studiów trzeciego stopnia, według oceny Rady, przyczyni się do prawidłowej realizacji tego celu. Kolejnym postulatem Rady jest, aby osoby podejmujące studia doktoranckie tylko w celu własnego rozwoju, nieplanujące pracy w sektorze B+R miały możliwość realizowania niestacjonarnych studiów doktoranckich.

Polski system kształcenia doktorantów łączy w sobie elementy podejścia anglosaskiego, który ma charakter masowy i w którym doktoranci traktowani są jak studenci, z elementami tradycyjnego podejścia kontynentalnego, w którym doktoranci są przede wszystkim naukowcami. Dotychczasowa organizacja kształcenia wyższego w Polsce, jest efektem wdrażania tzw. procesu bolońskiego, w ramach którego wyróżniono zasadniczo trzy poziomy kształcenia: studia pierwszego stopnia – licencjackie, drugiego stopnia – magisterskie (oraz studia jednolite magisterskie), trzeciego stopnia – doktoranckie. Zadaniem studiów doktoranckich jest przygotowanie ich uczestników do samodzielnej pracy naukowej.

Przemianom polskiego systemu szkolnictwa wyższego towarzyszyło umasowienie studiów doktoranckich (liczba uczestników studiów doktoranckich wzrosła o 40% w latach 2006-2013). Jednocześnie dokonywały się zmiany w organizacji kształcenia. Programy studiów zaczęły się upodabniać do programów studiów niższego stopnia, zwiększyła się liczba obowiązkowych zajęć itd.

Efektom zachodzących zmian jest podwójna rola doktorantów, która wyróżnia ich na tle studentów wcześniejszych stopni. Z jednej strony są oni wciąż traktowani jak studenci. Muszą uczestniczyć w zajęciach dydak-

¹⁷⁷ A. Sobkowiak, *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców*, 2015.

tycznych (choć w dużo mniejszym wymiarze niż studenci niższych stopni oraz studenci studiów doktoranckich w systemie anglosaskim). Są rozliczani z liczby uzyskanych punktów ECTS. Z drugiej strony, wykonują zadania pracowników naukowo-dydaktycznych. Sami występują w roli nauczycieli dla studentów studiów niższych stopni. Prowadzą własną działalność naukową.

Obecnie, w okresie wdrażania postanowień ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, system monitorowania losów doktorantów nabiera szczególnego znaczenia – jako element ewaluacji powstających szkół doktorskich.

Dotychczasowe badania Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia UW dotyczące studiów doktoranckich na Uniwersytecie Warszawskim pokazują, że sposób postrzegania i traktowania doktorantów może być zróżnicowany nawet w obrębie jednej uczelni. Różnice dotyczą np. liczby zajęć, jakie doktoranci muszą zaliczyć. Podwójna rola doktorantów była istotnym wątkiem w badaniach ankietowych prowadzonych wśród uczestników studiów doktoranckich¹⁷⁸. Badani czują się traktowani przede wszystkim jako studenci (mają obowiązki i uprawnienia studentów), choć zauważają, że mają także obowiązki pracowników uczelni. Jednocześnie wyraźnie deklarują, iż chcieliby być traktowani w znacznie większym stopniu jak pracownicy (mieć obowiązki i przywileje pracowników).

Znaczenie kształcenia przyszłych doktorów wyraża się w jego podwójnej roli – oddziaływania na rozwój nauki jako takiej, w szczególności badań podstawowych, ale w nie mniejszym stopniu – pozytywnej interakcji z gospodarką opartą na wiedzy, poprzez wpływ na rozwój innowacyjnych technologii, dostarczanie wyspecjalizowanego kapitału ludzkiego. Ten dwutorowy wpływ podkreślany jest jednoznacznie przez instytucje Unii Europejskiej¹⁷⁹. Akcentowane jest szczególnie znaczenie studiów doktoranckich dla rynku pracy:

„Warunkiem zaspokojenia popytu na wysoko wyspecjalizowany kapitał ludzki jest wysokiej jakości szkolenie na poziomie studiów doktoranckich, które powinno charakteryzować się dużą przydatnością dla przemysłu”.

Wskazywane jest także ich znaczenie dla wzrostu gospodarczego, jak też rozwoju społeczeństwa:

„edukacja, w szczególności szkolnictwo wyższe związane z badaniami naukowymi i innowacyjnością, odgrywa kluczową rolę w rozwoju indywi-

¹⁷⁸ A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Sałamatin, T. Zajac, *Raport z pierwszej edycji ogólnouniwersyteckich ankietowych badań jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim wśród doktorantów*. Uniwersytet Warszawski. Warszawa 2011; T. Zajac, M. Bożykowski, A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Sałamatin, *Raport z drugiej edycji ogólnouniwersyteckich ankietowych badań jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim wśród doktorantów*. Uniwersytet Warszawski. Warszawa 2014.

¹⁷⁹ zob. 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/2011/0567.

dualnym i społecznym, kształcąc wysoko wykwalifikowanych pracowników oraz aktywnych obywateli. Europa potrzebuje ich, aby tworzyć miejsca pracy, zwiększyć wzrost gospodarczy i zapewnić sobie dobrobyt. Instytucje szkolnictwa wyższego są zatem kluczowymi partnerami w realizacji strategii Unii Europejskiej, która ma doprowadzić do wyjścia z kryzysu i utrzymania wzrostu gospodarczego”.

Wskazane są także warunki owocnej współpracy nauki i biznesu:

„Działanie na pograniczu badań naukowych, biznesu i edukacji wymaga głębokiej wiedzy naukowej, przedsiębiorczości, kreatywnego i innowacyjnego podejścia oraz intensywnej interakcji między stronami, pozwalającej na skuteczne upowszechnianie i wykorzystywanie wygenerowanej wiedzy”.

II. Założenia monitorowania doktorantów w systemie ELA

Wedle planów zespołu eksperckiego ELA system monitoringu losów doktorantów będzie opierać się na danych pochodzących z rejestrów administracyjnych. Pozwoli to na znaczne obniżenie kosztów i zapewni możliwość prowadzenia systematycznych badań wykorzystujących rzetelne i porównywalne wskaźniki. Na podstawie danych z systemu będą przygotowywane zarówno udostępniane publicznie raporty automatyczne, jak i opracowania autorskie.

Projektowany system będzie wykorzystywał informacje pochodzące z rejestrów Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (ZUS), w tym w szczególności rejestru osób ubezpieczonych oraz rejestrów systemu POL-on.

Większość rejestrów, które będą wykorzystywane przez ELA-D (rejestry systemu POL-on), zawiera kompletne informacje od 2014 roku. Rejestry ZUS są już wykorzystywane w monitorowaniu Ekonomicznych Losów Absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów jednolitych magisterskich. Na potrzeby systemu monitoringu losów doktorantów możliwe jest wykorzystanie danych ZUS sięgających 2004 r.

W konsekwencji ograniczeń dostępności danych w pierwszych latach istnienia planowanego systemu, konieczne będzie ograniczenie zakresu czasowego analiz aktywności naukowo-edukacyjnej badanych uczestników studiów doktoranckich. Analizy aktywności na rynku pracy będą mogły sięgać 2004 roku.

Wskaźniki wykorzystywane w raportach będą umożliwiały wieloaspektowy opis historii edukacyjnych, naukowych i zawodowych badanych. Analizy będą prowadzone osobno dla trzech okresów: (i) przed rozpoczęciem studiów doktoranckich, (ii) w trakcie studiów doktoranckich i (iii) po uzyskaniu stopnia doktora (w przypadku osób, które uzyskały ten stopień). Poniżej przedstawiamy istotne elementy badanych karier, które będą uwzględnione w systemie w podziale na dwa obszary: ekonomiczne oraz naukowo-edukacyjne losy doktorantów.

Ekonomiczne losy doktorantów

Analizy obejmą aktywność na rynku pracy (zatrudnienie, praca na własny rachunek), a także okresy przerw w pracy traktowane jako aktywność zawodowa (w tym m.in. bezrobocie, urlopy macierzyńskie). Szczególną kategorię stanowić będzie praca na rzecz jednostki naukowej oraz uzyskiwane stypendia. Informacje dotyczące wysokości uzyskanych stypendiów pochodzą z rejestrów MNiSW, informacje o zarobkach oraz rodzaju aktywności zawodowej pochodzić będą z rejestru ZUS.

Analizy związane z monitorowaniem aktywności zawodowej doktorantów obejmą trzy okresy:

- aktywność zawodową przed studiami doktoranckimi (z uwzględnieniem aktywności zawodowej przed studiami niższego stopnia; stabilność zatrudnienia, uzyskiwane wynagrodzenie),
- aktywność zawodową w trakcie studiów doktoranckich (jw.),
- aktywność zawodową po uzyskaniu stopnia doktora (jw.).

Naukowo-edukacyjne losy doktorantów

Istotnym czynnikiem wpływającym na przebieg studiów doktoranckich są wcześniejsze studia i doświadczenia kierowania projektami naukowymi, a także publikacje naukowe. Uwzględniona zostanie zarówno dziedzina odbytych studiów, jak i miejsce ich odbywania, a także ewentualne przerwy w studio-waniu (w tym m.in. przerwy spowodowane urodzeniem dziecka). Poza tym uwzględnione zostaną dalsze stopnie i tytuły naukowe. Informacje dotyczące aktywności edukacyjnej i naukowej pochodzą z rejestrów MNiSW. Przerwy związane z urodzeniem dziecka są możliwe do identyfikacji w rejestrach ZUS.

Poniżej bardziej szczegółowo przedstawione są zagadnienia uwzględnione w obszarze aktywności naukowo-edukacyjnej doktorantów, które zostaną uwzględnione w systemie:

- wcześniejsze doświadczenia edukacyjne na poziomie kształcenia wyższego: odbywane (ukończone i nieukończone) studia, przerwy w studiach, uzyskane stypendia, terminowość kończenia studiów,
- inne studia odbywane równolegle z danymi studiami doktoranckimi,
- efektywność studiów doktoranckich,
- terminowość uzyskiwania stopnia doktora,
- aktywność naukowa przed studiami doktoranckimi oraz w ich trakcie (składane wnioski grantowe, kierowanie projektami, aktywność publikacyjna, zatrudnienie w jednostkach naukowych i akademickich),
- aktywność naukowa po uzyskaniu stopnia doktora (składane wnioski grantowe, kierowanie projektami, aktywność publikacyjna, zatrudnienie w jednostkach naukowych i akademickich, uzyskiwane kolejne stopnie i tytuły naukowe).

III. Podsumowanie

Obecnie w zespole eksperckim ELA trwają intensywne prace nad pilotażowym wdrożeniem systemu monitorowania losów doktorantów. W 2019 r. planowane jest przygotowanie autorskiego, pogłębionego raportu szczegółowo charakteryzującego możliwości analityczne systemu, a także przedstawiającego zasadnicze wnioski analityczne oraz zaproponowanie prototypów raportów automatycznych.

Podobnie jak w dotychczasowym systemie ELA planowane jest wykorzystywanie raportów automatycznych, infografik oraz pogłębionych analiz.

Zgodnie z założeniami przedstawionymi przez zespół ekspercki ELA w 2017 r., ze względu na niewielkie liczebności doktorantów podejmujących studia doktoranckie w jednostkach, automatyczna analiza na poziomie jednostki dotyczyć będzie kohort trzyletnich (ze względu na rok rozpoczęcia studiów doktoranckich oraz ze względu na rok uzyskania stopnia doktora), zaś na poziomie uczelni i kraju raporty automatyczne co do zasady będą przygotowywane dla pojedynczych roczników.

4.3. Studia dualne. Kierunek „Logistyka” w PWSZ w Koninie oraz kierunek „Finanse i Rachunkowość” w SGH

Jakub Brdulak (SWPS)

I. Wstęp

W Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego trwa, od początku jego powstania, dyskusja nad rolą szkoły wyższej w społeczeństwie. Masowy dostęp do szkolnictwa wyższego, z jednej strony jest wskazany, ponieważ kształcenie i posiadanie osób z wyższym wykształceniem leży w interesie społecznym; z drugiej strony masowość generuje napięcia w systemie szkolnictwa wyższego, związane między innymi z zagrożeniami dla tradycyjnie pojmowanej jakości kształcenia.

W tym procesie odgrywa szczególną rolę technologia, ponieważ umożliwia bezkosztowy dostęp do informacji – dostęp do edukacji staje się otwarty dla osoby, która posiada dostęp do Internetu. Mamy zatem bardzo dużą liczbę osób zainteresowanych podjęciem studiów (przykładowo w 2016/2017 r. w Polsce studiowało na I i II stopniu ok. 1,4 mln. osób – jest to ok. 47,4% młodych osób podejmujących studia, gdy w latach 1990/1991 było to 12,9%¹⁸⁰), a z drugiej strony, dzięki technologii uczelnia jest w stanie dotrzeć ze swoją ofertą praktycznie do każdego miejsca na świecie. Jak uczelnie mogą odpowiadać na te trendy? Jedną ze strategii stosowanych przez uczelnie przesunięcie się z obszaru „dostawcy informacji” do obszaru „dostawcy doświadczeń”.

Zgodnie z modelem uczenia się zaproponowanym przez Mumforda i Honeya (czasami za autora tego modelu uważa się Kolba)¹⁸¹, proces uczenia się wymaga przejścia czterech etapów: teorii, pragmatyki, doświadczenia oraz refleksji (Rysunek 15).

System szkolnictwa wyższego w dużym stopniu jest osadzony w teorii – studenci często podkreślają, że brakuje im doświadczeń podczas studiów. Odpowiedzią regulatora na tę sytuację, jest wprowadzenie dwóch profili studiów: ogólnoakademickiego i praktycznego¹⁸². Zasadniczo, zgodnie z intencjami ustawodawcy, kierunek o profilu ogólnoakademickim powinien opierać się na relacji mistrz–uczeń i być elitarnym (dlatego nie mogą go prowadzić jednostki

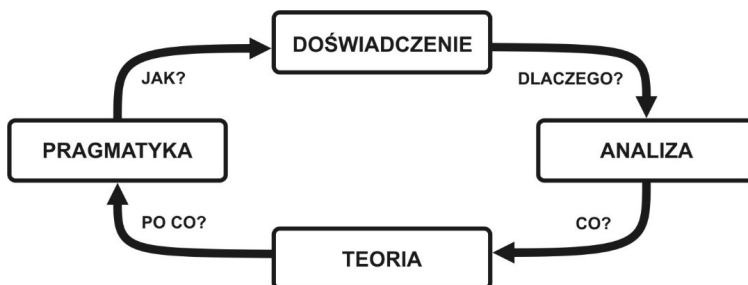
¹⁸⁰ Dane za rok akademicki 2016/2017 za: The System of Education in Poland 2018, Eurydice, FRSE Publications, s. 71.

¹⁸¹ P. Honey, A. Mumford, *Manual of Learning Styles*, 1982.

¹⁸² Art. 64 ust. 2, Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668, 2024.

mające kategorię C lub niesparametryzowane). Zatem nie powinien on być tworzony dla masowej populacji studentów. Kierunki o profilu praktycznym mają za to kłaść główny nacisk na dostarczanie studentowi doświadczenia – w ramach tych kierunku obowiązkowe są praktyki dla studentów w dość znacznym wymiarze (6 miesięcy na I stopniu, a 3 miesiące na II stopniu), większą ilość zajęć może prowadzić kadra pozaakademicka, ale posiadająca doświadczenie (do 50%, a w przypadku profilu ogólnoakademickiego do 25%).

Rysunek 15. Cykl uczenia się



Źródło: J. Brdulak, *Wiedza w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, SGH, Warszawa 2012.

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że kierunkami które mają odpowiadać opisanym powyżej trendom, są w większej mierze kierunki o profilu praktycznym.

Takie rozumienie celów kształcenia dobrze wpisuje się w założenia Procesu Bolońskiego. Zakłada on, że podstawowymi celami kształcenia są:¹⁸³

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim,
- rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej (społeczeństwo i gospodarka wiedzy),
- rozwój osobisty kształconych osób.

Komunikat Paryski z 25 maja 2018 r. wskazuje, że szkolnictwo wyższe powinno większy nacisk kłaść na m.in. na kształtowanie kompetencji społecznych uczących się. W poprzednich komunikatach silniej akcentowane kwestie związane z zatrudnialnością.

Patrząc na pierwszy cel EHEA „przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy” można założyć, że kształcenie wyższe przy swoim umasowieniu

¹⁸³ E. Chmielecka, *Co nowego w europejskim szkolnictwie wyższym?*, seminarium <http://erasmus-plus.org.pl>, 2018.05.29, s. 1.

będzie dążyć do zacieśniania relacji z otoczeniem, a więc będzie się kierować ku zawodowym efektom uczenia się. Jednym z bardziej zaawansowanych form realizacji takiego kształcenia są studia dualne. Przepisy prawa powiadają, że uczelnia może prowadzić studia dualne, które są studiami o profilu praktycznym prowadzonymi z udziałem pracodawcy, zaś tryb organizacji takich studiów określa umowa zawarta w formie pisemnej¹⁸⁴. Zatem studia dualne muszą mieć profil praktyczny, a więc spełniać wszystkie warunki, które są konieczne dla takiego profilu (określa je zarówno Ustawa, jak i „Rozporządzenie w sprawie studiów”¹⁸⁵). Taka zaawansowana formuła kształcenia w partnerstwie z przedsiębiorstwem znajduje szczególne zainteresowanie i zastosowanie w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych.

Możliwe jest dostarczanie doświadczenia studentom również bez zastosowania studiów dualnych. Niepodpisywanie umowy z konkretnym pracodawcą uelastycznia kierunek kształcenia – przykładowo, w zależności od sytuacji, możliwe jest szybkie zmienienie partnera. Poza tym nie tylko relacja z pracodawcą może przynieść bardzo wymierne praktyczne korzyści dla kierunku, można np. wchodzić w relacje ze stowarzyszeniami branżowymi, jednostkami sektora finansów publicznych, czy wreszcie z agencjami akredytacyjnymi.

Poniższe dwa przykłady prezentują kierunki, które są bardzo mocno zorientowane na wymiar praktyczny, ale w pierwszym przypadku włączono pracodawcę w program kształcenia poprzez jego zatrudnienie na etacie na uczelni, a drugi przypadek ukazuje relację z organizacją, która zapewnia międzynarodową kwalifikację w obszarze rachunkowości. Pierwszy kierunek posiada profil praktyczny, lecz drugi kierunek posiada profil ogólnoakademicki, co by się wydawało nie sprzyja uprządkowaniu kształcenia. Z tego powodu tym bardziej, zdaniem autora, warto ten przykład przedstawić.

II. Kierunek „Logistyka” – PWSZ w Koninie w relacji z otoczeniem¹⁸⁶

Kierunek „Logistyka” realizowany jest w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Obecnie kształci się na nim 154 studentów na studiach stacjonarnych i 68 studentów na studiach niestacjonarnych. Większą popularnością cieszą

¹⁸⁴ Art. 62, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668).

¹⁸⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. 2018 poz. 1861).

¹⁸⁶ Niniejszy opis przypadku oparty jest na: RAPORT Z WIZYTACJI (profil praktyczny) dokonanej w dniach 10-11 marca 2018 na kierunku logistyka prowadzonym na Wydziale Społeczno-Technicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Polska Komisja Akredytacyjna, opublikowany dnia 2018.07.09, <http://www.pka.edu.pl/portfolio-item/baza-ocen/>, dostęp: listopad 2018.

się studia stacjonarna i w roku akademickim 2017/2018 nie została przeprowadzona rekrutacja na studia niestacjonarne, ale w roku akademickim 2018/2019 zostały uruchomione również studia niestacjonarne. Na kierunku są 3 specjalności:

- logistyka handlu i spedycja,
- logistyka magazynowa i ładunkoznawstwo,
- logistyka i organizacja produkcji.

Konin jest istotnym ośrodkiem przemysłowym. W oparciu o zasoby węgla brunatnego powstała jedna z kluczowych elektrowni w Polsce – Zespół Elektrowni Pątnów-Adamów-Konin. Dostęp do energii elektrycznej umożliwił rozwój hutnictwa – w Koninie działa Huta Aluminium Konin. Przemysł ciężki wymaga logistyki wewnętrznej, stąd kierunek „Logistyka” kształci studentów również na te potrzeby. Konin leży przy autostradzie A2 pomiędzy Łodzią a Poznaniem, dzięki czemu jest dogodny dostęp do infrastruktury transportowej (drogowej). W efekcie w Koninie działają operatorzy logistyczni np. firma DB Schenker Logistic. Rozwój operatorów logistycznych w Koninie jest trudny do przewidzenia, ponieważ szybko rozwijają się centra logistyczne w Poznaniu (100 km. od Konina na zachód) oraz w Strykowie (100 km. od Konina na wschód). Poznań jest zdecydowanie większą aglomeracją, posiada więc większy rynek wewnętrzny. Poza tym niedługo uzyska dogodne połączenia drogowe północ-południe (w budowie droga ekspresowa S5), a posiada już dogodne połączenie wschód-zachód (autostrada A2). Stryków leży zaś na skrzyżowaniu autostrady A1 i A2. Rodzi to istotne ryzyko dla rozwoju centr logistycznych w Koninie. PWSZ w Koninie jednak zakłada dalszy rozwój kierunku, ze względu na wspomniane już powyższej potrzeby przemysłu w obszarze logistyki wewnętrznej. Jednocześnie uczelnia zakłada, że logistyka w Koninie będzie się rozwijać. Istnieje też dość duże prawdopodobieństwo, że absolwenci kierunku będą mogli znaleźć pracę w Poznaniu lub w Strykowie.

Interesującym rozwiązaniem oferowanym przez PWSZ w Koninie jest włączanie praktyków do programu kształcenia. W szczególności do dobrej praktyki można zaliczyć relację PWSZ w Koninie z firmą DB Schenker Logistic. DB Schenker Logistic jest globalną firmą logistyczną, która w Polsce posiada 17 terminali logistycznych m.in. posiada mały terminal w Koninie. Jest to nowoczesna firma, która w Polsce przywiązuje dużą wagę do budowania relacji z sektorem szkolnictwa wyższego i współpracuje z wieloma uczelniami (należy m.in. do Klubów Partnerów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie).

Uczelnia zdecydowała się na zaproponowanie dyrektorowi terminala DB Schenker Logistic połowy etatu wykładowcy. Relacja ta została uzgodniona przez dyrektora na poziomie centrali DB Schenker Logistic. Tym samym PWSZ w Koninie uzyskała dostęp do infrastruktury firmy i studenci część zajęć odbywają w terminalu (w tym również na oprogramowaniu informa-

tycznym firmy DB Schenker). DB Schenker Logistic nie ma aż tak dużych możliwości infrastrukturalnych, aby zaproponować wszystkim studentom praktyki, ale prowadzenie zajęć jest możliwe. Studenci uczą się przedmiotów realizowanych w rzeczywistym środowisku, co przekłada się na lepsze osiąganie praktycznych efektów uczenia się – szczególnie tych związanych z umiejętnościami.

W ramach kierunku uczelnia współpracuje dydaktycznie poprzez włączanie praktyków do programu studiów jeszcze z firmą Konimpex Chemicals Sp. z o.o. – dwóch wykładowców prowadzi zajęcia oraz z Leroy Merlin – PWSZ zatrudnia dyrektora Leroy w Koninie oraz szefa logistyki. Studenci mają również dostęp do infrastruktury, oprócz DB Schenker Logistic, następujących firm: Logit Sp. J. oraz Fermintrade Sp. z o.o.

Relacja z DB Schenker Logistic jest trochę bardziej zaawansowana, ponieważ wykładowca z firmy DB Schenker jest też zaangażowany w doskonalenie kierunku, a studenci korzystają również z oprogramowania logistycznego firmy DB Schenker Logistic.

Na intensywnej współpracy z otoczeniem korzystają zarówno partnerzy biznesowi uczelni, jak i studenci – praktycznie wszyscy mają możliwość znalezienia pracy po studiach w obszarze logistyki. W najbliższym czasie (w roku 2019) uczelnia zamierza wprowadzić nowe specjalności, bądź też wyraźniej je zdefiniować z perspektywy potrzeb rynkowych. Będą to: (1) transport i spedycja, (2) produkcja przemysłowa, (3) magazynowanie i obsługa rynku oraz (4) handel międzynarodowy.

III. Kierunek „Finanse i Rachunkowość” – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie i ACCA

Kierunek „Finanse i Rachunkowość” realizowany jest w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie na I i na II stopniu. Kierunek na II stopniu oferowany jest również w języku angielskim. Szkoła Główna Handlowa ma silny profil badawczy – wszystkiej jej jednostki naukowe posiadają kategorię A (4 kolegia) lub A+ (1 kolegium).

ACCA (Association of Chartered Certified Accountants) jest międzynarodową organizacją, która zrzesza specjalistów z zakresu finansów, rachunkowości i zarządzania. Według stanu z marca 2013 ACCA ma na całym świecie w 173 krajach 162 tysięcy członków i 428 tysięcy studentów. W Polsce zrzeszonych jest 1350 członków, a 3500 studentów jest na drodze do uzyskania kwalifikacji. ACCA współpracuje 8500 pracodawcami¹⁸⁷.

¹⁸⁷ <https://www.accapolska.pl/39627-o-nas>, dostęp: listopad 2018.

Za informacją dostępną na stronach internetowych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie można wyróżnić następujące korzyści z członkostwa w stowarzyszeniu ACCA¹⁸⁸:

- „Członkowie ACCA to międzynarodowa grupa niekwestionowanych ekspertów w dziedzinie finansów, księgowości oraz zarządzania. Stowarzyszenie ACCA gwarantuje, że zrzeszeni w nim specjaliści to osoby, które reprezentują sobą najwyższe standardy wykształcenia, nabytych kwalifikacji, umiejętności zawodowych oraz etyki biznesowej.
- Co piąty członek ACCA zajmuje najwyższe stanowiska zarządcze (CEO, CFO, Dyrektor Finansowy) w firmach na całym świecie. Członkowie ACCA w sposób kompetentny i pewny podejmują najważniejsze decyzje biznesowe, do czego przygotowała ich zarówno merytorycznie, jak i praktycznie kwalifikacja ACCA.
- To wyjątkowa społeczność networkingowa ponad 200.000 osób na całym świecie stale wymieniających się wiedzą i doświadczeniem. Społeczność dla której ciągły rozwój swój i otoczenia są ważne, która śledzi światowe trendy w biznesie oraz finansach i jest przygotowana na nadchodzące zmiany.
- Mediana miesięcznych zarobków członków ACCA to 19.500 zł brutto – według najnowszego badania Goldman Recruitment Salary Survey z 2017 r.”

Studia w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oparte są na indywidualnych wyborach studentów. W ramach współpracy ze stowarzyszeniem studenci realizując konkretne przedmioty są zwalniani z egzaminów ACCA (tabela 7).

Pomimo akredytacji ACCA, kierunek „Finanse i rachunkowość” ma profil ogólnoakademicki. Z czego wynika taka decyzja? Przede wszystkim, jak wiadać na tym przykładzie, uczelnie, które mają silne zaplecze badawcze, a do takich należy SGH-a, osadzając kierunek na profilu ogólnoakademickim, nie muszą rezygnować z jego aspektów praktycznych, czy zawodowych. W Szkole Głównej Handlowej w Warszawie dość popularne jest stwierdzenie, że „*najbardziej praktyczna jest dobra teoria*” – nauki ekonomiczne są ze względu na swoją istotę mocno praktyczne – nie da się studiować jedynie teoretycznie finansów, czy zarządzania. Jednocześnie profil praktyczny usztywnia ramy kształcenia, chociażby poprzez konieczność włączenia do niego praktyki – 6 miesięcznej na studiach I stopnia i 3 miesięcznej na studiach II stopnia. Kierunek o profilu ogólnoakademickim może mieć praktyki, ale od decyzji uczelni zależy jaka będzie ich długość. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie osadza swoje kierunki tylko w profilu ogólnoakademickim i opisywany tutaj kierunek nie stanowi wyjątku.

¹⁸⁸ http://uczelnia.sgh.waw.pl/pl/uczelnia/wspolpraca/acca/Strony/droga_do_acca.aspx, dostęp: listopad 2018.

Tabela 7. Zwolnienia z egzaminów ACCA dzięki realizacji przedmiotom w SGH-a – studia I i II stopnia

Zwolnienie z egzaminu ACCA	Semestr	Akredytowane przedmioty na studiach I stopnia	Akredytowane przedmioty na studiach II stopnia
Accountant in Business (AB) Management Accounting (MA) Financial Accounting (FA) Corporate and Business Law (LW)		Absolwenci kierunku Finanse i Rachunkowość	
Performance Management (PM)	sem. zimowy	Podstawy rachunku kosztów (132360 – 0441)	Rachunkowość zarządcza (220530 – 0441)
	sem. letni	Zarządzanie wynikami – wymiar strategiczny i operacyjny (case studies) (132710 – 1206)	Zaawansowana rachunkowość zarządcza (23493 – 0441)
Taxation (TX)	sem. zimowy	Rozrachunki publiczno-prawne w praktyce polskiej (132700-0368)	Polskie prawo podatkowe (23491 – 0368)
Financial Reporting (FR)	sem. zimowy	Rachunkowość finansowa (120560-0295)	Zaawansowana rachunkowość finansowa (220740 – 0060)
	sem. letni	Raportowanie finansowe – wymiar globalny i zarządczy (case studies) 132690-0295	Sprawozdawczość finansowa i rachunkowość grup kapitałowych według MSSF (234920 – 0060)
Audit and Assurance (AA)	sem. letni	–	Zewnętrzny i wewnętrzny audyt i kontrola (ACCA-P) (234480 – 0187)
Financial Management (FM)	sem. letni	–	Zarządzanie finansami (ACCA-P) (234490 – 0291)

Źródło: <http://uczelnia.sgh.waw.pl/pl/uczelnia/wspolpraca/acca/Strony/korzystaci.aspx>, dostęp: listopad 2018.

IV. Podsumowanie

Obie wyżej opisane praktyki warte są rekomendacji polskim uczelniom.

Akredytacja ACCA dla kierunku „finanse i rachunkowość” jest obecnie (do 2020 roku) refinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu PO WER „Akredytacje zagraniczne”. Jak dotąd żadna inna uczelnia nie pozyskała finansowania na tę akredytację¹⁸⁹. Być może warto jednak poddać się takiemu zewnętrznemu audytowi i takie uczelnie jak SGH-a, podejmują jednak ten wysiłek, zaś niniejszy przykład pokazuje, że wejście w relacje z ACCA nie wymaga oferowania studiów o profilu praktycznym.

Współpraca PWSZ w Koninie z branżą logistyczną poprzez bezpośrednie włączanie jej do programów kształcenia, jest również pożądaną drogą budowania kierunku w mniejszym ośrodku miejskim, gdzie jest przestrzeń i możliwość tworzenia relacji z otoczeniem. Dobre uczelnie w mniejszych ośrodkach pełnią istotną rolę w otoczeniu społeczno-gospodarczym – są miejscami gdzie się spotyka biznes z samorządem oraz z nauką. Czasami zdarza się, że te relacje synergicznie nie mają wpływu na studenta – uczelnie nie włącza interesariuszy bezpośrednio do procesu kształcenia. Jednak w opisywanym przypadku student ma bezpośrednie korzyści i stąd ten przykład również wart jest rekomendacji.

¹⁸⁹ za: J. Brdulak, J. Uriasz, *W pogoni za studentem zagranicznym*, Forum Akademickie nr 06/2018.

4.4. PWSZ w Elblągu: Centrum Kompetencji Społecznych

*Iwona Kijowska (PWSZ w Elblągu), Marzanna Tyburska (PWSZ w Elblągu),
Zbigniew Walczyk (PWSZ w Elblągu)*

Misją Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu jest, między innymi, wspomaganie w mieście Elblągu i jego regionie – rozwoju społecznego, technologicznego i kulturalnego we współpracy ze wszystkimi siłami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi, które w swoją działalność mają wpisane podobne cele. Wypełnianie takiej misji jest możliwe tylko wówczas, gdy absolwenci uczelni będą mieli odpowiednie kompetencje zawodowe i społeczne, co wynika z badań rynku pracy i jego właściwości. Wobec tego kompetencje społeczne stają się istotnym elementem kształcenia, uczelnie szukają możliwości rozwoju tych kompetencji, które między innymi warunkują sukces absolwentów uczelni w pełnieniu ról zawodowych.

Obecnie kształcenie odbywające się w uczelniach opisywane jest jako proces dający tzw. efekty uczenia się, które pogrupowane są w trzy współzależne zbiory. Są nimi: wiedza (i jej zrozumienie), umiejętności (stosowania wiedzy) oraz tzw. kompetencje społeczne („kompetencje miękkie”), którym przypisać można funkcje adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne pozwalające posiadaczowi dobrze rozpoznawać i wypełniać role społeczne.

W procesie kształcenia można mieć wpływ na kompetencje społeczne (możliwości inicjowania, rozwijania) oraz na system wartości i postawy, które częściowo składają się z elementów wyuczanych.

Kompetencje społeczne, o których tu mowa podzielić można na dwie grupy:

- pierwsza grupa dotyczy relacji międzyludzkich jakie mają miejsce w środowisku pracy (stosunek do współpracowników i umiejętność zorganizowanej współpracy z nimi, stosunek do pracy i odpowiedzialność za nią i za jej wytwory, etyka i tradycja zawodu, kreatywność, przedsiębiorczość, innowacyjność, krytyczna ocena posiadanej wiedzy),
- druga grupa dotyczy stosunku do społeczności i świadomości odpowiedzialności wobec niej (stosunek do demokracji i państwa oraz do tradycji i kultury, wrażliwość społeczna, autonomiczność wyborów, znajomość zasad fair play i inne).

W PWSZ w Elblągu opracowano propozycję rozwiązań systemowych, dzięki którym uczelnia może wpływać na rozwój kompetencji społecznych w szerokim zakresie, ale z poszanowaniem niezależności postaw studentów i unikaniem niebezpieczeństwa jakiegokolwiek indoktrynacji. Postanowiono sprzyjać *internalizacji* proponowanych działań i wartości, czyli uznawaniu ich za własne, choć początkowo wskazywane z zewnątrz jako korzystne, bo prowadzące do pożądaných działań prospołecznych.

Pierwszą z wymienionych powyżej grup kompetencji postanowiono inicjować lub pogłębiać podczas studiów, w ramach wybranych przedmiotów praktycznych i w czasie praktyk zawodowych, oraz dodatkowo poprzez działania w Centrum Kompetencji Społecznych. W przypadku kompetencji społecznych z tej grupy istnieje możliwość ich częściowej weryfikacji. Wykorzystano tutaj doświadczenia własne zdobyte m.in. przy organizacji praktyk zawodowych¹⁹⁰.

Szczególnie trudnym problemem jest inicjowanie kompetencji społecznych ujętych w drugiej grupie, nie mówiąc już o tym, że praktycznie nie istnieje możliwość weryfikacji ich faktycznego uwewnętrznienia przez słuchaczy w krótkim czasie trwania studiów. Można to uczynić w dłuższym okresie czasu, obserwując wiele aspektów zachowania się, już nie studenta ale absolwenta.

Drugą grupę kompetencji społecznych proponuje się inicjować u studentów *metodą inspiracji zewnętrznej*, w ramach której stawia się przed studentami rozmaite wyzwania i zachęca do ich podjęcia – co może prowadzić do ich analizy i pożądanych zachowań, a zatem i rozwijania się kompetencji społecznych. Przy wyborze powyższej metody przeważały wyniki badań fińskich, w których wykazano, że „aktywności” studentów w czasie studiów są silnie skorelowane z dobrą ich karierą zawodową po studiach i z odczuciem spełnienia w życiu:

„Najbardziej znaczące ostatnio badanie longitudinalne, przeprowadzone przez profesorkę Uniwersytetu Helsińskiego K. Salmela-Aro na przestrzeni 18 lat potwierdzają ścisłą zależność samospełnienia zawodowego aż na 15 lat po ukończeniu studiów od tego, jak rozwijały się kompetencje społeczne w danej szkole wyższej. Osoby zaangażowane w różnego rodzaju projekty społecznościowe, wolontariat, wymiany kulturalne czy po prostu udzielające się w ramach organizacji studenckich (koła naukowe, sportowe, artystyczne, podróżnicze) a przy tym, których optymizm i zaufanie do systemu społecznego wzrastał wraz z aktywnością na studiach wykazywali się nieustannym entuzjazmem, innowacyjnością, oddaniem i zaangażowaniem w pracy. Swój sukces identyfikują z rozbudowaną siecią kontaktów, która jest zasobem tak profesjonalnym jak i osobistym źródłem wsparcia, przyjaźni, spełnienia. Ci, którzy stronili od uczestnictwa w akcjach społecznych, projektach zespołowych, chętniej izolowali się z towarzystwa innych studentów, byli wycofani, nieufni i pesymistycznie nastawieni do życia społecznego niezależnie od wyników nauki w następnych latach nie radzili sobie w pracy. Statystycznie istotnie częściej wypalali się zawodowo, czuli się nie-

¹⁹⁰ PWSZ w Elblągu jest autorką pozakonkursowego, koncepcyjnego projektu pt.: „Program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych”, realizowanego od 2016 roku, finansowanego przez PO WER, z budżetem 136 mln zł.

*spełnieni, zestresowani i przemęczeni pracą. Ich sieci społeczne są bardziej ubogie tak zawodowo jak i prywatnie*¹⁹¹.

Wszystkie działania, które mają prowadzić do kształtowania kompetencji społecznych zbiorczo objęto jednym modułem programu studiów nazwanym: „*Kultura społeczna i zawodowa*” (moduł KSiZ). Moduł ten złożony jest z części wykładowo – seminaryjnej i praktycznej. Część wykładowa poświęcona jest wybranym zagadnieniom systemu wartości i postaw oraz sprawom kulturalnym i społecznym. Część praktyczna modułu składa się ze wspomnianych działań, podczas których mogą inicjować się kompetencje społeczne wymienione w drugiej grupie. Zakres tych działań praktycznych („aktywności”) może być bardzo szeroki, np. mogą to być udziały w: Studenckim Kole Naukowym, Chórze Akademickim, Klubie AZS, Teatrze Studenckim, wolontariacie, imprezie kulturalnej (teatr, opera, koncert itp.) i wielu innych podobnych. Jak wszystkie przedmioty programu kształcenia, tak i ten, podlega „wycenieniu” w punktowym systemie ECTS. Poszczególne „aktywności” w praktycznej części przedmiotu są punktowane oddzielnym systemem. Studenci są więc zachęceni do udziału w działaniach (fakultatywnie wybieranych), które dają szansę zainicjowania kompetencji społecznych. „Aktywności” mogą mieć miejsce w dydaktycznej przestrzeni Uczelni, poza Uczelnią oraz w Centrum Kompetencji Społecznych.

Centrum Kompetencji Społecznych (w budowie) będzie odpowiednio wyposażone i infrastrukturalnie ukształtowane. Znajdą się tu miejsce na działalność studenckich kół naukowych w wyspecjalizowanych pracowniach dydaktycznych i laboratoriach dydaktyczno – badawczych. Obok dydaktyki i prowadzenia tradycyjnej działalności Studenckich Kół Naukowych funkcją Centrum Kompetencji Społecznych jest przeprowadzanie treningów (w sytuacjach i okolicznościach wirtualnych lub symulowanych) stwarzających możliwości rozwiązywania przez studentów wybranych problemów z życia zawodowego i społecznego, rozwijających odpowiednie kompetencje społeczne, przy udziale profesjonalnej kadry dydaktycznej. Do tego typu działań niezbędne jest odpowiednio wyposażone nowoczesne zaplecze ćwiczeniowe do specjalistycznych zajęć rozwijających zainteresowania studentów w zakresie: działalności artystycznej, badawczej, zawodowej, np. prowadzenie wirtualnej firmy, zarządzanie wirtualną siecią komputerową, wykorzystanie klocków i robotów modułowych – tworzenie konstrukcji i urządzeń, tworzenie prototypów wzornictwa itp.

Poprzez działania w pracowniach dydaktycznych studenci będą mogli:

- doskonalić umiejętności pracy zespołowej w wielu jej aspektach (np.: poznawania procesów grupowych, umiejętności rozwiązywania konfliktów,

¹⁹¹ A. Jagiełło- Rusiłowski, *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=305 dostęp z dnia 19.03.2019.

Tabela 8. Przykład Karty przedmiotu

A. INFORMACJE OGÓLNE									
Nazwa modułu (bloku przedmiotów): przedmioty kształcenia ogólnego					Kod modułu:				
Nazwa przedmiotu: kultura społeczna i zawodowa					Kod przedmiotu:				
Nazwa jednostki prowadzącej przedmiot / moduł: Instytut Pedagogiczno-Językowy/Instytut Politechniczny/Instytut Informatyki Stosowanej/Instytut Ekonomiczny.					Poziom studiów: studia pierwszego stopnia				
Nazwa kierunku: 1. IPJ: Filologia polska/Filologia/Pedagogika specjalna; 2. IP: Mechanika i budowa maszyn/Inżynieria Środowiska/Budownictwo 3. IIS: Informatyka 4. IE: Administracja/Ekonomia					Wszystkie specjalności				
Forma studiów: stacjonarne		Profil kształcenia: praktyczny			Język przedmiotu / modułu: polski				
Rok / semestr: I / 2		Status przedmiotu /modułu: obowiązkowy		laboratorium		projekt		seminarium	
Forma zajęć		Wykład		ćwiczenia		inne (wpisać jakie) warsztaty, testy indywidualne, projekt RO		5	
Wymiar zajęć		10							
Cel przedmiotu / modułu		– umożliwienie rozwijania różnorodnych zainteresowań studentów; – tworzenie portfolio opisującego zakres zainteresowań studenta; – aktywny udział w zajęciach fakultatywnych, wydarzeniach i uroczystościach zgodnie z osobistymi wyborami.							

Wymagania wstępne		brak	EFEKTY KSZTAŁCENIA	
Lp.	Opis efektu kształcenia		Odniesienie do efektów PRK*	
	WIEDZA – student zna i rozumie:			
01.	kluczowe dylematy współczesnej cywilizacji oraz w poszerzonym zakresie uwarunkowania różnych rodzajów działań społecznych, kulturalnych i zawodowych;			P6S_WK P6S_WG P6Z_WZ
	UMIĘTNOŚCI – student potrafi:			
02.	angażować się w indywidualne i zespołowe planowanie, organizację i realizację działań społecznych, kulturalnych, zawodowych, a także uczestniczyć w różnorodnych wydarzeniach, kształtując wrażliwość społeczną;			P6S_UO P6Z_UO
03.	formułować i wyrażać indywidualne poglądy w istotnych sprawach związanych z kulturą, życiem społecznym i zawodowym;			P6S_UK P6Z_UO
04.	samodzielnie planować i realizować własne uczenie się przez całe życie;			P6S_UU
	KOMPETENCJE SPOŁECZNE – student jest gotów do:			
05.	krytycznej oceny posiadanej wiedzy i weryfikacji jej oraz przeformułowywania swojego stanowiska i sądów;			P6S_KK
06.	inicjowania działań na rzecz interesu publicznego i uczestniczenia w promowaniu kultury projektacyjnej;			P6S_KO P6Z_KO
07.	wypełniania zobowiązań społecznych, współorganizowania działań na rzecz środowiska, przestrzegając zasad obowiązujących w danym środowisku.			P6S_KO P6Z_KP

Metody weryfikacji efektów kształcenia		Lp. efektu kształcenia
1. Opracowanie portfolio z określeniem indywidualnych zainteresowań i opisem zakresu aktywności podejmowanych z uwagi na przedstawione preferencje tematyczne.		04,05,06
2. Analiza relacji zadań podejmowanych przez studenta		02,03,04,05,06,07
3. Indywidualne dokumentowanie realizacji wybranych przez studenta zadań z wykorzystaniem portfolio.		01, 02,03,04,05,06,07
NAKŁAD PRACY STUDENTA		
Rodzaj działań/zajęć	Liczba godzin	
	ogółem	w tym zajęcia powiązane z praktycznym przygotowaniem zawodowym
Udział w wykładach	10	8
Samodzielne studiowanie tematyki wykładów		
Udział w ćwiczeniach audytoryjnych i laboratoryjnych*		
Samodzielne przygotowywanie się do ćwiczeń*		
Przygotowanie projektu / eseju / itp. *		
Przygotowanie się do egzaminu / zaliczenia		
Udział w konsultacjach		
Inne	5	5
ŁĄCZNY nakład pracy studenta w godz.	15	13
Liczba punktów ECTS za przedmiot	0,5	
Liczba p. ECTS związana z zajęciami praktycznymi*	0,4	
Liczba p. ECTS za zajęciach wymagające bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich	0,3	

*Odniesienie do:

- charakterystyki II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej typowe dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego – poziom 6 oraz
- charakterystyki II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziom 6

B. INFORMACJE SZCZEGÓŁOWE									
Nazwa modułu (bloku przedmiotów): przedmioty kształcenia ogólnego				Kod modułu:					
Nazwa przedmiotu: kultura społeczna i zawodowa				Kod przedmiotu:					
Nazwa jednostki prowadzącej przedmiot / moduł: Instytut Pedagogiczno-Językowy/Instytut Politechniczny/Instytut Informatyki Stosowanej/Instytut Ekonomiczny				Nazwa przedmiotu: Instytut Pedagogiczno-Językowy/Instytut Politechniczny/Instytut Informatyki Stosowanej/Instytut Ekonomiczny					
Nazwa kierunku: 1. IPI: Filologia polska/Filologia/Pedagogika/ Pedagogika specjalna; 2. IP: Mechanika i budowa maszyn/Inżynieria środowiska/Budownictwo 3. IIS: Informatyka 4. IE: Administracja/Ekonomia				Poziom studiów: studia pierwszego stopnia					
Forma studiów: stacjonarne				Wszystkie specjalności					
Rok / semestr: I / 2		Status przedmiotu /modułu: obowiązkowy		Język przedmiotu / modułu: polski		seminarium		inne (wpisać jakie) warsztaty, spotkania, uroczysto- ści świąteczne...	
Forma zajęć		Wykład		ćwiczenia		laboratorium		projekt	
Wymiar zajęć		10						5	
Koordynator przedmiotu / mo- dułu				Uczelniany Koordynator Przedmiotu Instytutowy Koordynator Przedmiotu					
Prowadzący zajęcia				Wykładowcy z IPJ oraz inni prelegenci					
Treści programowe									

1. Wykłady:	a. Wykład organizacyjny:	– prowadzony przez Uczelnianego Koordynatora w obecności Koordynatorów Instytutowych i studentów pierwszych lat prezentujący cel: wprowadzenia przedmiotu, zasad jego realizacji i dokumentowania podejmowanych działań (portfolio), – prowadzony przez przedstawiciela ABK w celu promocji działalności Akademickiego Biura Karier w zakresie doradztwa zawodowego. b. Cykl 3 wykładów dotyczących problematyki kompetencji społecznych we współczesnym świecie.
2. Uroczystości państwowe: Święto Konstytucji 3 Maja		
3. Aktywności do wyboru przez studenta:	– działalność w Radzie Studentów, – działalność w kole naukowym, – działalność w uczelnianym klubie sportowym, – udział w zajęciach kulturalnych typu: zajęcia teatralne, muzyczne, chór akademicki, – udział w lokalnych inicjatywach i programach obywatelskich, – udział w wolontariacie, – udział w kursach tematycznych i pojedynczych warsztatach służących rozwojowi kompetencji społecznych i zawodowych, – udział w konsultacjach indywidualnych, coachingu, doradztwie zawodowym, – angażowanie się w przygotowanie: uroczystości, konferencji, imprez okolicznościowych w PWSZ w Elblągu, – udział w innych działaniach na rzecz Uczelni (zaangażowanie bez wynagrodzenia finansowego).	
Literatura podstawowa		1. Dobek – Ostrowska B., <i>Podstawy komunikowania społecznego</i>, Wrocław 2004. 2. Degen U., <i>Sztuka nawiązywania pierwszego kontaktu</i>, Gdańsk – Sopot 2007. 3. McKay M., Davis M., Fanning P., <i>Sztuka skutecznego porozumiewania się</i>, Gdańsk 2001. 4. Knapp M. L., Hall J. A., <i>Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich</i>, Wrocław 2000.
Literatura uzupełniająca		1. Hamer H., <i>Rozwój umiejętności społecznych : jak skuteczniej dyskutować i współpracować</i>, Warszawa 1999. 2. Czarnawska M. M., <i>Przyjazne porozumiewanie się: wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja, radość z kontaktu</i>, Gdańsk 2004. 3. Davis M. H., <i>Empatia : o umiejętności współodczuwania</i>, Gdańsk 1999.
Metody kształcenia		Udział w różnorodnych wykładach, zajęciach fakultatywnych, wydarzeniach i uroczystościach zgodnie z osobistymi wyborami.
Forma i warunki zaliczenia		Zaliczenie bez oceny Zaliczenie na podstawie przygotowanego przez studenta portfolio , zawierającego opis zainteresowań studenta i zakres podejmowanych aktywności ze względu na preferencje tematyczne, zaświadczenia o udziale w projektach, uroczystościach, wolontariacie, krótkich opisach zrealizowanych zadań, osobistych refleksjach, itp.

zasad skutecznego porozumiewania się, rozwoju empatii i zachowań asertywnych w stosunku do innych uczestników procesu komunikacyjnego),

- rozwijać innowacyjny sposób myślenia podczas realizacji zadań problemowych i uczyć się ekonomicznego podejścia do ich wdrażania na rynku pracy,
- przygotowywać do samodzielnej nauki i pracy w przyszłości (idea *Life Long Learning*),
- rozbudzać zainteresowania, oddawać się pasjom, poszerzać wiedzę i umiejętności.

W ramach działalności Centrum Kompetencji Społecznych powinna nastąpić konsolidacja studentów poszczególnych instytutów PWSZ w Elblągu. Studenci będą wspólnie tworzyć nowe wirtualne lub realne produkty, podejmować prace innowacyjne, np. związane z wzornictwem, które ma charakter interdyscyplinarny (meble, szkło, światło). Zajęcia prowadzone w Centrum Kompetencji Społecznej, zorganizowane w taki sposób, będą rozwijać kompetencje społeczne.

Moduł „*Kultura społeczna i zawodowa*” jest obowiązkowy dla wszystkich studentów wszystkich kierunków studiów, trwa 4 semestry i jest zaliczany co semestr. Część wykładowo – seminaryjna jest prowadzona przez nauczycieli akademickich własnych i zapraszanych, specjalistów w zakresie rozwoju personalnego oraz życia społecznego. Organizacyjnie moduł prowadzi Koordynator Uczelniany i ośmiu Koordynatorów Instytutowych. Centrum Kompetencji Społecznych wchodzi w skład Centrum Współpracy z Otoczeniem Gospodarczym, Społecznym i Instytucjonalnym, wraz z Akademickim Biurem Karier i z Centrum Transferu Technologii.

Moduł „*Kultura społeczna i zawodowa*”, jak każdy inny przedmiot programu studiów ma swoją kartę przedmiotu, na każdy semestr oddzielną. Moduł jest prowadzony zgodnie z „*Regulaminem modułu: „Kultura społeczna i zawodowa w PWSZ w Elblągu*”, oraz „*Regulaminem wolontariatu w PWSZ w Elblągu*”. Każdy student opracowuje portfolio swego udziału w module KSiZ, które zawiera sprawozdania z przebiegu „aktywności” czynnych, biernych lub systemowych, których częściami składowymi, obok opisów, są samooceny.

4.5. PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: Centrum BTEC w przestrzeni szkoły wyższej – bilans korzyści

Agnieszka Smarzewska (PSW BP), Monika Łęska (PSW BP),
Agnieszka Cyburt (PSW BP)

Kształcenie na poziomie wyższym warunkuje i wspiera spójność społeczną, wzrost gospodarczy i globalną konkurencyjność. Zmiany zachodzące w obszarze konkurencyjności podmiotowej i przedmiotowej rynku szkolnictwa wyższego, wchodzącego w skład rynku wiedzy, wzrost jego mobilności, zmiany demograficzne i społeczne, wyzwania umiędzynarodowienia i globalizacji¹⁹², społeczeństwa informacyjnego¹⁹³, nowoczesnych sposobów kształcenia oraz dostępu do wiedzy¹⁹⁴ obligują go do nieustannej adaptacji.

Szkoła wyższa otwiera się na potrzeby wielowymiarowej rzeczywistości i włącza się w jej kreowanie tworząc Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), Europejską Przestrzeń Badawczą (*European Research Area*), jak również uczestnicząc w realizacji wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*). Unia Europejska jest szczególnie zainteresowana umieszczeniem szkolnictwa wyższego na drodze intensywnego rozwoju¹⁹⁵. Reagowanie na różnorodność i zmieniające się oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego wymagają fundamentalnej zmiany w podejściu do zapewnienia jakości kształcenia jako najistotniejszego zadania współczesnego szkolnictwa wyższego wymuszającego systemowe podejście do zarządzania procesem kształcenia. Szkoły wyższe powinny jednak zdecydowanie wykraczać poza minimalne wymagania, stawiając własne cele gdyż tylko wtedy możemy mówić o podnoszeniu jakości uczelni i jej elementów składowych (Rysunek 16).

¹⁹² M. Dudek, *Wartość kapitału intelektualnego w gospodarce globalnej*, [w]: M. Dudek (red.), *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej*. WSM, Legnica, 2003, s. 66–67, 133–149, 283–284.

¹⁹³ W Cellary., *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. [w:] *Szkoły wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej*. Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, Warszawa, 2001, s. 19–35.

¹⁹⁴ M. Machalska, *E-learning drogą do tworzenia systemu zarządzania wiedzą w firmie*. www.egov.pl.

¹⁹⁵ Wśród dokumentów można wymienić: *Deklarację Magna Charta Universitatum – Bolonia 1988 rok*; *Deklarację Sorbońską – Paryż 25 maja 1998 rok*; *Deklarację Bolońską – 19 czerwca 1999 rok*; *Komunikat Praski – maj 2001 rok*; *Komunikat Berliński – wrzesień 2003 rok*; *Komunikat z Bergen – maj 2005 rok*; *Komunikat z Londynu – maj 2007*; *Komunikat z Leuven/Louvain-la-Neuve – kwiecień 2009*; *Komunikat z Budapesztu/Wiednia – marzec 2010*; *Komunikat z Bukaresztu – kwiecień 2012*; *Komunikat z Erywania – maj 2015*; *Komunikat z Paryża – maj 2018*.

Rysunek 16. Elementy składowe jakości uczelni



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Jabłońska., I. Wróbel, *Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie 2009, Nr 1/2009, s. 24.

Analizując system zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym, można wymienić cztery podstawowe modele zapewnienia jakości¹⁹⁶:

1. Licencjonowanie – nadanie praw do funkcjonowania gdzie jednostka licencyjna sprawdza spełnienie podstawowych wymagań formalnych. Powszechny zasięg w niewielkim jednak stopniu wpływa zarówno na jakość jak i na zaangażowanie środowiska.
2. Ocena jakości – opinia o poziomie jakości kształcenia ocenianego na podstawie porównania z określonymi standardami wg określonych kryteriów i wskaźników przy uwzględnieniu różnorodności programów i form kształcenia. Obowiązkowy zasięg oceny ma odczuwalny wpływ na jakość jednak nadal w niewielkim stopniu powoduje zaangażowanie środowiska.
3. Akredytacja¹⁹⁷ – zapewnienie, iż uczelnia spełnia standardy, które gwarantują jakość kształcenia. Dobrowolność zasięgu często podyktowana jednak presją rynku powoduje, znaczący wpływ na jakość oraz duże zaangażowanie środowiska.
4. Przegląd – audyt poprawności oraz skuteczności funkcjonowania wewnętrznych mechanizmów zapewnienia jakości kształcenia wraz z jej poprawą. Dobrowolny zasięg powoduje, bardzo silny wpływ na jakość oraz bardzo duże zaangażowanie środowiska.

Wyrazem zapewnienia jakości kształcenia jest konstruowanie systemu jej oceny poprzez stworzenie odpowiednich mechanizmów i procedur. Należy również podkreślić, iż ocena jakości analizuje zarówno procesy wewnętrzne

¹⁹⁶ M. Jabłońska, I. Wróbel, *Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie 2009, Nr 1/2009, s. 30–31.

¹⁹⁷ Dobrowolność zasięgu zapewnienia jakości poprzez akredytacje wymuszają zmiany rynkowe powodujące konieczność podjęcia działań dostosowujących jakość kształcenia do zmiennych wymagań rynku – Centrum BTEC nadające kwalifikacje zawodowe mają akredytację brytyjskiej instytucji OFQUAL (Urząd Regulacji ds. Kwalifikacji i Egzaminów w Wielkiej Brytanii) i są sygnowane przez Edexcel – największą instytucję egzaminacyjną, certyfikującą kwalifikacje zawodowe w Wielkiej Brytanii.

(ocena wewnętrzna) jak i zewnętrzne (ocena zewnętrzna). W Europie funkcjonują dwa modele oceny zewnętrznej¹⁹⁸:

1. francuski – gdzie oceny dokonują agendy państwowe przy udziale specjalistów ds. jakości w edukacji;
2. brytyjski – gdzie ocena jest sprawowana przez społeczność akademicką ale za pośrednictwem wyspecjalizowanych instytucji powołanych przez uczelnię; celem takiej oceny jest gwarancja wysokich standardów oraz ustawicznego podnoszenia jakości;

W ten model doskonale wpisuje się powołane *Centrum BTEC*, które podnosząc kwalifikacje studentów według standardów brytyjskich potwierdza je uznanym na poziomie międzynarodowym certyfikatem/dyplomem umiejętności.

Jednak należy zaznaczyć, iż rola szkół wyższych w gospodarce i społeczeństwie zmienia się w wyniku masowego kształcenia na poziomie studiów wyższych. Skutkuje to powstaniem nowych wyzwań w zakresie polityki edukacyjnej, ale co najbardziej istotne, w zakresie zatrudnienia oraz rynku pracy. Tempo przemian ekonomiczno – technologicznych gospodarki potęguje efekt nieprzystosowania systemu wyższego szkolnictwa do wymagań rynku pracy. Zmiany gospodarcze przekładają się na wymagania stawiane przez pracodawców, dotyczących między innymi kompetencji pracowników, jakości pracy oraz dążenia do podnoszenia konkurencyjności na rynku.

Współczesny obraz szkoły wyższej traktowany jest jako zaplecze kształcące kandydatów do pracy w odniesieniu do popytu zgłaszanego przez pracodawców i gospodarkę. Powstaje zatem obraz kształtowania studenta, który ma stać się tzw. „człowiekiem wykwalifikowanym”, tj. absolwentem konkretnego kierunku, z wiedzą i umiejętnościami potrzebnymi do zdobycia upragnionego stanowiska pracy, z oczekiwanym poziomem wynagrodzenia i zorientowanym na własne cele rozwojowe oraz cele organizacji. W opozycji do „człowieka wykwalifikowanego” pojawia się „człowiek wykształcony”, którego status opiera się na posiadanej przez niego bieżącej obserwacji rzeczywistości społecznej, gospodarczej, środowiskowej, potrzebnej do poznania kultury, rozwoju własnej osobowości, kształtowania zainteresowań, rozwoju zdolności i sprawności intelektualnej ze świadomym przeżywaniem wartości, które poznał. Należy zatem podejmować takie działania, aby te dwa pojęcia charakteryzowały tego samego człowieka, co oznacza sytuację, kiedy uzyskanie stosownego dyplomu, kwalifikujące do wykonywania konkretnego zawodu pozwalało być jednocześnie człowiekiem wykształconym, który „ogrania szeroki horyzont zjawisk, wiedzy na ich temat i jej interpretacji”¹⁹⁹.

¹⁹⁸ M. Skrzypek, A. Piasecka, *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio H, Oeconomia Vol. XXXV, 2001, Lublin, s. 188–189.

¹⁹⁹ E. Werner, *Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, Nr. 1/37/2011, s. 115.

Nowoczesny system edukacji rozwijając politykę kształcenia musi uwzględniać w niej mobilność i zapotrzebowanie zmiennego i dynamicznego rynku pracy. Cel ten staje się jednym z najważniejszych zadań nowoczesnego systemu kształcenia w obliczu innowacyjnej gospodarki²⁰⁰. Utworzenie w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża JP II w Białej Podlaskiej Centrum BTEC (*Business and Technology Education Council qualification*) wpisuje się w dążenie do budowy nowoczesnego systemu kształcenia z uwzględnieniem jego praktycznego wymiaru, aby budować konkurencyjność absolwentów na rynku pracy.

BTEC odpowiedzią na potrzeby rynku pracy w obszarze kompetencji dla przyszłości

Kwalifikacje zawodowe BTEC (*Business and Technology Education Council qualifications*) nadawane są w Wielkiej Brytanii przez Radę Edukacji, Biznesu i Technologii, gdzie funkcjonują z powodzeniem od lat. Z uwagi na fakt, iż jest to zbilansowane połączenie wiedzy akademickiej z praktyczną nauką, przygotowuje studentów zarówno do podjęcia pracy zawodowej, jak i kontynuacji na wyższych poziomach PRK. Kwalifikacje zawodowe BTEC mają akredytację brytyjskiej instytucji OFQUAL (Urząd Regulacji ds. Kwalifikacji i Egzaminów w Wielkiej Brytanii) i są sygnowane przez Edexcel – największą instytucję egzaminacyjną, certyfikującą kwalifikacje zawodowe w Wielkiej Brytanii. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że oferowane kwalifikacje, niezbędne do pracy w XXI wieku, przygotowywane są we współpracy z pracodawcami i ekspertami z różnych branż.

Należy podkreślić, iż na świecie istnieje ponad 2000 kwalifikacji BTEC w 16 sektorach, w tym: przedsiębiorczości i usługach, naukach stosowanych, sztuce i wzornictwie, biznesie, budownictwie, informatyce, inżynierii, rolnictwie i środowisku, ochronie zdrowia, opiece społecznej i opiece nad dziećmi, mediach, hotelarstwie, ICT, usługach publicznych, sporcie, wychowaniu fizycznym czy turystyce.

Korzyści dla uczących się w systemie BTEC to kształcenie umiejętności oparte na najlepszych praktykach z wielu branż, łączące naukę praktyczną z treściami przedmiotowymi i teoretycznymi – uczenie się, które zakłada praktyczne, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, tworzenie i realizowanie własnych projektów, pracę z rzeczywistymi zadaniami, typowymi dla konkretnych branż i zawodów. Tego typu doświadczenia pozwalają wykorzystywać zdobywaną wiedzę bezpośrednio w praktyce, świadomie budować ścieżkę własnej kariery zawodowej, rozwijać systematyczność i samodyscyplinę oraz kształcić umiejętności społeczne, a w rezultacie łatwiej odnaleźć się na współczesnym rynku pracy.

²⁰⁰ S. Linert, *Przyszłość i rola kształcenia zawodowego w Polsce w świetle przemian społeczno – gospodarczych i oczekiwań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy*, s. 6–7.

Powołanie Centrum BTEC wpisuje się w realizację celów strategicznych w zakresie umiędzynarodowienia kształcenia oraz wzrostu poziomu jakości zawartych w wewnętrznych aktach prawnych PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej²⁰¹, zaś zapisy zawarte w §4 ust.2 pkt. 1 oraz ust. 4 Statutu PSW wskazują na istotne powiązanie oferty edukacyjnej z rynkiem pracy²⁰².

W chwili obecnej Uczelnia przygotowuje ścieżkę kształcenia z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi obejmującą m.in. zarządzanie funkcją personalną, umiejętności samoorganizacji, samooceny, pracy w zespole, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej, umiejętności przywódcze, umiejętności negocjacyjne, krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów, umiejętności zarządzania projektem oraz analiza środowiska biznesu.

PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej podjęła starania o akredytację i utworzenie centrum BTEC celem wzbogacenia oferty edukacyjnej, podniesienia kwalifikacji studentów, a tym samym zwiększenia kapitału kariery absolwentów. Dużą zaletą systemu kwalifikacji BTEC jest fakt, iż adresowane są one do osób zainteresowanych danym sektorem lub branżą. Warto też dodać, iż system kwalifikacji BTEC jest otwarty dla kandydatów w różnym wieku, a studium można na różnych poziomach w ramach konkretnych modułów szkoleniowych. Istnieje wiele opcjonalnych kursów do wyboru, co stwarza uczącym się możliwości skoncentrowania się na własnych zainteresowaniach i przyszłych planach zawodowych. Co istotne, zdobyte i potwierdzone certyfikatem/dyplomem umiejętności są uznawalne na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Wprowadzenie kształcenia w oparciu o międzynarodowe standardy BTEC pozwala podążać za stale dokonującymi się zmianami w środowisku, a także stanowi element budowy modelu jakości kształcenia na naszej uczelni. Konieczność dostosowywania się do zmieniających się potrzeb rynku to także poszukiwanie możliwości budowania kompetencji studentów, co niewątpliwie umożliwia wdrożenie kształcenia praktycznego BTEC opartego o praktykę zawodową w wielu branżach. Studenci uczestniczący w kształceniu systemem BTEC będą mieli szansę budowania kapitału kariery w oparciu o unikatowe w skali kraju kompetencje uzyskane w trakcie zajęć.

Dodatkową korzyścią będzie możliwość rozwoju umiejętności kadry dydaktycznej, która rozpocznie pracę w oparciu o międzynarodowe standardy. Będzie to również szansa zwiększenia jakości prowadzonych zajęć oraz wzbogacenie zgromadzonego doświadczenia zawodowego kadry akademickiej.

²⁰¹ *Strategia Rozwoju Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej*, (<http://bip.pswbp.pl/?cid=138>, dostęp: 05.12.2018 r.)

²⁰² *Uchwała nr 81/2017 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 29.09.2017 r. w sprawie wprowadzenia zmian w Statucie Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej*.

4.6. PWSZ im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach: BTEC – umiejętności XXI wiek

Dawid Harasim (PWSZ Suwałki)

Jak najlepiej przygotować studentów do pracy? Sumiennie i rzetelnie przekazać im wiedzę oraz umiejętności z zakresu danej dziedziny, specjalności, zawodu – odpowiedź jest przecież oczywista. Co jednak jeśli to nie wystarczy? Dziś, oprócz wysokich kwalifikacji zawodowych, pracodawcy oczekują od nowych pracowników kompetencji określanych mianem „umiejętności XXI wieku”.

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach od momentu swojego powstania, czyli niemal 15 lat stara się dbać o rozwój studentów nie tylko w teorii, ale też w praktyce. Kiedy pojawiła się możliwość uczestnictwa w projekcie, który ma rozwijać w młodych ludziach kompetencje społeczne, m. in. samodzielność, komunikację czy umiejętności pracy zespołowej, władze uczelni nie wahały się nawet chwili. Była to jednak z lepszych i bardziej owocnych decyzji w niedługiej historii podlaskiej uczelni. Program BTEC WorkSkills funkcjonuje w PWSZ od 2017 roku.

W roku akademickim 2017/2018 w pierwszej turze kursów z certyfikowanych szkoleń skorzystało 135 osób. Obecnie z projektu korzysta 140 osób, a kolejni czekają już w kolejce. Najlepszym dowodem na zasadność udziału w projekcie, jest to, że zainteresowanie zdobyciem takich kwalifikacji nie spada. Firma Pearson, pod której egidą odbywa się szkolenie, stała się partnerem uczelni niemal od początku jej istnienia.

– *Współpracowaliśmy do tej pory przy organizacji i certyfikacji kursów językowych* – mówi dr Andrzej Nikitorowicz, wykładowca, a jednocześnie osoba odpowiedzialna za jakość kształcenia w ramach projektu. – *Wiedzieliśmy, że ze strony Pearson możemy liczyć na pełen profesjonalizm, wysoką jakość i pomoc, co również miało ogromne znaczenie. Jeśli bowiem współpracować to z najlepszymi* – dodaje. Funkcjonujące na uczelni Biuro Karier wielokrotnie badało pracodawców i ich preferencje w stosunku do nowych pracowników. Z analiz wynika jasno: potrzeba ludzi, którzy umieją pracować w zespole, którzy szybko przystosowują się do zmian, którzy mają zdolności komunikacyjne, myślą analitycznie i radzą sobie ze stresem. Wszystko to dają właśnie kompetencje BTEC. – *Na uwagę zasługuje fakt, że uczestnicy szkoleń zyskują wiedzę i umiejętności zawodowe potwierdzone certyfikatem rozpoznawalnym międzynarodowo* – mówi Paweł Konopko, kierownik projektu BTEC WorkSkills – *międzynarodowe kompetencje studentów PWSZ. – Jesteśmy jedyną uczelnią w kraju, która zapewnia taką możliwość swoim studentom* – podkreśla.

Swoje umiejętności w projekcie podnoszą studenci wielu kierunków: od ekonomii, filologii, finansów i rachunkowości, poprzez pedagogikę, kosmetologię czy bezpieczeństwo wewnętrzne, a kończąc na budownictwie czy transporcie. Kwa-

lifikacje BTEC przydadzą się bowiem każdemu i zwiększają konkurencyjność na rynku pracy w każdym zawodzie. – *Pamiętajmy, że oprócz uczestników szkoleń, mnóstwo zyskują też pracodawcy. Otrzymują przecież doskonale przygotowanego pracownika, z gwarancją kwalifikacji zawodowych najwyższej jakości i rzetelnie zweryfikowaną wiedzą. Pracownik taki błyskawicznie wdraża się w nowe środowisko pracy, dzięki nabytym umiejętnościom* – podkreśla dr Nikitorowicz. A jak szkolenia oceniają sami uczestnicy? – *Z ankiet, które prowadzimy (tzw. bilans kompetencji) wynika, że w niemal 100% studenci wskazują zdobyte umiejętności jako bardzo przydatne. Szczególnie cenią sobie takie kompetencje jak: umiejętność zakładania przedsiębiorstwa, umiejętności negocjacyjne i komunikacyjne, prezentacje w pracy czy krytyczne myślenie. Wielu absolwentów pracuje już w zawodzie potwierdzając jednocześnie, że zatrudnienie znalazła m. in. dzięki nabytym umiejętnościom. To nas cieszy najbardziej* – mówi Konopko. Uczelnia stara się, aby zajęcia były prowadzone w sposób praktyczny. Zadania warsztatowe, studia przypadku, ćwiczenia, symulacje – wszystko po to, by jak najlepiej przygotować uczestników szkoleń, ale również w dużym stopniu uatrakcyjnić zajęcia. Stąd też wykorzystuje różne formy aktywności wynikające ze współpracy uczelni z pracodawcami oraz otoczeniem społeczno-gospodarczym.

W ramach projektu uczestnicy brali udział w następujących szkoleniach:

- Prezentacje w pracy;
- Umiejętności negocjacji i perswazji w miejscu pracy;
- Przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych;
- Umiejętności zarządzania projektem;
- Umiejętność zakładania przedsiębiorstwa;
- Krytyczne myślenie;
- Planowanie dalszej nauki.

Szkolenia te pozwoliły uczestnikom nabyć:

- umiejętności planowania, przygotowania i przedstawienia prezentacji w środowisku pracy,
- znajomość technik negocjacji i perswazji w życiu osobistym i zawodowym,
- wiedzę i umiejętności przekazywania i przyjmowania informacji zwrotnych w swym środowisku,
- wiedzę i umiejętności zaplanowania projektu pod względem jego terminowego ukończenia bez przekroczenia budżetu,
- wiedzę na temat technik komunikowania się z osobą po doświadczeniu urazowym,
- kontrolę nad własnym procesem uczenia się, identyfikacją szans rozwoju, monitoringu postępu w osiągnięciu celów,
- wiedzę na temat metody tworzenia biznesplanów,
- umiejętność w zakresie metod rozwiązywania konfliktów w kontaktach zawodowych.

Duże możliwości daje uczelni powołane w styczniu 2018 roku Centrum BTEC, które jest niejako efektem realizowanego projektu. – *Projekt się zakończy, a centrum pozostanie. Będzie ułatwiało wejście na rynek pracy absolwentom PWSZ poprzez podniesienie kompetencji komunikacyjnych, przedsiębiorczych, analitycznych, czy interpersonalnych* – zaznacza Kopko. Centrum BTEC to miejsce, które oprócz Centrum Języków Obcych uatrakcyjni ofertę edukacyjno-szkoleniową w całym regionie. Rynek pracy i potrzeby pracodawców zmieniają się bowiem błyskawicznie, a kwalifikacje i umiejętności miękkie są nieodłącznym elementem tego rozwoju. Inteligencja emocjonalna, zdolność adaptacji i umiejętności organizacyjne osoby poszukującej pracy zdecydowanie będą podnosić jego notowania. Kompetencje społeczne (asertywność, przywództwo, współpraca, empatia), psychologiczne (samoocena, samoświadomość, samokontrola), a nawet prakseologiczne (motywacja, sumienność, adaptacja) należy podnosić stale. W pełni uzasadnione jest stwierdzenie Petera Jones: „kwalifikacje BTEC to umiejętności, które nadają pęd karierze zawodowej”.

4.7. Tutoring akademicki czyli jak rozwijać współcześnie niezbędne kompetencje społeczne i pomóc studentowi odnaleźć własną drogę na przyszłość

Agnieszka Żur (UEK)

I. Wstęp

Niniejsze opracowanie mieści się w nurcie rozważań poświęconych skutecznym i trwałym modelom kształtowania kompetencji społecznych kluczowych dla przyszłości i opisuje program Wydziałowej Indywidualnej Ścieżki Edukacyjnej, wdrożony na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Kompetencje społeczne, jako integralna część kształcenia akademickiego i istotny czynnik skutecznego działania, zaliczane są do efektów kształcenia według Polskiej Ramy Kwalifikacji, co stanowi duże wyzwanie dla uczelni w dobie edukacji masowej, zarówno na etapie budowania programów studiów jak i treści poszczególnych kursów akademickich.

Kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane jednoznacznie i istnieje wiele równoległych komplementarnych definicji, klasyfikacji i typologii kompetencji społecznych. Można przyjąć, że w ogólnym ujęciu kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych²⁰³. W świecie szybkich zmian o nadmiarze bodźców i wzrastającej kompleksowości, kompetencje społeczne są tym, co wyróżnia ludzi skutecznych i spełnionych.

Bez wątpienia, nam edukatorom, zależy na takim rozwijaniu kompetencji społecznych, tak aby były głęboko i trwale zakorzenione w osobistym systemie wartości człowieka. Badania ostatnich dekad potwierdzają, że wysoki poziom rozwinięcia kompetencji społecznych uznawany jest za trafny predyktor powodzenia zawodowego i życiowego²⁰⁴. Wiemy również, że autonomiczna wewnętrzna motywacja jest kluczowym czynnikiem trafnych decyzji i wyborów zawodowych²⁰⁵.

²⁰³ A. Matczak, *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2H01F06223 w latach 2002–2005*. Tekst niepublikowany, 2005.

²⁰⁴ J. Cope, *Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning*. *Management learning*, 34(4), 2003, s. 223; F. Guay, C. Senécal, L. Gauthier & C. Fernet, *Predicting career indecision: A self-determination theory perspective*. *Journal of counseling psychology*, 50(2), 2003; S.H Cheon, J. Reeve, Y. Lee, & J.W Lee, *Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style*. *Teaching and Teacher Education*, 69, 2018.

²⁰⁵ M. Kallaste, M. Toding & J. Teder, *Student Career Choice Orientation and How this Relates to Autonomous and Controlled Motivation*, *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe*, 10(1), 2018.

Powyższe badania sugerują, że w dzisiejszej, wysoko zmiennej rzeczywistości kluczowym elementem odnalezienia własnej drogi jest samoświadomość i samosterowność. Zatem istotnym i niezwykle aktualnym pytaniem jest: jaki model kształtowania kompetencji społecznych gwarantuje głęboki i trwały efekt w postaci wysokiej samoświadomości, odpowiedzialności i samosterowalności studentów uczelni wyższych?

II. Tutoring akademicki

Wśród wielu testowanych obecnie metod w rozwijania kompetencji społecznych u studentów uczelni wyższych jest tutoring akademicki. Tutoring zaliczany jest do metod edukacji spersonalizowanej, która na człowieka patrzy „maksymalistycznie”, uwzględniając wszystkie aspekty jego rozwoju: intelektualny, duchowy, emocjonalny, fizyczny i stara się o pełny rozwój jego potencjału²⁰⁶. Jest to podejście oparte na paradygmacie holistycznego kształcenia, wywodzące się z klasycznych założeń humanizmu, gdzie w centrum jest człowiek, jego dobro, potencjał i wolność.

Tutoring tworzy przestrzeń do rozwoju definiowanego poprzez poziom samoświadomości, poczucie własnej wartości i wewnętrzną spójność, które z punktu widzenia podejmowania decyzji życiowych są kluczowe²⁰⁷. Tutoring bazuje nie tylko na wiedzy, ale także dialogu, zaufaniu i budowaniu wzajemnych relacji. Należy wyodrębnić trzy poziomy tutoringu jako metody nauczania w edukacji spersonalizowanej. Poziom indywidualny oparty na refleksyjnej analizie rozwoju osobistego lub osiągnięć edukacyjnych, swoistej autorefleksji, indywidualnej pracy studenta, autodiagnozie, której efektem jest poznanie swoich mocnych i słabych stron oraz – z pomocą tutora – swoich głównych obszarów zainteresowań. Poziom drugi, relacyjny, oparty jest na dialogu, w którym tutor jest swoistym towarzyszem podróży²⁰⁸. Dzięki swej relacyjnej naturze proces tutorski może być tak skuteczny i głęboki²⁰⁹. Wreszcie trzeci poziom wspólnotowy, którego efektem ma być kształcenie postaw sprzyjających kooperacji, takich jak tolerancja, otwartość, innowa-

²⁰⁶ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?* [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 47.

²⁰⁷ M. Panońko, *Misja tutora*, [w:] B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 20.

²⁰⁸ Ibidem, s. 21; P. Czekierda, 2015, s. 34; M. Szala, *Praca tutorska i proces stawiania się tutorem*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 63.

²⁰⁹ M. Szala, 2015, s. 65.

cyjność i kreatywność, czyli tych, niezbędnych do dobrego funkcjonowania w przestrzeni społecznej i publicznej²¹⁰.

III. WISE – Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna

Program WISE został wdrożony w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w 2013 r. i trwa trzy ostatnie semestry dla studentów studiów I stopnia, oraz dwa ostatnie semestry dla studentów II stopnia. Każdy ze studentów – rezygnując z konkretnej specjalności – samodzielnie dobiera swoje kursy akademickie i realizuje indywidualny plan studiów, który wcześniej podlega omówieniu z tutorem. Integralną częścią takiego planu jest przedmiot tutorial, gdyż istotą całego programu są codwutygodniowe spotkania tutorskie jeden na jeden oraz praca indywidualna studentów. Program ma charakter elitarny i co roku rekrutuje 15 studentów I stopnia i 10 studentów II stopnia.

Wymiar indywidualny programu

Przerzucenie na studenta odpowiedzialności za strukturę własnego programu studiów, i związana z tym wolność, jest dla studentów nowym doświadczeniem. Skonfrontowani są z koniecznością zastanowienia się: na czym mi zależy? Jakiej wiedzy potrzebuję? W czym chce być dobry? Pytania te oddziałują motywacyjnie; młody człowiek zachęcony do autorefleksji, dąży do urzeczywistniania siebie, swoich wartości i marzeń. Jak wynika z rozmów ewaluacyjnych wolność wyboru przedmiotów połączona z indywidualnymi regularnymi spotkaniami z tutorem, podnosi samoświadomość studentów, pozwala im się lepiej poznać i w efekcie podjąć odpowiedzialność za własny rozwój: to „*Możliwość wzięcie spraw we własne ręce*” i „*szansa na pokierowanie swoją ścieżką naukową w sposób zgodny z moimi zainteresowaniami.*” Jak wynika z raportów tutoriali, Studenci WISE po trzech semestrach programu potrafią w znacznie wyższym stopniu niż na początku opisać siebie i swoje zainteresowania, mocne i słabe strony. Studenci jako dorośli ludzie poprzez refleksję odkrywają swoją perspektywę na rzeczywistość i nadają swój sens zdobywanej wiedzy²¹¹, która zostaje spersonalizowana. Praca indywidualna w obszarze swoich własnych zainteresowań, autorefleksja i autodiagnoza, wpływają na rozwijanie takich kompetencji jak samosterowność i gotowość do rozwijania mocnych stron, a także na proaktywność i poczucie inicjatywy studentów.

²¹⁰ D. Godlewski, *Tutoring nie jest tani. Dlaczego się opłaca i jak go finansować?* [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 93.

²¹¹ J. Mezirow, E.W Taylor, *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey Bass, 2009.

Wymiar relacyjny programu

Wymiar relacyjny to uzupełnienie indywidualizacji kształcenia o osobistą relację z tutorem, która staje się istotną przestrzenią kształtowania kompetencji społecznych. To nauczyciel przeprowadza ucznia przez poszczególne fazy i stopnie procesu kształcenia i pełni rolę „odźwiernego” wprowadzając na nowe etapy rozwoju²¹². Student w dialogu z tutorem wybiera tematy nad którymi chce pracować, intensywnie czyta, dużo pisze i uczestniczy w spotkaniach tematycznych na kampusie i poza nim.

Relacja mistrz – uczeń oparta jest nie tylko na wiedzy i naukowym autorytecie tutora, ale przede wszystkim na jego autentyczności²¹³; student wystawiony jest na świadectwo tutora. W ten sposób rozpoczyna się budowa wzajemnej relacji opartej na zaufaniu i poczuciu odpowiedzialności tutora za cały proces kształcenia podopiecznego, co studenci post factum doceniają: *„Na początku najważniejsza była możliwość samodzielnego doboru przedmiotów. Na końcu za najwyższą wartość uznają tutoriale.”* Budowa relacji o których mowa nie jest rzeczą łatwą, często wymaga umiejętnego poszukiwania kanałów dotarcia do konkretnej osoby i elastycznego podejścia. Niezbędnym elementem tej relacji jest kształtowanie samoświadomości, samodzielności myślenia i samostereowności ucznia. Nauczyciel towarzyszy uczniowi w kolejnych stopniach poznawania wybranej tematyki, lecz „jego celem jest uzdolnienie do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości²¹⁴. *„Możliwość indywidualnej opieki tutorskiej – mogłam z kimś skonfrontować swoje zdanie i opinie i tutor podpowiedział mi co mogę w sobie rozwijać...”* Uważne towarzyszenie studentowi w rozwoju polega realizowaniu założenia „pomóż mi to zrobić samemu” M. Montessori²¹⁵, gdyż samodzielność myślenia i działania jest w tutoringlu kluczowa.

Wymiar wspólnotowy programu

Ważnym elementem programu WISE jest tworzenie społeczności studentów i absolwentów, którzy nie tylko zrzeszają się w kole naukowym, ale również zdecydowali o utworzeniu stowarzyszenia. Ponadto studenci WISE realizują semestralne projekty grupowe, z czego jeden poświęcony jest dzia-

²¹² G. Light, R. Co, & S. Calkins, *Learning and Teaching in Higher Education*, SAGE, 2009.

²¹³ M. Szala, 2015, s. 75.

²¹⁴ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 220.

²¹⁵ B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009.

łałości prospołecznej. Budowa wspólnoty jest w – opinii tutorów WISE – elementem równie istotnym, co budowanie relacji i indywidualny charakter procesu kształcenia. Element ten jest decydującym w zdobywaniu doświadczeń, a te z kolei w kształtowaniu wielu kompetencji społecznych. Zarówno grupowe aktywności w ramach koła naukowego, projektów semestralnych, jak również organizacja sympozjum naukowego są integralnym elementem budowy społeczności WISE. Rozumiana jest ona jako grupa osób wzajemnie sobie pomagających, wspierających się w kolejnych etapach kariery, ale także, a może przede wszystkim, jako grupa ludzi współdziałających w sferze społeczno-gospodarczej. Sprawdzenie siebie w działaniu pozwala w praktyce sprawdzić i szlifować takie kompetencje jak: umiejętność rozpoznawania problemów i rozwiązywania ich, poczucie odpowiedzialności i inicjatywy, planowanie oraz zdolność do organizowania działania czy też przywództwo.

IV. Podsumowanie

Program WISE jest odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Ma na celu rozwijać u młodych ludzi pogłębioną samoświadomość i samostereowność, co jest kluczową kompetencją przyszłości. Tutoring zawiera on w sobie zarówno elementy odkrywania siebie, budowania relacji, uczenia przez działanie, jak również zdobywania nowych inspiracji do przyszłych działań²¹⁶. Zdaniem prof. Zbigniewa Pełczyńskiego studenci korzystający z tutoringu stają się bardziej pewni siebie, bardziej przedsiębiorczy, a w konsekwencji – niezależni. Co więcej potrafią posługiwać się zdobytą wiedzą, szybko rozwijają się intelektualnie i społecznie²¹⁷. Studiowanie oparte o wolność wyboru i autonomię wymaga od studentów odpowiedzialności i samodyscypliny, działa mobilizująco i przygotowuje do bycia niezależnym kreatorem, a nie powielaczem rzeczywistości w przyszłości.

²¹⁶ A. Żur, *Exploring the Role of Inspiration in Entrepreneurial education*, Horyzonty Wychowania, 13(26), 2014, s. 179–195.

²¹⁷ Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Szkoła Liderów, Warszawa 2006, s. 34.

Bibliografia

- Arntz, M., Gregory, T., Zierahn, U., *The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis*, OECD Social, Employment and Migration Working Paper No.189, Paris, OECD 2016.
- Autor, D.H., & Dorn, D., *How technology wrecks the middle class*, The New York Times, 24, 2013.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. *The skill content of recent technological change: An empirical exploration*, The Quarterly journal of economics, 118(4) 2003.
- Autor, D.H.; Handel, M.J., *Putting tasks to the test: Human capital, job tasks, and wages*, in Journal of Labor Economics, Vol. 31, No.2, 2013.
- Bacia, E. (red.) *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Background Paper. Higher Education Expert Conference „The New Student: Flexible Learning Paths and Future Learning Environments“*, Institute for Advanced Studies (IHS), Vienna, 2018
- Banaszak, B., *Po kongresie biur karier*, „Forum Akademickie” nr 1, 2013.
- Bartram, D. *The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation*. Journal of applied psychology, 90(6), 2005.
- Batko, R., Szopa, A., *Strategic Imperatives and Core Competencies in the Era of Robotics and Artificial Intelligence*, IGI Global, 2016.
- Becker, G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, 2009.
- Bożykowski M., Dwórzniak, M., Giermanowska, E., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Salamatin, J., Styczeń, M., Zając, T., *Monitorowanie Losów Absolwentów Uczelni Wyższych z Wykorzystaniem Danych Administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Raport Końcowy*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.
- Brdulak J., Uriasz J., *W pogoni za studentem zagranicznym*, Forum Akademickie nr 06/2018.
- Brdulak J., *Wiedza w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, SGH, Warszawa 2012.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A., *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*, WW Norton & Company, 2014.
- Cedefop, *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms*, Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2014. Pobrano z http://opac.ressources-de-la-formation.fr:669/index.php?lvl=notice_display&id=59283
- Cedefop, *Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries*, Annual report 2014 (Cedefop working paper). Luxembourg: Publications Office, 2015.

- Cellary W., *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Szkoły wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej*. Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, Warszawa 2001.
- Cheon S.H, Reeve J., Lee Y., & Lee J.W, *Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style*. Teaching and Teacher Education, 69, 2018.
- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieniecka, R., Stęchły, W., Ziewiec, G., Sławiński, S., & Dębowski, H., *Referencing Report. Referencing The Polish Qualifications Framework for Long Life Learning to The European Qualifications Framework*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Sławiński, S., & Chmielecka, E., *Polska Rama Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.
- Chmielecka E., *Co nowego w europejskim szkolnictwie wyższym?*, materiały z seminarium SGH, 29.05.2018.
- Christ C., "The changing ecology of higher education", University World News, 12 April 2015.
- Cope J., *Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning*. Management learning, 34(4), 2003.
- Crozier, F., Loukkola, T., Michalk, B., *Revision of the ESG: finding a common view on the future of quality assurance in higher education*, w: Journal of the European Higher Education Area, DUZ Academic Publishers Berlin 2016 [za:] Gover, A., Loukkola, T. *EQUIP. Enhancing quality: from policy to practice*, 2018.
- Crosier, D., Purser, L., Smitd, H., *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, EUA, 2007.
- Czarzasty J., Kliszko Cz., (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Dede, C. *Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn*, tom. 20, 2010.
- Deklaracja Bolońska, 19 czerwca 1999.
- Deming, D. J. *The growing importance of social skills in the labor market*, The Quarterly Journal of Economics, 132(4), 2017.
- Dokowicz, M., Dendys, M., Figiel, W., Jędrzejczak, M., Kicielińska, J., Kropielnicka, K., Zelek, M., *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Najważniejsze Problemy*, 2014.
- Dudek M., *Wartość kapitału intelektualnego w gospodarce globalnej*, [w:] M. Dudek (red.), *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, WSM, Legnica 2003.
- Dybaś, M., *Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- EQUIP, *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*.
- EHEA. *Bologna Process Stocktaking 2005*.
- EHEA. *Bologna Process Stocktaking London 2007*.
- EHEA. *Bologna Process Stocktaking 2009*.
- EHEA. *The European Education Area in 2012: Bologna Process implementation report*. 2012. European Higher Education Area. Quality Assurance.
- Framework for flexible learning in higher education*, Higher Education Academy, 2015.
- Felstead, A., Ashton, D., *Tracing the link: organisational structures and skill demands*, Human Resource Management Journal, 10(3), 5, 2000.
- Frey, C.B., Osborne, M., *The future of employment*, Oxford University Working Paper, 2013.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

- Gaebel, M., Zhang, T., Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, EUA, 2018.
- Gardawski, J., *Świat pracy a fordyzm i postfordyzm. W Polacy pracujący a kryzys fordyzmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Giroux, H.A., *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books, Chicago 2014.
- Godin, B., *The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword?*, The Journal of technology transfer, 31(1), 2006.
- Goos, M., Manning, A., *Lousy and lovely jobs: The rising polarization of work in Britain*, The review of economics and statistics, 89(1), 2007.
- Gover, A., Loukkola, T. *EQUIP. Enhancing quality: from policy to practice*, 2018.
- Guay F., Senécal C., Gauthier L. & Fernet C., *Predicting career indecision: A self-determination theory perspective*. Journal of counseling psychology, 50(2), 2003.
- Hogg, R. V., Hogg, M.C., *Continuous Quality Improvement in Higher Education*, "International Statistics Review, 63 (1), 1995.
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L., *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC* (NBER Working Paper No. 19762). National Bureau of Economic Research, Inc., 2013.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L., & Zhang, L., *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle* (NBER Working Paper No. 17504). National Bureau of Economic Research, Inc., 2011.
- Hanushek E., Welch F. (red.), *Handbook of the Economics of Education (Handbook of the Economics of Education)*, Elsevier, 2006.
- Honey P., Mumford A., *Manual of Learning Styles*, 1982.
- International Labour Organization – ILO, *ILO Global Commission on the Future of Work, Skills policies and systems for a future workforce*, 2018.
- International Labour Organization – ILO, *Work For a Brighter Future. Global Commission On The Future Of Work*. Geneva: ILO 2019.
- Izdebski, A., Jasiński M., Konieczna-Salamatin J., Zajac T., *Raport z pierwszej edycji ogólnouniwersyteckich ankietowych badań jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim wśród doktorantów*. Uniwersytet Warszawski. Warszawa 2011.
- Jabłońska M., Wróbel I., *Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie 2009, Nr 1/2009.
- Jagiello- Rusiłowski A., *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Jasiński M., Bożykowski, M., Chłoń-Domińczak, A., Zajac, T., Żółtak, M., *Who gets a job after graduation? Factors affecting the early career employment chances of higher education graduates in Poland*. „Edukacja” 4(143), 2017.
- Jessop, B., *Fordism and post-Fordism: a critical reformulation. In Pathways to industrialization and regional development*, Routledge, 2005.
- Jurek, P., *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, 2012.
- Kagermann H., Wahlster W. and Helbig J., (eds.), *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0, Working Group*, 2013.
- Kallaste M., Toding M. & Teder J., *Student Career Choice Orientation and How this Relates to Autonomous and Controlled Motivation*, Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe, 10(1), 2018.
- Karpińska-Musiał B., Panońko M. (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Kahneman, D., *Pułapki w myśleniu. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, 2017.

- Kelo, M., QA agencies in Europe – establishment, development, trends and priorities, 2014. Paper presented at the conference Quality Assurance in Higher Education in Southern Mediterranean Countries: A Tool to Promote International Cooperation, Brussels, Belgium, 28 March [za:] Surock, A., *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, EUA, 2015.
- Komisja Europejska *European Qualifications Framework Series: Note 2. Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Publications Office of the EU, Luxembourg 2010.
- Komisja Europejska. *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*, 2011 (KOM/2011/0567).
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bergen, 2005.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Londyn, 18 maja 2007.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-Neuve, 28-29 kwietnia 2009.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Bukareszt, 2012.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Erywań, 2015.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Paryż, 2018.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2017.
- Kwiatkowski S., (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Kozek W., *Walka z bezrobociem w przyszłości. Czego nas uczy przeszłość i teraźniejszość*, [w:] J. Czarasty, Cz. Kliszko (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018.
- Le Deist, F. D., Winterton, J., *What is competence? Human resource development international*, 8(1), 2005.
- Light G., Co R., & Calkins S., *Learning and Teaching in Higher Education*, SAGE, 2009.
- Linert S., *Przyszłość i rola kształcenia zawodowego w Polsce w świetle przemian społeczno – gospodarczych i oczekiwań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy*
- Machalska M., *E-learning drogą do tworzenia systemu zarządzania wiedzą w firmie*. www.egov.pl
- Matczak A., *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2H01F06223 w latach 2002-2005*. Tekst niepublikowany, 2005.
- Materiały promocyjne Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej
- McKinsey Global Institute – MGI, *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation* (Brussels, San Francisco and Shanghai), 2017.
- McKinsey Global Institute – MGI, *Skill shift automation and the future of the workforce*, 2018.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dziennik Ustaw, 2015.
- Melosik, Z., *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.

- Mezirow J., Taylor E.W., *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey Bass, 2009.
- Moen, R.D., Norman, C. L., *Circling Back. Clearing up myths about Deming cycle and seeing how it keeps evolving*, Quality Progress, 2010.
- Mokwa – Tarnowska I., *Potencjalna wartość i możliwe oddziaływanie odznak cyfrowych – nowy sposób oceniania pracy studentów*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej Nr 52
- Mulder, M.; Weigel, T.; Collins, K., *The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis*, „Journal of Vocational Education & Training”, 59, 2006.
- National Research Council, *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press, 2013.
- Nowak – Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- OECD, *The Implications of the Knowledge-Based Economy for Future Science and Technology Policies*. Paris: OECD 1995
- OECD, *Measuring What People Know Human Capital Accounting for the Knowledge Economy: Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*, OECD Publishing, 1996.
- OECD, *Future of Work and Skills*, Paris: OECD 2017.
- OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD 2018.
- Orr D. et al., *Bologna Digital*, Position Paper, 2018.
- Oesch, Daniel. *Occupational change in Europe: how technology and education transform the job structure*, Oxford University Press, 2013.
- Palczynska, M., *Wage Premia for Skills: the Complementarity of Cognitive and Non-cognitive Skills*. IBS Working Paper 09/2018. December 2018.
- Paprocki W., *Rola nauczyciela akademickiego w epoce czwartej rewolucji przemysłowej* [w:] J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018
- Parlament Europejski i Rada UE, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*.
- Parri, J., *Quality in Higher Education*, „Vadyba/Management”, nr 2 (11), 2006.
- Pełczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Szkoła Liderów, Warszawa 2006.
- Pfeiffer, S., *Effects of Industry 4.0 on vocational education and training*, Vienna, Institute of Technology Assessment, 2015.
- Raport, *New Vision for Education „Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, 2015.
- Raport, *What are the 21st-century skills every student needs?“, World Economic Forum*.
- Raport, *College Learning for the New Global Century- report of the Association of American Colleges and Universities*.
- Reichert, S., Tauch, Ch., *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, 2005.
- Reichert, S., Tauch, Ch., *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*, EUA, 2003.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla

- kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6-8 (Dz.U. 2016 poz. 1594).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2018 r. w sprawie kryteriów oceny programowej (Dz.U. 2018 poz. 1787).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. 2018 poz. 1861).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz.U. 2018 poz. 2218).
- Saryusz-Wolski T., *Kompetencje dla gospodarki 4.0 – wyzwania dla szkolnictwa wyższego*, prezentacja na konferencji bolońskiej w SGH, Warszawa, 12 maja 2017.
- Schwab, K., *The fourth industrial revolution*, Portfolio Penguin, 2017.
- Shindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., Crawford, L., Definition of quality in higher education: a synthesis of the literature, "Higher Learning research Communication, 5(3), 2015.
- Skrzypek M., Piasecka A., *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio H, Oeconomia Vol. XXXV, Lublin 2001.
- Sobkowiak, A., *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców*, 2015.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), ENQA, Helsinki 2009.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015.
- Stevens M., Kirst M. (Eds.), *Remaking College: The Changing Ecology of Higher Education*, Stanford University Press, 2015.
- Strategia Rozwoju Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej*, <http://bip.pswbp.pl/?cid=138>
- Streeck, W., *Skills and Politics: General and Specific* (SSRN Scholarly Paper No. ID 1781042). Rochester, NY: Social Science Research Network, 2011.
- Surma B. (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009.
- Surock, A., *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, EUA, 2015.
- Surock, A., Smidt, A., *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, EUA, 2010.
- Szulczewski G., *W poszukiwaniu sensu życia w świecie bez pracy*, [w:] J. Czarzasty, Cz. Kliszko (red.) *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018
- Top 10 Emerging Technologies in 2016. Genewa 2016, World Economic Forum
- The System of Education in Poland 2018, Eurydice, FRSE Publications.
- Trilling, B., Fadel, C., *21st century skills: Learning for life in our Times*, John Wiley & Sons, 2009.
- Uchwała nr 81/2017 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 29.09.2017r. w sprawie wprowadzenia zmian w Statucie Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej*
- Universities UK, *Solving future skills challenges*. London 2018.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016 poz. 64).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668).
- Walker, M., & McLean, M., *Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development*, Abingdon, NY 2013: Routledge.
- Weinberger, C.J., *The increasing complementarity between cognitive and social skills*, Review of Economics and Statistics, 96(4), 2014.

- Werner E., *Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, Nr. 1/37/2011.
- World Economic Forum – WEF, *The future of Jobs*. World Economic Forum. Geneva 2012.
- World Economic Forum, WEF, *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum. Geneva 2016.
- Wójcicka, M., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, 2001, Warszawa: CBPNiSzW.
- Yidan Prize Worldwide educating for the future index. A benchmark for the skills of tomorrow, The Economist Intelligence Unit Limited 2017
- Zajac, T., Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., *Raport z drugiej edycji ogólnouniwersyteckich ankietowych badań jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim wśród doktorantów*. Uniwersytet Warszawski. Warszawa 2014.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006; 2006/962/WE)
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 04 06 2018; 2018/C 189/01)
- Żur A., *Exploring the Role of Inspiration in Entrepreneurial education*, Horyzonty Wychowania, 13(26), 2014.

Netografia

dkf1ato8y5dsg.cloudfront.net/uploads/5/80/eiu-yidan-prize-educating-for-the-future-wp-final.pdf

ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_en

ela.nauka.gov.pl

erasmusplus.org.pl,

eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772

eua.eu/downloads/publications/principal

eua.eu/events/14-13th-european-quality-assurance-forum.html

mediacje.wpia.uw.edu.pl/o-nas/nasza-dzialalnosc

monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/1797/M%202014%20178%20Obw%208.pdf

qualityprogress.com.

szkolaedukacji.pl/

uczelnia.sgh.waw.pl/pl/uczelnia/wspolpraca/acca/Strony/korzysci.aspx,

usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:3501-WD18-M-OG)

yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.../c/ZN_WEiAPG_52-16.pdf

wolontariat.uw.edu.pl/

www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf

www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2018-2019/

www.accapolska.pl/39627-o-nas,

uczelnia.sgh.waw.pl/pl/uczelnia/wspolpraca/acca/Strony/droga_do_acca.aspx

www.bls.gov/

www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html

www.ehea2018.paris/
www.ehea.info/pid34433/quality-assurance.html
www.equip-project.eu/activities/comparative-analysis/
www.equip-project.eu/documents/
[www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244.](http://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244)
[www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
www.pka.edu.pl/
www.pka.edu.pl/portfolio-item/baza-ocen/
www.researchgate.net/publication/323759351_Position_Paper_Bologna_Digital_Version_10-March_9th_2018
www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2018/solving-future-skills-challenges.pdf
www.uw.edu.pl/universytet/misja-strategia-rozwoj/misja-uw
www.uw.edu.pl/universytet/zip/
www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/11/uw-a-nowa-ustawa-material-po-dyskusji-na-senacie-5.11.pdf
www.uw.edu.pl/wyniki-budzetu-partycypacyjnego
www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/
www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
www.wpia.uw.edu.pl/studia/klinika-prawa/
www.zip.uw.edu.pl/

Fundacja Rektorów Polskich

– Instytut Społeczeństwa Wiedzy

Fundacja Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy tworzą think tank, będący jednym z dwóch w Polsce centrum badań nad szkolnictwem wyższym i polityką naukową, o pozycji międzynarodowej respektowanej i uznanej w świecie²¹⁸. W FRP – ISW powstały w okresie ostatnich 15 lat kluczowe dla rozwoju szkolnictwa wyższego dokumenty strategiczne oraz raporty z przeprowadzonych badań, a także projekty o charakterze legislacyjnym.

Fundacja Rektorów Polskich jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2001 r. przez 80 rektorów uczelni wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. **Fundacja** w dniu 24 września 2004 r. uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.

Instytut Społeczeństwa Wiedzy jest niezależną instytucją pozarządową o charakterze placówki badawczej. **Instytut**, o statusie prawnym Fundacji, został założony w 2003 r. przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych. W sierpniu 2004 r. **Instytut** uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

²¹⁸ Patrz: *Report Higher Education. A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs Journals and Publications. 3rd Edition*, s. 101–102.

Celem **Instytutu Społeczeństwa Wiedzy** jest prowadzenie studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a w szczególności:

- merytoryczne wspieranie procesu rozwoju i doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, a w tym zwłaszcza systemu szkolnictwa wyższego,
- działania na rzecz doskonalenia oraz wspomaganie rozwoju systemu badań naukowych, jako czynnika przyspieszania społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego rozwoju kraju,
- przedstawianie i promowanie rozwiązań systemowych sprzyjających wdrażaniu efektów badań naukowych do praktyki gospodarczej.

Działalność Fundacji i Instytutu

FRP-ISW – wiodący w kraju, niezależny *think-tank*, wspierający politykę edukacyjną, naukową i proinnowacyjną w Polsce, współpracujący z KRASP oraz innymi krajowymi i europejskimi instytucjami partnerskimi.

ISW realizuje projekty badawcze i prowadzi prace studialne z własnej inicjatywy, albo na zamówienie innych podmiotów – samodzielnie lub we współpracy z nimi

FRP-ISW wspólnie organizują roczne posiedzenia Zgromadzenia Fundatorów, mające charakter seminariów z udziałem wybitnych gości i rektorów, poświęcone kluczowym problemom szkolnictwa wyższego, mającym charakter długookresowy.

FRP-ISW wspierają politykę państwa i działalność KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (konieczność, wizja, strategia, wspieranie procesu legislacyjnego, ...).

FRP-ISW wspierają uczelnie i ich reprezentacje (KRASP, KRZaSP) w obszarze doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego oraz polityki i strategii rozwojowych w odniesieniu do sektora wiedzy (doradztwo, publikacje, benchmarking, doskonalenie kwalifikacji kadry kierowniczej, ...).

FRP-ISW organizują debaty, konferencje i sympozja poświęcone kształtowaniu zasad partnerstwa uczelni publicznych i niepublicznych.

W grudniu 2010 r. rozpoczęło działalność Centrum Analiz i Dialogu utworzone w partnerstwie z KRASP, KRZaSP i PZPPE Lewiatan, którego celem jest opracowywanie ekspertyz dotyczących istotnych problemów działania uczelni, a w tym rozwiązań nawiązujących do zasady konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym.

Najważniejsze dokonania FRP-ISW w obszarze działań projakościowych i podnoszenia standardów w szkolnictwie wyższym:

- Fundacja we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy oraz partnerem firmą Pearson Central Europe realizuje od 2018 r. projekt „Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia”. W ramach realizacji projektu zainicjowana została dyskusja nad rozumieniem jakości kształcenia wykraczającej poza formalne systemy wewnętrzne i zewnętrzne jej zapewniania. Generalnie jakość definiowana jest jako doskonalenie i doskonałość, oraz wypełnianie ważnych potrzeb społecznych, w tym przygotowanie słuchaczy do wyzwań przyszłości – a nie tylko jako wypełnianie standardów formalnych.
- Fundacja od 2018 r. wspiera merytorycznie i kadrowo projekt polsko – ukraiński pn. „Polsko – ukraińska współpraca instytucji przedstawicielskich reprezentujących rektorów, na rzecz doskonalenia działania uczelni” realizowany przez Politechnikę Warszawską we współdziałaniu z partnerami polskimi (Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich) oraz ukraińskimi (Związek Rektorów Uczelni Ukrainy -ZRUU) przy wsparciu finansowym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Decyzję o realizacji projektu podjął osobiście Wicepremier, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce Jarosław Gowin. Minister Edukacji i Nauki Ukrainy Liliya Hrynewycz udzieliła temu przedsięwzięciu swego patronatu podkreślając duże znaczenie tej inicjatywy dla polsko-ukraińskiej współpracy akademickiej. Liderem projektu jest Prezes FRP Jerzy Woźnicki. Celem głównym projektu jest realizacja współdziałania rektorów polskich i ukraińskich w sferze governance in HEIs, w zakresie doskonalenia zarządzania uczelniami z poszanowaniem wartości wspólnoty akademickiej, w poszukiwaniu pożądanej równowagi między samorządnością i rządnością uczelni, z odwołaniem się do doświadczeń własnych obu krajów i rozwiązań międzynarodowych, a także dedykowanych badań prowadzonych z poszanowaniem wymogów metodologicznych nauk społecznych.
- Fundacja od 2017 r. wspierała prace nad Ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce tzw. Ustawą 2.0. Na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich zapewniała obsługę i organizację posiedzeń Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego (KSPSW) powołanej na kadencje 2016-20 przez Prezydium KRASP w porozumieniu z Radą Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego z udziałem ekspertów delegowanych przez Radę Główną. Zadania, skład, zasady i tryb działania Komisji zostały zatwierdzone przez Zgromadzenie Plenarne KRASP w dniu 18 listopada 2016 r. Komisja rozpoczęła swoją działalność w styczniu 2017 r. Prezes FRP pełni funkcję przewodniczącego KSPSW. W ramach Komisji powołany został Zespół Redakcyjny (6 osób) oraz Ze-

spół Konsultantów (10 osób). Do głównych zadań KSPSW KRASP należało przygotowanie własnych propozycji tekstu wybranych rozdziałów i regulacji o strategicznym znaczeniu nowej Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, a także uzasadnienie merytoryczne proponowanego brzmienia wnioskowanych przepisów.

W wyniku prac Komisji powstało 10 ogłoszonych dokumentów (raportów tematycznych, razem ok 500 stron tekstu propozycji, uwag i poprawek do projektu Ustawy 2.0 (w trybie z zaznaczeniem zmian) pod redakcją Prezesa FRP. Raporty przedstawione zostały MNiSW oraz środowisku akademickiemu, m.in. na witrynie FRP i KRASP.

- Fundacja we współpracy z partnerem strategicznym Wydawnictwem Naukowym PWN, w 2018 r. zorganizowała Seminarium pn. Praktyczne aspekty wdrażania Ustawy 2.0, którego celem było udzielenie pomocy uczelniom w ich dostosowywaniu się do wymogów nowej ustawy. Wspólną intencją FRP i PWN jest wsparcie działań służących wdrażaniu nowych rozwiązań na poziomie instytucjonalnym, sprzyjających osiągnięciu sukcesów w zreformowanym systemie nauki i szkolnictwa wyższego. Seminarium było aktem zainicjowania cyklu szkoleń, organizowanych przez PWN przy wsparciu FRP, związanych z wdrażaniem nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Głównym ich celem będzie szkoleniowe i konsultacyjne wsparcie prac merytorycznych i organizacyjnych podejmowanych w uczelniach w ramach wdrażania Ustawy 2.0 przez kadre kierowniczą średniego szczebla (dziekani, prodziekani, dyrektorzy instytutów i ich zastępcy, kierownicy działów administracji...).

Fundacja we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy oraz partnerem strategicznym firmą Pearson Central Europe realizuje od 2013 r. projekt pn.: „Piąty Poziom Krajowych Ram Kwalifikacji”. Celem projektu jest rozpoznanie zasadności i możliwości wprowadzenia do systemu polskiego szkolnictwa wyższego kwalifikacji 5. poziomu PRK oraz potencjalnych skutków takiego kroku, z wykorzystaniem doświadczeń międzynarodowych oraz analizy potrzeb polskiej gospodarki i społeczeństwa.

Celem pierwszego etapu projektu, było wstępne rozpoznanie zasadności i możliwości wprowadzenia do systemu polskiego szkolnictwa wyższego kwalifikacji 5 poziomu PRK. W drugim etapie projektu, realizowanym w 2015 r. sprawdzono, jak efektywnym narzędziem lokowania kwalifikacji na poziomie 5 jest Polska Rama Kwalifikacji. W pracę nad II etapem projektu zaangażowane zostały cztery polskie uczelnie, które opracowały projekty konkretnych programów dla siedmiu kierunków studiów umieszczonych na 5 poziomie PRK. Programy te odpowiadają zapotrzebowaniu rynku pracy, potrzebom studentów, uczelni i ich kadry, a przygotowano je posługując się opisami wymagań dla 5 poziomu PRK. W części III prowadzone były badania dotyczące „obudowy” uprzednio

zaprojektowanych programów 5 poziomu. Przeprowadzone zostały m.in.: analizy porównawcze warunków rekrutacji na poziom 5 i 6 na uczelni w Polsce i w UK – na bazie wyników egzaminu maturalnego i innych wymagań szkół wyższych; badania pokazujące, w jaki sposób na 5 poziomie lokują się i jak mogą być walidowane kompetencje uzyskane poza systemem szkolnictwa wyższego, a także jak standardy zawodów mogą być wkomponowane w programy kształcenia; analiza dostosowania procedur i kryteriów zapewniania jakości (PKA, agencje środowiskowe, wewnętrzne systemy zapewniania jakości) do programów 5 poziomu oraz analiza możliwości uznawania na 6 poziomie częściowych kwalifikacji zdobywanych na poziomie 5.

Wyniki badań związanych z realizacją projektu zostały zamieszczone w czterech publikacjach FRP pt.: „Poziom 5 – brakujące ogniwo?” {cz. I, II, III i IV}. Prowadzone badania potwierdziły, że 5. poziom może stanowić ważny czynnik rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce, zaś uczelnie widzą w programach prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie 5. PRK interesującą szansę na nową formę edukacji – zapewniającą dobrą jakość kształcenia, wychodzącą naprzeciw potrzebom studentów, pracodawców i samych uczelni, lepiej integrującą ofertę szkół polskich z programami bolońskiego „krótkiego cyklu”.

- Fundacja we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy oraz partnerem strategicznym firmą Public Consulting Group Academia (PCG Academia) realizuje dwa projekty. W ramach pierwszego projektu budowana jest trwała platforma komunikacyjna dla pracowników administracyjnych i władz uczelni. Działania te obejmują organizację kolejnych edycji Konferencji i Konkursu LUMEN, oraz uruchomienie portalu internetowego poświęconego problematyce szkolnictwa wyższego. Drugi projekt zakłada zaprojektowanie i przeprowadzenie profesjonalnego badania stanu infrastruktury i oprogramowania w uczelniach oraz związanych z tym mechanizmów finansowania, zarządzania itp. Jego celem jest monitorowanie rozwoju ekosystemów IT w Polsce; zebranie danych wspomagających procesy strategiczne i inwestycyjne w IT w polskich uczelniach; benchmarking rozwiązań IT pomiędzy uczelniami w Polsce, w UE, na świecie; prezentacja raportu z rozwoju IT dla KRASP i FRP; regularna analiza trendów rozwoju IT w polskich uczelniach wyższych. W roku 2018 zakończony został wspólny projekt FRP-ISW z PCG Academia pn. „*Analiza edukacyjna w szkołach wyższych*” w ramach, którego zbadane zostały zależności efektów kształcenia na uczelniach z historią edukacyjną przyjętych kandydatów. Celem projektu było udostępnienie uczelniom narzędzi pozwalających na wprowadzenie do praktyki rekrutacyjnej komponentów umożliwiających pozyskiwanie lepszych studentów i zwiększenie odsetka studentów kończących stuFundacja od 2017 r. realizuje

projekt Edukacja Plus 2017–2019: *Program szybkiego rozwoju cyfrowego społeczeństwa w oparciu o edukację elektroniczną*. Celem projektu jest skuteczne wprowadzenie do przestrzeni publicznej zupełnie nowej jakości działania Państwa, poprzez szybki rozwój społeczeństwa o kompetencjach cyfrowych i pozytywna zmiana rzeczywistości polskich szkół poprzez skuteczną cyfryzację, opartą o zasadę, w której uczeń i nauczyciel otrzymują na czas edukacji tablet z nielimitowanym bezpiecznym Internetem działającym poprzez najszybszą sieć LTE oraz komplet cyfrowych materiałów edukacyjnych. W ramach realizacji projektu w 2017 r. FRP przygotowała raport pt. *„Edukacja elektroniczna w Polsce. Koncepcja, cele i możliwości wprowadzenia rozwiązań edukacji mobilnej wraz z treściami elektronicznymi w polskim systemie edukacyjnym w latach 2017–2019”*. Dokument zawiera założenia wstępne dla programów pilotażowych, opis doświadczeń z edukacją elektroniczną w Polsce, obszary społeczne w których realizacja projektu może wprowadzić pozytywną zmianę, a ponadto przedstawia argumenty związane z wprowadzeniem rozwiązań cyfrowych na rynek polski.

- Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy oraz partnerem firmą Plagiat.pl organizuje cykliczną konferencję naukową dotyczącą tematyki jakości kształcenia w kontekście zjawiska plagiatowania. W roku 2016 w wyniku współpracy opracowano Memorandum dotyczące polityki kontroli antyplagiatowej prac dyplomowych na polskich uczelniach. Memorandum wydane zostało w formie monografii książkowej w IV kwartale 2016 r. i przekazane bezpłatnie rektorom – członkom KRASP. Natomiast w ramach programu Erasmus+: Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk, Budowanie potencjału w szkolnictwie wyższym, FRP i Plagiat.pl realizują projekt dotyczący standardów zapewnienia jakości kształcenia i ochrony własności intelektualnej, a w szczególności kontroli antyplagiatowej w ukraińskim systemie szkolnictwa wyższego na podstawie doświadczeń polskich, czeskich i rumuńskich.
- Fundacja zapewniła obsługę oraz poniosła koszty organizacji i obsługi administracyjnej Zespołu Prezydenta RP do opracowania projektu ustawy *„Prawo o szkolnictwie wyższym”* w 2005 r. Prezes FRP, prof. Jerzy Woźnicki, przewodniczył pracom Zespołu i reprezentował Prezydenta RP w pracach nad ustawą w Parlamencie RP.
- Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, zrealizowała projekt pn.: *„Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Wybrane działania FRP-ISW na rzecz KRASP(KRePSZ) w kadencji 2012–2016”*.

Jego zakres obejmuje pięć części, w tym cztery raporty szczegółowe zespołów realizatorów działających pod kierunkiem wskazanych niżej liderów:

- „Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy” – prof. Jerzy Woźnicki.
 - „Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku” – ks. prof. Andrzej Szostek.
 - „Diagnoza szkolnictwa wyższego” – prof. Jarosław Górniak.
 - „Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych” – prof. Jerzy Wilkin.
 - „Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego” – prof. Jerzy Woźnicki.
- W intencji inicjatorów prac, ich wyniki mają służyć rozwinięciu i aktualizacji wybranych propozycji zawartych w projekcie środowiskowym Strategii popieranej przez KRASP. W dniu 22 maja 2015 r. *Program* został publicznie zaprezentowany i przyjęty przez Zgromadzenia Plenarne KRASP.
- Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, zrealizowała Polsko-Ukraiński Projekt Badawczy pn.: *„Analiza współpracy uczelni polskich i ukraińskich na tle porównania systemów szkolnictwa wyższego. Wnioski i rekomendacje.”* Przedsięwzięcie zrealizowane we współpracy z Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Związkiem Rektorów Uczelni Ukrainy (URHEIU) oraz Radą Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Celem projektu była identyfikacja, diagnoza i analiza wybranych uwarunkowań współpracy uczelni polskich i ukraińskich w zakresie wykraczającym poza obszar związany z wymianą studentów. Projekt, w ramach którego objęto badaniami grupy 40–50 uczelni w Polsce i na Ukrainie, został zakończony w 2015 roku ogłoszeniem raportu końcowego opublikowanego w formie wydawnictwa książkowego, w językach polskim i ukraińskim. Wydawnictwo to udostępniono Ministerstwom obu krajów, KRASP i Radzie Rektorów Ukrainy, rektorom zainteresowanych uczelni obu krajów oraz ekspertom.
 - Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy oraz partnerami instytucjonalnymi: Pearson Central Europe i Urząd Patentowy RP, zrealizowała projekt pn. *„Ochrona własności intelektualnej w kontekście naruszania praw w tym zakresie”*. Projekt miał na celu przedstawienie zbiorczego katalogu dobrych praktyk w zakresie zarządzania prawami własności intelektualnej oraz ich poszanowania, na wzór Kodeksu Dobrych Praktyk, z odwołaniem się do uczelnianych regulaminów zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych. Wnioski z analizy uczelnianych regulaminów zostały zebrane, usystematyzowane i zamieszczone w Raporcie FRP, opublikowanym w formie wydawnictwa książkowego, wydanego drukiem w maju 2015 r. pt. *„Zarządzanie prawami własności intelektualnej w świetle analizy regulaminów uczelnianych”*
 - Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, na zlecenie Konsorcjum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kon-

ferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Fundacji Rektorów Polskich oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich opracowała dokument pt. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020: projekt środowiskowy”.

- W roku 2007 Fundacja Rektorów Polskich, wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, rozpoczęła realizację wieloletniego projektu badawczego „*Benchmarking w szkolnictwie wyższym*”, którego celem jest stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.
- Fundacja, opracowała projekt „*Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych*”, przyjęty przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszony jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP angielskojęzyczna wersja tego dokumentu.
- W ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, FRP realizuje wieloletni „*Program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego*”. W dorobku tego programu w okresie 2005-2019 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym (XXI Szkół Zarządzania Strategicznego dla rektorów/prorektorów, kanclerzy i kwestorów/dyrektorów finansowych).

W obszarze działań o charakterze międzynarodowym:

- Fundacja i Instytut wsparły finansowo i koncepcyjnie powołanie Polskiego Centrum Kulturalno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan.
- Międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12-13 Października 2007, Bukareszt, Rumunia. Organizatorem było UNESCO-CEPES, przy współpracy z Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.
- Organizacja, wspólnie z UNESCO-CEPES międzynarodowej konferencji pt. „*New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process*” – w ramach działań Bologna Follow-up group, Warszawa, listopad 2004 r.
- Opracowanie ISW pt. „*Study on current and prospective impact of demography on higher education in Poland*”, raport przygotowany dla UNESCO-Cepes.
- Udział czynny przedstawicieli ISW-FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
 - a) współpraca FRP z UNESCO-CEPES – wydanie publikacji pt. *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, autorstwa prof. Jerzego Woźnickiego, dyrektora Instytutu i prezesa Fundacji,

- b) członkostwo prof. Jerzego Woźnickiego w International Editorial Board Journala "Higher Education in Europe" .
- Współpraca z uczelniami i organizacjami przedstawicielskimi środowiska akademickiego Ukrainy:
 - a) wizyty i referaty prof. Jerzego Woźnickiego w Kijowie i Dniepropietrowsku,
 - b) Ukraińsko – Polskie Seminarium Rektorów zorganizowane we Wschodnioeuropejskim Uniwersytecie Narodowym im. Łesi Ukrainki, Łuck czerwiec 2018r. Seminarium poświęcone było zagadnieniom działalności narodowych konferencji rektorów w Polsce i na Ukrainie na tle tendencji Europejskich,
 - c) FRP jest sygnatariuszem trójstronnej umowy KRASP-ZRUU-FRP, której następstwem jest realizowany przy wsparciu FRP w latach 2018-21 projekt pomocowy MNiSW-PW pn. „Polsko – ukraińska współpraca instytucji przedstawicielskich reprezentujących rektorów, na rzecz doskonalenia działania uczelni”,
 - d) FRP jest partnerem inicjatywy Central European Higher Education Co-operation (CEHEC) i uczestnicy w cyklicznych konferencjach organizowanych corocznie w Budapeszcie.

Ważniejsze publikacje i opracowania FRP-ISW:

1. Barcz, Jan; Wilkin Jerzy [red.]: Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni. FRP, ALK, Warszawa 2011
2. Chmielecka, Ewa [red.] Trawińska Konador, Katarzyna [red.]: Poziom 5 – brakujące ogniwo?", FRP, Warszawa 2014
3. Chmielecka, Ewa [red.] Matuszczak, Katarzyna [red.]: Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia", FRP, Warszawa 2015
4. Chmielecka, Ewa [red.] Kraśniewska, Natalia [red.]: Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne", FRP, Warszawa 2016
5. Chmielecka, Ewa [red.] Kraśniewska, Natalia [red.]: Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie", FRP, Warszawa 2017
6. Chmielecka, Ewa: Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów. ISW, Warszawa 2004.
7. Co nam przynosi Konstytucja Europejska? FRP, PAN, Warszawa 2005.
8. Europejskie szanse polskiej młodzieży. FRP, PAN, Warszawa 2006.
9. Górniak, Jarosław [red.]: Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Diagnoza szkolnictwa wyższego, FRP-KRASP, Warszawa 2015
10. Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych. FRP, KRASP, Kraków 2007.
11. Kozłowski, Jan [red.]: Budżetowe instrumenty finansowania B+R w Polsce; propozycja na lata 2005-2015. KIG, ISW, Warszawa 2005.
12. Kraśniewski, Andrzej; Próchnicka, Maria: Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach. FRP, Warszawa 2013.

13. Leja, Krzysztof [red.]: Społeczna odpowiedzialność uczelni. WZiE PG, ISW, Gdańsk 2008.
14. Luterek, Mariusz; Szczepańska, Anna: Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy. FRP, Warszawa 2010.
15. Morawski, Roman Z. [oprac.]: Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy. FRP, Warszawa 2009.
16. Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020. ISW, Warszawa 2012.
17. Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej – podejście interdyscyplinarne. ISW, KIG, Warszawa 2006.
18. Pacuska, Maria, Wiśniewski Adam: Zarządzanie prawami własności intelektualnej w świetle analizy regulaminów uczelnianych, FRP, Warszawa 2015.
19. Partnerstwo publiczno-prywatne (PPP) w świetle doświadczeń międzynarodowych oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. ISW, Warszawa 2012.
20. Polska w Zjednoczonej Europie: substrat ludzki i kapitał społeczny. PAN, FRP, Warszawa 2006.
21. Przyszłość Unii Europejskiej a traktat ustanawiający konstytucję dla Europy. FRP, PAN, Warszawa 2004.
22. Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych. FRP, Warszawa 2005.
23. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy. FRP, Warszawa 2009.
24. Szostek, Andrzej [red.]: Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
25. Więckowski, Tadeusz [red.]: Memorandum dotyczące polityki kontroli antyplagiatowej prac dyplomowych na polskich uczelniach. FRP-PLAGIAT.PL, Warszawa 2016.
26. Wilkin, Jerzy [red.]: Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
27. Wilkin, Jerzy [red.]: Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne. OAESP WNE UW, FRP, Warszawa 2010.
28. Woźnicki, Jerzy [red.]: Analiza współpracy uczelni polskich i ukraińskich na tle porównania systemów szkolnictwa wyższego. Wnioski i rekomendacje.; FRP, Warszawa 2015

29. Woźnicki, Jerzy [red.]: Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Opis prac nad programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
30. Woźnicki, Jerzy [red.]: Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego; FRP-KRASP, Warszawa 2015.
31. Woźnicki, Jerzy [red.]: Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku. FRP, Warszawa 2013.
32. Woźnicki, Jerzy [red.]: Financing and Deregulation in Higher Education. FRP, Warszawa 2013.
33. Woźnicki, Jerzy [red.]: Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy. FRP, Warszawa 2012.
34. Woźnicki, Jerzy [red.]: Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. FRP, Warszawa 2008.
35. Woźnicki, Jerzy [red.]: Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego: wybrane problemy. FRP, Warszawa 2012.
36. Woźnicki, Jerzy [red.]: Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych. FRP, KRASP, Warszawa 2008.
37. Woźnicki, Jerzy [red.]: Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy. ISW, FPAKE, Warszawa 2004.
38. Woźnicki, Jerzy [red.]: Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym. FRP, KRASP, Warszawa 2006.
39. Woźnicki, Jerzy [red.]: Regulacje Prawne, dobre wzorce i praktyki dotyczące korzystania przez podmioty gospodarcze z wyników prac badawczych i innych osiągnięć intelektualnych instytucji akademickich i naukowych. ISW, KIG, PARP, Warszawa 2006.
40. Woźnicki, Jerzy [red.]: Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce. FRP, Warszawa 2008.
41. Woźnicki, Jerzy: A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland. PRF, Warsaw 2007.
42. Woźnicki, Jerzy: Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego. FRP, Warszawa 2007. [wersja anglojęzyczna – wydanie UNESCO-CEPES].
43. Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej. FRP, Warszawa 2005.
44. Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej. ISW, Warszawa 2004.
45. Ziejka, Franciszek [red.]: Model awansu naukowego w Polsce. FRP, KRASP, Warszawa 2006.

Partnerzy strategiczni – FRP – ISW zaproszeni do współpracy:

- Politechnika Warszawska – patron instytucjonalny i partner wiodący
- Pearson Central Europe
- Public Consulting Group Polska
- PCG Academia
- Plagiat.pl
- Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Wydawnictwo Naukowe PWN
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich

Organy statutowe Fundacji Rektorów Polskich:

Rada:

Przewodnicząca: Prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow

Wiceprzewodniczący: Prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: Prof. Andrzej Eliaz

Członkowie Rady:

Prof. Józef Kuczmazewski, Prof. Stanisław Lorenc, Prof. Leszek Pączek,
Prof. Alicja Przyłuska-Fischer, Ks. prof. Andrzej Szostek, Prof. Tadeusz
Więckowski, Prof. Ryszard Zimak

Zarząd:

Prezes: Prof. Jerzy Woźnicki, członkowie: Prof. nzw. Ewa Chmielecka,
Prof. Andrzej Kraśniewski

Organy statutowe Instytutu Społeczeństwa Wiedzy:

Rada:

Przewodniczący: Prof. Andrzej Eliaz, Prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow,
Prof. Andrzej Koźmiński, Prof. Andrzej Kraśniewski, Prof. Tadeusz Szulc,
Prof. Mirosław Zdanowski

Zarząd:

Dyrektor: Prof. Jerzy Woźnicki

Biuro FRP-ISW:

Dyrektor Zarządzająca: mgr Marzena Gembara

Fundacja Rektorów Polskich – Instytut Społeczeństwa Wiedzy

ul Górnośląska 14/1
00-432 Warszawa
tel. 22 621 09 72; fax. 22 621 09 73

e-mail: frpfund@pw.edu.pl
www.frp.org.pl