

PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE

TOM XV, ZESZYT 8

CZĘŚĆ II

**Pomiędzy zarządzaniem
procesami edukacyjnymi a rynkiem pracy**

Redakcja

Iwona Werner, Ewa Więcek-Janka

Łódź 2014

Zeszyt finansowany przez
Wyższą Szkołę Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

Zeszyt recenzowany

Wersja elektroniczna publikacji znajduje się na stronie: <http://piz.san.edu.pl>

Redakcja: Iwona Werner, Ewa Więcek-Janka
Przygotowanie do druku: Witold Kowalczyk
Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by Społeczna Akademia Nauk

ISSN: 1733-2486

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk
ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź
42 676 25 29, w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl

Wersja drukowana wydania jest wersją podstawową
Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii,
ul. Słoneczna 3C, 05-260 Marki, www.c-p.com.pl; biuro@c-p.com.pl

Spis treści

Słowo wstępne	5
---------------------	---

ROZDZIAŁ 1. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI W SZKOLNICTWIE GIMNAZJALNYM I PONADGIMNAZJALNYM

Magdalena Piorunek, Iwona Werner, <i>Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy</i>	11
Marek Goliński, <i>Wybrane elementy zarządzania kompetencjami pracowniczymi w aspekcie kształcenia zawodowego</i>	25
Joanna Sadłowska-Wrzesińska, <i>Rozwój kompetencji społecznych specjalisty BHP – wyzwanie dla systemu kształcenia</i>	41
Ewa Więcek-Janka, Agata Wieczorek, Klaudyna Bogurska-Matys, <i>Ocena kwalifikacji technicznych na przykładzie zawodu technik mechatronik</i>	57
Maciej Szafrński, <i>Laboratoria praktyk jako narzędzie wspomagające akcelerację dyfuzji wiedzy technicznej w przedsiębiorstwach</i>	75

ROZDZIAŁ 2. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Marek Pawlak, Kalina Grzesiuk, <i>Czynniki wpływające na wybór studiów na przykładzie maturzystów województwa lubelskiego</i>	93
Marek Pawlak, Kalina Grzesiuk, <i>Kierunek zarządzanie w opinii kandydatów na studia</i>	107
Małgorzata Spychała, <i>Etapy zarządzania kompetencjami studentów Politechniki Poznańskiej</i>	127
Ewa Więcek-Janka, <i>Kompetencje menedżerskie sukcesorów inżynierów w firmach rodzinnych</i>	139
Sławomir Banaszak, <i>Edukacja menedżerów a niektóre cechy nowoczesnego rynku pracy</i>	155
Justyna Deręgowska, <i>Nauczanie komunikacji klinicznej w polskich ośrodkach akademickich – potrzeby i perspektywy</i>	167
Kamil Dyrtekowski, <i>The alternative forms od Polish higher education</i>	179

ROZDZIAŁ 3. ZARZĄDZANIE KOMPETENCJAMI
NA RYNKU PRACY

Magdalena Knapieńska, <i>Analiza wielkopolskiego rynku pracy w latach 2003–2013</i>	191
Martyna Roszkowska, <i>Kapitał społeczny młodzieży polskiej w świetle badań socjologicznych a realia wolnego rynku</i>	211
Katarzyna Ragin-Skorecka, <i>Kształtowanie kapitału społecznego i przedsiębiorczości przez tożsamość organizacji</i>	203
Ewa Więcek-Janka, Marta Pawłowska, Natalia Bazyluk, <i>Kształtowanie kompetencji menedżerów sukcesorów firm rodzinnych w środowisku kultur amerykańskiej i polskiej (analiza przypadków)</i>	239
Andrzej Stogowski, <i>Types of partnerships in the perspective of local government responsible for the development of social and economic capital. Social education approach</i>	255

Iwona Werner
Ewa Więcek-Janka

Słowo wstępne

Wymagania obecnego rynku pracy powodują, że jednostki – w całości kształcące ich zasobów, kompetencji, kwalifikacji – poddawane są nieustannej weryfikacji w rynkowych kategoriach popytu i podaży, co wymusza na nich rozwijanie kompetencji w trakcie całego życia. Strona popytowa rynku pracy obejmuje przedsiębiorstwa, instytucje poszukujące wykwalifikowanych pracowników, strona podażowa zaś dotyczy osób wchodzących na rynek pracy lub na nim funkcjonujących z ich osobistym zestawem umiejętności zdobytych w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Podstawowy poziom umiejętności nabywany jest w procesie edukacji formalnej, poprzez realizację treści kształcenia objętych podstawą programową i Krajowymi Ramami Kwalifikacji.

System edukacji w Polsce po roku 1989 ulegał znaczącym zmianom. Najbardziej istotna reforma – obowiązująca do dzisiaj – powołująca do życia nowe jednostki edukacyjne, została ustanowiona w roku 1999. W nurcie zmian zmniejszono liczbę klas szkoły podstawowej (z 8 do 6) i powołano gimnazja (3 klasy), a także skrócono czas nauki w szkołach średnich. W istotnym stopniu zmieniło się również kształcenie na poziomie wyższym, zainicjowane tzw. Deklaracją Bolońską, które, w aspekcie formalnym, zostało oparte na dwóch cyklach kształcenia: studiach pierwszego stopnia (licencjackich/inżynierskich) oraz studiach drugiego stopnia (magisterskich). Programy studiów zostały dostosowane do Krajowych Ram Kwalifikacji, które w swoich założeniach są instrumentem podnoszenia jakości kształcenia, a ich formuła ma wychodzić naprzeciw potrzebom rynku pracy. Wszystkie te zmiany wywierają znaczący

wpływ na podejmowane przez młodzież i młodych dorosłych wybory edukacyjne i zawodowe kształtujące indywidualne biografie zawodowe.

Zwiększające się wymagania popytowe rynku pracy, dotyczące posiadanych kompetencji i kwalifikacji uczestników strony podaźowej, kształtują wśród badaczy i praktyków życia gospodarczego potrzebę zrozumienia roli i znaczenia kompetencji jako zasobu budującego zachowania społeczno-gospodarcze w Polsce. W prezentowanym zbiorze artykułów przedstawiono kompleksowe ujęcie mechanizmów, jakimi rządzi się rynek pracy, z uwzględnieniem szczegółowych analiz procesów edukacyjnych, a także ogólnego spojrzenia na obserwowane zmiany dotyczące wskaźników demograficznych na rynku pracy. Zaprezentowane w zeszycie naukowym treści mogą inspirować teoretyków i praktyków związanych z rynkiem pracy, a ponadto – wyrażamy taką nadzieję – będą zachęcać do dalszych dyskusji i badań na ten temat.

Prezentowany tom zawiera artykuły, które podzielono na trzy obszary tematyczne, w których zrealizowano rzetelne badania stanu wiedzy związanej z popytem i podażą kompetencji na rynku pracy. Ponadto autorzy artykułów przedstawili oryginalne wyniki badań własnych, pozwalające na uznanie przedstawionych artykułów jako komplementarnych.

W pierwszym rozdziale znalazły się artykuły poruszające problematykę kształtowania kompetencji w szkolnictwie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. W prezentowanych artykułach przedstawiono analizę praktycznych wymiarów kompetencji społecznych w dwóch kontekstach: edukacyjnym oraz realizacji potrzeb przedsiębiorców. Ponadto tematyka kształtowania kompetencji została umieszczona w szerszym aspekcie akceleracji dyfuzji wiedzy technicznej. Autorzy, korzystając z wyników badań obcych i własnych, postulują traktowanie kształtowania kompetencji jako procesu związanego z ciągłym rozwojem zawodowym.

Rozdział drugi obejmuje problematykę kształtowania kompetencji na poziomie szkolnictwa wyższego. Poruszane problemy można powiązać w proces, w którym, po pierwsze, przeanalizowano czynniki wpływające na wybór kierunków studiów przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, po drugie, przybliżono etapy zarządzania kompetencjami na wybranych kierunkach studiów, a wreszcie przedstawiono badania nad deficytami w kompetencjach absolwentów wybranych kierunków kształcenia.

W trzecim rozdziale prezentowanego tomu zawarto prace związane z zarządzaniem kompetencjami na rynku pracy. Autorzy opracowań na podstawie zrealizowanych badań omówili kilka tematów związanych z wpływem kapitału społecznego na funkcjonowanie rynku pracy w szerokim kontekście jego

funkcjonowania. Podjęto także próbę porównania kształtowania kompetencji menedżerskich w odrębnych kulturach biznesowych.

Różnorodność podejmowanej w opracowaniach problematyki wskazuje na potrzebę eksplorowania obszaru zarządzania kompetencjami, zarówno w ujęciu podażowym, jak i popytowym. Problematyka badawcza obejmująca planowanie, kształtowanie i zarządzanie kompetencjami na polskim rynku pracy wydaje się tematyką ważną i aktualną, w rozmaitych płaszczyznach łączącą dyskursy związane z edukacją i zarządzaniem. Prezentowane teksty odznaczają się dużymi walorami badawczymi. Ich autorzy połączyli prezentowaną na świecie wiedzę teoretyczną z szerokim polem badań empirycznych, co może stanowić podstawę do rozważań i refleksji oraz wyzwań poznawczych w omawianym obszarze badawczym.

Rozdział 1

Kształtowanie kompetencji w szkolnictwie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy

**The practical dimension of social competence in education.
Dimensions of the role of the class teacher**

Abstract:

The paper focuses on the importance of social competence in the teaching profession. The specificity of the role of the teacher is, among others, the creation and regulation of relationships with pupils, thus it is also the base of the educational competence. The paper presents the selected results of research conducted in lower secondary schools with diagnostic survey method. Results show an insufficient level of social skills of the class teachers.

Key-words: social competence, education, the social role of the teacher, the class teacher

Wokół definiowania i klasyfikowania kompetencji społecznych

Pojęcie kompetencji tak chętnie i coraz częściej używane także w języku potocznym jest wieloznaczne i nieostre, różnie definiowane przez konkretnych autorów na potrzeby nauk społecznych.

Dudzikowa [1993, s. 26] traktuje kompetencje jako „zdolność do czegoś, zależną [...] od znajomości wchodzących w nią umiejętności i sprawności [...], i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością”.

Madalińska-Michalak i Góralska [2012] wskazują, że kompetencje stanowią rezultat procesu uczenia się, są jednocześnie rozumiane jako zdolność do realizacji określonych zakresów zadań. Na podobne ich cechy zwraca uwagę Czerepaniak-Walczak [1994], dla której stanowią one osiąmane przez wyuczenie dyspozycje człowieka. Na strukturę kompetencji składają się zarówno umiejętność adekwatnego zachowania, jak i świadomość potrzeby oraz skutków danego zachowania, a także przejęcie odpowiedzialności za jego efekty [Czerepaniak-Walczak 1994].

„Pojęcie kompetencji w przestrzeni edukacyjnej zmienia podejście do celów kształcenia, co oznacza:

- koncentrację nie na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych,
- koncentrację na uczniu, jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie na treściach kształcenia,
- stosowanie efektów uczenia się w odniesieniu do określonych sytuacji i problemów edukacyjnych” [Madalińska-Michalak, Góralska 2012, s. 69].

Pojęciem kompetencji posługujemy się w ostatnim okresie szczególnie chętnie na gruncie pedagogiki czy psychologii pracy, kiedy odnosimy je do kontekstu rynkowego, koncentrując się na konstruowaniu modeli, katalogów kompetencji pożądanych na danym stanowisku pracy, dopasowanych do standardów realizacji określonych zadań zawodowych.

W kompetencjach wyróżnić można komponent poznawczy, motywacyjny i behawioralny (działaniowy), co odnosiłoby to pojęcie do kategorii postaw. Komponent poznawczy wiązałby się zatem z umiejętnością dostrzeżenia i rozumienia sytuacji społecznych, komponent motywacyjny – z chęcią angażowania się w sytuacje interakcyjne, działaniowy zaś – z praktycznym wykorzystaniem umiejętności społecznych.

Madalińska-Michalak i Góralska [2012] – za dokumentem Bilans Kapitału Ludzkiego – wskazują na następujące cechy kompetencji: ich indywidualny, odniesiony do jednostki wymiar, ich mierzalność i stopniowalność, uzależnienie od kontekstu społecznego, ich wzajemne powiązania, które dowodzą zasadniczej trudności izolowania określonych kompetencji od całego ich syndromu, ich dynamiczny charakter oraz zróżnicowane zapotrzebowanie kompetencyjne uzależnione od rodzaju zadań zawodowych.

W literaturze przedmiotu wskazuje się kompetencje emocjonalne jako szczególnie istotne w relacjach międzyludzkich. Są to szeroko rozumiane umiejętności doświadczania i regulowania swoich emocji w kontekście sytuacji społecznych, w których ramach dochodzi do interakcji pomiędzy różnymi osobami. Saarni [1999, 2005] wskazuje na rozwojowy charakter sprawności emocjonalnych i wyróżnia następujące komponenty: świadomość swoich emocji (faktu, że się ich doświadcza, że mają charakter dynamiczny i nie zawsze uświadomiony), umiejętność percypowania emocji innych osób, zdolność do werbalizowania emocji, do empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia partnerów interakcji, umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz potencjalnych niespójności pomiędzy wewnętrznym stanem emocjonalnym a jego ekspresją, świadomość oddziaływania emocji na inne zachowania i liczenie się z tym faktem w sytuacjach autoprezentacji, umiejętność radzenia sobie z emocjami negatywnymi, wiedza na temat specyfiki relacji interpersonalnych wyznaczanych emocjami jej uczestników, poczucie emocjonalnej skuteczności.

Z kolei pojęcie **kompetencji społecznych** Argyle [2002, s. 133] definiuje jako umiejętność wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych. Na gruncie polskim zaś Matczak [2007] oraz Matczak i Martowska [2013] kompetencje społeczne odnoszą do umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych, nabywanych w trakcie treningu społecznego. Podkreślają niejednorodność i specyficzność kompetencji społecznych, wyodrębniając grupy kompetencji warunkujące efektywne radzenie sobie w trzech typach sytuacji społecznych: w sytuacjach intymnych charakteryzujących bliskie kontakty interpersonalne, w sytuacjach ekspozycji społecznej, w której jednostka jest obiektem uwagi i/lub oceny, oraz w sytuacjach wymagających asertywności, czyli realizowania własnych potrzeb i celów poprzez wywieranie wpływu na innych i/lub nieuleganie wpływowi innych.

Kompetencje o charakterze społecznym nabierają szczególnego znaczenia w kontekście przemian rynku pracy, zapotrzebowania na pracowników o określonych cechach i umiejętnościach na określonych stanowiskach [Kwiatkowski (red.) 2001, Jeruszka 2010]¹, a wraz z inteligencją emocjonalną oraz kreatyw-

¹ W pedagogice pracy kładzie się nacisk na rozróżnienie pojęć kwalifikacje i kompetencje. Kwalifikacje mają charakter formalnie potwierdzonego w toku edukacji przygotowania zawodowego, kompetencji zaś nabywa się w toku pracy; wiążą się one z uprawnieniami i pełnomocnictwami w zakresie odgrywanych ról, oznaczają zgodnie z ustaleniami w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji dla całościowego uczenia się udowodnioną zdolność stosowania wiedzy i zdolności różnego typu w toku kariery edukacyjno-zawodowej.

nością otwierają listę najbardziej poszukiwanych przez pracodawców cech [por. Matczak, Martowska 2013, s. 5].

Wśród profesji, w których nabierają one znaczenia szczególnego, są zawody nauczycielskie wymagające przebywania z ludźmi, nawiązywania z nimi w kontakcie, regulowania relacji międzyludzkich oraz interweniowania w sytuacjach społecznych.

Rola społeczna wychowawcy w kontekście kompetencji niezbędnych do jej odgrywania

Rola społeczna definiowana jest najczęściej poprzez zespół oczekiwań względem jednostki zajmującej określoną pozycję społeczną, podzielany przez większość członków określonej społeczności [por. Konarzewski 1992]. Rola jako korelat kategorii społecznej nie musi definitywnie determinować funkcjonowania jednostki, niemniej stanowi kulturowo-społeczny kontekst jej świadomych i nieświadomych wyborów i decyzji. W tym zatem sensie ma ona większy bądź mniejszy wpływ na życie jednostki odgrywającej określoną rolę. Nawet jeśli przyjąć, że człowiek nie jest biernym odtwórcą narzuconej roli, lecz jej kreatorem – różni ludzie różnie wypełniają oczekiwania roli, a w dodatku ów katalog oczekiwań związanych z poszczególnymi rolami cechuje diachroniczna dynamika i wpisanie w nieustanny kulturowy dyskurs – to nie sposób pominąć złożonych zależności pomiędzy życiem i aktywnością jednostki a odgrywanymi przez nią rolami. W tym względzie rola nauczyciela nie jest rolą odmienną od pozostałych. Ma jednak pewną specyfikę związaną z uwarunkowaniami społeczno-psychologicznymi jej odgrywania. Konarzewski [1992] wskazuje na jej następujące osobliwości: niejasność (brak jednoznacznych kryteriów poprawnego odgrywania roli i doskonałości zawodowej), wewnętrzną niespójność związaną z wzajemnym wykluczaniem się (lub co najmniej utrudnianiem) w realizacji zróżnicowanych oczekiwań związanych z poszczególnymi komponentami roli (np. formalno-administracyjnym, edukacyjnym czy międzyludzkim) oraz psychologiczne trudności roli związane z wysokością kosztów psychicznych, które ponosi się podczas jej odgrywania (tu: związane np. z utrudnionym kontaktem z ludźmi, ograniczoną możliwością wpływania na nich czy brakiem symetrii w kontaktach społecznych)².

Rola nauczyciela zatem jako niejasna, wewnętrznie niespójna i psychologicznie trudna wymaga od osób ją odgrywających szeregu zróżnicowanych

² W rozważaniach pominięto przywoływaną przez Konarzewskiego niezgodność roli nauczyciela z innymi rolami, uznano bowiem, że ta cecha, jeśli sprowadzić ją do utrudnień wynikających z konieczności godzenia roli nauczyciela np. z rolą członka rodziny, ma w dzisiejszej rzeczywistości rynkowej często charakter uniwersalny.

kompetencji. Wśród nich Kwaśnica [por. 2003, ss. 300–305] wylicza następujące:

- kompetencje praktyczno-moralne (wśród nich: interpretacyjne – związane z podejmowaniem prób rozumienia i tłumaczenia świata złożonych zależności, moralne – związane z umiejętnością prowadzenia pogłębionej refleksji moralnej dotyczącej własnego postępowania, oraz komunikacyjne – wykraczające poza techniczną zdolność przekazu informacji, związane raczej z umiejętnością akceptującego, empatycznego, niedyrektywnego kontaktu z drugą osobą),
- kompetencje techniczne (na które składają się kompetencje postulacyjne – normatywne, związane z dokonywaniem wyborów w sferze instrumentalnych celów działania, oraz kompetencje metodyczne i realizacyjne – związane bezpośrednio z realizacją funkcji dydaktycznych).

Autor zdecydowanie priorytetowo traktuje kompetencje praktyczno-moralne, które decydują o kształcie kreowanej przez nauczyciela roli. Podobny tok myślenia uwidacznia się, gdy Dylak [1995] wskazuje na trzy grupy kompetencji istotnych w pracy nauczyciela, a wśród nich: kompetencje bazowe – umożliwiające komunikację pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego, kompetencje konieczne o charakterze interpretacyjnym, autokreacyjnym i realizacyjnym – umożliwiające podjęcie działań adekwatnych do określonych sytuacji społecznych, oraz pożądane – charakteryzujące nauczyciela poza bezpośrednim kontekstem związanym z rolą zawodową.

Wśród przywołanych przykładowych typologii nauczycielskich kompetencji uwagę zwracają te, które w psychologii klasyfikuje się tradycyjnie jako kompetencje społeczne, bez których niemożliwe (lub niezwykle utrudnione) jest konstruktywne bycie nauczycielem. Nabierają one jeszcze istotniejszego wymiaru w pracy nauczyciela–wychowawcy, w którego rolę wchodzi większość profesjonalistów. Rola nauczyciela–wychowawcy tym różni się od pozostałych ról nauczycielskich, że jej emocjonalno-społeczny komponent nabiera szczególnego znaczenia w relacjach z uczniami. Można bowiem założyć, że jakość i częstotliwość kontaktu wychowawcy z uczniami są inne niż w wypadku nauczycieli przedmiotowych. Wychowawca potencjalnie dysponuje możliwością nawiązania bliższych, emocjonalnych relacji z podopiecznymi, których przedmiotem w znacznym stopniu mogą stać się pozaedukacyjne obszary funkcjonowania młodego człowieka, ma więc szansę stać się doradcą, nieść wsparcie emocjonalne, pomagać w bieżących problemach, towarzyszyć w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu wyborów, zmaganiu się z codziennością i krytycznymi wydarzeniami życiowymi.

Jak pokazują realizowane w paradygmacie interpretatywnym badania pomocowych funkcji szkoły w percepcji rodziców [Piorunek 2012], pomoc, wsparcie, doradzanie kojarzą się rodzicom uczniów wcale nie z postaciami fachowców – pedagogów, psychologów, terapeutów, logopedów – ale przede wszystkim z osobą wychowawcy klasy, który staje się dla nich transmiterem i tłumaczem rzeczywistości szkolnej, łącznikiem pomiędzy ich dzieckiem w roli ucznia a nimi samymi, którzy przecież codzienności szkolnej także indywidualnie doświadczali, ale mają świadomość nieprzystawalności owego sprywatyzowanego doświadczenia do współczesności kolejnego pokolenia. „Fachowcy od pomagania” w szkolnej rzeczywistości bywają dla rodziców i młodzieży anonimowi, a ich oddziaływanie ma charakter incydentalny. Bywa, że w mniejszych, pozbawionych anonimowości środowiskach edukacyjnych kontakt z pedagogiem jest ciągle stygmatyzujący, bowiem oznacza pośrednio swoistą niewydolność edukacyjną i nie zapewnia wystarczającej dyskrecji. Jednak zarówno w wypadku wychowawcy, jak i pedagoga – wskazując na „potencjał doradczy” tych osób – rodzice koncentrują się na ich osobowości i życiowym doświadczeniu, kompetencjach emocjonalno-społecznych, które uprawomocniają ich w roli osób wspierających i przyczyniają się do budowania zaufania między wspieranym a udzielającym pomocy profesjonalistą.

Cele i problematyka badawcza

Ze względu na szczególną rolę nauczyciela–wychowawcy w systemie szkolnym, która w założeniach powinna wykraczać poza funkcje dydaktyczne, za podstawowy cel badań własnych przyjęto przeprowadzenie diagnozy kompetencji społecznych nauczycieli–wychowawców. W szczególności za cel postawiono sobie odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. W jakim zakresie wychowawca klasy wychodzi poza czysto dydaktyczny kontekst w swoich relacjach z uczniami?;
2. Jak uczniowie postrzegają poszczególne komponenty odgrywanej przez wychowawcę roli i oceniają jego kompetencje społeczne?;
3. Czy i w jakim zakresie wychowawca stanowi wsparcie dla swoich uczniów doświadczających codziennego stresu, sytuacji trudnych, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i przebiegu?;
4. W jaki sposób wychowawca wywiązuje się z funkcji pomocowych i doradczych?;
5. Kim *de facto* jest wychowawca w interakcjach z uczniami w percepcji młodzieży?

Stawiając powyższe pytania, przyjęto, iż kompetencje społeczne nauczyciela przejawiają się w charakterystyce odgrywanych przez niego ról, jakości

budowanych z uczniami relacji, gotowości do udzielania wsparcia i pomocy w różnorodnych sytuacjach. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego tekstu skoncentrowano się przede wszystkim na prezentacji danych korespondujących z pytaniami pierwszym, drugim i piątym.

Metoda badawcza, grupa badawcza i organizacja badań

Kompetencje społeczne można diagnozować niejako „bezpośrednio” przy wykorzystaniu standaryzowanych testów i kwestionariuszy kompetencji społecznych, metod obserwacyjnych oraz testów sytuacyjnych (symulacyjnych), ale także pośrednio – poprzez wykorzystanie narzędzi samoopisowych oraz oceny, opinii i relacji podmiotów wchodzących w kontakty z osobami posiadającymi te dyspozycje bądź ich pozbawionymi.

Autorki badań zdecydowały się na połączenie tych perspektyw oglądu. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego – po pierwsze, w celu zobjektywizowanej diagnozy wybranych aspektów funkcjonowania społecznego wychowawców zastosowano Profil Kompetencji Społecznych [Maczak, Martowska 2013] służący do pomiaru i oceny poziomu kompetencji społecznych w pięciu obszarach: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych, kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej oraz kompetencji społecznikowskich. Ze względu na ograniczone ramy publikacji ten aspekt badań nie zostanie opisany. Po drugie zaś, w celu swoistej „praktycznej weryfikacji” społecznych kompetencji wychowawców, przeprowadzono weryfikacje empiryczne przy wykorzystaniu techniki ankietowej i autorskiego kwestionariusza ankiety zatytułowanego „Mój wychowawca i ja”, skierowanego do uczniów, którzy w codzienności szkolnej mają okazję doświadczać sposobów odgrywania przez wychowawców poszczególnych ról oraz konsekwencji praktycznego wykorzystywania kompetencji społecznych.

Dobór próby badawczej na poziomie szkół gimnazjalnych miał charakter losowy, podobnie jak dobór uczniów i wychowawców w ramach poszczególnych placówek. Przebadano 393 uczniów gimnazjów³ oraz 123 nauczycieli, którzy w roku przeprowadzenia badań i/lub w ostatnich latach pełnili funkcję wychowawcy. Badania zrealizowano w kilkunastu gimnazjach publicznych

³ Ten szczebel edukacji obejmuje okres rozwojowy newralgiczny z punktu widzenia konstruowania tożsamości indywidualnej oraz często trudnego przechodzenia z roli dziecka do roli dorosłego, co prowadzi do szeregu problemów natury indywidualnej i związanych z funkcjonowaniem w grupie [por. np. Brzezińska i in. 2012, Musiał 2007]. Wsparcie zewnętrzne w realizacji zadań rozwojowych dorastania jest na etapie gimnazjalnym szczególnie istotne.

w wielkim mieście i na jego przedmieściach⁴. Starano się zatem docierać do gimnazjów typowych, ogólnodostępnych, do których uczęszcza większość populacji adolescentów. Realizują one zbliżone koncepcje wychowania i nauczania w podobnych warunkach społecznych (stosunkowo liczne klasy, po kilka klas na danym poziomie nauczania) i przestrzennych (typowe budynki szkolne spełniające standardy instytucji edukacyjnych w kraju). W grupie uczniów próba badawcza była niemal wyrównana pod względem kryterium płci respondentów. Badania prowadzono w okresie marzec–czerwiec 2014 roku.

Kompetencje społeczne wychowawców – ilustracja empiryczna

Uzyskane wyniki pokazują, że ponad 80% gimnazjalistów ma kontakt z wychowawcą tylko w trakcie lekcji. Na kontakt pozalekcyjny na terenie szkoły wskazuje 15,5% uczniów. Co dziesiąty uczeń ma kontakt z wychowawcą także w innych sytuacjach pozaszkolnych. Zatem na zbudowanie zaufania i relacji pomiędzy uczniem a wychowawcą pozostaje – w większości wypadków – czas lekcji, kiedy kontakt często ma charakter rzeczowy, gdy zarówno uczeń, jak i nauczyciel nie mają wiele okazji do wychodzenia poza ramy standardowych przepisów ról, a czas nieprzeznaczony na przekaz dydaktyczny jest ograniczony do minimum.

Z kolei lekcje wychowawcze mogące służyć nawiązaniu bliższych relacji z uczniami, mniej sformalizowane, z założenia dotyczące zagadnień ważnych dla dorastających z rozwojowego punktu widzenia także wielokrotnie nie spełniają swojej funkcji. W przybliżeniu tylko co trzeci gimnazjalista (36,13%) uważa, że wychowawca na tych lekcjach porusza istotne dla młodzieży tematy i ocenia ich przebieg pozytywnie. Co piąty gimnazjalista dostrzega starania wychowawcy w tym zakresie, ale ich rezultat nie jest już dla zainteresowanych pozytywny (kategoria: „stara się z nami rozmawiać na różne ważne dla nas tematy, ale nie bardzo mu to wychodzi”). Zaskakująco wielu wychowawców nie wykorzystuje, zdaniem uczniów, lekcji wychowawczych ani w celu poruszania ważkich tematów, ani w celu budowania mniej sformalizowanych relacji z uczniami. 63,36% uczniów wyraźnie wskazuje na to, że lekcja wychowawcza jest wykorzystywana tylko jako kolejna możliwość realizacji zadań dydaktyczno-organizacyjnych. Co piąty nauczyciel wykorzystuje lekcję wychowawczą jako dodatkową lekcję przedmiotową, czyniąc to regularnie bądź okazjonalnie,

⁴ Badania ankietowe realizowali w poszczególnych gimnazjach przeszkoleni studenci studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika, przede wszystkim członkowie Studenckiego Koła Naukowego Poradnictwa Społecznego „poMoc” oraz doktoranci z Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

np. w celu wyjaśnienia trudniejszych kwestii. W mniej więcej 40% [!] wypadków po prostu uzupełnia dziennik, pozostawiając uczniom swobodę dysponowania swoim czasem, lub wręcz opuszcza klasę w celu wykonywania innych obowiązków. W ten sposób bezpowrotnie traci okazję do głębszego poznania problemów uczniowskich, zrozumienia świata dorastających, emocjonalnego zbliżenia się do uczniów. Być może jej w ogóle nie szuka, co z pewnością musi niepokoić i rodzić pytania o sens pracy pedagogicznej czy ewentualne przyczyny zawodowego wypalenia. Być może zresztą z jego punktu widzenia podtrzymywanie mitu o szkole jako miejscu wspomagania rozwoju uczniów [por. Dudzikowa 2005] jest skuteczną strategią przystosowawczą i elementem codziennej rutyny dydaktycznej. Analizowane pytanie miało w kwestionariuszu ankiety charakter półotwarty. Respondenci mogli zatem także – obok wyboru określonych kategorii odpowiedzi z przygotowanej kafeterii – dokonać samodzielnego uzupełnienia odpowiedzi. Z takiej możliwości skorzystał nieco mniej niż co dziesiąty badany. Wydaje się jednak, że bliższe przyjrzenie się tym spontanicznym odpowiedziom wnosi pewne wartości do jakościowego oglądu analizowanego zagadnienia, choć ze względu na niewielką liczebność tej grupy respondentów należałoby unikać pochopnych uogólnień. Klasyfikacja uzyskanych wypowiedzi uczniowskich pozwala na wyłonienie następujących kategorii (w poniższym zestawieniu zilustrowano je wybranymi wypowiedziami gimnazjalistów):

1. lekcje wychowawcze nauczyciel poświęca na realizację swoich obowiązków organizacyjnych: „robi coś w dzienniku, a my mamy być cicho; sprawdza wypracowania”⁵;
2. uczniowie nie przejawiają żadnej konstruktywnej aktywności: „nuda; patrzymy w sufit; se siedzimy i gadamy; robimy co chcemy”; wulgaryzm: „ch...”;
3. wychowawca podejmuje próby zapanowania nad klasą i uzyskania nad nią kontroli: „myślimy o różnych rzeczach, pół lekcji nas uspokaja; wychowawca bezpodstawnie na nas krzyczy i ma o wszystko pretensje”;
4. realizacja konkretnych tematów związanych z funkcjonowaniem ucznia, spośród których gimnazjaliści wymieniają np. „nudne i chaotyczne rozmowy o zdrowym odżywianiu; realizujemy w grupach tematy, które mają nam pomóc w rozumieniu, co jest złe, a co dobre, np. jak radzić sobie ze stresem”. Tematy o tym charakterze są także omawiane przez specjalistów, na których wychowawcy delegują ich realizację: „przychodzi pani pedagog”;

⁵ Sformułowania i pisownia oryginalne.

5. rozwiązywanie problemów klasowych i organizacja życia w klasie: „omawianie spraw klasowych; rozmawiamy o problemach, jakie nauczyciele mają do nas; rozmawia o sprawach klasowych i organizacyjnych; robimy gazetkę klasową, stroiki na Wielkanoc”;
6. realizacja w ramach lekcji wychowawczej innych przedmiotów szkolnych: „robi biologię; prowadzi matematykę; połowa lekcji to przedmiot który prowadzi...”;

Powyższe zestawienie pokazuje przede wszystkim spontaniczne reakcje uczniów na pytanie o jakość i charakter lekcji wychowawczych, ilustruje sposób postrzegania i myślenia gimnazjalistów, którzy zdecydowali się podzielić swoimi obserwacjami. Niestety, znaczna część tych wypowiedzi (choć zdawkowych) ma dość emocjonalny charakter, a dodatkowo znaczny ich odsetek to wypowiedzi niepochlebne. Jeśli potraktować tę część pytania półotwartego jako uzupełnienie obrazu uzyskanego wcześniej w toku analizy *stricte* ilościowej, to z pewnością wymaga ono co najmniej pedagogicznego namysłu.

Następnie poproszono gimnazjalistów, aby wskazali, jak często (w pięciostopniowej skali) poruszane są w rozmowach z wychowawcą różne tematy. W katalogu tych tematów szczególnie często (nawet kilka razy w tygodniu) lub choćby czasami (co najmniej kilka razy w miesiącu) znajdują się następujące kwestie (zestawienie odzwierciedla gradację częstotliwości odpowiedzi wskazywanych przez respondentów):

- w ponad 2/3 przypadków rozmowy dotyczą rezultatów edukacyjnych gimnazjalistów (oceny z różnych przedmiotów);
- w 62,59% przypadków dotyczą aktualnych problemów klasowych o zróżnicowanym charakterze;
- w niemal 60% przypadków przygotowania do egzaminów gimnazjalnych;
- prawie połowa gimnazjalistów (48,6%) wskazuje, że przedmiotem takich rozmów są różne kwestie organizacyjne, przedsięwzięcia i projekty organizowane przez klasę;
- nieco częściej niż w przypadku co trzeciego ucznia (36,65%) takie rozmowy dotyczą szkodliwości używek i niebezpieczeństw związanych z uzależnieniami;
- w co trzecim przypadku (34,1%) w rozmowach z wychowawcami obecny jest temat agresji i mobbingu;
- co czwarty gimnazjalista (24,18%) podkreśla, że przedmiotem takich rozmów jest nawiązywanie relacji społecznych z innymi ludźmi, w tym problemy związków emocjonalnych;
- co piąty uczeń (22,39%) dostrzega wśród tematów rozmów z wychowawcą problematykę niebezpieczeństw związanych z korzystaniem

z internetu (uzależnienie od internetu, niebezpieczne kontakty, wirtualna przemoc);

- w wypadku niecałej piątej części badanych (18,83%) rozmowy te koncentrowały się na ważnych, trudnych tematach dotyczących przebiegu życia – chorobach, cierpieniu czy śmierci;
- tylko w 16,64% wypadków wychowawcy nie stronią od tematów związanych ze specyfiką okresu dorastania (zmiany biologiczne i psychiczne związane z wchodzeniem w dorosłość i realizacją zadań rozwojowych przewidzianych dla tej kategorii wieku).

Powyższe zastawienie wyraźnie pokazuje, że mniej więcej dwukrotnie częściej wychowawcy w rozmowach z gimnazjalistami koncentrują się na kwestiach dydaktycznych (oceny, egzaminy, problemy klasowe) niż na kwestiach istotnych z punktu widzenia społecznego funkcjonowania ucznia i jego dobrostanu emocjonalnego. Nie mogą zatem zbliżyć się do świata życia młodego człowieka, ponieważ nie potrafią (nie mogą lub nie chcą) wyjść poza przepis roli dydaktyka, organizatora i kontrolera życia klasy.

Zakończenie

Rola wychowawcy klasy wymaga szeregu kompetencji, wśród których ważne miejsce zajmują kompetencje społeczne. Zaprezentowane wyniki badań własnych wyraźnie wskazują, iż podstawowym wymiarem funkcjonowania nauczycieli w przestrzeni edukacji gimnazjalnej jest realizacja funkcji dydaktyczno-organizacyjnych, a zatem odgrywanie ról: dydaktyka, kontrolera, organizatora. Uwarunkowania prawno-organizacyjne współczesnej polskiej szkoły z jednej strony intensywnie wymagają od nauczycieli sprawnego funkcjonowania w tym wymiarze, a z drugiej strony pozwalają na zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego bez realnego, a nie tylko formalnego funkcjonowania w innych rolach, takich jak: mentor, mediator, doradca czy osoba wspierająca. Niepokoí fakt, iż niemała część wychowawców nie wykorzystuje nawet lekcji wychowawczej do bliższego poznania uczniów, nawiązania z nimi dialogu opartego na zaufaniu i szacunku, podjęcia próby rozmowy o kwestiach istotnych w okresie adolescencji. Świadczyć to może o niewystarczających kompetencjach społecznych poszczególnych nauczycieli, uwarunkowanych m.in. brakiem selekcji do zawodu pod kątem posiadanych kompetencji oraz niewystarczającym przygotowaniem kandydatów do tej profesji, co wymagałoby poważnych redefinicji w zakresie prowadzenia studiów wyższych pozwalających na uzyskanie kwalifikacji nauczycielskich. Jednakże okres studiów to zaledwie „zaczyn” rozwoju kompetencyjno-zawodowego, a zatem społeczność, w której pracuje nauczyciel, pisane i niepisane reguły społeczno-wychowaw-

czego funkcjonowania czy klimat organizacyjny szkoły w istotnym stopniu formują (lub nie formują) nauczyciela do odgrywania pozadydaktycznych ról. Atrofia funkcji wychowawczych szkoły [por. np. Piorunek 2012] to proces oparty na błędnym kole: niewystarczające i nieskuteczne promowanie znaczenia wychowawczej roli szkoły przyczynia się do nieangażowania się przez gros nauczycieli w role inne niż dydaktyczne. Tym samym nauczyciele nie dają sobie okazji do swego rodzaju treningu kompetencji społecznych w roli *ad litteram* wychowawcy, zwrotnie pogłębiając niewydolność szkoły w wymiarze wychowawczym, obejmującym przecież także modelowanie kompetencji społecznych u wychowanków.

Bibliografia

- Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski Sz., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja”, nr 3.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe USz, Szczecin.
- Dudzikowa M. (1993), *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4.
- Dudzikowa M. (2005), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Impuls, Kraków.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Konarzewski K. (1992), *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jeruszka Urszula (2010), *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (red.) (2001), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa.

- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- Matczak A., Martowska K. (2013), *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Musiał D. (2007), *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] P. Francuz, W. Otrębski, „Studia z psychologii w KUL. Tom 14”, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Piorunek M. (2012), *Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich*, „Studia Edukacyjne”, nr 22.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Saarni C. (2005), *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk.

Marek Goliński
Politechnika Poznańska

Wybrane elementy zarządzania kompetencjami pracowniczymi w aspekcie kształcenia zawodowego

Selected elements of managing employees competence in the aspect of professional education

Abstract:

The issues connected with the vocational education, the vocational qualifications and competencies management in term of the employers' needs were analysed. The core factors which influence the vocational education quality assessment, were characterized regarding the forms of the competencies' development and its scope. Due to the fact that there is the wide range of factors which influence the vocational education quality, only factors which are connected with the vocational qualifications and competencies were selected. The factors were analysed with the reference to the comprehensive notion namely the brain capital. The competencies management aspects were set beside activities performed through the system project „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”. The activities, among the others, determined the requirements for the competencies of the trainees and graduates from the vocational high schools.

Key-words: professional education, human capital, competence, skills

Wprowadzenie

W artykule opisano założenia związane z zarządzaniem kompetencjami pracowniczymi w przedsiębiorstwach. Scharakteryzowano najistotniejsze czynniki wpływające na ocenę jakości kształcenia zawodowego, wskazując na formy rozwoju kompetencji zawodowych i zakresy kompetencyjne pracowników. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność podjęcia praktycznych

i skutecznych działań mających usprawnić przepływ informacji dotyczących potrzeb rynku pracy i potencjału kształcenia zawodowego. Efektywne zarządzanie kompetencjami pracowniczymi wymaga uzyskania informacji o dostępnych kompetencjach (wyrażonych m.in. szczegółowymi aplikacjami o pracę) oraz narzędzi umożliwiających swobodny i funkcjonalny dostęp do tych informacji. Informacje o zakresie potrzebnych kompetencji pracowników przydatne są zarówno absolwentom szkół ponadgimnazjalnych, jak i instytucjom odpowiedzialnym za kształcenie zawodowe. Pracodawcy natomiast powinni nawiązać współpracę ze szkołami lub instytucjami samorządowymi w celu aktywnego kształtowania pożądanych na rynku kompetencji i umiejętności. Ze względu na szeroki zakres czynników wpływających na kształcenie zawodowe wybrano jedynie te związane z kwalifikacjami i kompetencjami, pokazując je jednak na tle obszernego pojęcia, jakim jest kapitał intelektualny. Analizując problematykę zarządzania kompetencjami, odniesiono się do działań realizowanych w ramach projektu systemowego „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, które dotyczą m.in. zapotrzebowania na kompetencje pracownicze wśród praktykantów oraz absolwentów szkół zawodowych ponadgimnazjalnych.

Zarządzanie kompetencjami – założenia

Tematyka zarządzania kompetencjami (czasami szerzej – personelem) jest bardzo popularna, a jej znaczenie dla skutecznego działania przedsiębiorstwa – bardzo istotne. Odpowiednie zarządzanie zasobami determinuje realizację założonych celów przedsiębiorstwa. Odpowiedzialność za realizację powierzonych działań oraz ich efektów spoczywa na pracownikach. W zależności od przedmiotu działania przedsiębiorstwa i funkcjonującej struktury organizacyjnej realizacja celów przedsiębiorstwa jest uzależniona od efektywności pracy na poszczególnych stanowiskach oraz efektywności relacji wewnątrz struktury organizacyjnej. Analizując efektywność działań w przedsiębiorstwie, wymienić należy podstawowe czynniki, które mają wpływ na realizację przez pracowników wskaźników efektywnościowych w przedsiębiorstwie. Przykładowe czynniki uwzględniane przy ocenie efektywności pracowników wymienia G. Filipowicz w obszarach, które mają istotne znaczenie podczas określania potrzeb na kompetencje pracownicze w przedsiębiorstwach [Filipowicz 2014]:

- struktura zasobów majątkowych obejmująca m.in.: narzędzia pracy, wyposażenie, maszyny,
- procesy związane z organizacją pracy wewnątrz przedsiębiorstwa,
- procedury związane z oczekiwaniami dotyczącymi realizowanych zadań,

- wiedza specjalistyczna i kompetencje wymagane w związku z zakresem wykonywanych prac,
- warunki pracy i wymagania zdrowotne związane z wykonywanymi czynnościami.

Wymienione powyżej czynniki, a w konsekwencji pojęcia związane z zarządzaniem kompetencjami występują w wielu obszarach aktywności człowieka i w związku z tym funkcjonuje bardzo wiele różnorodnych definicji kompetencji. Kategoria kompetencji pojawia się – podobnie jak w wypadku nauki o zarządzaniu – w odniesieniu do szeregu dyscyplin naukowych takich jak: socjologia, psychologia, ekonomia czy ergonomia [Białasiewicz 2012]. Zarządzanie kompetencjami stanowi element zarządzania personelem i zawiera się w ramach szeroko rozumianego systemu zarządzania organizacją [Oleksyn 2013].

Taki układ zależności trwale łączy problematykę dotyczącą kompetencji pracowniczych z zarządzaniem przedsiębiorstwem. Skutkuje to uwzględnieniem zarządzania kompetencjami w planowaniu, organizowaniu, kierowaniu i kontroli działań w przedsiębiorstwie. Takie umiejscowienie zarządzania kompetencjami powoduje również, że definicje opisujące to pojęcie odnoszą się zarówno do obszaru rynku pracy, jak i do obszaru kształcenia, a najczęściej przytaczany jest ich formalny zakres przyjęty na podstawie Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady [*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...*, 2009]:

- kwalifikacje to formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami;
- krajowy system kwalifikacji – opisuje wszystkie aspekty działalności państw członkowskich związane z uznawaniem uczenia się i inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy oraz społeczeństwem obywatelskim. Obejmuje on opracowanie i wdrażanie rozwiązań instytucjonalnych i procedur związanych z zapewnianiem jakości, oceną i przyznawaniem kwalifikacji;
- efekty uczenia się to określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji;
- wiedza oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną;
- umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście europejskich ram kwalifikacji umiejętności określa się

jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod oraz narzędzi);

- kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej. W europejskich ramach kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Podczas uszczegóławiania opisywania kompetencji dla potrzeb edukacyjnych wyodrębniono osiem kompetencji kluczowych, w których zawarte są następujące rodzaje umiejętności [Sienkiewicz, Gruza 2009]:

- uczenia się i rozwiązywania problemów;
- myślenia – dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych;
- poszukiwania, segregacji i wykorzystywania informacji z różnych źródeł;
- doskonalenia się – elastycznego reagowania na zmiany i poszukiwania nowych rozwiązań;
- komunikowania się – korzystania z technologii, porozumiewania się w kilku językach;
- argumentowania i obrony własnego zdania;
- współpracy i porozumienia w grupie;
- działania – organizowania pracy, opanowania technik i narzędzi pracy, projektowania działań i przyjmowania odpowiedzialności za wyniki.

Wiele realizowanych działań, w tym komponenty POKL, otrzymały nazwy zawierające słowo „jakość”, np. Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty lub Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia. Samo pojęcie jakości nie zostało zdefiniowane, pozostaje więc przyjąć definicje powszechnie stosowane w praktyce rynkowej.

Gdy się analizuje czynniki wpływające na kształcenie zawodowe, konieczne trzeba ocenić jego poziom oraz wskazać kierunki i sposoby zmian. Ocenę kształcenia zawodowego jako pojęcia bardzo złożonego można odnieść do poszczególnych poziomów kształcenia, na których jest realizowane, a następnie do wartości, które z sobą niesie. W konsekwencji tego konieczne jest wprowadzenie metod pomiaru wybranych czynników i ustalenia stanu bazowego, będącego punktem odniesienia. Z analizą zbioru cech przypisanych kształceniu zawodowemu, uporządkowaniem i wartościowaniem tych cech wiąże się pojęcie jakości, które w praktyce i powszechnej świadomości występuje jako konkretny rodzaj wartości wyznaczany stopniem spełnienia wymagań przez dany

przedmiot (np. wyrób, usługa, utwór) [Mantura 2011]. Omawiając czynniki wpływające na kształcenie zawodowe, należy uwzględnić relacje i zmiany, jakie te czynniki wywołują w kontakcie z jednostką czy grupą osób. Podczas oceny czynników wpływających na jakość kształcenia zawodowego najistotniejsze jest ustalenie, jakich korzyści po tych zmianach się oczekuje. Aby określić wartość tych zmian, konieczne jest zestawienie cech opisujących kształcenie, a następnie wartościowe uporządkowanie zbioru tych cech [Mantura 2010].

Analizując potrzeby na kompetencje pracownicze, opierając się na założeniach i teoretycznych opisach pojęć związanych z kompetencjami, kwalifikacjami oraz umiejętnościami, należy zbadać możliwości pozyskania przez pracodawców pracowników, którzy spełniają oczekiwane kryteria. Zanim przedsiębiorstwo na podstawie deklaracji kompetencji pracowniczych, będących wykazem cech do wartościowania, dokona wyboru kandydatów do pracy, warto odnieść się do czynników otoczenia wpływających na warunki kształtowania kompetencji. Środowisko wpływające na kształtowanie się kompetencji pracowniczych opisuje m.in. kapitał intelektualny.

Kompetencje zawodowe jako element kapitału intelektualnego

Każde przedsiębiorstwo wiąże swoją aktywność z określonym obszarem społeczno-gospodarczym oraz – jak każda organizacja gospodarcza – musi realizować ustalone cele ekonomiczne. Odpowiedni dobór umiejętności dla potrzeb skutecznej realizacji zadania jest przedmiotem dobrze funkcjonującego zarządzania przedsiębiorstwem, a przez to właściwym sposobem realizacji jego celów. Sprawna organizacja i wdrożenie systemu zarządzania kompetencjami pozwalają na integrację zarządzania zasobami ludzkimi w jedną spójną całość [Sidor-Rządkowska 2011]. Integracja procesów zarządzania kompetencjami obejmuje najczęściej:

- analizę struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa oraz ocenę obciążenia i wydajności poszczególnych stanowisk,
- analizę potrzeb kompetencyjnych na stanowiskach pracy,
- rekrutację wewnętrzną i zewnętrzną pracowników,
- opracowanie systemu oceny pracowników,
- diagnozę potrzeb szkoleniowych, realizację szkoleń i badanie efektów z nich uzyskanych,
- planowanie rozwoju ścieżki kariery zawodowej,
- koordynowanie działań w zakresie coachingu.

Zarządzanie kompetencjami najczęściej skupia się na obszarze przedsiębiorstwa, natomiast uwarunkowania wpływające na kształtowanie kompetencji pochodzą z otoczenia, które obecnie ma wymiar globalny. Tematyka kompe-

tencji, umiejętności oraz potencjału zawartego w człowieku i w społeczeństwie jako całości, określającego zdolności do pracy, adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań, stanowi największy kapitał przedsiębiorstwa. Obecnie zdobycie i utrzymanie najlepszych pracowników stanowi kluczowy element budowania strategii konkurencyjności na rynku [Grzebyk 2013]. Na podstawie tego, jakie są cechy populacji, jakie umiejętności i kwalifikacje mają mieszkańcy, możemy mówić o potencjale regionalnym we wszystkich składowych kapitałach intelektualnego, czyli kapitale w ujęciu społecznym, ludzkim, strukturalnym oraz relacyjnym.

Organizacje, które podjęły wyzwania założenia gospodarki opartej oprócz kapitału ludzkiego także na wiedzy, realizując swoje cele, wykorzystują inne komponenty wchodzące w skład kapitału intelektualnego [Raport... 2008]:

- kapitał ludzki, który stanowi potencjał zgromadzony we wszystkich obywatelach, wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach, umiejętnościach i mogący służyć poprawie dobrobytu społecznego kraju;
- kapitał strukturalny, jako potencjał zgromadzony w rzeczywistych elementach infrastruktury np. w ramach systemu edukacji i innowacji – placówkach oświatowych, naukowych, badawczych, własności intelektualnej itp.;
- kapitał społeczny będący potencjałem zgromadzonym w społeczeństwie w postaci obowiązujących norm postępowania, zaufania i zaangażowania, które wspierając współpracę i wymianę wiedzy, przyczyniają się do wzrostu dobrobytu kraju;
- kapitał relacyjny, który związany jest z wizerunkiem kraju na zewnątrz, poziomem integracji z globalną gospodarką.

Bardzo istotną rolę w kształtowaniu kompetencji pracowniczych zarówno w zakresie zawodowym, jak i społecznym odgrywa szkoła. Zakresy zdobywanych umiejętności i kompetencji w ramach procesu kształcenia opisane są w programach nauczania. Ważne jest jednak, aby oprócz rozwiązań formalno-prawnych proces kształcenia wspierany i udoskonalany był przez jednostki samorządowe oraz przedstawicieli lokalnych przedsiębiorców.

Kompetencje zawodowe na poziomie szkół ponadgimnazjalnych zawodowych

Realizując założenia gospodarki opartej na wiedzy, ministerstwa odpowiedzialne za obszary kształcenia rozpoczęły działania mające dostosować programy i formy kształcenia do potrzeb rynku pracy. Celem wprowadzanych zmian ma być poprawa efektów kształcenia, zwiększenie skuteczności kształcenia oraz dostosowanie oferty edukacyjnej do zmieniającego się rynku pracy [Kształcenie... 2013].

Wprowadzona w życie w 2012 roku „Podstawa programowa kształcenia w zawodach” miała realizować takie właśnie cele. Podstawa została sporządzona w trzech częściach: I określa cele i zadania kształcenia, II – efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, III zaś zawiera opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów [Podstawa... 2012].

Kolejnym krokiem zmierzającym do poprawy sytuacji w obszarze edukacji zawodowej było wprowadzenie „Standardów jakości kształcenia zawodowego”. Opracowane standardy są dobrowolnym narzędziem dedykowanym dyrektorom i nauczycielom instytucji prowadzących kształcenie zawodowe przy podejmowaniu działań podnoszących jakość pracy. Standardy stanowią zbiór oczekiwań w zakresie jakości kształcenia, dotyczą różnych obszarów kształcenia zawodowego w systemie oświaty, opisany za pomocą szczegółowych kryteriów i wskaźników [Dąbrowska i in. 2013].

W wielu raportach opisujących kształcenie zawodowe na poziomie ponadgimnazjalnym pojawiły się negatywne oceny dotyczące kształcenia zawodowego jako niedostosowanego do potrzeb rynku pracy. Jako najczęstsze mankamenty oferty edukacyjnej na poziomie kształcenia zawodowego wymienić można następujące [Sienkiewicz, Gruza 2009]:

- oferta edukacyjna szkół zawodowych, centrów kształcenia praktycznego oraz centrów kształcenia ustawicznego jest obecnie nieatrakcyjna dla uczniów;
- treści kształcenia zawarte w bieżących podstawach programowych i programach nauczania dla zawodów są modernizowane zbyt rzadko, pozostają skostniałe;
- kwalifikacje i kompetencje zawodowe absolwentów często nie są zbieżne z oczekiwaniami pracodawców;
- wielu uczniów opuszcza szkoły bez dostatecznej umiejętności samodzielnego uczenia się oraz nawyku ustawicznego kształcenia się i doskonalenia zawodowego.

Ze względu na wymienione problemy oraz z uwagi na to, że znaczenie kompetencji zawodowych najbardziej uwidacznia się w trakcie realizacji zadań pracowniczych w pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych powinno się odbywać w szkole, ale w bardzo ścisłym kontakcie z pracodawcą. Takie właśnie rozwiązania zaproponowano w przykładach opisanych w kolejnym rozdziale.

Przykłady działań wpływających na jakość kształcenia zawodowego

Rozwój zawodowy – niezależnie od stanowiska pracy, przedsiębiorstwa czy branży – wymaga ciągłego doskonalenia się. Opiera się on na ustawicznym kształce-

niu, wsparciu poradnictwem zawodowym, uczestnictwie w kursach, szkoleniach i innych formach doskonalenia. Świadomość związana z koniecznością ciągłego doskonalenia zawodowego musi być wyrabiana przed okresem pełnej aktywności zawodowej. Etap edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej stanowi najdogodniejszy etap rozwoju, któremu powinna towarzyszyć świadomość samorozwoju i ciągłego doskonalenia. Zadanie świadomego wprowadzenia młodzieży w funkcjonowanie na rynku pracy, oprócz rodziców, powinni również wziąć na siebie nauczyciele. Funkcjonując w systemie formalnej edukacji, nauczyciele muszą dokonać wyboru, czy realizują zbiurokratyzowany i odhumanizowany proces, koncentrując się na sprawach formalnych, czy też rozwijają autonomię, kreatywność i praktyczne podejście do nauczania. Alternatywne formy nauczania oraz różne nowatorskie nurty edukacji nie zawsze mogą być realizowane w zhierarchizowanych strukturach edukacji [Żylińska 2013].

Pewne możliwości dynamicznego odejścia od przyjętych standardów kształcenia pojawiają się w ramach autorskich programów nauczania oraz działaniach realizowanych w ramach projektów unijnych. Właściwy dobór umiejętności dla potrzeb skutecznej realizacji zadania jest kluczowym problemem projektu „Indeks Gotowości Rynkowej – nowy instrument monitorujący szanse na pracę absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych województwa podkarpackiego” finansowanego ze środków EFS oraz środków budżetu państwa, realizowanego w ramach ZPORR, Działanie 2.1. W ramach projektu wyodrębniono i scharakteryzowano cztery kategorie kompetencji [*Jakość kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych...* 2007]:

- kompetencje zawodowe (np. zawodowe umiejętności praktyczne; znajomość nowoczesnych technologii w danym zawodzie);
- kompetencje poznawcze (np. motywacja do doskonalenia posiadanych i zdobywania nowych umiejętności);
- kompetencje społeczne (np. umiejętność poruszania się po rynku pracy, zachowania się podczas rozmowy kwalifikacyjnej);
- kompetencje osobowościowe (np. kreatywność, uczciwość, pracowitość, komunikatywność).

Kolejnym przykładem działań, których celem jest poprawa gospodarki poprzez integrację rynku pracy z kształceniem zawodowym, jest projekt „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, realizowany w ramach Priorytetu IX POKL. Inicjatorem projektu była Politechnika Poznańska, natomiast liderem był Samorząd Województwa Wielkopolskiego. Projekt stanowi kontynuację projektu „Wielkopolski system monitorowania i prognozowania”, którego celem było opracowanie innowacyjnego systemu zbierania i monitorowania informacji o kompetencjach oraz umiejętnościach zawodowych w od-

niesieniu do rynku pracy. Oba projekty powstały dzięki rozwijanej przez szereg lat inicjatywie pod nazwą Akcelerator Wiedzy Technicznej® (AWT®). Projekt „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe” ma za zadanie podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia zawodowego m.in. poprzez działania takie jak [Goliński, Szafrąński, Więcek-Janka 2013]:

- organizację praktyk i staży dla uczniów w przedsiębiorstwach;
- utworzenie na potrzebę realizacji praktyk laboratoriów wraz z opracowaniem nowatorskich programów praktyk;
- stworzenie, rozwój i upowszechnienie Wielkopolskiego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- opracowanie innowacyjnych programów kształcenia modułowego;
- przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć na podstawie wypracowanych programów kształcenia;
- wyposażenie szkół w narzędzia i materiały dydaktyczne.

Organizowanie specjalistycznych praktyk zawodowych w ramach standardowego programu nauczania wspomagane przez dedykowany e-learning stanowić powinno wsparcie tradycyjnego kształcenia formalnego. System e-learning jako element zintegrowanego systemu kształcenia i samokształcenia wraz z praktyką zawodową „wyprzedzającą” mogą przyjąć formę kształcenia triplex [Goliński, Grupka, Szafrąński 2014]. Kształcenie triplex stanowić może bardziej efektywną i skuteczną formę kształcenia dualnego. Takie podejście do kształcenia i opracowanie nowych form kształcenia możliwe jest dzięki stosowaniu innowacyjnych metod i narzędzi, a w bezpośredni sposób uatrakcyjnią i przez to wspiera procesy kształcenia. Kształcenie oparte na nowych technologiach informacyjnych stanowi jedną z form zwiększenia dostępu do edukacji na każdym poziomie kształcenia, również w ramach kształcenia ustawicznego, niesformalizowanego samokształcenia związanego z pracą zawodową [*Jakość kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych...* 2007].

Celem opracowywanych rozwiązań jest m.in. usprawnienie komunikacji pomiędzy rynkiem pracy – deklarującym potrzeby w zakresie kompetencji pracowniczych – a szkołami (konkretnie uczniami) deklarującymi posiadane kompetencje (wynikające ze zdobytych umiejętności). Opisywane rozwiązania w dużej mierze usprawniają komunikację pracodawca–uczeń, udostępniając jednocześnie informacje instytucjom odpowiedzialnym za doskonalenie kształcenia oraz rozwój rynku pracy. Ważne jest, aby informacje na temat zgłaszanych umiejętności były rzetelne, wyczerpujące oraz żeby powstawały w czasie rzeczywistym, a w ślad za ich zadeklarowaniem podążało skontaktowanie się z pracodawcą. Skuteczność omawianych rozwiązań w dużej mierze zależy od uświadomienia własnych potrzeb i możliwości użytkowników (uczniowie

powinni wiedzieć, że oferty pracy odzwierciedlające oczekiwania rynku pracy są konkretne, natomiast pracodawcy powinni zdawać sobie sprawę z możliwości i ograniczeń kompetencyjnych przyszłych pracowników).

Identyfikacja potrzeb pracodawców w zakresie zarządzania kompetencjami

Rozwój przedsiębiorstwa związany jest ściśle z umiejętnością wykorzystania zasobów, wśród których zasoby ludzkie i informacyjne odgrywają bardzo istotną rolę. Identyfikowanie w przedsiębiorstwie potrzeb kompetencyjnych jest zróżnicowane i uzależnione od bardzo wielu czynników, w związku z tym proces doboru pracowników też nie zawsze jest jednorodny. Niezależnie od zmienności zadań wykonywanych przez pracowników proces rekrutacji (doboru lub selekcji) podlega pewnym standardom, których przebieg jest kilkuetapowy: [Whiddett, Hollyforde 2003, Sidor-Rządkowska 2013]:

- powołanie zespołu dokonującego opisu kompetencji stanowiskowych,
- ustalenie funkcji (drzewa funkcji) realizowanych na danym stanowisku,
- określenie kluczowych (krytycznych) kompetencji na dane stanowisko,
- prowadzenie rozmów rekrutacyjnych z pracownikami na podstawie listy zweryfikowanych kompetencji stanowiskowych.

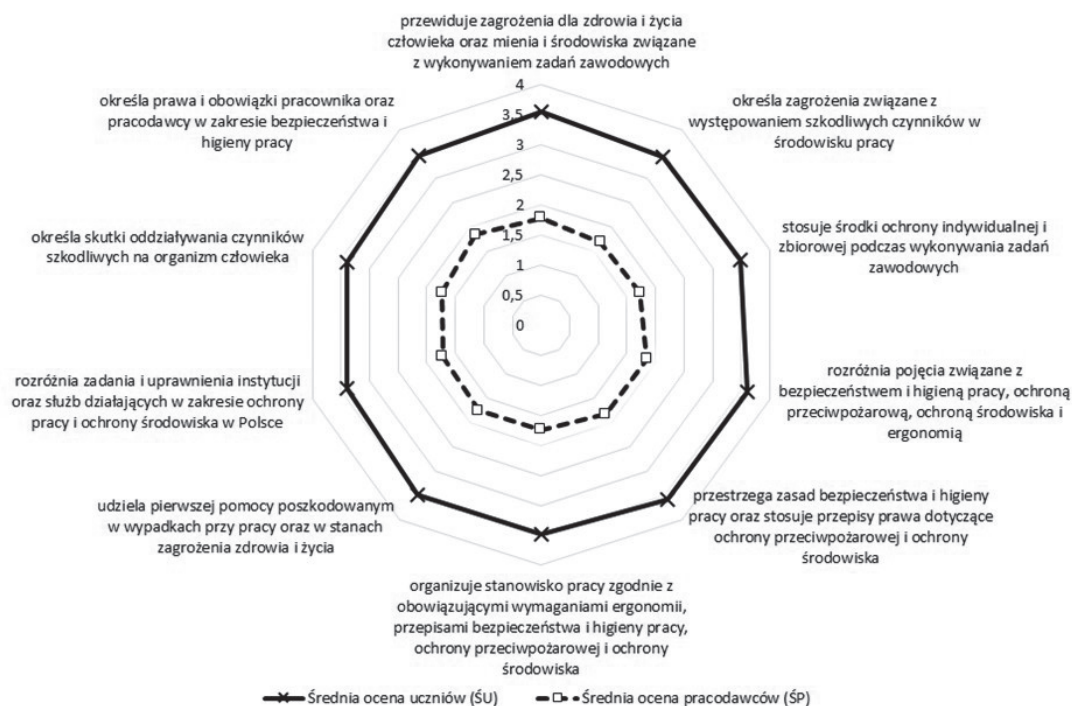
Komunikowanie wewnątrz przedsiębiorstwa w zakresie potrzeb kompetencyjnych jest bardzo ściśle związane z realizacją funkcji zarządzania. Przepływ informacji wspiera i wypełnia każdy etap procesu zarządzania. Ze względu na znaczenie procesu komunikacji wiele zagrożeń związanych z realizacją zadań wiąże się z problemami komunikacyjnymi [Żbikowska 2013].

Przekaz informacyjny w przedsiębiorstwie, wspierając funkcje zarządcze, podlega wielu uwarunkowaniom, których charakter może być niezmienny – standardowy – lub dynamiczny, uzależniony od bieżących potrzeb. Przepływ informacji o charakterze standardowym uzależniony jest m.in. od struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa [Potocki i in. 2011]. W takich uwarunkowaniach informacyjnych odbywa się również identyfikowanie w przedsiębiorstwie potrzeb kompetencyjnych na konkretne stanowiska.

W ramach projektu „Czas zawodowców” udostępniono narzędzie, które korzystając z deklaracji umiejętności rejestrowanych w nim uczniów, daje informacje pracodawcom o potencjale kompetencyjnym przyszłych pracowników. Aby usprawnić identyfikację potrzeb pracodawców dotyczących zarządzania kompetencjami, zaprojektowano interfejs umożliwiający szczegółowe opracowanie oferty pracy odzwierciedlające np. stanowiskowy opis pracy. Opis oferty pracy sprowadzono do wylistowania zakresu oczekiwanych umiejętności przypisanych do zawodów wymienionych w Podstawie programowej kształcenia zawodowego.

Pracodawca, oprócz wyczerpującej listy umiejętności, w ofercie pracy zawrzeć może również wymagane dla poszukiwanego stanowiska kursy, certyfikaty i szkolenia. Informacje o (poszukiwanych i deklarowanych) kompetencjach mogą być prezentowane w różnych przekrojach, np.: ze względu na obszar występowania (powiat, gmina, miasto), w podziale na zawody czy grupy kompetencji. Poniżej przedstawiono trzy wykresy opisujące wybrane, deklarowane i poszukiwane umiejętności w zakresie kompetencji personalnych i społecznych.

Rys. 1. Deklarowane przez uczniów i poszukiwane przez pracodawców umiejętności w zakresie kompetencji personalnych i społecznych „Bezpieczeństwo i higiena pracy”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Zawodowcy.

Na podstawie profili kompetencyjnych 14 346¹ uczniów szkół ponadgimnazjalnych z województwa wielkopolskiego zestawiono umiejętności, które stanowią efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne. W zakresie kompetencji „Bezpieczeństwo i higiena pracy” w podstawie programowej opisanych jest 10 umiejętności, w Systemie

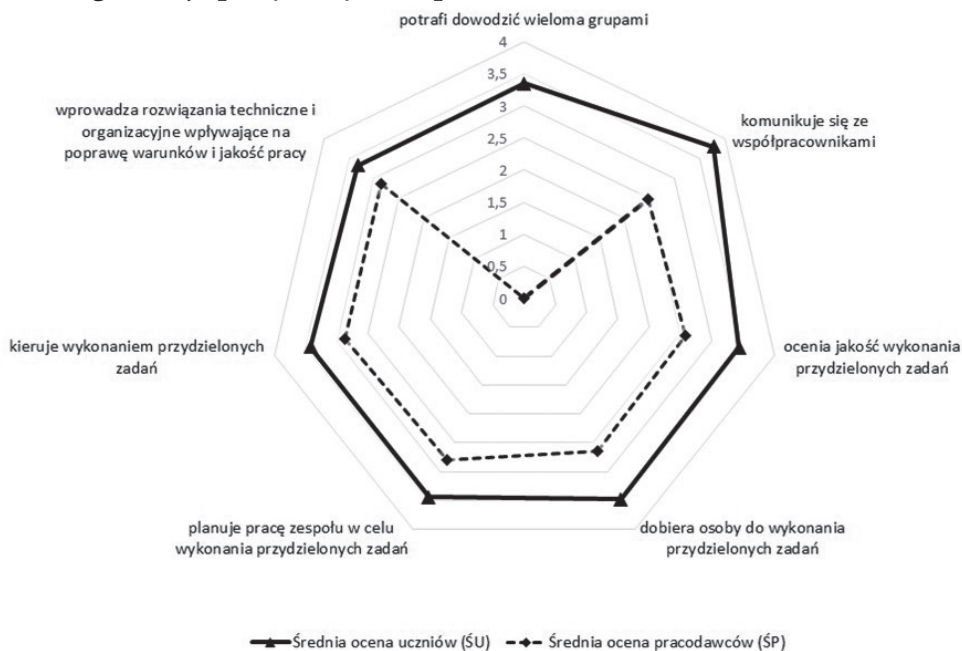
¹ Liczba uczniów zarejestrowanych w Systemie Zawodowcy, dane na dzień 10.10.2014 r.

Zawodowcy – najwięcej uczniów, bo aż 5 563 zadeklarowało, że „rozdziela pojęcia związane z bezpieczeństwem i higieną pracy, ochroną przeciwpożarową, ochroną środowiska i ergonomią”. Pracodawcy, których w systemie jest 762², w opracowanych przez siebie ofertach praktyk i pracy umiejętność taką poszukiwali 133 razy.

Na rys. 1. przedstawiono wykaz umiejętności w kompetencji „Bezpieczeństwo i higiena pracy”, uwzględniając rozkład samooceny uczniów w porównaniu z poziomem oceny oczekiwanym przez pracodawców. Dla uczniów średnia samoocena wynosi 3,49, natomiast średnie oczekiwania pracodawców są na niższym poziomie – 1,77.

Rozkład ocen dotyczących umiejętności w kompetencji „Organizacja pracy małych zespołów” przedstawiono na rysunku 2. W ramach siedmiu umiejętności najwięcej uczniów, bo 4 062, zadeklarowało, że „dobiera osoby do wykonania przydzielonych zadań”, ale żaden z uczniów nie zgłosił, że „potrafi dowodzić wieloma grupami”.

Rys. 2. Deklarowane przez uczniów i poszukiwane przez pracodawców umiejętności w zakresie kompetencji personalnych i społecznych „Organizacja pracy małych zespołów”



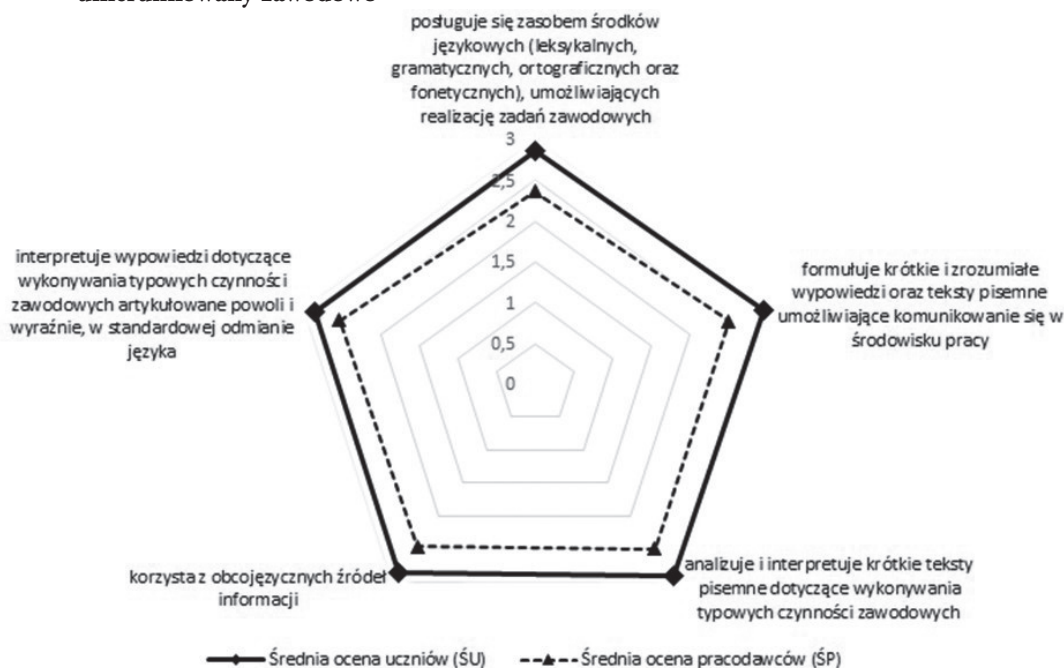
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Zawodowcy.

² Liczba pracodawców zarejestrowanych w Systemie Zawodowcy, dane na dzień 10.10.2014 r.

Kolejną grupę umiejętności, zebraną w ramach kompetencji personalnych i społecznych „Język obcy ukierunkowany zawodowo”, przedstawia rysunek 3. W tej grupie umiejętności 3 393 uczniów wpisało w swoim profilu, że „formuluje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi”. Potrzebę takiej umiejętności u swojego pracownika/praktykanta zadeklarowało 16 pracodawców. Poziom średniej oceny opanowanej umiejętności deklarowanej przez uczniów w tym wypadku jest bardzo zbliżony z oczekiwaniami pracodawców i wynosi odpowiednio 2,88 i 2,47.

Skrótowe przedstawienie wyników trzech wybranych informacji pochodzących z Systemu Zawodowcy stanowi przykład możliwości zbierania, porównywania i upowszechniania informacji w zakresie kompetencji pracowniczych. Szczegółowe oraz wieloaspektowe (w wielu przekrojach danych) interpretowanie raportów uzyskiwanych na podstawie danych zgromadzonych w Systemie Zawodowcy oraz zestawianie ich z analizami ekonomicznymi regionalnymi w znacznym zakresie powinno usprawnić zarządzaniem kompetencjami pracowniczymi, szczególnie w odniesieniu do praktykantów oraz absolwentów szkół ponadgimnazjalnych.

Rys. 3. Deklarowane przez uczniów i poszukiwane przez pracodawców umiejętności w zakresie kompetencji personalnych i społecznych „Język obcy ukierunkowany zawodowo”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Zawodowcy.

Zakończenie

Obecnie temat szkolnictwa zawodowego jest bardzo popularny, ważne jest jednak, aby promowaniu jego pozytywnego wizerunku towarzyszyły skuteczne działania łączące potrzeby rynku pracy z realizowanymi w szkołach programami nauczania. Grunt do takich działań stworzyła nowa podstawa programowa, natomiast wsparciem dla szkół powinny być projekty takie jak „Czas Zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, które w sposób systemowy wspierają dostosowanie kompetencji pracowniczych kształconych w szkołach zawodowych do potrzeb rynku pracy.

Zaprezentowane w artykule rozwiązanie odpowiada w szerokim zakresie na potrzeby opracowywania systemowych rozwiązań usprawniających przepływ informacji dotyczących zarówno potrzeb rynku pracy, jak i potencjału kształcenia zawodowego. Działania integrujące jednocześnie aktywność regionalnych szkół, pracodawców oraz samorządów w bezpośredni sposób prowadzą do właściwego wyposażenia w umiejętności i kompetencje absolwentów szkół rozpoczynających pracę zawodową. Świadome wykorzystywanie narzędzi zwiększających ilość informacji przydatnych do zarządzania kompetencjami pracowniczymi ma również aspekt efektywnościowy dla przedsiębiorców (usprawnienie procesu rekrutacji) oraz aspekt prewencyjny dla instytucji samorządowych (kształcenie w zawodach/kompetencjach poszukiwanych nie powinno zwiększać bezrobocia). Realizacja projektów takich jak „Czas Zawodowców” pozwala również na zintegrowanie działań, które rekomendowane są w wielu raportach analizujących stan szkolnictwa zawodowego [Goźlińska 2013]. Wśród nich problematyka zarządzania kompetencjami pracowniczymi na podstawie poprawy kształcenia zawodowego odgrywa wiodącą rolę.

Bibliografia

- Białasiewicz M. (red.) (2012), *Zarządzanie kapitałem ludzkim oparte na kompetencjach*, Economicus, Szczecin.
- Dąbrowska A., Grządziel H., i in. (2013), *Standardy jakości kształcenia zawodowego*, KOWEŻiU, Warszawa.
- Filipowicz G. (2014), *Zarządzanie kompetencjami: perspektywa firmowa i osobista*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Goliński M., Grupka K., Szafrński M. (2014), *Akcelerator Wiedzy Technicznej® – projektowanie przyszłości*, „ZN Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, Nr 37, Gdańsk.

Goliński M., Szafrąński M., Więcek-Janka E., (2013), *Działania na rzecz doskonalenia jakości procesu kształcenia zawodowego w Wielkopolsce*, „Doradca Zawodowy”, nr 3(24), ss. 51–55.

Goźlińska E., Kruszewski A. (2013), *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce*, raport, KOWEŻiU, Studio Magic, Warszawa.

Grzebyk M. (2013), *Kapitał ludzki i komunikacja w organizacji*, PWSZ im. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg.

Jakość kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych województwa podkarpackiego (2007), Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków.

Jakość kształcenia w szkołach wyższych (2007), T. Szulc (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

Kształcenie zawodowe i ustawiczne – vademecum (2013), KOWEŻiU, Warszawa.

Mantura W. (2010), *Zarys kwalitologii*, Politechnika Poznańska, Poznań.

Mantura W. (2012), *Comperative analysis of the category of quality information*, [in:] M. Goliński, M. Szafrąński (ed.), *Integrated support system for access to information in urban space with use of GPS and GIS systems*, Politechnika Poznańska, Poznań.

Oleksyn T. (2013), *Filozofia a zarządzanie*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Potocki A., Winkler R., Żbikowska A. (2011), *Komunikowanie w organizacjach gospodarczych*, Difin, Warszawa.

Sidor-Rządkowska M. (2011), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Sienkiewicz Ł., Gruza M. (2009), *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, KOWEŻiU, Studio Magic, Warszawa.

Whiddett S., Hollyforde S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dz.Urz. UE num. C 115/11, 2009, Luksemburg.

Żbikowska K. (2013), *Komunikacja biznesowa oczami kierownika projektu*, Helion Gliwice.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń.

Źródła internetowe

Raport o kapitale intelektualnym Polski, Warszawa <<http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl>>, 10.07.2008.

Joanna Sadłowska-Wrzesińska

Politechnika Poznańska

Rozwój kompetencji społecznych specjalisty BHP – wyzwanie dla systemu kształcenia

**The development of social competence specialist health and safety –
a challenge the education system**

Abstract:

Working environment is changing, there are new threats: physical and psychological. The psychological ones include time pressure, excessive workload, violence or the risk of violence, harassment or mobbing, intimidation, and fear of losing the job. This requires changes in the education system. Safety specialist must have high professional qualifications, including social competence. Social competence are the ability to shape one's own development, as well as the autonomous and responsible participation in professional life and society, taking into account the ethical context of one's own behavior (EQF and PQF). The term also operates in other areas of science (eg. in psychology, sociology and educational sciences). The paper presents independent learning module, which aims to develop social skills/competence specialist health and safety.

Key-words: occupational health and safety, specialist health and safety, social competence, professional qualifications, PQF

Wprowadzenie

Analizując standard kwalifikacji zawodowych dla specjalisty bezpieczeństwa i higieny pracy [Departament Rynku Pracy, MPiPS 2014] nie sposób wyżyć się wrażenia, iż wymagania odnośnie do opisanego zawodu są bardzo wysokie. Zarówno w grupie wiadomości obligatoryjnych dla specjalisty BHP, jak i w grupie umiejętności potrzebnych do realizowania zadań zawodowych,

a także w obliczu konieczności posiadania określonych cech psychofizycznych korespondują z sobą treści pozornie odrębne, różnorodne. Świadczy to przede wszystkim o interdyscyplinarnym charakterze omawianego stanowiska oraz o szerokim spektrum oddziaływania samego specjalisty BHP. Mając na uwadze wysokie wymagania i dynamicznie zmieniający się rynek pracy, warto postawić pytanie o wydolność obecnego systemu kształcenia przyszłych specjalistów w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. Celem artykułu jest wskazanie deficytu w treściach kształcenia dla kandydatów do zawodu specjalisty BHP oraz zaprezentowanie projektu modułu kształcenia, będącego odpowiedzią na ten deficyt.

Specjalista BHP – kwalifikacje i kompetencje *versus* potrzeby rynku pracy.

Bezpieczeństwo pracy – nowe zagrożenia, nowe wyzwania

Bezpieczeństwo i higiena pracy to obszar działań odnoszący się do zbioru zasad dotyczących bezpiecznego świadczenia pracy w higienicznych warunkach. Biorąc pod uwagę fakt, że aż 52% światowej populacji aż jedną trzecią dorosłego życia przebywa w pracy, aktywnie uczestnicząc w wytwarzaniu dóbr dla potrzeb ogółu społeczeństwa [WHO 2014], problematyka ochrony miejsca pracy przed zagrożeniami stanowi poważne wyzwanie. Wykonywaniu pracy towarzyszą z reguły niebezpieczne, szkodliwe i uciążliwe czynniki – obowiązkiem pracodawcy jest podejmowanie działań, zwłaszcza technicznych i organizacyjnych, likwidujących lub co najmniej ograniczających powodowane przez te czynniki zagrożenia zawodowe [Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141].

Tymczasem dane Głównego Urzędu Statystycznego, dotyczące wypadków przy pracy [GUS 2014], są zatrważające – w roku 2013 odnotowano 88 267 wypadków przy pracy, w tym 276 śmiertelnych. Szczególnie martwi wzrost liczby wypadków z udziałem kobiet (32 097) oraz wciąż nieakceptowalny wskaźnik wypadkowości wśród młodocianych. Ponadto co roku rejestrowanych jest około 2 500 nowo stwierdzonych chorób zawodowych [IMP 2014]. Wśród głównych czynników zagrożeń zawodowych wymienia się przede wszystkim hałas i drgania, czynniki mechaniczne, czynniki chemiczne i pyły, obciążenia mięśniowo-szkieletowe, oświetlenie, promieniowanie optyczne, pola elektromagnetyczne, obciążenia termiczne, prąd elektryczny, czynniki biologiczne, zagrożenia wybuchem i pożarem [CIOP-PIB 2014]. Jednak źródłem ryzyka zawodowego jest dziś w coraz większym stopniu również warstwa psychospołeczna. Ostatnie dekady nasiliły zmiany w charakterze wykonywanej pracy. Coraz mniej osób zatrudnionych jest w takich sektorach jak przemysł czy rolnictwo, gdzie pracę wykonuje się na ogół w trudnych warunkach środowiskowych i wiąże się ona z licznymi zagrożeniami fizykoche-

micznymi (hałas, zapylenie, wysoka temperatura itp.), wzrosło zaś znaczenie pracy w usługach, wykonywanej często w dużych przedsiębiorstwach, nie-rzadko międzynarodowych, i wymagającej intensywnych kontaktów z ludźmi [Widerszal-Bazyl 2009]. Nie bez znaczenia dla tego procesu jest globalizacja rynku i związany z nią wzrost konkurencji, co wymusza na pracodawcach bardziej elastyczne podejście do form zatrudnienia i powoduje konieczność zwiększenia intensywności pracy oraz wymaga stałej gotowości do zmian. Poczucie przeciążenia pracą, nadmiaru obowiązków, nienadążanie za nowościami, opór wobec nieustannych zmian, niepewność zatrudnienia – to coraz częstsze odczucia pracowników. Pojawia się więc nowy rodzaj zagrożeń, którego oddziaływanie ma charakter psychofizjologiczny i który jest związany ze stresem. Zarówno stres, jak i inne patologiczne przejawy środowiska pracy – mobbing, dyskryminacja, molestowanie, wypalenie zawodowe – w dokumentach UE nazywane są „zagrożeniami psychospołecznymi”. Zagrożenia psychospołeczne określane są jako istotne nowo powstające czynniki ryzyka [EU-OSHA 2007]; obecnie uważa się je za największe wyzwanie dla bezpieczeństwa i higieny pracy.

Zmieniające się formy zatrudnienia i sposoby wykonywania pracy generują nowe czynniki ryzyka – edukacja powinna więc odpowiadać na wyzwania cywilizacyjne, stanowić niejako element tych przemian. Może być edukacja „stymulatorem, a nawet inspiratorem dziejowych przeobrażeń” [Gęsicki 2004, s. 284]. Nie ma chyba kraju, w którym społeczeństwo w pełni akceptuje własny system i dokonania edukacji [Bednarczyk 1995], systemy kształcenia są więc nieustannie przedmiotem dyskusji i sporów, a rozwijają się i doskonalą na drodze ewolucji. Jednym z przykładów systemowego podejścia do kształcenia jest obszar bezpieczeństwa i higieny pracy, niezwykle ważny – nie tylko ze względu na zasięg oddziaływania, ale przede wszystkim z uwagi na cel, którym jest zdrowe i bezpieczne miejsce pracy. Kluczową rolę odgrywać tu będzie specjalista z zakresu BHP – jego wykształcenie, przyjęte postawy, poziom przygotowania do wykonywania obowiązków w trudnym, zmieniającym się środowisku pracy. W tej sytuacji najważniejsza wydaje się elastyczność oraz umiejętność adaptowania się do zmieniających się oczekiwań [Taradejna 2014, ss. 22–26].

Kształcenie kadr na potrzeby służby bezpieczeństwa i higieny pracy

Zakres działania służby BHP i wymagane od niej kwalifikacje określa rozporządzenie Rady Ministrów z 2 września 1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy [Dz.U. 1997 nr 109, poz. 704]. 1 lipca 2005 roku weszła w życie jego nowelizacja [Dz.U. 2005 nr 117, poz. 986]. Aktualne wymaga-

nia dotyczące kwalifikacji pracowników służby bezpieczeństwa i higieny pracy¹ przedstawia rys. 1.

Rys. 1. Wymogi kwalifikacyjne dla pracowników służby BHP

stanowisko	do 30 czerwca 2005 r.	od 1 lipca 2005 r.
inspektor	- wyższe wykształcenie i co najmniej 2 lata stażu zawodowego - technik BHP - średnie wykształcenie i co najmniej 4 lata stażu zawodowego	- technik BHP
starszy inspektor	- technik BHP i co najmniej 3 lata stażu zawodowego - średnie wykształcenie i co najmniej 6 lat stażu zawodowego - wyższe wykształcenie i co najmniej 4 lata stażu zawodowego	- technik BHP i co najmniej 3 lata stażu w służbie BHP - wyższe wykształcenie o kierunku lub specjalności w zakresie BHP albo studia podyplomowe w tym zakresie
specjalista	- wyższe wykształcenie o specjalności BHP lub studia podyplomowe w zakresie BHP - wyższe wykształcenie i co najmniej 3 lata stażu w służbie BHP - technik BHP i co najmniej 5 lat stażu w służbie BHP	- wyższe wykształcenie o kierunku lub specjalności BHP - studia podyplomowe w zakresie BHP oraz co najmniej rok stażu w służbie BHP
starszy specjalista	- brak stanowiska	- wyższe wykształcenie o kierunku lub specjalności w zakresie BHP - studia podyplomowe w zakresie BHP oraz co najmniej 3 lata stażu w służbie BHP
główny specjalista	- wyższe wykształcenie o specjalności BHP - studia podyplomowe w zakresie BHP i co najmniej 2-letni staż w służbie BHP - wyższe wykształcenie i co najmniej 6 lat stażu w służbie BHP (Uwaga: na wszystkie stanowiska konieczne ukończenie szkolenia dla pracowników służb)	- wyższe wykształcenie o kierunku lub specjalności w zakresie BHP - studia podyplomowe w tym zakresie oraz co najmniej 5 lat stażu w służbie BHP

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 listopada 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy [Dz. U. Nr 246, poz. 2468].

Zgodnie z powyższym **inspektorem** do spraw BHP w przedsiębiorstwie może być osoba posiadająca zawód technika bezpieczeństwa i higieny pracy. I właśnie tytuł technika BHP jest wymaganym minimum kwalifikacyjnym. Stanowiska **specjalistów** są już przeznaczone wyłącznie dla osób z wyższym wykształceniem w zakresie BHP albo absolwentów studiów podyplomowych z tego obszaru. Zmiany dotyczące podwyższonych wymagań kwalifikacyjnych weszły w życie z dniem 1 lipca 2005 roku. Wcześniej, do uzyskania kwalifikacji pracownika służby BHP wystarczyło ukończenie kursu podstawowego

¹ 30 czerwca 2013 r. skończył się czas, jaki pracownicy służby BHP mieli na uzupełnienie kwalifikacji. Od 1 lipca 2013 r. pracownicy niespełniający wymogów kwalifikacyjnych tracą prawo do wykonywania zawodu.

w wymiarze 153 godzin, przy czym jakość i rzetelność organizowanych kursów pozostawiała wiele do życzenia.

Śledząc politykę zatrudnienia przedsiębiorstw, obserwując aktualny, dynamiczny rynek pracy, bez trudu zauważymy, że nieustannie rośnie popyt na dobrych specjalistów BHP. Pomysł podwyższenia wymagań (odnośnie do wykształcenia) wobec kandydatów do pracy w strukturach BHP – mimo silnej krytyki ze strony środowiska tzw. behapowców – wydaje się bardzo dobry; to właściwy kierunek zmian natury mentalnej, próba odbudowania mocno nadzarpniętej (za sprawą minionych czasów i ideologii) opinii tej grupy zawodowej. Niestety, rozporządzenie dotyczące wymagań kwalifikacyjnych w aktualnym kształcie nie jest pozbawione pułapek.

Konieczne jest postawienie kluczowych pytań: „Kim jest dobry specjalista BHP?”, „Czy można zdobyć niezbędne przygotowanie do pracy w ciągu dwóch semestrów studiów podyplomowych?”, „Czy obecny system kształcenia specjalistów z tego obszaru odpowiada potrzebom rynku pracy?”.

Standard kwalifikacji zawodowych a kompetencje społeczne

Mówiąc o kwalifikacjach, należy rozumieć przez nie zespół postaw, warunków fizycznych i umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalających rozwiązywać zadania znajdujące się w jakimś polu działania [Nowacki 2000, s. 118]. Z kolei kwalifikacje zawodowe Nowacki definiuje jako „układy postaw, warunków zdrowotno-fizycznych, umiejętności sensomotorycznych i praktycznych oraz umysłowych pozwalających na rozwiązywanie zadań na stanowiskach pracy przeznaczonych dla określonego rodzaju czynności, których całość tworzy zawód” [Nowacki 2004, s. 117]. Rodzaje kwalifikacji zawodowych, podkreśla uczony, odpowiadają istniejącym zawodom i dzielą się na rozmaite grupy i kategorie. Nie tylko różnorodność kryteriów podziału stanowi wyzwanie – już w obrębie samej polszczyzny pojawiają się problemy ze zdefiniowaniem podstawowych pojęć, począwszy od definicji terminu „kwalifikacja” czy – często używanego zamiennie – „kompetencja”. Owa odmienność w rozumieniu powyższych pojęć wynikać będzie przede wszystkim z odmienności zainteresowań badawczych psychologów, pedagogów, prakseologów, prawników czy specjalistów w zakresie zarządzania [Ratajczak 2007, Okoń 1998, Kwiatkowski 2006a].

Wychodząc naprzeciw potrzebie ujednolicenia aparatu pojęciowego, związanego z wprowadzaniem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), nadano nowe znaczenie słowu „kwalifikacja”. Zgodnie z treścią zalecenia unijnego jest to „formalny wynik procesu oceny i walidacji (potwierdzenia efektów uczenia się) uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą

stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”, gdzie „formalny wynik” oznacza, że w wyniku przeprowadzenia określonej procedury dana osoba otrzymała jakiś dyplom bądź świadectwo oraz że tak zdefiniowana „kwalifikacja” może pociągać za sobą istotną zmianę statusu, np. podjęcie nauki w szkole wyższego szczebla lub uzyskanie zatrudnienia, jakie jest możliwe właśnie pod warunkiem posiadania danej kwalifikacji [PRK 2014].

Odmienne znaczenie zawiera się w pojęciu „kwalifikacje”. Przez kwalifikacje zawodowe rozumiana jest wiedza i umiejętności wymagane do realizacji składowych zadań zawodowych [PRK 2014]. Pojęcia te znalazły swoje zastosowanie w standardach kwalifikacji zawodowych. Standard kwalifikacji ujęty jest w układzie pięciu poziomów kwalifikacji, z podziałem na:

- ponadzawodowe,
- ogólnozawodowe,
- podstawowe dla zawodu,
- specjalistyczne.

W standardzie kwalifikacji zawodowych dla specjalisty BHP wyodrębniono czternaście zadań zawodowych (Z-1–Z-14), do których odnoszą się kolejno:

- umiejętności (U1–Un),
- wiadomości (W1–Wn),
- cechy psychofizyczne (P1–Pn),

właściwe dla zawodu specjalisty bezpieczeństwa i higieny pracy. Wyodrębniono także kwalifikacje cząstkowe (K-1–K-6), których określony zbiór daje pełny obraz kwalifikacji zawodowych. Potwierdzenie posiadania wszystkich kwalifikacji cząstkowych w zawodzie jest podstawą do uznania prawa pracownika do wykonywania zawodu. Pojęcie „cech psychofizycznych” wydaje się terminem najbardziej kontrowersyjnym spośród wszystkich kategorii treściowych zawartych w standardzie. Jak zauważa Janina Karney, pedagodzy definiują pojęcie cech psychofizycznych zdecydowanie szerzej aniżeli psychologowie, a zaliczanie do cech psychofizycznych zdolności i osobowości nie znajduje uzasadnienia w pracach psychologów [2007, ss. 265–269]. Spory te jednak należy uznać za wynikające z rozwiązań i różnic definicyjnych, niemających znaczenia w praktyce. A ponieważ w zbiorze wymagań odnośnie do cech psychofizycznych specjalisty BHP pojawiają się m.in. takie pojęcia jak: zdolności organizacyjne, umiejętność współdziałania, inicjatywność, samokontrola, odporność emocjonalna, umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi – uznać można, że są to pojęcia najbardziej zbliżone do pojęcia „kompetencji”.

W świetle tych rozważań proponuje się przyjąć, że „kompetencje zawodowe to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą

i doświadczeniem, zbudowana na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami” [Dudzikowa 1993, Kwiatkowski i Symela 2001, Wiatrowski 2005]. Przy założeniu, że kompetencje zdobywane są w ciągu całego życia, a rozwijają się dzięki konkretnym sytuacjom bądź zdarzeniom osobistym i zawodowym, a więc na podstawie doświadczeń, przyjąć należy za Wiatrowskim, iż:

1. kwalifikacje traktuje się jako swoisty punkt wyjścia w dążeniu i w dochodzeniu do kompetencji zawodowych [...],
2. kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się, umożliwiające dochodzenie do mistrzostwa zawodowego [2005, s. 109].

Ze względu na charakter zadań zawodowych szczególną rolę w rozwoju zawodowym specjalisty w zakresie BHP będą odgrywać **kompetencje społeczne**. W odniesieniu do pojęcia „kompetencje społeczne” słownik pojęć PRK określa, że dotyczą one „zdolności kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” [KRK 2014].

Perspektywy rozwoju zawodowego specjalisty BHP.

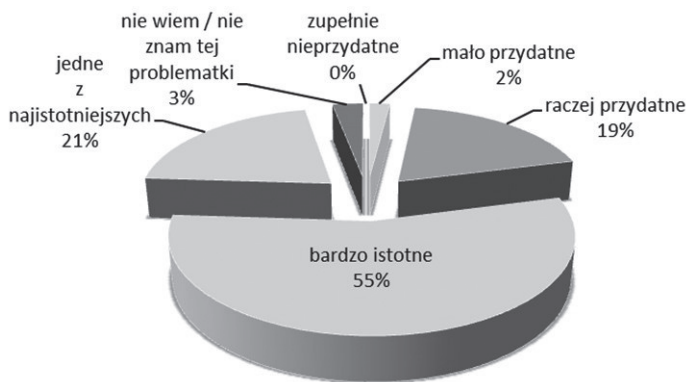
W kierunku umiejętności miękkich

W opinii przedstawicieli edukacji „powiązanie standardów kwalifikacji zawodowych z aktualnym kształceniem zawodowym, a w szczególności z podstawami programowymi kształcenia w zawodzie, programami nauczania oraz standardami egzaminacyjnymi stanowi podstawowy atrybut powszechnego i pełnego źródła informacji o zawodzie” [Hunin, Jeruszka, Kramek 2007, ss. 90–106]. Wyniki badań nad standardami wyraźnie pokazują, że pracodawcy oczekują od kandydatów do pracy konkretnych umiejętności związanych z zawodem, doświadczenia w zakresie wykonywanych prac oraz kwalifikacji ponadzawodowych i ogólnozawodowych, które nie były kształtowane w szkole. Coraz większą wagę pracodawcy przywiązują do wiedzy wykraczającej poza podstawy programowe obowiązujące w szkołach ponadgimnazjalnych oraz standardy kształcenia w szkołach wyższych i – jak podkreśla Kwiatkowski – „**jest to efekt marginalizowania treści z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, ergonomii czy prawa pracy**” [2006b, s. 3].

W latach 2007–2008 zostało przeprowadzone badanie pilotażowe (kontynuowane w latach 2009–2010) na grupie 282 osób, kandydatów do zawodu: inspektor/specjalista bezpieczeństwa i higieny pracy. Badani uczestniczyli

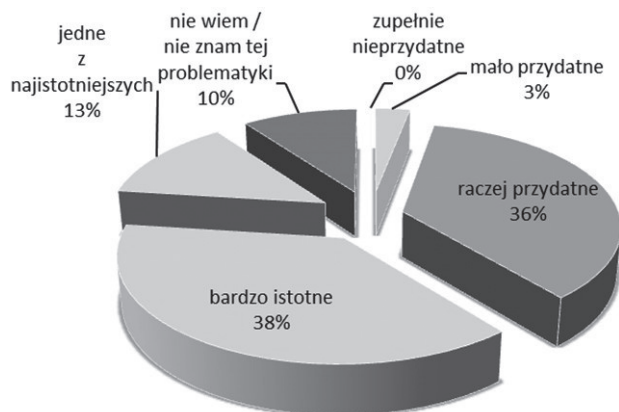
w studiach podyplomowych z zakresu BHP; brali udział w zajęciach prowadzonych przez szkoły wyższe na terenie Poznania. Zasadniczą część badania stanowił wywiad przeprowadzony za pomocą ankiety, a jego celem była diagnoza stosunku uczestników procesu kształcenia do treści z zakresu nauk humanistycznych – psychologii pracy i pedagogiki pracy. Badania pokazały, że nastawienie badanych – kandydatów do zawodu specjalisty bezpieczeństwa i higieny pracy – do treści humanistycznych, obejmujących wiedzę z psychologii pracy i pedagogiki pracy, jest pozytywne. Należy podkreślić, że nikt z 282 ankietowanych nie użył określenia: „zupełnie nieprzydatne” w odniesieniu do którejs w wymienionych kategorii treściowych. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że osoby już posiadające doświadczenie w zawodzie związanym z wykonywaniem zadań BHP nie mają wątpliwości co do wysokiej przydatności wiedzy z zakresu nauk humanistycznych. Rzadziej również wykazują brak wiedzy pozwalającej im dokonać oceny wcześniej wymienionych treści. Zaakcentować jednak należy, że co dziesiąty badany nie orientuje się w zagadnieniach z zakresu pedagogiki pracy, co potwierdzają również liczne rozmowy z kandydatami do zawodu specjalista bezpieczeństwa i higieny pracy. Należy przypuszczać, że wynika to z braku wiedzy na temat przedmiotu zainteresowań tej subdyscypliny naukowej.

Rys. 2. Subiektywna ocena przydatności wiedzy z psychologii pracy na studiach podyplomowych z zakresu BHP



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 3. Subiektywna ocena przydatności wiedzy z pedagogiki pracy na studiach podyplomowych z zakresu BHP



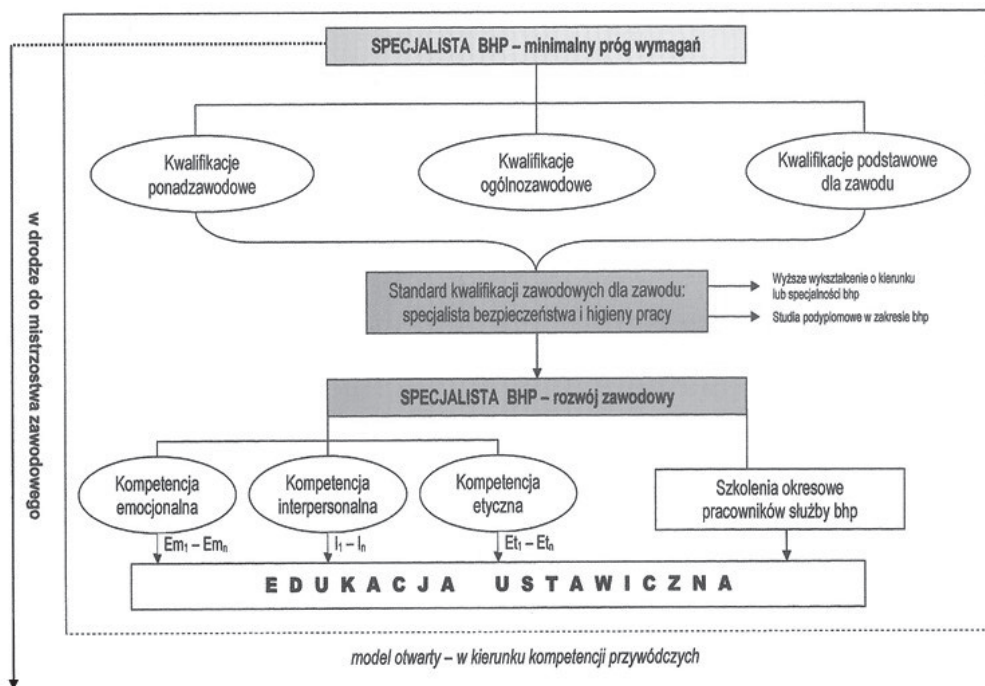
Źródło: opracowanie własne.

Praktyka pokazuje, że zarówno w opinii ekspertów, jak i na podstawie odczuć samych kandydatów do zawodu specjalisty w zakresie BHP treści humanistyczne – zarówno w formie podstaw teoretycznych, jak i zajęć warsztatowych – są pożądane. Niestety, nie przekłada się to na praktykę edukacyjną, zdominowaną (w programach nauczania) przez nauki ścisłe i techniczne. Danuta Koradecka podkreśla, że techniczna ochrona lat trzydziestych XX wieku (która sprawdziła się w świecie produkcji) musi obecnie ewoluować w kierunku bardziej „miękkich”, wieloczynnikowych i złożonych rozstrzygnięć związanych z nowym społeczeństwem – „w kierunku zarządzania wiedzą, upowszechniania informacji i indywidualizmu w jej wykorzystywaniu” [2005, s. 109]. Współczesnego specjalistę BHP można określić mianem współtwórcy kultury organizacyjnej, pamiętając jednak, że tylko nieustanne poszerzanie wiedzy, twórcze podejście do rozwiązywania konfliktów oraz zwykła, codzienna akceptacja ludzi i ich problemów mogą wpłynąć na skuteczność jego działania [Sadłowska-Wrzesińska, 2014]. Jednak aby mieć bliski kontakt z człowiekiem w środowisku pracy, potrzebne są umiejętności psychologiczne i pedagogiczne.

Mając to na uwadze, proponuje się przyjąć holistyczne podejście do rozwoju ścieżki zawodowej specjalisty BHP – mianowicie rozwój przez kompetencje. Zbiór zadań i uprawnień specjalisty BHP oraz zakres jego oddziaływania determinują merytoryczny kształt kompetencji – emocjonalnej, interpersonalnej i etycznej [Sadłowska-Wrzesińska, 2014]. Rozwój taki będzie

możliwy dzięki środowisku zawodowemu oraz skutecznym strategiom i metodom pedagogicznym, pozwalającym rozwinąć umiejętności pracowników; poza tym pozwoli zrealizować ideę edukacji całożyciowej opartej na czterech filarach uczenia się: uczyć się, aby wiedzieć, aby być, aby działać, aby żyć wspólnie (rys. 4.).

Rys. 4. Rozwój zawodowy specjalisty BHP



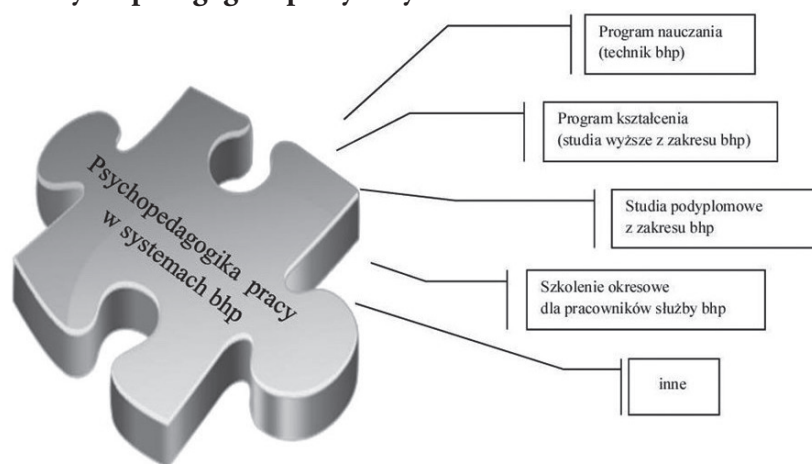
Źródło: opracowanie własne.

Kształcenie specjalistów w zakresie BHP – propozycja zmian

Standard kwalifikacji zawodowych specjalisty bezpieczeństwa i higieny pracy jest niezbędną bazą dla systemu kształcenia w opisanym zawodzie. Merytorycznie poszerzony o kompetencje emocjonalne, interpersonalne i etyczne pozwoli tę bazę umacniać poprzez dostępne instrumenty polityki edukacyjnej, tym bardziej że lista kompetencji nie jest zbiorem zamkniętym: kompetencje podlegają procesowi uczenia się, są dynamiczne, zmienne w czasie, rozwijają się w ramach doświadczenia [Spychała i Łech 2011]. Pozostaje pytanie, w jaki sposób, za pomocą jakich form i metod zaproponowany zestaw kompetencji społecznych mógłby być wdrożony do systemu kształcenia przyszłych specjalistów BHP. Wydaje się, że obiecującym rozwiązaniem może być stworzenie

odrębnego, niezależnego **modułu kształcenia**², który może być realizowany w rozmaitych układach w systemie kształcenia. Będąc wskazówką wyznaczającą kierunek rozwoju specjalisty BHP, wpisuje się on nie tylko w system kształcenia zawodowego (inspektor i starszy inspektor BHP), lecz także w ramy doskonalenia zawodowego we wszystkich dostępnych formach edukacji ustawicznej, akcentując tym samym zasadność idei *Lifelong Learning*.

Rys. 5. Psychopedagogika pracy w systemach BHP – zastosowanie



Źródło: opracowanie własne.

Proponowaną nazwą dla modułu byłaby: **psychopedagogika pracy w systemach BHP**. Moduł ten stanowiłby połączenie treści z zakresu pedagogiki pracy, andragogiki, psychologii społecznej i psychologii organizacji, a także elementów prakseologii i etyki zawodowej.

Rysunek 5 obrazuje funkcję modułowych programów kształcenia – moduły rozumiane jako ruchome działy programowe umożliwiają osiągnięcie celów kształcenia przy ich realizacji w różnym czasie i w różnym miejscu. Dla kadr w obszarze zapewniania bezpieczeństwa i higieny pracy optymalną formą przyswojenia wiedzy i umiejętności z zakresu psychopedagogiki pracy w systemach BHP jest kształcenie zawodowe i ustawiczne.

Uznaje się, że Polska stoi u progu wielkiej zmiany [Piotrowska 2013, ss. 121–123]. Wprowadzenie Polskiej Ramy Kwalifikacji ma promować edukację opartą na rzeczywistych efektach uczenia się – ważniejsze więc stanie się nie to, jakie studia skończyliśmy, ale to, co wiemy i co potrafimy wykonać. Istnieje więc w Polsce konieczność dostosowania istniejącego systemu kwalifi-

² Moduł kształcenia rozumiany jako wyodrębniona część programu nauczania/kursu, która doprowadza do uzyskania określonych kwalifikacji.

fikacji do potrzeb współczesnego rynku pracy, a jednym z elementów takiego systemu są spójne i określone na poziomie krajowym procedury potwierdzania kompetencji uzyskiwanych w różnych formach uczenia się, co oznacza uznanie tych form za równorzędne z edukacją formalną [PRK 2014]. I choć PRK docenić ma pozaformalne i nieformalne sposoby zdobywania kwalifikacji, zasadne wydaje się wsparcie prawne dla wymagań kwalifikacyjnych dotyczących zawodu specjalisty BHP. Dopóki w stosownym rozporządzeniu nie pojawi się wymóg odbycia kursu (szkolenia, studiów podyplomowych itp.) z zakresu psychopedagogiki pracy, wszelkie próby wdrożenia do programów nauczania treści obejmujących trening kompetencji społecznych okażą się działaniami chaotycznymi, pozbawionymi możliwości weryfikacji na poziomie efektów uczenia się.

Autorzy standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu specjalista bezpieczeństwa i higieny pracy podkreślają, iż standard jako norma wymagań zredagowana dla opisywanego zawodu po raz pierwszy będzie doskonała wraz ze zdobywanymi doświadczeniami w jego stosowaniu. Zwracając uwagę na trudności towarzyszące redagowaniu standardu kwalifikacji zawodowych dla specjalisty BHP, autorzy podkreślają wielodyscyplinowość tego specyficznego zawodu, potrzebę zintegrowanego (holistycznego) podejścia do problematyki środowiska pracy, a więc „przygotowania metodologicznego związanego z dyscyplinami technicznymi i ścisłymi coraz bardziej ewoluującego w kierunku dyscyplin społeczno-humanistycznych” [Świder i Gacek 2004, s. 98]. Wydaje się zatem, że przedstawiona propozycja w postaci modułu kształcenia psychopedagogika pracy w systemach BHP **wychodzi tym potrzebom naprzeciw.**

Zakończenie

Spełnienie wymagań kwalifikacyjnych zawartych w rozporządzeniu Rady Ministrów w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. 2004 nr 246, poz. 2468) to zaledwie początek drogi zawodowej specjalisty w zakresie BHP. Przygotowanie specjalistów BHP i ich doskonalenie wymaga zmian w systemie kształcenia – powinno to być kształcenie szerokoprofilowe, ze szczególnym akcentem na rozwój kompetencji społecznych, aby absolwenci potrafili sprostać różnym rodzajom aktywności zawodowej i nowym wyzwaniom zmiennego środowiska pracy. W tej sytuacji nieodzowne jest, by w procesie nadawania kwalifikacji do wykonywania zawodu specjalisty BHP uzyskać wsparcie prawne w postaci stosownego rozporządzenia określającego tryb i zakres oczekiwanego poziomu kwalifikacji w obszarze psychopedagogiki pracy.

Bibliografia

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bednarczyk H. (red.) (1995), *Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji Radom, Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego, Sankt Petersburg.
- CIOP-PIB (2014), *Czynniki zagrożeń zawodowych*, <<http://www.ciop.pl>> 20.09.2014.
- Departament Rynku Pracy, MPiPS, *Standardy kwalifikacji zawodowych*, <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl/baza_standardow!wyszukajProste.action> 26.09.2014.
- Dudzikowa M. (1993), *Koncepcje autokreacyjne – możliwość ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*, [w:] „Edukacja. Studia, badania, innowacje”, nr 4.
- Dz.U. 1974 nr 24, poz. 141. *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy*.
- Dz.U. 1997 r. nr 109, poz. 704. *Rozporządzenie Rady Ministrów z 2 września 1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy*.
- Dz.U. 2004 nr 246, poz. 2468. *Rozporządzenie Rady Ministrów z 2 listopada 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy*.
- Dz.U. 2005 nr 117, poz. 986. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 czerwca 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy*.
- EU-OSHA (2007), *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gęsicki J. (2004), *Edukacja trzeciej fali*, [w:] K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa–Poznań.
- GUS (2014), Główny Urząd Statystyczny, <<http://www.stat.gov.pl>> 30.09.2014.
- Hunin M., Jeruszka U., Kramek Z. (2007), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – analiza wykorzystania i identyfikacja potrzeb*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 51, Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
- IMP (2014), Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi, <<http://www.imp.lodz.pl>> 30.09.2014.
- Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Knyziak J. (2007), *Trzecia prawda o behapowcach*, „Atest” nr 4, Wydawnictwo Czasopism i Książek Technicznych, Warszawa.

Koradecka D. (2005), *Człowiek a środowisko pracy*, [w:] Borkowska S. (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPiSS, Warszawa.

KRK (2014), *Słownik – Krajowe Ramy Kwalifikacji*, <<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>> 28.09.2014.

Kwiatkowski S. (2006a), *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Kwiatkowski S. (2006b), *Standardy kwalifikacji zawodowych-oczekiwania pracodawców wobec ludzi młodych*, [w:] „Bezpieczeństwo pracy. Nauka i praktyka”, nr 3/2006, CIOP-PIB, Warszawa.

Kwiatkowski S., Symela K. (red.) (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych: teoria, metodologia, projekty*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Nowacki T. (red.) (2000), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.

Nowacki T. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Piotrowska A. (2013), *Absolwent w krainie dyplomów. Wywiad z Agnieszką Chłoń-Domińczak*, [w:] „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 1 (89) 13, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

PRK (2014), *Polska Rama Kwalifikacji*, <<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/357-animacje-o-ramie-kwalifikacji>> 25.09.2014.

Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sadłowska-Wrzesińska J. (2014), *Specjalista BHP wobec wyzwań współczesnego środowiska pracy*, [w:] J.S.Marcinkowski, W.M. Horst (red.), *Bezpieczeństwo i ochrona zdrowia w pracy. Problemy z zakresu edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.

Spychała M., Łech S. (2011), *Analiza kompetencji zawodowych pracowników i jej wpływ na doskonalenie służby BHP*, VI Międzynarodowa Konferencja, Systemy wspomagania w zarządzaniu środowiskiem, Witold Biały, Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Wiedzą, Bydgoszcz.

Taradejna B. (2014), *Rola kompetencji zawodowych na współczesnym rynku pracy*, [w:] „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka”, nr 8, sierpień, CIOP-PIB, Warszawa.

WHO (2014), World Health Organization, <http://www.who.int/occupational_health/en/> 28.09.2014.

Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Widerszal-Bazyl M. (2009), *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy*, [w:] „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka”, nr 6, czerwiec, CIOP-PIB, Warszawa.

Ewa Więcek-Janka

Politechnika Poznańska

Agata Wieczorek

Politechnika Poznańska

Klaudyna Bogurska-Matys

Politechnika Poznańska

Ocena kwalifikacji technicznych na przykładzie zawodu technik mechatronik

Evaluation technical competence on the basis of mechatronic technician

Abstract:

The paper presents the completed study literature and expert survey on the condition of vocational education in Poland and assessment of acquired competences in the profession mechatronics in Wielkopolska vocational schools.

Key-words: competences, technical competence, professional qualifications, beside professional qualifications

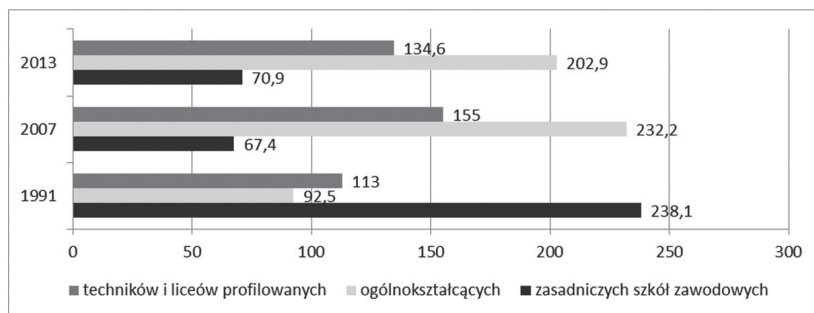
Wprowadzenie

Brak realizowanych systematycznie badań nad kształtowaniem kompetencji zawodowych młodzieży i ścieżek kształtowania kariery wprowadza w tym zakresie informacyjny chaos. W Polsce do tej pory nie opracowano raportu, który by kompleksowo wskazywał sposoby rozwiązania trudnej sytuacji szkolnictwa zawodowego. Z analiz gospodarczych [UNDP, OECD, PISA] wynika, że w Polsce edukacja zawodowa boryka się z problemami dostosowania programu

nauczania do ciągle zmieniających się trendów gospodarczo-społecznych, a także z niezadowoleniem z wykonywanego zawodu [PARP 2011].

W czasie ostatnich 25 lat kształcenie zawodowe w Polsce przeżywa regres, o czym świadczy liczba absolwentów tych szkół, która zmniejszyła się trzykrotnie. Niewiele wzrosła liczba absolwentów techników zawodowych, natomiast radykalny przyrost liczby absolwentów obserwuje się w wypadku szkół ogólnokształcących. Rozkład danych zilustrowano na rysunku 1.

Rys. 1. Liczebność absolwentów przedstawiona w tys.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z: Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – Raport; z dnia 28.09.2014.

W Niemczech i Wielkiej Brytanii co roku szkoły ogólnokształcące wybiera niewiele więcej niż 30% młodzieży. Pozostałe 70% kształci się w ścieżce zawodowej. W Polsce te proporcje są odwrócone. Po gimnazjum ponad 50% uczniów wybiera liceum, 30% – kształcenie w technikum, a zaledwie 13–15% – zasadnicze szkoły zawodowe. Taki rozwój ścieżek kariery oznacza, że w Niemczech wśród dziewiętnastolatków siedmiu na dziesięciu ma umiejętności zawodowe, podczas gdy w Polsce mniej niż pięciu na dziesięciu [Raport – Stan Szkolnictwa zawodowego w Polsce, 2013].

Wybór ścieżki zawodowej przez młodzież szkół gimnazjalnych ma bezpośredni wpływ na podaż umiejętności i kompetencji na rynku pracy [Filipowicz 2014]. Znacząca część gimnazjalistów odsuwa konieczność podjęcia decyzji o przyszłym zawodzie, wybierając licea ogólnokształcące. Tymczasem ukończenie liceum ogólnokształcącego nie poszerza zasobu umiejętności zawodowych, nie rozwija kwalifikacji zawodowych, co z kolei nie zwiększa szans na znalezienie pracy [Więcek-Janka 2011, s. 610].

Potencjał kwalifikacyjny powstaje w różnych okolicznościach, z których szczególnie istotne – obok nauki szkolnej – są także praktyczne doświadczenie zawodowe i samokształcenie [Edukacja dla pracy, Raport o rozwoju społecznym

UNDP, 2007, s. 13]. Dopasowanie kierunków kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach do wymogów rynku pracy byłoby rozwiązaniem dla wielu pracodawców. W Austrii, Czechach, Niemczech, Szwajcarii, Dani, Holandii czy na Słowacji od wielu lat funkcjonuje system dualny. Pozwala on młodym uczniom kształcącym się w danym zawodzie połączyć edukację w szkole z rozbudowaną praktyką zawodową. W szkole zajęcia prowadzone są przez pracowników dydaktycznych, natomiast w zakładach pracy nauka odbywa się w środowisku pracowników, którzy swoim doświadczeniem wspierają naukę młodzieży. W Niemczech plan praktyki zawodowej jest uzupełnieniem programów szkolnych. Wcześniej takie przedsiębiorstwa są audytowane przez odpowiedniki polskich izb rzemieślniczych. W tych właśnie krajach bezrobocie wśród absolwentów szkół zawodowych jest niższe.

Istotnym problemem związanym z dostosowaniem się do wymogów rynku pracy jest planowanie kariery zawodowej uczniów, począwszy od gimnazjum, w czym uczestniczą służby doradcze, np. doradca zawodowy, pedagog, psycholog [*Raport z debaty społecznej dotyczący wdrażania Krajowych Ram Kompetencji* 2011; *Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*]. Zmiany rynku pracy wymuszają zmiany w procesach edukacyjnych, co ściśle wiąże się z technologicznymi przyczynami ewolucji kształcenia. Składa się na ten proces nieustanny rozwój technologii informatycznych wzbogacający programy szkolnego nauczania (kursy ICT) [*Edukacja dla pracy, Raport o rozwoju społecznym* 2007]. To na końcu kształcenia na poziomie gimnazjalnym zapadają decyzje o wyborze docelowej ścieżki kształcenia [*PISA 2012 Results in Focus*, ss. 13–23].

Jak wynika z raportu Polska 2030 [2009], wzrost wydajności pracy i rosnące zróżnicowanie płac w Polsce są z sobą powiązane. Ustawiczne kształcenie i podnoszenie kwalifikacji powinno towarzyszyć zwłaszcza branżom wymagającym ciągłego dostosowania technologicznego do nowych wymagań i realiów.

W tym samym raporcie [*Polska 2030* 2009] wskazano także inny problem, z którym będzie się mierzyć polskie społeczeństwo. Zaledwie 29% polskich obywateli jest przekonanych, że pracę powinno się zmieniać co kilka lat, podczas gdy w Szwecji i Dani ponad 70% obywateli uważa się za pracowników mobilnych. Uzasadniają to tym, „że powinno się zmieniać miejsce pracy, gdyż przynosi to tylko korzyści dla ludzi aktywnych zawodowo” [*Polska 2030* 2009, s. 100]. Podobnie problem został przedstawiony w raporcie OECD Employment Outlook [2014], gdzie już we wstępie poruszona została kwestia nie tylko większej mobilności pracowników, lecz także łatwości, z jaką powinni się oni przemieszczać między branżami. To ostatnie wymaga zazwyczaj nowych umiejętności, a co za tym idzie – także kwalifikacji. W tym samym raporcie

przedstawiono wyniki międzynarodowych badań umiejętności wśród osób dorosłych. Badania te przynoszą nowe informacje na temat wkładu edukacji i umiejętności na rynku pracy w wypadku ludzi w wieku 16–29 lat. Mowa tam o ryzyku bycia bez pracy po zakończeniu szkoły oraz poziomie płac. Ponadto badania wskazują na wagę promowania większych osiągnięć edukacyjnych, podnoszenia umiejętności pisania, czytania oraz zdolności do rozwiązywania problemów [*OECD Employment Outlook* 2014, s. 16].

W raporcie PISA [2012, s. 14] z badań przeprowadzonych na temat: „Co wiedzą piętnastolatki i co potrafią zrobić ze swoją wiedzą” można odnaleźć postulaty dotyczące wyposażenia młodych ludzi w umiejętności, tak aby potrafili odnaleźć się na rynku pracy w zglobalizowanej gospodarce światowej i w okresie tworzenia lepszych miejsc pracy [*PISA 2012 Results in Focus*, s. 2]. Jak wynika z raportu, wiedzą najlepiej na świecie posługują się chińscy uczniowie z Szanghaju. W Europie młodych Polaków wyprzedzają piętnastolatki z Lichtensteinu, Szwajcarii, Holandii, Estonii i Finlandii (w badaniu brało udział 510 tys. uczniów, z 65 krajów; 34 z nich są krajami OECD).

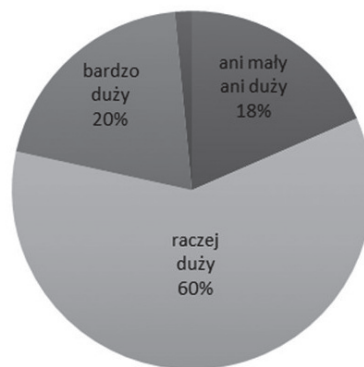
Wysoki poziom rozwoju kapitału ludzkiego w regionach zwiększa szanse na zatrudnienie, znalezienie dobrej pracy, odbycie stażu zawodowego zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami i kompetencjami zdobytymi zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i poza szkołą. Te drugie są bardzo cenione przez przedsiębiorców przyjmujących młodych ludzi do pracy oraz przez firmy rodzinne w kontekście sukcesji [Więcek-Janka 2011, s. 611]. Trudniej jest również wykazać się nimi przed pracodawcą, co jednak obecnie ułatwiają funkcjonujące w Polsce Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Rynek usług edukacyjnych reaguje na wymagania rynku pracy, czego dowodem są plany wprowadzenia w roku szkolnym 2015/2016 trzech zupełnie nowych zawodów. Są nimi: technik chłodnictwa i klimatyzacji, technik urządzeń dźwigowych oraz technik motocyklowy [www.men.gov.pl, aktualności4].

Badania przeprowadzone na potrzeby raportu [*Polska 2030* 2009, s. 3] przez GfK Polonia wśród dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym wykazały, że w ponad połowie tych placówek edukacyjnych o ofercie nauczania przesądzało wyposażenie techniczno-dydaktyczne, odpowiednie zaplecze oraz wykwalifikowana kadra [*Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – Raport* 2013, s. 4]. Największy wpływ na podejmowanie decyzji w wypadku 20% dyrektorów placówek miała intuicja. Większość przebadanych dyrektorów nie planowała w najbliższej przyszłości wprowadzać zmiany w ofercie edukacyjnej [*Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – Raport* 2013, s. 5]. Chcąc zbadać przyczyny takiego stanu rzeczy, we wrześniu 2014 roku przeprowadzono badania metodą wywiadu pogłębionego grupowego z 58 doradcami

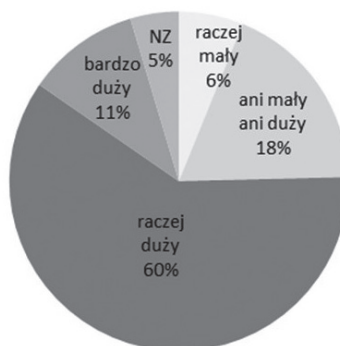
zawodowymi z regionu Wielkopolski, których wyniki potwierdzają obiegowe opinie o motywach wyboru kształcenia przez młodzież gimnazjalną. Doradcy zawodowi dostrzegli, że na wybór szkoły ponadgimnazjalnej wpływ miały dwa środowiska: rodzinne i koleżeńskie¹.

Rys. 2. Wpływ rodziny na decyzję młodzieży o wyborze szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 3. Wpływ środowiska rówieśniczego na decyzję o wyborze szkoły



Źródło: opracowanie własne.

¹ Wyniki uzyskano na podstawie grupowych wywiadów pogłębionych z doradcami zawodowymi we wrześniu 2014 r., realizowanych w ramach projektu „Czas Zawodowców – Wielkopolski System Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego”.

Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, największy wpływ na wybór szkoły ponadgimnazjalnej, zdaniem doradców zawodowych, mają rodzice uczniów (80% wskazań) oraz środowisko rówieśnicze (71% wskazań). Taki rozkład wyników może stać się przesłanką do sformułowania postulatów pracy nad kształtowaniem świadomości rodziców odnośnie do pozytywnej roli kształcenia zawodowego w karierze ich dzieci. Drugi postulat dotyczy podniesienia wpływu kształcenia zawodowego na samodzielne wybory młodzieży ścieżek kształcenia na poziomie podstawowym i gimnazjalnym (por. rysunki 2 i 3).

Zdobywane kwalifikacje zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym przygotowują młodzież do konkurowania na rynku pracy. Ważne jest jednak to, jaką świadomość swoich kompetencji posiadają, wchodząc na rynek pracy, i jak oceniają swoje kompetencje zawodowe uczniowie takich szkół. Tak postawione pytania badawcze stały się podstawą realizacji badań.

Na potrzeby ujednolicenia pojęciowego przyjęto w opracowaniu następującą definicję: kwalifikacje zawodowe to „zestawy wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji konkretnego zawodu [...] [potwierdzone] odpowiednimi dokumentami: świadectwami, dyplomami, zaświadczeniami lub certyfikatami” [*Raport z debaty społecznej ds. wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji* 2011, s. 8].

Metodyka przeprowadzonych badań

Obszerny zakres tematyczny podjętej dyskusji nad kształtowaniem kompetencji zawodowych wymaga przeprowadzenia pogłębionych i szerokich badań zarówno ze względu na zakres, jak i obszar geograficzny. Na potrzeby tego opracowania zawężono i zakres (do szkół ponadgimnazjalnych w zawodzie mechatronik), i obszar geograficzny (do Wielkopolski).

Za populację badaną uznano uczniów kształcących się w zawodzie technik mechatronik, a ramy próby dobieranej metodą jednostek typowych ograniczono do trzech powiatów: pleszewskiego, ostrowskiego i pilskiego. Dobór można uzasadnić liczebnością klas o tym profilu (w tych powiatach kształcą się najwięcej techników mechatroników²). Przebadano wszystkich uczniów w zawodzie mechatronik, a rozkład próby przedstawiono w tabeli 1. Badania zrealizowano, wykorzystując dane Systemu Zawodowcy, w którym uczniowie dokonali samooceny posiadanych kompetencji (w tym umiejętności) w skali pięciostopniowej (od „nie potrafię zupełnie” do „potrafię wykorzystać w praktyce”).

² Dane pozyskane z Systemu „Czas Zawodowców – Wielkopolski System Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego”.

Tab. 1. Rozkład próby

Powiat pleszewski	Powiat ostrowski	Powiat pilski
240 osób	315 osób	261 osób

Źródło: opracowanie własne.

Istotną częścią przeprowadzonych badań było zrealizowanie pogłębi-nych wywiadów grupowych z pracodawcami oraz wywiadów z nauczycielami przedmiotów kierunkowych. W trakcie czterech paneli z przedsiębiorcami pozyskano informacje związane z wymaganiami stawianymi przed edukacją zawodową i kształtowaniem umiejętności, m.in. dla zawodu technik mecha-tronik.

Analiza wyników

Wyniki przeprowadzonych badań przedstawiono na wykresach, które obrazują kształtowanie się poziomu danych wiązek umiejętności przypisanych do zawo-du technik mechatronik. Każdy rysunek zawiera porównanie średnich ocen uczniów w badanych powiatach wraz ze średnią arytmetyczną ocen dla wszyst-kich trzech regionów.

Podstawa programowa kształcenia w zawodzie technik mechatronik wska-zuje na cztery podstawowe kompetencje zawodowe, do których szkoła powin-na przygotować absolwenta: montaż, eksploatacja, projektowanie oraz progra-mowanie urządzeń i systemów mechatronicznych.

Na podstawie powyższych zadań wyodrębniono trzy kwalifikacje zawo-dowe. Pierwsza to montaż urządzeń i systemów mechatronicznych. Wywia-dy przeprowadzone z nauczycielami przedmiotów zawodowych wskazują, że montaż jest zadaniem „relatywnie najłatwiejszym i najlepiej przyswajanym przez uczniów”. Tezę tę potwierdzają badania. Umiejętności, w których skład wchodzi montaż zespołów pneumatycznych, mechanicznych, elektrycznych itp., uczniowie ocenili najwyżej spośród wszystkich kwalifikacji. Średnia ocena z trzech powiatów wynosi 2,95 punktu i jedynie uczniowie z powiatu pleszew-skiego ocenili swoje umiejętności niżej (por. rysunek 4).

Kompetencje z zakresu eksploatacji urządzeń i systemów mechatro-nicznych obejmują ich rozruch i obsługę. Zdaniem dydaktyków „ta gru-pa umiejętności jest tematem przez uczniów chętnie podejmowanym, ale charakteryzuje się większym stopniem trudności”. Przeciętny wielkopolski uczeń technikum ocenił swoją wiedzę na 2,75 punktu, co przedstawiono na rysunku 5.

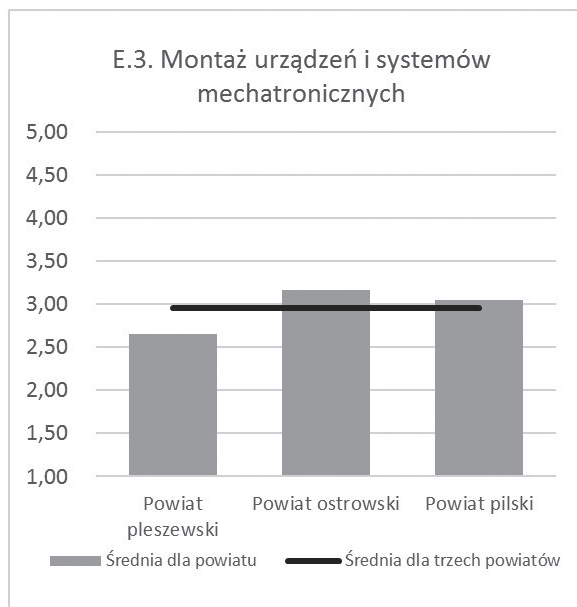
Ostatnia kwalifikacja zawodowa obejmuje tworzenie dokumentacji tech-nicznej, projektowanie oraz programowanie urządzeń i systemów mechatro-

nicznych. Jak wynika z rysunku 6, łączna ocena kompetencji uczniów jest bardzo zbliżona do ocen z pozostałych kwalifikacji. Najlepsze umiejętności projektowania posiadają uczniowie z powiatu pilskiego, natomiast poniżej średniej wypadli mechatronicy z regionu pleszewskiego.

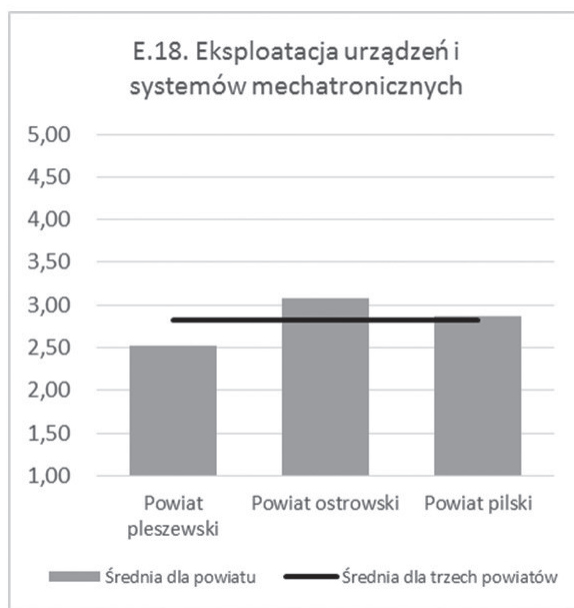
Na rysunku 7 przedstawiono porównanie średnich ocen łącznych z trzech kwalifikacji zawodowych. Poszczególne kwalifikacje to składowe egzaminu zawodowego.

Średni wynik dla badanych powiatów kształtuje się na poziomie 2,84. W pięciostopniowej skali wynik ten nie przekracza 60%, co wydaje się niepokojące w obliczu progu zdawalności egzaminu zawodowego wynoszącego 75%. Przeprowadzone badania pokazują zatem, że przeciętny uczeń wielkopolskiego technikum nie jest przygotowany do zdobycia uprawnień i wykonywania zawodu technika mechatronika. Wyjaśnieniem tego słabego wyniku może być fakt, że do badania przystąpili uczniowie wszystkich klas (w próbie znajdowały się zarówno osoby, które dopiero rozpoczęły przygodę z mechatroniką, jak i młodzież kończąca naukę).

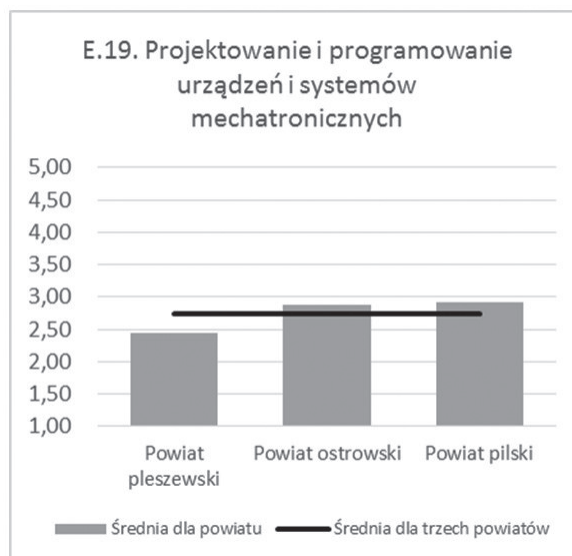
Rys. 4. Kompetencje związane z kwalifikacją E.3



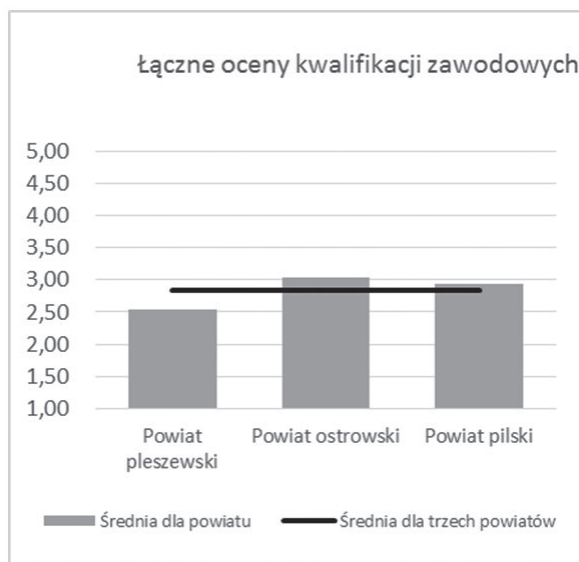
Źródło: Opracowanie własne.

Rys. 5. Kompetencje związane z kwalifikacją E.18

Źródło: Opracowanie własne.

Rys. 6. Porównanie średnich z samooceny

Źródło: opracowanie własne.

Rys. 7. Porównanie średnich z samooceny wybranych kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

Warto się jednak zastanowić, czy proces kształcenia przyszłych techników przebiega w sposób prawidłowy i wystarczająco efektywny. Wywiady przeprowadzone z uczniami wskazują na niedobór zajęć praktycznych w toku nauczania. Badani skarżyli się, że „teoretyczna mechatronika wykładana w szkołach nie ma przełożenia na realia pracy w zawodzie”.

Ważnymi – poza kwalifikacjami zawodowymi – elementami są grupy umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach technicznie powiązanych. Podstawa programowa nauczania specjalności mechatronicznej zawiera cztery takie kategorie: PKZ(E.a)³, PKZ(E.c)⁴, PKZ(M.a)⁵ oraz

³ Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych, monter mechatronik, monter elektronik, elektromechanik pojazdów samochodowych, elektromechanik, elektryk, technik telekomunikacji, technik teleinformatyk, technik elektronik, technik awionik, technik mechatronik, technik elektryk, technik elektroniki i informatyki medycznej, mechanik pojazdów samochodowych, technik pojazdów samochodowych, technik automatyk sterowania ruchem kolejowym, technik elektroenergetyk transportu szynowego.

⁴ Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: technik elektronik, technik elektryk, technik mechatronik, technik telekomunikacji, technik teleinformatyk.

⁵ Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: mechanik operator pojazdów i maszyn rolniczych, zegarmistrz, optyk mechanik, mechanik precyzyjny,

PKZ(M.b)⁶. Obejmują one szereg kompetencji z zakresu elektroniki, elektryki, mechatroniki, automatyki, robotyki, informatyki, matematyki oraz wiedzy z innych dziedzin, która jest technikowi niezbędna do prawidłowego wykonywania wyuczonego zawodu.

Ze względu na rozległość tematyczną wymienionych powyżej grup autor-ki postanowiły potraktować je łącznie i przedstawić uśrednione wyniki badań na wspólnym rysunku (por. rysunek 8). Oceny dla wszystkich powiatów ukształtowały się stosunkowo równomiernie, wahając się w granicach 2,4–2,9 punktu. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie z regionu ostrowskiego, co może świadczyć o efektywnym kształceniu w zakresie umiejętności technicznych.

Warto zauważyć, że uzyskane wyniki są bardzo zbliżone do wyników badań dotyczących kwalifikacji zawodowych. Zdaniem autorek jednym z czynników wpływających na podobieństwo tych wyników jest problem z precyzyjnym określeniem poziomu swojej wiedzy przez uczniów. Opcją najczęściej wybraną przez uczniów – z założenia najbezpieczniejszą – jest ocena dostateczna.

Kolejnym badanym elementem podstawy programowej była znajomość języka obcego ukierunkowanego zawodowo. Umiejętności te – jak się wydaje – są bardzo cenną wartością dodaną do szeregu kompetencji technicznych. Badanie wykazało, że uczniowie oceniają swoją biegłość językową poniżej oceny 3,0, co przedstawiono na rysunku 9.

mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych, mechanik monter maszyn i urządzeń, mechanik pojazdów samochodowych, operator obrabiarek skrawających, ślusarz, kowal, monter kadłubów okrętowych, blacharz samochodowy, blacharz, lakiernik, technik optyk, technik mechanik lotniczy, technik mechanik okrętowy, technik budownictwa okrętowego, technik pojazdów samochodowych, technik mechanizacji rolnictwa, technik mechanik, monter mechatronik, elektromechanik pojazdów samochodowych, technik mechatronik, technik transportu drogowego, technik energetyk, modelarz odlewniczy, technik wiertnik, technik górnictwa podziemnego, technik górnictwa otworowego, technik górnictwa odkrywkowego, technik przeróbki kopalin stałych, technik odlewnik, technik hutnik, operator maszyn i urządzeń odlewniczych, operator maszyn i urządzeń metalurgicznych, operator maszyn i urządzeń do obróbki plastycznej, operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych, złotnik-jubiler.

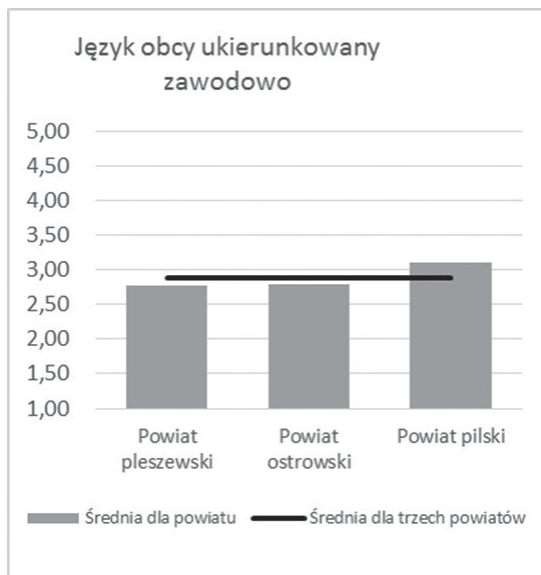
⁶ Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: mechanik operator pojazdów i maszyn rolniczych, mechanik monter maszyn i urządzeń, operator obrabiarek skrawających, technik pojazdów samochodowych, technik mechanizacji rolnictwa, technik mechanik, monter mechatronik, technik mechatronik.

Rys. 8. Kompetencje związane z PKZ(E.a), PKZ(E.c), PKZ(M.a), PKZ(M.b)



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 9. Kompetencje związane ze znajomością języka obcego ukierunkowanego zawodowo



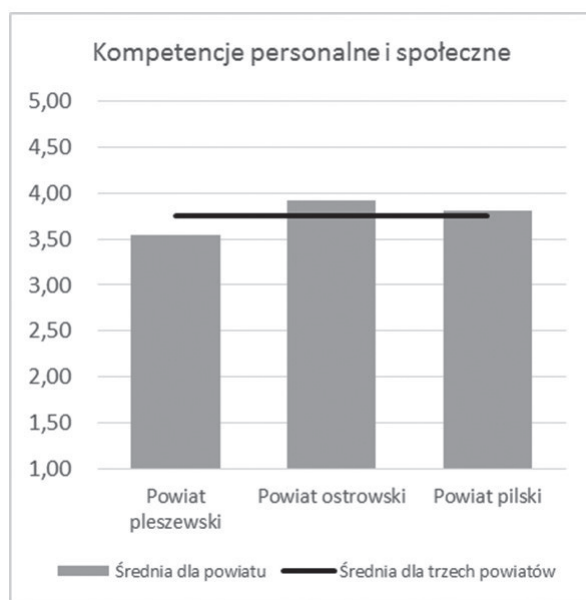
Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje personalne i społeczne, czyli między innymi znajomość zasad kultury i etyki, odpowiedzialność, otwartość, odporność na stres itp. zostały przez uczniów ocenione wysoko (por. rysunek 10). Pracodawcy w wywiadach bardzo często wskazywali na fakt, że powyższe kompetencje są niezwykle ważne podczas poszukiwania pracy przez młodych ludzi. Większość menedżerów firm zdaje sobie bowiem sprawę z tego, że każdy absolwent może nauczyć się wykonywania zawodu. Sukces tego procesu zależy jednak od usposobienia, podejścia do obowiązków i zwyczajów społecznych kandydata, a te – zdaniem właścicieli firm – bardzo trudno zmienić.

Średnie oceny umiejętności związanych z organizacją pracy małych zespołów przedstawia rysunek 11. Poziom kompetencji zarządczych we wszystkich badanych powiatach jest bardzo zbliżony i oscyluje wokół 3,5 punktu.

Podejmowanie działalności gospodarczej to z kolei grupa zagadnień opartych przez uczniów powiatu pilskiego w stopniu dobrym. Zaskakująco niska wydaje się średnia ocen dla regionu pleszewskiego, w którym tylko nieznacznie przekracza ona próg oceny dopuszczającej.

Rys. 10. Kompetencje personalne i społeczne



Źródło: opracowanie własne.

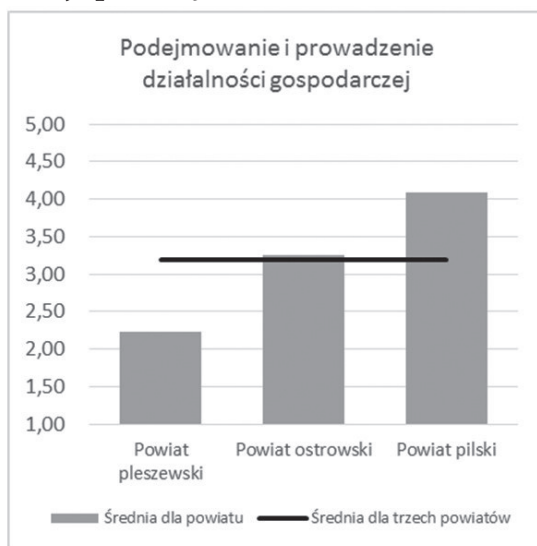
Jak wynika z rysunku 12, średni poziom znajomości podstawowych zasad ekonomii i przedsiębiorczości jest zróżnicowany. W ocenach uzyskano różnice wynoszące 2 punkty.

Rys. 11. Kompetencje związane z organizacją pracy małych zespołów

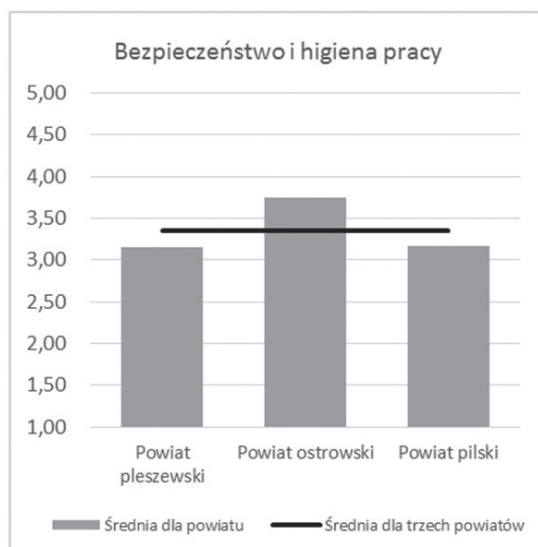


Źródło: opracowanie własne.

Rys. 12. Kompetencje przedsiębiorcze



Źródło: opracowanie własne.

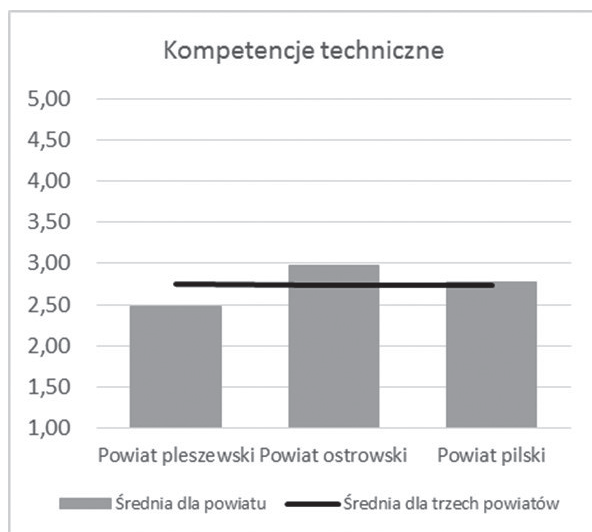
Rys. 13. Kompetencje związane z BHP

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem autorek jest to zjawisko bardzo niepokojące, ponieważ brak znajomości uwarunkowań funkcjonowania przedsiębiorstw na rynku i związany z nim brak świadomości realnie istniejących szans i zagrożeń może znacząco utrudnić młodym absolwentom rozpoczęcie własnej kariery zawodowej.

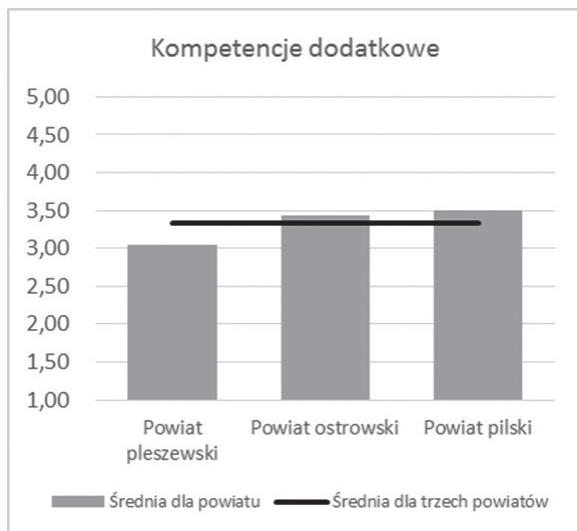
Znajomość zagadnień związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy to grupa umiejętności wspólna dla wszystkich kierunków kształcenia technicznego. Obejmuje ona głównie szeroki zakres kształtowania świadomości na temat zagrożeń w środowisku pracy. Zgodnie z podstawą programową uczniowie zobowiązani są do znajomości zasad minimalizacji niebezpieczeństwa, a także standardów zachowań w obliczu jego wystąpienia. Warto zauważyć, że znajomość zasad BHP uczniowie powinni opanować w stopniu dobrym już w pierwszych dniach swojego kontaktu z zajęciami zawodowymi. Średnie ocen przedstawione na rysunku 13 pokazują jednak, że przeciętny uczeń określa swoje kompetencje zaledwie na ocenę dostateczną. Jest to sygnał wskazujący na fakt, że w wielkopolskich szkołach zbyt małą uwagę przywiązuje się do wykształcenia w młodzieży odpowiedzialnej i świadomej postawy zapewniającej bezpieczne środowisko pracy.

Rys. 14. Kompetencje techniczne



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 15. Kompetencje dodatkowe



Źródło: opracowanie własne.

W celu zwięźczenia niniejszej analizy autorki podzieliły badane kompetencje na dwie grupy. Pierwsza to kompetencje techniczne, które autorki rozumieją jako „zespół umiejętności technicznych typowych dla zawodu technika mechatronika”, w których skład wchodzi omawiane wyżej kwalifikacje oraz podbudowy do kształcenia. Druga to kompetencje dodatkowe – „wszystkie pozostałe grupy umiejętności, takie jak znajomość języka obcego, zasad BHP, kompetencje personalne, społeczne itp.”. Autorki uśredniły wyniki badań wszystkich umiejętności, aby porównać poziomy kształtowania się typów kompetencji w wielkopolskich szkołach. Wyniki przedstawiono na rysunkach 14 i 15. Kompetencje techniczne zostały przez uczniów ocenione łącznie na poziomie 2,74 punktu. Zestawiając to z przyjętą w polskiej oświacie skalą ocen, przeciętny uczeń ocenił swoją znajomość zagadnień technicznych poniżej oceny dostatecznej. Odchylenie standardowe wynosi 0,25 punktu, co oznacza, że poziom kształcenia w badanych regionach jest porównywalny. Najlepszy wynik osiągnęły szkoły z powiatu ostrowskiego, a najgorszy – z pleszewskiego. Przeciętna ocena kompetencji dodatkowych w badanych powiatach wynosi 3,33. Odchylenie standardowe ponownie plasuje się na poziomie 0,25, zatem wyniki we wszystkich regionach można uznać za zbliżone. Tym razem najwyższe noty wystawili sobie uczniowie z powiatu pilskiego, a najniższe – ponownie z regionu pleszewskiego.

Jak można wnioskować z wyników badań, kompetencje dodatkowe (poza-techniczne) są opanowane przez uczniów na wyższym poziomie niż umiejętności techniczne. Zdaniem autorek jest to zjawisko naturalne, a różnica ta wynika z rozbieżności w poziomach trudności nauczanych zagadnień. Autorki zdają sobie sprawę, że przedstawione przez nie wyniki są uśrednione, przez co niniejsza analiza przepełniona jest generalizacjami. Jest to jednak – zdaniem autorek – dobry sposób, aby przedstawić empirycznie poziom, na którym kształtują się kompetencje zawodowe w wielkopolskich szkołach.

W niniejszym artykule nie podjęto próby jednoznacznego wyjaśnienia przyczyn takiego rozkładu wyników. Autorki postawiły jednak hipotezy, których prawdziwość może zostać zweryfikowana w kolejnych badaniach:

1. Proces kształtowania kompetencji w wielkopolskich szkołach technicznych wymaga większego nacisku na praktyczną stronę zawodu.
2. Poziom kompetencji technicznych dla zawodu technik mechatronik jest zależny od wyposażenia placówki oświatowej w niezbędny sprzęt specjalistyczny.
3. Zasób posiadanych kompetencji dodatkowych jest zależny od czynników socjo-psychologicznych mających wpływ na uczniów wielkopolskich techników oraz od zaangażowania dydaktyków.

Bibliografia

Filipowicz G. (2014), *Zarządzanie kompetencjami, perspektywa osobista i firmowa*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Więcek-Janka E. (2011), *Kompetencje jako produkty na rynku pracy w Finlandii i Wielkopolsce na podstawie badań przedsiębiorstw rodzinnych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 662, Ekonomiczne Problemy Usług nr 74, ss. 607–623.

Raporty

Raport o Rozwoju Społecznym: Edukacja dla pracy Polska 2007 (2007), Warszawa.

Employment Outlook 2014 (2014), OECD Publishing.

Raport o stanie małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce (2011), PARP, Warszawa.

Results in Focus „What 15-year-olds know and what they can do with what they know” (2012), PISA.

Raport: Polska 2030 Wyzwania rozwojowe (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Warszawa.

Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014 (2014), Warszawa.

Raport z debaty społecznej: Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2011), Warszawa.

Raport: Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – Publikacja opracowana w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru” (2013), Warszawa.

Raport Krajowy o Rozwoju Społecznym Polska 2012 Rozwój regionalny i lokalny (2012), United Nations Development Programme, Warszawa.

Strony internetowe

Ministerstwo Edukacji narodowej 2014, Projekt podstaw programowych w trzech zawodach, <<http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci4>>.

Czas zawodowców – Wielkopolskie Kształcenie Zawodowe, <www.zawodowcy.org/raporty>, z dnia 14.10.2014.

Maciej Szafrński
Politechnika Poznańska

Laboratoria praktyk jako narzędzie wspomagające akcelerację dyfuzji wiedzy technicznej w przedsiębiorstwach

**Laboratory practice as a tool to support accelerated diffusion of
technical knowledge in enterprises**

Abstract:

The article presented laboratory of practice created in Poznan University of Technology in partnership with Self-Government of the Wielkopolska Region. It explains their influence on the accelerated diffusion of technical knowledge in enterprises. The article presented partial results of exploration research conducted in participation with entrepreneurs to confirm this influence.

Key-words: technical knowledge, diffusion, laboratory practice

Wprowadzenie

W artykule przybliżono stworzone na Politechnice Poznańskiej w partnerstwie z Samorządem Województwa Wielkopolskiego laboratoria praktyk. Wyjaśniono ich wpływ na akcelerację dyfuzji wiedzy technicznej w przedsiębiorstwach. Przedstawiono częściowe wyniki badań eksploracyjnych przeprowadzonych z udziałem przedstawicieli przedsiębiorców w celu potwierdzenia tego wpływu.

Akceleracja a dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwach

Obecnie w zarządzaniu wiedzą szereg pojęć przejęto z fizyki. Przykłady stanowią dyfuzja i akceleracja. Dyfuzja polega na samorzutnym mieszanu się częste-

czek i atomów różnych substancji, akceleracja (przyspieszenie) to z kolei miara zmienności prędkości.

Zarządzanie przez dyfuzję wiedzy można rozumieć jako: „proces, w jaki wiedza podlega rozpowszechnieniu” [Podręcznik Oslo... 2008, s. 20]. Odnosząc to pojęcie do przedsiębiorstw, należy zauważyć, że: „dyfuzja nowej wiedzy i technologii to zasadniczy element innowacji. Proces dyfuzji często polega na czymś więcej niż tylko na przyswojeniu wiedzy i technologii, ponieważ firmy uczą się dzięki nowej wiedzy i technologii i na nich bazują w dalszych działaniach. Teorie dyfuzji koncentrują się na czynnikach wpływających na decyzje przedsiębiorstw o wprowadzeniu nowych technologii, na dostępie do nowej wiedzy i zdolność jej absorpcji” [Podręcznik Oslo... 2008, s. 34]. Dyfuzja wiedzy może być ukierunkowana wewnętrznie (rozpowszechnianie wiedzy wewnątrz przedsiębiorstwa) lub zewnętrznie (rozpowszechnianie na zewnątrz) [Podręcznik Oslo... 2008]. Zajmując się dyfuzją wiedzy w przedsiębiorstwach, warto zauważyć, że funkcjonują one w szerszych strukturach społeczno-gospodarczych, stąd problem tej dyfuzji może być rozpatrywany w różnych perspektywach. Na przykład A. Borowiec, T. Łuczka, E. Badzińska, K. Kubiak, P. Przepióra [Borowiec i inni 2011] scharakteryzowali ten proces w aspekcie regionalnym, a K. Perechuda [Perechuda 2013] – w odniesieniu do przedsiębiorstw sieciowych.

W literaturze zarówno polskiej [Perechuda 2003a, 2003b, 2004], jak i zagranicznej [Scarbrough, Swan 2001; Cowan 2004] problematyka dyfuzji wiedzy przedstawiana jest przede wszystkim w kontekście zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach, w tym czasami w odniesieniu do transferu wiedzy między jednostkami naukowymi a przedsiębiorstwami [Sorenson, Fleming 2004]. W artykułach tych nie jest poruszany problem dyfuzji pobudzonej przez jednostki naukowe na styku przedsiębiorstw i szkół, w szczególności zawodowych. Problem kształcenia zawodowego jest dotychczas dostrzegany i omawiany głównie w nurcie literatury z zakresu pedagogiki, ale tam wątek dyfuzji wiedzy wprost nie jest przedmiotem badań i rozważań. W praktyce podejmuje się różne działania pobudzające kontakty uczelni z młodzieżą szkolną, ale celem tych działań jest najczęściej promocja uczelni wśród przyszłych potencjalnych kandydatów. Takie działania są organizowane na przykład na macierzystej uczelni autora (Dziewczyny na Politechnikę, Noc Naukowców, otwarte wykłady z fizyki itp.). Nowatorskim tematem prezentowanym w niniejszym artykule jest nie tylko dyfuzja wiedzy z przedsiębiorstwa do szkoły, lecz także dyfuzja wiedzy ze szkoły (od ucznia) do przedsiębiorstw. Podjęcie próby wywołania takiego zjawiska może być zaskakujące, zważywszy na powszechną przeciętną lub niską ocenę wystawianą przez przedsiębiorców absolwentom szkół w kontekście ich przygotowania zawodowego.

Jak w fizyce poszukuje się metod przyspieszania dyfuzji (na przykład przez mieszanie dwóch substancji lub podgrzewanie ich), tak w zarządzaniu wiedzą również można postawić pytanie, jak przyspieszyć przenikanie wiedzy do przedsiębiorstwa lub z przedsiębiorstwa. Jednym z narzędzi służących przyspieszeniu takiej dyfuzji są laboratoria praktyk na Politechnice Poznańskiej, stworzone we współpracy z Samorządem Województwa Wielkopolskiego.

Charakterystyka laboratoriów praktyk i ich organizacji na Politechnice Poznańskiej

Laboratoria praktyk powstały w wyniku uruchomienia kilkuletniego projektu „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, który jest finansowany z funduszy europejskich w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Są one zlokalizowane w Poznaniu, na Politechnice Poznańskiej, i w Pile, w Zespole Szkół Ekonomicznych oraz Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. H. Cegielskiego. Obecnie, w pierwszej fazie ich funkcjonowania, laboratoria udostępniono uczniom techników z Wielkopolski, kształcących się w takich zawodach jak: technik informatyk, technik mechatronik, technik ekonomista, technik organizacji reklamy, technik logistyk, technik handlowiec. Uczniowie odbywają w nich praktyki zgodnie z rozporządzeniem o praktycznej nauce zawodu [Dz. U. 2010 nr 244 poz. 1626].

Różnice w stosunku do tradycyjnych praktyk, z których wyłania się innowacyjny charakter laboratoriów, zaprezentowano w tabeli 1.

Tab. 1. Porównanie praktyk w przedsiębiorstwach z praktykami w laboratoriach praktyk

Charakterystyka	Praktyki w przedsiębiorstwach	Praktyki w laboratoriach
Odwzorowanie warunków pracy	Naturalne warunki pracy charakterystyczne dla jednego konkretnego przedsiębiorstwa.	Symulowane warunki pracy na stanowiskach w przedsiębiorstwach oraz wybrane sytuacje funkcjonowania przedsiębiorstwa (rozmowa kwalifikacyjna, szkolenie BHP, porządkowanie stanowiska pracy, przestrzeganie procedur na stanowisku pracy itp.).
Wypożyczenie	Typowe dla wybranych stanowisk pracy w konkretnym przedsiębiorstwie.	Wysokiej klasy sprzęt (maszyny i urządzenia) oraz nowoczesne oprogramowanie, z którego albo już korzysta się w przedsiębiorstwach, albo dopiero się po nie sięga, albo też sięgnie się po nie w perspektywie najbliższych lat.
Korzystanie z wyposażenia	Najczęściej możliwość biernej obserwacji funkcjonowania maszyn i urządzeń oraz obserwacji pracy wykonywanej przez pracowników na stanowisku pracy, często wykonywanie prac pomocniczych na stanowiskach pracy. Najczęściej niedopuszczalne wykonanie pracy nieprawidłowo w procesach pracy, co ogranicza możliwość dostępu praktykantów do pełnego wykorzystania wyposażenia.	Używanie maszyn i urządzeń oraz oprogramowania w celu wykonania zestandaryzowanych zadań na stanowiskach pracy, inspirowanych rzeczywistymi pracami wykonywanymi w przedsiębiorstwach. Możliwość wielokrotnego powtarzania zadania w wypadku niepowodzenia. Dopuszcza się możliwość drobnych uszkodzeń urządzeń lub nieprawidłowego wykorzystania materiałów eksploatacyjnych.

Standaryzacja	Zróżnicowana, w zależności od przedsiębiorstwa. W dużych przedsiębiorstwach, w poszczególnych działach i na stanowiskach może istnieć tendencja do dużej standaryzacji wykonywanych prac, jednak w wypadku wykonywania przez praktykanta prac pomocniczych może wystąpić zróżnicowanie zadań w zależności od czasu wykonywania praktyki. W małych przedsiębiorstwach będzie występowała tendencja do dużego zróżnicowania wyznaczanych prac.	Duża standaryzacja. Opracowane programy praktyk realizowane na masową skalę. Szczegółowo opracowane programy praktyk, powtarzalne bez względu na miejsce ich realizacji. Duża efektywność wykorzystania sprzętu i niskie koszty jednostkowe opracowania programów praktyk. Duża skala upowszechniania w przedsiębiorstwach nowych umiejętności, w które wyposażani są praktykanci.
Wgląd nauczycieli w proces realizacji praktyk	Brak możliwości obserwacji praktykanta na stanowisku pracy. Wiedza wynikająca przede wszystkim z krótkich i sporadycznych rozmów z pracownikami opiekującymi się praktykantami lub z ich przełożonymi. Opinia o praktykancie na podstawie źródeł wtórnych takich jak dzienniczek praktyk, ocen praktykanta, rezultatów prac wykonywanych przez praktykanta w przedsiębiorstwie.	Nauczyciel zawodu przyjeżdża na praktyki z uczniami. Przez cały okres realizacji praktyk obserwuje swoich praktykantów. Prowadzi na miejscu proces ewaluacji ich pracy. Może porównywać zachowania praktykanta w czasie praktyki z zachowaniem w czasie pobytu podopiecznego w placówce dydaktycznej zarówno przed, jak i po praktyce. W związku z tym, że praktyka w laboratoriach stanowi jedynie element składowy całej praktyki zawodowej, której pozostała część odbywa się w przedsiębiorstwie, opiekun szkolny praktykanta może porównać opinie z przedsiębiorstw z wynikami swoich obserwacji. Pobyt szkolnych opiekunów praktykantów w laboratoriach stwarza możliwość pogłębienia własnych umiejętności i wiedzy.

Opieka merytoryczna (kadra)	Pracownik w przedsiębiorstwie najczęściej dobrze zorientowany w zakresie prac wykonywanych na danym stanowisku lub grupie stanowisk, czasami z doświadczeniem wyniesionym z pracy na innych stanowiskach i/lub w innych przedsiębiorstwach.	Opiekunami praktykantów są pracownicy uczelni z doświadczeniem zawodowym w przedsiębiorstwach, znający szeroki wachlarz rozwiązań technicznych i narzędziowych (w tym oprogramowanie) stosowanych w branży; po specjalistycznych szkoleniach w zakresie wykorzystania sprzętu zgromadzonego w laboratoriach praktyk dla poszczególnych zawodów. Opiekunowie praktykantów mają wsparcie zespołu utrzymania ruchu i asystentów, dlatego mogą cały czas poświęcić opiekę nad praktykantami.
Ewaluacja pracy uczniów	Obserwacja praktykantów przez opiekunów w przedsiębiorstwach, doradztwo i ocena efektów ich pracy.	Kilka form ewaluacji: - testy wiedzy praktykanta przy wejściu do laboratoriów praktyk oraz przy wyjściu z laboratoriów, - obserwacja praktykantów przez opiekunów prowadzących praktyki w laboratoriach, doradztwo i ocena efektów pracy praktykantów, - ewaluacja praktyk w aspekcie merytorycznym i organizacyjnym przez szkolnych opiekunów praktykantów, którzy przyjeżdżają z uczniami.

Źródło: Opracowanie własne.

Szczegółowe informacje na temat sposobu organizacji praktyk znajdują się na stronie <www.zawodowcy.org>, a wyposażenie sal laboratoryjnych zostało zaprezentowane na stronie <<http://www.zawodowcy.org/galeria-2/>>.

Mechanizm współpracy międzyinstytucjonalnej

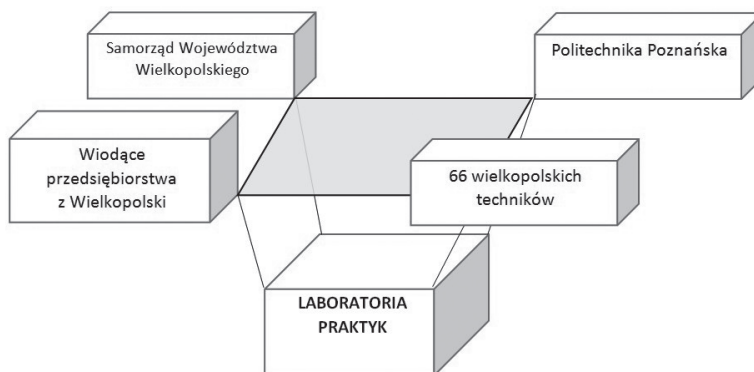
Rozwiązanie, jakim jest laboratorium praktyk powstałe na Politechnice Poznańskiej, to efekt kilkuletnich starań wielu osób i instytucji. Na przestrzeni lat koncepcja laboratoriów praktyk ewoluowała. Pierwotnie, w latach 2006–2009 opracowany został projekt laboratoriów mobilnych. Miał to być autokar jeżdżący po Wielkopolsce i docierający do szkół nawet w najmniejszych miejscowościach. W autokarze i poza nim miały się odbywać zajęcia popularyzujące wiedzę

techniczną. Jest to jeden z celów sformułowanych w Programie akceleracji wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej [Szafrąński, Grupka, Goliński 2008]. Mobilne laboratorium stanowiło jedno z wielu zaplanowanych inicjatyw objętych Programem funkcjonującym pod marką Akcelerator Wiedzy Technicznej® (AWT®), który stał się podstawą do opracowania dokumentu „Koncepcja organizacyjna kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce” [Grupka, Szafrąński, Goliński 2008]. Dokument ten został przyjęty w celu wdrażania i rozwoju przez Zarząd Województwa Wielkopolskiego [Uchwała nr 1979/08...]. W tym samym roku Zarząd Województwa Wielkopolskiego podjął uchwałę w sprawie wyrażenia woli przystąpienia województwa do programu Akcelerator Wiedzy Technicznej® [Uchwała nr 1350/08...]. Podjęcie wymienionych uchwał pozwoliło na współpracę Samorządu Województwa Wielkopolskiego z Politechniką Poznańską w zakresie realizacji szeregu inicjatyw w ramach AWT¹. Jedną z pierwszych było przygotowanie projektu „Mobilne laboratorium”, który ze względu na trudności z pozyskaniem źródeł finansowania ewoluował, w związku z czym powstał projekt „Interaktywne laboratorium”. Zakres i specyfikę wcześniejszych pomysłów i działań opisano w monografii autorstwa M. Szafrąńskiego i M. Golińskiego [Szafrąński, Goliński 2010], poprzedzonej mniejszą publikacją [Szafrąński, Goliński, Jarmuszkiewicz 2009]. Wspólne doświadczenia pracowników uczelni i samorządu, poszerzone o wiedzę zdobytą w czasie wspólnych wizyt studyjnych w Finlandii w ramach również wspólnie realizowanego projektu „Wielkopolski system monitorowania i prognozowania” [2011] stały się inspiracją, aby koncepcję upowszechniania rozwiązań technicznych w laboratoriach zastąpić koncepcją, zgodnie z którą główną funkcją laboratoriów miałyby być przyspieszenie przygotowania przyszłych pracowników do pracy w przedsiębiorstwach. W kontekście wspomnianych wcześniej uchwał oraz potrzeb wielkopolskiego rynku pracy, a także przy aprobacie wielu szkół województwa wielkopolskiego pomysł uzyskał akceptację władz Samorządu Województwa Wielkopolskiego i został zaimplementowany jako jeden z elementów składowych w projekcie „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”. W taki sposób w roku 2012 doszło do powstania laboratoriów praktyk, które uruchomiono w roku 2013.

Obecny model współpracy instytucjonalnej przedstawiono na rysunku 1. (stan na dzień 16 września 2014 roku). W warstwie wykonawczej samorząd reprezentuje Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego.

¹ Więcej informacji o Akceleratorze Wiedzy Technicznej® można znaleźć na stronie <www.awt.org.pl>.

Rys. 1. Podmioty współpracy instytucjonalnej na rzecz utworzenia, funkcjonowania i rozwoju laboratoriów praktyk w województwie wielkopolskim



Źródło: Opracowanie własne.

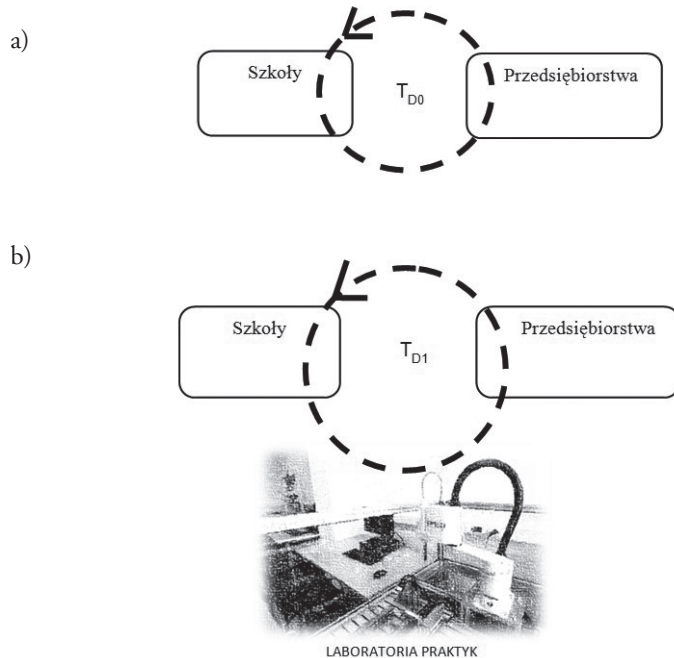
Jednym z elementów współpracy z przedsiębiorcami jest organizowanie spotkań z nimi w ramach drzwi otwartych, po których przeprowadzane są dyskusje w formie wywiadów grupowych. Specyfika prowadzonych badań oraz wstępne wyniki zostały opisane w dalszej części niniejszego artykułu.

Model przyspieszenia dyfuzji wiedzy z wykorzystaniem laboratoriów praktyk – optyka przedsiębiorstw

Laboratoria praktyk stały się narzędziem wykorzystywanym we wspomaganie akceleracji (przyspieszenia) dyfuzji wiedzy w Wielkopolsce. Miejsce laboratoriów w procesie tej akceleracji przedstawiono w sposób ideowy na rysunku 2, a model tego procesu – na rysunku 3.

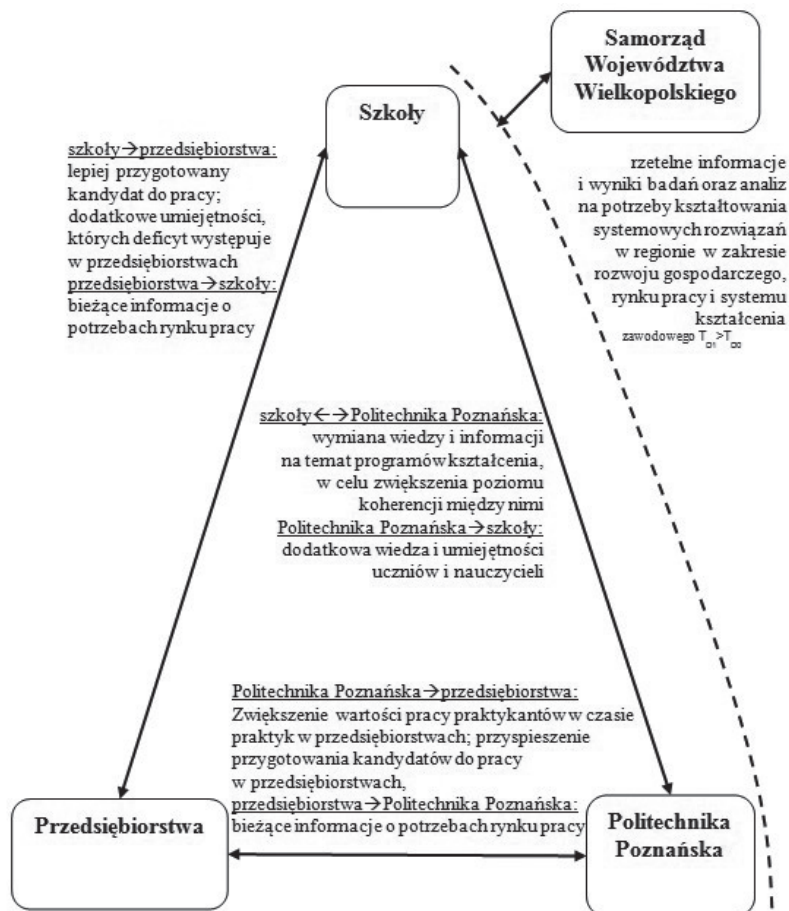
Powstają pytania, czy rzeczywiście z punktu widzenia zarządzania przedsiębiorstwem uruchomione laboratoria praktyk stanowią narzędzie akceleracji dyfuzji wiedzy i jakie korzyści postulowana akceleracja stymuluje w przedsiębiorstwach. Mogą być one źródłem problemu decyzyjnego polegającego na tym, czy przedsiębiorcy powinni angażować się we współpracę w ramach laboratoriów praktyk z pozostałymi podmiotami wymienionymi na rysunku 1. W badaniach, których cząstkowe wyniki zaprezentowano w dalszej części pracy, sformułowano kilka problemów badawczych, które korespondują ze sformułowaniem problemem decyzyjnym.

Rys. 2. Ideowa prezentacja laboratoriów praktyk jako narzędzia przyspieszenia dyfuzji wiedzy na rynku pracy: a) T_{D0} – tempo dyfuzji przed uruchomieniem laboratoriów, b) T_{D1} – tempo dyfuzji wiedzy po uruchomieniu laboratoriów.



Źródło: Opracowanie własne.

Rys 3. Model przyspieszenia dyfuzji wiedzy z wykorzystaniem laboratoriów praktyk z wyróżnieniem kierunków dyfuzji wiedzy w modelu



Źródło: Opracowanie własne.

Badania eksploracyjne procesu przyspieszenia dyfuzji wiedzy z wykorzystaniem laboratoriów praktyk***Ogólna charakterystyka zastosowanej metody badań***

Poniżej przedstawiono skróconą charakterystykę zaprojektowanych i prowadzonych badań.

Miejsce: laboratoria praktyk w Poznaniu i w Pile.

Cele:

1. poznanie opinii przedstawicieli przedsiębiorstw na temat laboratoriów praktyk, między innymi na temat pomysłu, wyposażenia, programu praktyk;
2. poznanie opinii przedsiębiorców na temat praktykantów kształcących się w zawodzie technika;
3. zidentyfikowanie dodatkowych problemów istotnych dla uczestników spotkań w ramach drzwi otwartych w laboratoriach praktyk innych niż dotyczące laboratoriów i praktykantów.

Okres realizacji badań: w związku z tym, że badania realizowane są przy okazji organizowanych drzwi otwartych, okres badań pokrywa się z okresem, w którym są realizowane drzwi otwarte, czyli od maja 2014 roku do czerwca 2016 roku.

Dobór próby: celowy.

Metoda badania: 15 wywiadów grupowych prowadzonych z udziałem przedstawicieli przedsiębiorstw, uczestników drzwi otwartych, którzy przed udziałem w badaniu zwiedzają laboratoria, zapoznając się z ich wyposażeniem i programami praktyk.

Narzędzia badawcze: instrukcja do badań.

Dotychczasowa liczba respondentów: 17.

Docelowa liczba respondentów: około 50.

Poniżej przedstawiono dla przykładu wyniki badań, których uzyskanie pozwala uznać, że pierwszy z trzech wyżej sformułowanych celów został wstępnie osiągnięty.

Częstkowe wyniki badań dotyczących opinii przedstawicieli przedsiębiorstw na temat laboratoriów praktyk

Jak zaznaczono, do dnia przygotowania niniejszego artykułu przeprowadzono trzy spośród 15 zaplanowanych wywiadów, w których uczestniczyło ogółem 17 respondentów. Już jednak wyniki uzyskane w kontakcie z taką próbą przedstawicieli przedsiębiorców pozwalają na uzyskanie wstępnych informacji korespondujących z problemami badawczymi wynikającymi z zaprezentowanych celów badań. Poniżej przedstawione zostaną wybrane wyniki badań. Należy traktować je jako cząstkowe. Będą one uzupełniane na bieżąco do połowy 2016 roku, kiedy to z prowadzonych badań powstanie całościowy raport. W cudzość słowach zacytowano przykładowe wypowiedzi respondentów.

Przedstawiciele przedsiębiorstw, którzy uczestniczyli w badaniach, wyrażają bardzo pozytywne, a czasami entuzjastyczne opinie o pomysle utworzenia laboratoriów praktyk: „[...] to działa, macie wspaniałe laboratoria, macie wykładowców praktyków, pokazujecie młodzieży, jak to w rzeczywistości wygląda. To już jest bardzo duży plus. Ktoś musiał mieć [...] wizję. Tak? Doskonała, że tak powiem”, „Pokazujecie, że coś się dzieje w tym szkolnictwie...”. Jednocześnie realnie oceniają okres, po którym funkcjonowanie takich laboratoriów w regionie może wywołać zauważalne zmiany („Efekty będzie widać za 5–7 lat...”). Obecnie w laboratoriach praktyk oferowane są uczniom tygodniowe praktyki zawodowe (40 godzin, po 8 godzin dziennie). W czasie spotkań pojawiały się głosy, że takie praktyki powinny trwać dłużej. Należy jednak podkreślić, że praktyki w laboratoriach są uzupełnieniem praktyk u pracodawców. Zaproponowano również, by uczeń miał możliwość skorzystania z praktyk w laboratoriach wielokrotnie, a najlepiej, aby pobyt w nich przeplatał się z pobytem na praktykach zawodowych w przedsiębiorstwach: „Tylko żeby miał prawo tutaj wrócić [...], iść na praktykę do pracodawcy [...] i tu wrócić, by wykorzystać to jeszcze raz”.

Do głównych zalet realizacji praktyk zawodowych w laboratoriach biorący udział w wywiadach grupowych zaliczyli następujące korzyści:

- zwiększenie prawdopodobieństwa wyboru pracowników spośród nowych absolwentów, którzy już znają specyfikę branży („to dobrze, że to jest już na poziomie technikum, [uczniowie] dowiedzą się, co będą robić w przyszłości”);
- skrócenie czasu zapoznania się praktykantów, stażystów i pracowników ze sposobem funkcjonowania przedsiębiorstw oraz z obsługą urządzeń i oprogramowania na stanowiskach pracy („Przyjdzie praktykant, który korzystał już z Eye-trackera... To wielka przewaga nad innymi, bo

wielu na hasło Eye-tracker robi wielkie oczy [...]. Tamten zaś zapyta, jaki model i kiedy może zacząć, więc to jest zupełnie inna rozmowa [...]”);

- wyposażenie laboratoriów odzwierciedlające to występujące w przedsiębiorstwach („Tutaj ten sprzęt praktycznie pokrywa się w 95% z zapotrzebowaniem”, „Nie no, to wygląda bardzo, bardzo, bardzo fajnie. To jest rzeczywiście sprzęt, który się wykorzystuje w takiej firmie jak nasza, więc to jest adekwatne do tego, co gdzieś tam można zobaczyć.”);
- wykorzystanie sprzętu w laboratoriach praktyk przez uczniów bez ryzyka zakłócenia procesu wytwarzania, stąd większa pewność na stanowisku pracy w warunkach rzeczywistych („W przedsiębiorstwie on już ma tą ścieżkę ustawioną, wtedy pojawia się możliwość wykorzystania tego, co wcześniej zobaczył”, „Oprócz tego, że gdzieś tam to widział, to tutaj może tego dotknąć. To jest podstawa”);
- kontakt z rzeczywistością (w laboratoriach „są we wszystko wprowadzeni, [później] nie przeżywają tego zderzenia z rzeczywistością”, „to jest jedyny sensowny kierunek”, „precyzyjne urządzenie, linia technologiczna itd. oni się tego po prostu boją. Oczywiście mają rację, bo patrząc na to, co jest w szkołach, nie mogą mieć pojęcia o nowoczesnym sprzęcie; dzięki współpracy z państwem mają dostęp do tych urządzeń”.

Pracodawcy sugerowali nawet, żeby uruchomić system informowania o uczniach wyróżniających się podczas praktyk w laboratoriach, aby mogli do nich szybciej docierać („to będzie można gdzieś o nim przeczytać i gdzieś od kogoś się dowiedzieć”). Ich zdaniem takie wyróżnienie uczniów mobilizowałoby ich do aktywności na rynku pracy.

W czasie jednego z wywiadów wskazano, że realizacja praktyk w laboratoriach ułatwi także pracę nauczycielom w szkołach („Nauczyciel prawdopodobnie będzie miał większe pole manewru w wypadku takich uczniów”). W trakcie dyskusji podkreślono, że podczas praktyk w laboratoriach należy zwrócić szczególną uwagę na tłumaczenie, w jakim celu wykorzystuje się zgromadzony sprzęt w przedsiębiorstwach. Zwracano ponadto uwagę na konieczność ciągłego odnawiania bazy sprzętowej laboratoriów, doposażania go i aktualizowania używanego oprogramowania.

Przedstawiciele przedsiębiorców wyróżnili kilka innych grup potencjalnych odbiorców praktyk lub zajęć w laboratoriach. Należą do nich:

- gimnazjaliści („powinni się z tym zetknąć, zanim jeszcze pójdą do technikum, żeby mieli jakieś wyobrażenie”),

- studenci („obecni studenci nie powinni się uczyć w laboratoriach wyposażonych tak jak 20 lat temu”),
- nauczyciele („może taki program powinien być kierowany również do nauczycieli?”).

Podsumowanie

W przedsiębiorstwach stale poszukuje się metod zwiększenia efektywności ich funkcjonowania. Wcześniej obszarami stanowiącymi źródło udoskonaleń w tym zakresie były na przykład: majątek trwały, procesy, zaopatrzenie, organizacja pracy na stanowiskach, jakość itp. Obecnie coraz częściej poszukuje się usprawnień w kształtowaniu zasobu, jakim jest wiedza, w szczególności wiedza techniczna. W artykule zwrócono uwagę na to, że zwiększanie efektywności funkcjonowania przedsiębiorstw można osiągać przez przyspieszanie dyfuzji wiedzy, między innymi następującej w układzie przedsiębiorstwo–szkoła (zawodowa lub technikum). Jako narzędzie akceleracji dyfuzji w takim systemie wskazano laboratoria praktyk. Przydatność takich laboratoriów z punktu widzenia przedsiębiorców potwierdzono w wyniku przeprowadzonych badań, których cząstkowe wyniki przedstawiono w artykule.

Bibliografia

Borowiec A., Łuczka T., Badzińska E., Kubiak K., Przepióra P. (2011), *Zmiany w dyfuzji wiedzy*, [w:] M. Wyrwicka (red.), *Budowa scenariuszy transformacji wiedzy wspierających innowacyjną Wielkopolskę*, t. 1, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań, ss. 221–246.

Cowan R., *Network structure and the diffusion of knowledge*, „Journal of Economic Dynamics and Control”, 8/2004, pp. 1557–1575.

Grupka K., Szafrński M., Goliński M. (2008), *Koncepcja organizacyjna kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce*, Samorząd Województwa Wielkopolskiego, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentium sp. z o.o., Poznań.

Perechuda K. (2003a), *Determinanty dyfuzji wiedzy*, [w:] J. Rokita, W. Grudzewski (red.), *Przedsiębiorczość a zarządzanie korporacjami*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2003.

Perechuda K. (2003b), *„Model pajęczyny” w dyfuzji wiedzy w organizacji*, [w:] E. Nieldzińska, H. Dudycz, M. Dyczkowski (red.), *Nowoczesne technologie informacyjne w zarządzaniu*, AE, Wrocław.

Perechuda K. (2004), *Wirtualne sieci przedsiębiorstw jako instrument dyfuzji wiedzy niejawnej*, [w:] R. Knosala (red.), *Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, t. 2, WNT, Warszawa.

Perechuda K. (2013), *Dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.

Podręcznik Oslo (2008), *Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju*, Urząd Statystyczny Wspólnot Europejskich, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2010 nr 244 poz. 1626).

Scarbrough H., Swan J., *Explaining the Diffusion of Knowledge Management: The Role of Fashion*, „British Journal of Management”, 1/2001.

Sorenson O., Fleming L. (2004), *Science and the diffusion of knowledge*, „Research Policy”, 10/2004, pp. 1615–1634.

Szafrąński M., Goliński M. (2010), *Interactive laboratory of technical knowledge acceleration in program of acceleration of knowledge of technology, mathematics and natural science in Poland*, Publishing House of Poznan University of Technology, Poznań.

Szafrąński M., Goliński M., Jarmuszkiewicz A. (2009), *Technical knowledge accelerator: mobile laboratory of technical, mathematical and natural science knowledge-innovation in popularizing technology, mathematics and natural sciences*, Foundations of Control and Management Sciences, Poznan University of Technology, No. 13, pp. 75–89, Poznań.

Szafrąński M., Grupka K., Goliński M. (2008), *Program akceleracji wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej w Polsce*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.

Uchwała nr 1350/08 Zarządu Województwa Wielkopolskiego z dnia 29 maja 2008 roku w sprawie wyrażenia woli przystąpienia Województwa Wielkopolskiego do programu Akcelerator Wiedzy Technicznej® i działań towarzyszących w ramach koncepcji organizacyjnej kształcenia zawodowego oraz do ich realizacji.

Uchwała nr 1979/098 Zarządu Województwa Wielkopolskiego z dnia 20 listopada 2008 roku w sprawie przyjęcia „Koncepcji organizacyjnej kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce...” stanowiącej załącznik do uchwały.

Wielkopolski system monitorowania i prognozowania w zakresie kształcenia zawodowego (2011), pod red. Macieja Szafrąńskiego, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.

Źródła internetowe:

<http://www.fizykon.org/termodynamika/trmdn_dyfuzja.htm>.

<<http://www.fizykon.org/kinematyka/przyspieszenie.htm>, 2014-09-15>.

Rozdział 2

Kształtowanie kompetencji w szkolnictwie wyższym

Marek Pawlak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kalina Grzesiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Czynniki wpływające na wybór studiów na przykładzie maturzystów województwa lubelskiego

Factors influencing the college choice decisions of high-school graduates from Lublin voivodship

Abstract:

This paper concerns a subject of great importance for universities facing demographic decline and compelled to adjusting their didactic offer to ever growing and changing expectations of both their candidates and the labor market. The main purpose of this article is to present the key factors influencing the college choice decisions of high-school students. The paper shows main theoretical findings in the foreign and Polish literature. These theoretical considerations and previous research results became the basis of the research conducted by members the Enterprise Management Department in 2013. The analysis of the results shows that future career path is the most important perspective taken by the high school students and the main factors determining their college choice process are the ones perceived as improving their chances of getting a job. The importance of selected factors is also dependent on the sex of the student.

Key-words: college choice process, labour market, high school students, college decisions

Wprowadzenie

W obliczu dotykającego uczelnie niżu demograficznego oraz konieczności radzenia sobie z trudnościami rekrutacyjnymi coraz częściej przedmiotem zainteresowania badaczy w różnych dyscyplinach naukowych stają się procesy wyboru kariery i ścieżek edukacyjnych dokonywane przez uczniów i absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. Badania są istotne z punktu widzenia uczelni, ponieważ umożliwiają dostosowanie oferty do potrzeb kandydatów na studentów. Pozwalają tworzyć atrakcyjną dla młodych ludzi ofertę programową oraz kształtować efektywne strategie marketingowe prowadzące do pozyskania pożądanych kandydatów [Des Jardins, Dundar, Hendel 1999, s. 117].

Tendencja ta jest charakterystyczna dla uczelni nie tylko w Polsce, lecz także w innych krajach rozwiniętych. W literaturze przedmiotu można odnaleźć bardzo liczne przykłady badań sposobu podejmowania przez młodzież decyzji. Badania te zwracają uwagę na różne aspekty tego procesu. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie przekroju czynników determinujących decyzje dotyczące wyboru studiów przez maturzystów. Zaprezentowany zostanie stan dotychczasowych badań tego problemu w literaturze polskiej i zagranicznej oraz wyniki badań własnych przeprowadzonych przez autorów wśród uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych województwa lubelskiego.

Decyzja o wyborze studiów w literaturze światowej

W literaturze przedmiotu wyróżnia się najczęściej trzy kluczowe etapy procesu wyboru studiów, a uwaga koncentrowana jest z reguły na czynnikach wpływających na podejmowanie decyzji oraz działaniach podejmowanych przez uczniów w poszczególnych fazach. W obszarze pierwszego – wstępnego – etapu procesu pojawiają się liczne badania opisujące podejmowanie przez uczniów szkół średnich decyzji dotyczącej dalszej ścieżki kariery, a co za tym idzie również wyboru dalszego kierunku kształcenia [Dick, Rallis 1991, ss. 281–292, Gati, Saka 2001, ss. 331–340, Golu, Gorbănescu 2013, ss. 66–70, Jarlstrom 2000, ss. 144–154, Paa, McWhirter 2000, ss. 29–44, Pânișoară, Ovidiu Pânișoară, Lupașcu, Negovan 2013, ss. 100–104, Witko, Bernes 2009, ss. 34–49]. Faza ta w zasadzie pozostaje w dużej mierze poza zasięgiem wpływu uczelni. Kluczowe znaczenie mają tu bowiem określone czynniki społeczno-ekonomiczne charakteryzujące zarówno samego kandydata, jego sytuację rodzinną, jak i posiadające szerszy zakres, np. regionalny czy krajowy, a wśród nich zwłaszcza specyfika rynku pracy i zakres wymagań stawianych przez pracodawców. Od tych czynników będzie przede wszystkim zależna decyzja dotycząca zakresu prowadzonych przez młodych ludzi poszukiwań i w aspekcie

preferencji odnośnie do kierunku studiów, i dostępnych uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem kryteriów takich jak odległości i przewidywane koszty studiowania [Cabrera, La Nasa 2000, ss. 8–9].

Drugi etap procesu obejmuje poszukiwanie informacji. Młodzi ludzie starają się pozyskać dane o dostępnych dla nich opcjach podjęcia studiów. Wykorzystują przy tym bardzo różne źródła. Badania prowadzone między innymi przez Randalla G. Chapmana wskazują, iż szczególnie istotnym źródłem informacji są jednostki postrzegane przez młodego człowieka jako „istotni inni”, a zatem osoby, które pochodzą z jego kręgu społecznego i z którymi łączą go więzi oparte na zaufaniu [Chapman 1986, s. 247]. Do nich poszukujący informacji kandydat na studenta zwraca się w pierwszej kolejności. Później dopiero wykorzystywane są źródła, które z punktu widzenia młodych ludzi są mniej wiarygodne, a wśród nich porady doradców zawodowych i nauczycieli. W ostatniej kolejności zaś wykorzystywane są dostępne materiały przygotowywane przez same uczelnie [MacAllum, Glover, Queen, Riggs 2007, s. 11].

Trzecia faza obejmuje proces podjęcia decyzji o aplikowaniu do jednej lub kilku uczelni. Większość autorów traktuje ten proces w kategorii działania racjonalnego, opartego na kalkulacji korzyści i kosztów. Przyznają oni jednak, iż ta racjonalność jest ograniczana przez różne czynniki społeczno-kulturowe [Stearns, Potochnick, Moller, Southworth 2010, s. 367]. Podstawą określania korzyści osiąganych z wyboru konkretnej uczelni czy kierunku studiów jest postrzegana przez uczniów przyszła ścieżka kariery i wynikające z niej poziom wynagrodzenia i prestiż. Koszty natomiast, oprócz tych bezpośrednio związanych z czesnym i innymi wydatkami ponoszonymi w czasie studiów, mogą mieć również charakter niematerialny. Wśród nich istotne znaczenie ma dostosowanie obszaru i poziomu wymagań wybranego kierunku studiów do zdolności samego ucznia. Niedopasowanie będzie oznaczało ponoszenie większego wysiłku, a przy ewentualnym wydłużeniu czasu kształcenia w wyniku niepowodzenia na egzaminach – także realnych kosztów finansowych [Cebula, Lopes 1982, ss. 304–305].

Z punktu widzenia uczelni kluczowy jest etap drugi. Efektem pozyskanych przez potencjalnych kandydatów informacji będzie bowiem ukształtowanie określonego wizerunku poszczególnych kierunków, uczelni oraz form studiów. Dążąc do jak najlepszego dopasowania zarówno swojej oferty, jak i zakresu przekazywanych kandydatom informacji do ich oczekiwań, uczelnie powinny posiadać wiedzę o tym, jakie czynniki są przez kandydatów brane pod uwagę w momencie podejmowania decyzji w trzecim etapie całego procesu.

Badacze wskazują na istnienie szeregu różnorodnych czynników wpływających na wybór kierunku studiów oraz konkretnej uczelni. Na podstawie prze-

prowadzonych badań Alberto F. Cabrera i Steven M. La Nasa [2000, ss. 9–19] spośród kluczowych czynników determinujących podjęcie ostatecznej decyzji wyróżnili trzy zasadnicze grupy. Pierwsza z nich obejmuje cechy indywidualne jednostki, w tym aspiracje edukacyjne i zawodowe oraz zdolności i kompetencje kandydata. Mają one zasadnicze znaczenie przy podejmowaniu decyzji o podjęciu studiów i preferowanych kierunkach. Druga grupa czynników jest związana ze środowiskiem, z którego wywodzi się młody człowiek. Można tu wymienić takie zmienne jak status społeczno-ekonomiczny oraz wsparcie ze strony rodziny. Trzecia grupa obejmuje zaś oczekiwania dotyczące samej uczelni. Autorzy wymieniają tu czynniki takie jak: jakość, życie akademickie, zakres dostępnych kierunków oraz odległość od domu.

Na znaczenie czynników instytucjonalnych stanowiących cechy potencjalnej uczelni wskazuje w swoich badaniach także Thomas A. Flint [1992, ss. 697–701]. Istotne dla potencjalnych kandydatów są, jego zdaniem, wcześniej wspomniane zmienne dotyczące odległości uczelni od miejsca zamieszkania oraz wysokości kosztów związanych z podjęciem studiów. Innym z wymienionych przez niego czynników jest również dostępny na uczelni stopień studiów (studia licencjackie, magisterskie czy doktoranckie), co – zdaniem T. Flinta – wynika przede wszystkim z charakteryzującego danego kandydata poziomu aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Kolejnym czynnikiem jest liczba oferowanych przez daną uczelnię miejsc na studiach. Ta cecha może mieć różnorodny wpływ na podejmowaną decyzję, będzie bowiem w dużej mierze zależna od cech osobistych kandydata. Duża uczelnia zapewnia większą różnorodność oferowanych kierunków, większą dostępność do różnego rodzaju infrastruktury (np. akademiki, biblioteki, laboratoria), bogatsze życie społeczne i kulturowe, ale wiąże się także z większym stopniem anonimowości. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w małych, lokalnych uczelniach. Jednak ocena, które z tych rozwiązań jest lepsze, pozostaje w dużej mierze kwestią indywidualnych preferencji. Ostatnim z wymienionych przez T. Flinta czynników jest stopień trudności postępowania rekrutacyjnego. Wynik oceny uczelni przez kandydata na podstawie tej zmiennej będzie zależny od postrzeganego przez niego poziomu własnych kompetencji oraz aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

Kathleen M. Galotti, prowadząc swoje badania dotyczące podejmowania decyzji o wyborze uczelni, dokonała jeszcze bardziej szczegółowego opisu kryteriów branych pod uwagę przez objętych badaniem uczniów szkół średnich [1995, ss. 459–484]. Na podstawie kryteriów zgłaszanych w trakcie badania przez uczniów wyróżniła ona cztery grupy czynników: akademickie, instytucjonalne, finansowe oraz osobiste i społeczne.

W pierwszej grupie czynników najistotniejsze znaczenie miały oferowany przez uczelnie kierunki, sam rodzaj szkoły (publiczna/prywatna) oraz reputacja i posiadane przez nią akredytacje. Wśród czynników o charakterze instytucjonalnym najistotniejsze okazały się wielkość uczelni, dostępność zajęć ponadprogramowych oraz lokalizacja uczelni. Bardzo istotne znaczenie miał także znajdujący się w kategorii kryteriów finansowych koszt studiowania, a w grupie czynników osobistych i społecznych – odległość od miejsca zamieszkania. Interesujący w omawianym badaniu jest bardzo słaby wynik opinii rodziców i przyjaciół, wydaje się to bowiem niespójne z założeniem, iż to osoby z najbliższego otoczenia młodego człowieka mają na niego największy wpływ. W swoich badaniach K. Galotti wykazała także, iż istotny wpływ na znaczenie poszczególnych zmiennych ma płeć badanych.

Decyzja o wyborze studiów w literaturze polskiej

W literaturze polskiej, podobnie jak i w tej światowej, można zauważyć trzy zasadnicze podejścia do analizy wyboru ścieżki edukacyjnej przez młodzież ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych [Grygiel, Humenny, Rębisz, Klimczak 2010, ss. 8–10]. Pierwsze z nich akcentuje czynniki o charakterze społeczno-psychologicznym. Bierze się tu pod uwagę wpływ oferowanych programów edukacyjnych, klimat panujący w kampusie uczelnianym, koszt studiowania na określonej uczelni, jej lokalizację oraz wpływ na podjęcie decyzji innych osób powiązanych z potencjalnym kandydatem. Podejście ekonomiczne natomiast traktuje decyzję o podjęciu nauki na określonej uczelni i kierunku studiów jako inwestycję w przyszłość oraz wynik racjonalnej analizy kosztów i korzyści dostępnych dla kandydata opcji. Trzecia grupa badań zwraca zaś szczególną uwagę na tło socjologiczne. W tym nurcie bada się wpływ różnych zmiennych – takich jak choćby status społeczny – na poziom przejawianych przez kandydatów aspiracji edukacyjnych. Badacze interesuje także zjawisko nierówności w dostępie do edukacji.

W literaturze można odnaleźć dość szeroką grupę badań dotyczących wpływu indywidualnych motywów podejmowania studiów na określonym kierunku i uczelni [Kropiwnicka, Orzechowska, Cholewska 2011, ss. 70–80, MNiSW 2009]. Przykładem takiego opracowania jest artykuł Danuty Lalak i Wioletty Skiby, które poddały analizie motywację rozpoczęcia studiów na kierunku praca socjalna [Lalak, Skiba 2010]. Wśród najistotniejszych grup czynników wpływających na podjęcie takiej decyzji należy, ich zdaniem, wymienić kryteria osobowościowe, takie jak zainteresowania czy zdolności, czynniki o charakterze środowiskowym (na przykład rodzina, styl życia, sposób nawiązywania kontaktów), osobiste doświadczenia z ludźmi, poglądy i opinie innych oraz przypadek.

W roku 2002 zespół badaczy pod kierownictwem Wojciecha Łapińskiego przeprowadził badanie mające na celu określenie głównych czynników branych pod uwagę przez maturzystów podczas podejmowania decyzji o wyborze uczelni [Łapiński 2006, s. 99]. Respondenci wskazali pięć kluczowych kryteriów, którymi były – w kolejności od ich zdaniem najistotniejszych – możliwość uzyskania pracy po studiach, atrakcyjna oferta nauki języków obcych, dostępność wyjazdów na stypendia zagraniczne i specjalizacji oraz możliwość korzystania z pomocy naukowych. Autor powyższych ustaleń w roku 2005 dokonał także wśród studentów Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego badania oceny silnych i słabych stron tej instytucji. Co ciekawe i warte odnotowania, zdaniem badanych trudność studiowania jest postrzegana jako silna strona, ponieważ im trudniej się utrzymać na studiach, tym większa gwarancja otrzymania solidnego wykształcenia. Silną stroną uczelni może się także stać duża liczba kandydatów procesie rekrutacji, bo stanowi to przejaw wysokiego poziomu szkoły. Badani stwierdzili, że oceniając jakość wydziału, biorą również pod uwagę markę i jej rozpoznawalność oraz współpracę uczelni z różnymi firmami.

W latach 2004–2010 prowadzono badania uczniów klas maturalnych z województwa zachodniopomorskiego. Badania miały na celu opisanie aspiracji edukacyjnych młodzieży. W raporcie podsumowującym badanie z roku 2010 Waldemar Urbaniak przedstawił podstawowe kryteria wyboru uczelni wśród przedstawicieli badanej grupy oraz tendencje w zakresie zmian ich znaczenia w czasie [Urbaniak 2010, ss. 37–41]. Wśród trzech kluczowych czynników w kolejnych latach niezmiennie pojawiały się: miła atmosfera panująca na uczelni, prestiż uczelni wyrażony jej miejscem w rankingach oraz niewielka odległość od miejsca zamieszkania.

Te dosyć liczne i zróżnicowane badania stały się inspiracją i podstawą przygotowania badań dotyczących systemów wartości i motywów wyboru studiów przez uczniów ostatnich klas wybranych szkół średnich województwa lubelskiego, prowadzonych w Katedrze Zarządzania Przedsiębiorstwem Katolickiego Uniwersytetu Jana Pawła II.

Wyniki badań własnych

W ramach prac prowadzonych w okresie od lutego do marca 2013 roku przeprowadzono badanie ankietowe mające na celu określenie preferencji uczniów klas maturalnych wybranych szkół województwa lubelskiego w zakresie wyboru szkoły wyższej oraz postrzegania kierunku zarządzania. Próba badawcza objęła 46 losowo wybranych szkół średnich. W wyniku badań udało się uzyskać 1204 ankiety z 22 szkół, które poddano analizom.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety, który obejmował cztery zasadnicze części. Pierwsza z nich to opis systemu wartości charakteryzujący badanych uczniów [wyniki opisane w: Pawlak 2014, ss. 113–128]. Druga to lista czynników, które, zdaniem badanych, mają znaczenie przy wyborze uczelni. W odniesieniu do tych zmiennych respondenci mieli określić wagę w skali od 1 (zupełnie nieważny) do 6 (bardzo ważny). Na trzecią część ankiety składały się pytania otwarte dotyczące postrzegania przez uczniów kierunku zarządzanie, czwarta zaś część obejmowała pytania o charakterze metryczkowym oraz dotyczące preferencji w zakresie źródeł informacji o ofercie uczelni, preferowanego charakteru uczelni oraz trybu studiów i faktu podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów.

Z uwagi na zakres tematyczny niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną głównie wyniki badań uzyskane w drodze analizy drugiej części ankiety, a zatem pytań obejmujących czynniki dotyczące wyboru studiów. Lista czynników przedstawionych respondentom była oparta głównie na uzyskanych wynikach badań w literaturze światowej. Obejmowała ona łącznie 28 zmiennych dotyczących zarówno cech samej uczelni, kierunku studiów, formy studiowania, jak i opinii osób mających wpływ na podejmowanie decyzji przez respondentów (Tabela 1).

Wyniki badań wskazują, iż istnieją istotne różnice w ocenie znaczenia poszczególnych kryteriów wyboru studiów wśród młodzieży klas ponadgimnazjalnych z badanych szkół. Szczegółową hierarchię ważności czynników przedstawiono w tabeli 1. Zdaniem badanych kluczowe znaczenie przy podejmowaniu decyzji odgrywa możliwość uzyskania dobrze płatnej pracy. Zaskakujące jest to, iż czynnik ten uzyskał wyższą ocenę niż własne zainteresowania, co mogłoby wskazywać na to, że młodzi ludzie podchodzą do tej decyzji w sposób niezwykle praktyczny, przedkładając poczucie bezpieczeństwa wynikające z perspektywy znalezienia zatrudnienia na atrakcyjnych warunkach nad potrzeby samorealizacji wynikające z podążania ścieżką zgodną z własnymi zainteresowaniami. Na praktyczne podejście wskazuje także zajęcie trzeciego miejsca przez czynnik określony jako możliwość odbywania w czasie studiów staży i praktyk.

Interesujący jest również fakt, iż bardzo wysokie – czwarte – miejsce zajął czynnik dotyczący wolnych weekendów. Mogłoby to wskazywać na preferowaną formę studiowania, jaką są studia dzienne. Wysoką pozycję zajęły koszty studiowania, a także możliwość kontynuacji danego kierunku na tej samej uczelni na studiach magisterskich. Na znaczenie finansowych aspektów studiowania wskazuje fakt, iż na kolejnej pozycji pojawił się czynnik dotyczący charakteru uczelni (prywatna/państwowa).

Najmniej istotnym czynnikiem, zdaniem badanych, jest opinia rodziców, a w następnej kolejności zmienne dotyczące zajęć odbywających się przed południem, dostępności akademików i opinii koleżanek oraz kolegów. Respondenci wskazywali również, że niewielki, ich zdaniem, wpływ na podjęcie decyzji mają czynniki związane z miejscem uczelni w rankingach, obecnością znanych osobistości naukowych wśród wykładowców oraz prestiżem uczelni i jej renomą międzynarodową.

Tab. 1. Hierarchia czynników wyboru studiów według ankietowanych (oceny w skali 1–6)

	Czynnik	Średnia ocena
2,15	Uzyskanie dobrze płatnej pracy po studiach	5,25
2,16	Rozwój własnych zainteresowań	5,02
2,25	Możliwość odbywania staży/praktyk w czasie studiów	4,85
2,22	Wolne weekendy	4,81
2,6	Koszty studiowania	4,73
2,28	Możliwość kontynuacji danego kierunku na tej samej uczelni na studiach magisterskich	4,72
2,27	Możliwość podjęcia pracy zawodowej w trakcie studiów (indywidualna organizacja studiów)	4,68
2,4	Charakter uczelni (państwowa/prywatna)	4,54
2,3	Poziom naukowy uczelni	4,54
2,17	Możliwość nauki języków obcych	4,53
2,12	Stopień trudności studiów	4,5
2,14	Liczba kandydatów na jedno miejsce	4,39
2,20	Zajęcia prowadzone przez doświadczonych praktyków	4,39
2,7	Infrastruktura uczelni (budynki, laboratoria)	4,17
2,9	Dostęp do zasobów biblioteki i czytelni uniwersyteckiej	4,16

2,23	Przyszli pracodawcy mają wpływ na kształt programu studiów	4,16
2,18	Rozwój umiejętności komputerowych	4,11
2,26	Możliwość odbycia części studiów za granicą	4,1
2,5	Odległość uczelni od miejsca zamieszkania	4,09
2,13	Miejsce kierunku w rankingach	4,06
2,24	Wpływ przedstawicieli studentów na treść i formę studiów	4,03
2,1	Prestiż uczelni, renoma międzynarodowa	3,96
2,19	Zajęcia prowadzone przez znane osobistości naukowe	3,87
2,2	Miejsce uczelni w rankingach	3,87
2,11	Opinie koleżanek/kolegów	3,85
2,8	Dostępność akademików	3,84
2,21	Zajęcia odbywające się wyłącznie przed południem	3,79
2,10	Opinie rodziców	3,4

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym krokiem prowadzonych badań było postawienie pytania, czy – jak mogłyby wskazywać przytoczone wcześniej studia literaturowe – na znaczenie poszczególnych czynników wpływ może mieć płeć ankietowanych.

W tabeli 2 przedstawiono hierarchię ważności czynników wpływających na decyzję o wyborze studiów z uwzględnieniem płci respondentów. Jak widać, pojawiają się tu dość znaczące różnice między odpowiedziami mężczyzn i kobiet. Można zauważyć, iż ogólnie wśród kobiet występuje tendencja do przyznawania wyższych ocen, a jedynym wyjątkiem jest czynnik dotyczący rozwijania umiejętności komputerowych, którego postrzegane znaczenie było większe wśród mężczyzn niż wśród kobiet.

Analiza uzyskanych wyników przy wykorzystaniu programu Statistica potwierdziła, iż w przypadku 23 na 28 zmiennych występują istotne statystycznie różnice między mężczyznami i kobietami. Zostały one oznaczone w tabeli 2 pogrubioną czcionką. Jedynym przypadkiem, w którym stopień ważności badanego czynnika był wyższy u mężczyzn niż u kobiet, jest – jak już wcześniej

wspomniano – zmienna dotycząca rozwoju umiejętności komputerowych. Kryteria, dla których były one nieistotne, to infrastruktura uczelni (budynki, laboratoria), dostępność akademików, zajęcia odbywające się wyłącznie przed południem, wolne weekendy oraz wpływ przyszłych pracodawców na kształt programów studiów.

Tab. 2. Test różnic średnich dla zmiennej płeć (oceny w skali 1–6)

Czynnik	Średnia Kobiety	Średnia Mężczyźni	t	p	N Ważnych Kobiety	N Ważnych Mężczyźni
2,1	4,121720	3,825726	3,635199	0,000290	686	482
2,2	4,078832	3,678423	5,151995	0,000000	685	482
2,3	4,725619	4,413721	4,404498	0,000012	687	481
2,4	4,762391	4,369295	4,916045	0,000001	686	482
2,5	4,177746	3,994835	2,011627	0,044487	692	484
2,6	4,860145	4,674274	2,530975	0,011505	690	482
2,7	4,288012	4,199580	1,222472	0,221778	684	476
2,8	3,978423	3,977707	0,008005	0,993614	672	471
2,9	4,515988	3,840717	9,203488	0,000000	688	474
2,10	3,585756	3,217708	4,554394	0,000006	688	480
2,11	3,963043	3,776398	2,401812	0,016469	690	483
2,12	4,702346	4,424686	4,298493	0,000019	682	478
2,13	4,280932	3,865625	5,451055	0,000000	687	480
2,14	4,687500	4,139413	6,968275	0,000000	688	477
2,15	5,467105	5,178497	4,757823	0,000002	684	479
2,16	5,172238	4,939583	3,697731	0,000228	688	480
2,17	4,757353	4,457113	4,322729	0,000017	680	478
2,18	4,136364	4,323467	-2,48757	0,013002	682	473
2,19	4,011594	3,748447	3,455358	0,000569	690	483
2,20	4,554665	4,285124	3,775526	0,000168	686	484
2,21	3,832849	3,818087	0,178825	0,858106	688	481

2,22	4,861192	4,884615	-0,290907	0,771174	688	481
2,23	4,253644	4,140041	1,597067	0,110522	686	482
2,24	4,147445	3,990644	2,256800	0,024205	685	481
2,25	5,066423	4,719917	5,307405	0,000000	685	482
2,26	4,248542	3,966874	3,386796	0,000731	686	483
2,27	4,906522	4,471992	6,499299	0,000000	690	482
2,28	4,952243	4,464876	6,883237	0,000000	691	484

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Podsumowując uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, iż młodzi ludzie, podejmując decyzję o wyborze studiów, kierują się wieloma różnymi względami. Jak sugerują studia literaturowe, czynniki o największym wpływie mają swoje źródło zarówno w cechach indywidualnych, oczekiwaniach wobec preferowanej uczelni, jak i ograniczeniach płynących ze środowiska młodych ludzi. Znaczenie ma tu i obecna sytuacja panująca w ich otoczeniu, i przewidywania dotyczące tendencji rozwojowych w następnych kilku latach.

Interesujące wnioski płynące z badań dotyczą elementu, który według studiów literaturowych powinien mieć kluczowe znaczenie w procesie podejmowania decyzji o wyborze studiów, a którym są opinie osób istotnych dla jednostki. Z opinii badanych uczniów wynika jednak, iż mają one bardzo niewielki w porównaniu z innymi czynnikami wpływ na ich wybory. Być może da się to tłumaczyć faktem, że młodzi ludzie wkraczający w dorosłość starają się w jak największym stopniu podkreślać swoją niezależność i samodzielność. Dlatego też deklarowany przez nich wpływ na decyzje może być znacznie niższy, niż to jest w rzeczywistości.

Potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach znalazło założenie, iż uczniowie starają się dokonać pewnej racjonalnej kalkulacji korzyści i kosztów poszczególnych możliwości. Wskazywać na to może tak wysokie znaczenie przypisywane uzyskaniu dobrze płatnej pracy po studiach. Praktyczny wymiar kryteriów zajmujących najwyższe pozycje w stworzonej na podstawie badania hierarchii ważności – jak się wydaje – potwierdza, że młodzi ludzie, podejmując decyzję, w dużej mierze kierują swoją myśl w przyszłość i starają się przewidywać, jak sytuacja w ich otoczeniu będzie wyglądać za kilka lat, gdy oni zaczną funkcjonować na rynku pracy. Świadczy o tym także dosyć wysoka

pozycja czynnika dotyczącego możliwości podejmowania pracy zawodowej już w czasie studiów.

Analizując koszty podejmowania określonych studiów, młodzi ludzie biorą pod uwagę nie tylko ich wymiar materialny, lecz także pewnego rodzaju koszty alternatywne. Być może stanowi to wytłumaczenie tak wysokiej pozycji w hierarchii ważności czynnika, jakim są wolne weekendy.

Młodzi ludzie, podejmując decyzje, biorą pod uwagę swoje zainteresowania, ale znajdują się one na drugim miejscu. Można zatem przyjąć, iż to jednak względu praktyczne dominują w ich motywacji. Relatywnie mniejsze znaczenie mają dla nich również cechy samej uczelni, takie jak jej poziom naukowy, renoma, prestiż czy miejsce w rankingach. To dosyć niepokojąca informacja dla uczelni chcących prowadzić kierunki o charakterze czysto akademickim, znajduje ona jednak potwierdzenie w słabych wynikach rekrutacji na kierunkach o charakterze ogólnym, niezapewniających konkretnego, praktycznego zawodu.

Wyniki badań potwierdziły także wpływ płci badanych na hierarchię ważności czynników, chociaż nie w wypadku wszystkich przyjętych kryteriów. Być może działania uczelni nakierowane na uczniów ogółem powinny zostać zróżnicowane w sposób od dawna wykorzystywany w kampaniach marketingowych, czyli uwzględniający podział na kobiety i mężczyzn.

Ponadto wyniki badań wyraźnie wskazują na praktyczne nastawienie młodych ludzi mających w perspektywie wejście na rynek pracy, na którym trudno jest znaleźć zatrudnienie bez doświadczenia, a system staży oferowanych przez urzędy pracy jest w stanie tę sytuację zmienić tylko w niewielkim stopniu. Dlatego też oczekują oni, by już w czasie studiowania uczelnia umożliwiła im kształtowanie praktycznych umiejętności bądź to poprzez system praktyk i staży, bądź też poprzez umożliwienie im podejmowania pracy w trakcie studiów.

Istotne wnioski można także wyciągnąć, analizując znaczenie czynników o charakterze instytucjonalnym i akademickim, co pozwala na sformułowanie jasnych wskazówek odnośnie do tego, w jaki sposób oferowane programy kształcenia mogłyby być lepiej dostosowywane do potrzeb i oczekiwań młodzieży.

Bibliografia

- Cabrera A.F., La Nasa S.M. (2000), *Understanding the College-Choice Process*, „New Directions for Institutional Research”, no. 412.
- Cebula R.J., Lopes J. (1982), *Determinants of student choice of undergraduate major field*, „American Educational Research Journal”, vol. 19, no. 2.

- Chapman R.G. (1986) *Toward a Theory of College Selection: A Model of College Search and Choice Behavior*, „Advances in Consumer Research”, vol. 13.
- Des Jardins S.L., Dundar H., Hendel D.D. (1999), *Modeling the College Application Decision Process in a Land-Grant University*, „Economics of Education Review”, vol. 18.
- Dick T.P., Rallis S.F. (1991), *Factors and Influences on High School Students' Career Choices*, „Journal for Research in Mathematics Education”, vol. 22, no. 4.
- Flint T.A. (1992), *Parental and Planning Influences on the Formation of Student College Choice Sets*, „Research in Higher Education”, vol. 33, no. 6.
- Galotti K. (1995), *A longitudinal study of real-life decision making: Choosing a college*, „Applied Cognitive Psychology”, vol. 9.
- Gati I., Saka N. (2001), *High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties*, „Journal of Counseling & Development”, vol. 79.
- Golu F., Gorbănescu A. (2013), *A Factorial Model Regarding Motivation for Faculty Decision*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 78.
- Grygiel P., Humenny G., Rębisz S., Klimczak P. (2010), *Między migracją a szarą strefą – formy adaptacji zawodowej absolwentów szkół ponadgimnazjalnych*, MAX DRUK – Drukarnia Medyczna, Rzeszów.
- Jarlstrom M. (2000), *Personality Preferences and Career Expectations of Finnish Business Students*, „Career Development International”, vol. 5, no. 3.
- Kropiwnicka E., Orzechowska A., Cholewska M. (2011), *Determinanty wyboru zawodu, poziom aspiracji oraz plany na przyszłość studentów kierunku lekarskiego i pielęgniarstwa Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku*, „Problemy Pielęgniarstwa”, z. 19, nr 1.
- Lalak D., Skiba W. (2010), *Profil społeczno-motywacyjny osób podejmujących studia na kierunku praca socjalna. Badania porównawcze*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, nr 16.
- Łapiński W. (2006), *Oczekiwania studentów wobec studiów magisterskich z dziedziny zarządzania a stopień ich zaspokojenia na przykładzie Wydziału Zarządzania UW*, „Studia i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego”, nr 2.
- MacAllum K., Glover D.M., Queen B., Riggs A. (2007), *National Postsecondary Education Cooperative. Deciding on Postsecondary Education: Final Report*, NPEC 2008–850, Washington DC.
- Paa H.K., McWhirter E.H. (2000), *Perceived Influences on High School Students' Current Career Expectations*, „The Career Development Quarterly”, vol. 49.
- Pânișoară G., Ovidiu Pânișoară I., Lupașcu A., Negovan V. (2013), *Motivation for Career in Teenagers*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 78, no. 2.

Pawlak M. (2014), *Systemy wartości kandydatów na studia i opinie na temat kierunku zarządzanie na podstawie badań w regionie lubelskim*, [w:] M. Pawlak (red.), *Nowe tendencje w zarządzaniu*, t. V, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Stearns E., Potochnick S., Moller S., Southworth S. (2010), *High School Course-Taking and Post-Secondary Institutional Selectivity*, „Research In Higher Education”, vol. 51, no. 4.

Witko K., Bernes K.B. (2009), *Senior High School Career Planning: What Students Want*, „The Journal of Educational Enquiry”, vol. 6, no. 1.

Bibliografia elektroniczna:

Badanie ewaluacyjne ex ante w zakresie oceny możliwości doboru optymalnych narzędzi motywujących kandydatów na studia do wyboru kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych, Raport przygotowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2009, <http://www.nauka.gov.pl/raporty-i-publicacje-pokl/wyniki-badania-ewaluacyjnego-ex-ante-w-zakresie-oceny-mozliwosci-doboru-optymalnych-narzedzie-motywuujacych-kandydatow-na-studia-do-wyboru-ksztalcenia-na-kierunkach-technicznych-matematycznych-i-przyrodniczych_22179.html> 30.06.2013.

Urbanik W. (2010), *Aspiracje edukacyjne młodzieży szkół średnich*, <<http://wshtwp.pl/img/media/Raport.pdf>> 28.06.2013.

Marek Pawlak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kalina Grzesiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kierunek zarządzanie w opinii kandydatów na studia

Management studies in the opinion of high school students

Abstract:

A study has been conducted in Lublin region. 1204 high school students from randomly chosen schools took part in the study. The results suggest that management studies are not very popular. This study subject is rather perceived as traditional and that does not guarantee obtaining satisfying job. High school students think that there are too many people who graduate management studies. In their opinion these studies should rather be located at technical university. They prefer governmental schools because studies are free of charge and full-time studies because in this case students have free weekends. People who prefer part-time studies as a reason give a possibility to work during the weeks.

Although Business Studies in the United States are more and more popular during the last years, in Poland management studies' status decreases currently. Probably a huge popularity of management studies in Poland during last years caused a decrease of studies level and their prestige.

Key-words: management studies, business studies, opinion about studies, high school students

Wstęp

Studia na kierunku zarządzanie mają już dość długą tradycję na całym świecie i należą do najpopularniejszych. Stosowane są zresztą różne nazwy tego kierunku. Na przykład w USA używa się określenia *Business Administration* (BA),

a w Niemczech – *Betriebswirtschaftslehre*. W USA studia na tym kierunku są najpopularniejsze, bo o ile w latach siedemdziesiątych XX wieku 17% wszystkich absolwentów kończyło studia biznesowe na poziomie licencjackim, o tyle obecnie jest to około 21% [Jain, Stopford 2011], a na poziomie magisterskim – ponad 25%¹. Podobnie jest w Polsce, bo według danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku 2013, przy uwzględnieniu liczby kandydatów na studia, zarządzanie zajęło drugie miejsce po informatyce².

Przy projektowaniu programu studiów zarządzania bierze się pod uwagę opinie różnych grup interesów, przede wszystkim kandydatów na studia [Rubin, Dierdorff 2013], pracodawców, uczelni [Ray, Jeon 2008], a także studentów [McGorry 2002]. Współcześnie wiele uwagi poświęca się także projektowaniu studiów MBA realizowanych przez internet [Bentley, Selassie, Parkin 2012], [Kim, Liu, Bonk 2005]. W Polsce stosunkowo rzadziej bada się opinie kandydatów na studia i ten artykuł przynajmniej w niewielkim stopniu próbuje tę lukę wypełnić. Jego celem jest zbadanie opinii potencjalnych kandydatów na studia, aby można ją było wykorzystać przy kształtowaniu koncepcji kierunku zarządzanie i sposobu jego realizacji na uczelni.

Charakterystyka kierunku zarządzanie

Kierunek zarządzanie ma już długą tradycję w Polsce i na świecie. Jedną z jego charakterystycznych cech jest stosowanie różnego nazewnictwa, a także jego stała ewolucja w czasie wynikająca ze zmieniających się potrzeb gospodarczych. Chyba najpopularniejsza w tym zakresie jest koncepcja kształcenia w Stanach Zjednoczonych, określana mianem *Business Administration*. Według słownika dictionary.com są to studia na poziomie uniwersyteckim oferujące zajęcia na temat ogólnej teorii biznesu, zarządzania i praktyki.

Popularną koncepcją kształcenia zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i na całym świecie są studia określane mianem *Master of Business Administration*. Są to studia na poziomie magisterskim (*Master*) w dziedzinie *business administration*, ale ich cechą charakterystyczną jest to, że są one dedykowane osobom, które skończyły zupełnie inne kierunki studiów na poziomie licencjackim i chcą posiadaną już wiedzę wzbogacić o tę z zakresu zarządzania. Studia MBA powstały w Stanach Zjednoczonych pod koniec XIX wieku, gdy następowało szybkie uprzemysłowienie i przedsiębiorstwa potrzebowały „ naukowego podejścia” do zarządzania. Pierwsza amerykańska szkoła biznesu –

¹ Por. <http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_318.20.asp> 07.01.2015.

² Por. <http://www.uczelnie.info.pl/dzial/dzial_rekrutacja_na_studia/1870/Najpopularniejsze_kierunki_studiow> 15.12.2014.

Wharton School of the University of Pennsylvania – została utworzona w roku 1881. Pierwsze studia na kierunku MBA można było podjąć na Harvard Graduate School of Business Administration w roku 1908, natomiast pierwsze europejskie studia MBA uruchomił INSED w roku 1957 [Elliot, Soo 2013].

Koncepcją pokrewną do BA są oferowane w Niemczech studia Betriebswirtschaftslehre (BWL). W tradycyjnym ujęciu BWL zajmuje się problemem, w jaki sposób wykorzystać w możliwie efektywny i skuteczny sposób zasoby przedsiębiorstwa (personalne, rzeczowe, finansowe, informacyjne). Studia BWL dają studentom przegląd rzeczowego zakresu BWL i przedstawiają zależności funkcjonalne, a także branżowe³.

Można też wspomnieć o studiach z zakresu zarządzania o nachyleniu inżynierskim. Należą do nich oferowane w Niemczech studia o nazwie Betriebsingenieur [Müller-Merbach 2003], a także oferowane między innymi w USA studia *Industrial Engineering*⁴.

Studia MBA oferowane są nie tylko przez uniwersytety, lecz także przez światowe korporacje, które doszły do wniosku, że tradycyjne kształcenie uniwersyteckie nie odpowiada ich wymaganiom [Keida, Harveston 1998]. Przykładem takich uczelni są: Motorola University, Arthur D. Little School of Management.

Mimo tej dużej popularności od lat pojawiają się głosy krytyczne nawołujące do unowocześnienia koncepcji kształcenia w zakresie biznesu. Koncepcja najczęściej stosowana dzisiaj nawiązuje do modelu funkcjonowania przedsiębiorstwa popularnego w latach pięćdziesiątych XX wieku. Jak piszą Jain i Stopford [2011], należy od nowa przemyśleć koncepcję kształcenia na kierunku MBA, biorąc pod uwagę następujące kwestie:

1. zamiast wprowadzania międzynarodowych zagadnień do programu jako jednorazowego ukształtowania pewnych umiejętności należy kształtować postawę „obywatela świata” jako sposobu życia wymagającego od studentów postawy stałego uczenia się;
2. programy kształcenia w zakresie zarządzania powinny uwzględniać badania naukowe i oferować wiedzę, która poprawia zrozumienie roli korporacji w tworzeniu modeli biznesowych obejmujących zagadnienia społeczne, ekonomiczne i środowiska naturalnego;
3. zarówno praktycy, jak i pracownicy uczelni kwestionują efektywność obecnych modeli kształcenia MBA. Na przykład wielu praktyków

³ Por. <<http://www.hs-bremerhaven.de/studienangebot/bachelorstudiengaenge/betriebswirtschaftslehre/studiendarstellung/einleitung-zusammenfassung/>> 25.07.2014.

⁴ Por. <<https://www.rit.edu/programs/industrial-engineering-1/>> 07.01.2015.

uważa, że absolwentom studiów MBA brakuje takich „miękkich” umiejętności jak: efektywne komunikowanie się, relacje interpersonalne, wrażliwość międzykulturowa, perspektywa globalna, standardy etyczne. Praktycy uważają często badania prowadzone przez pracowników uczelni za niejasne i nieważne. Opinia ta powoduje, że praktycy nie wykazują skłonności do poszukiwania na uczelni eksperckiej pomocy w rozwiązywaniu problemów biznesowych.

Na konieczność unowocześnienia programów kształcenia w zakresie BA wskazują także Wooten i Olabisi [2014] w swoim „Call for papers” do specjalnego wydania „Journal of Innovative Education”. Ujmują to oni w sposób następujący: „Kształcenie w zakresie biznesu na poziomie licencjackim powinno obejmować podstawowe obszary wiedzy, która umożliwi studentom radzenie sobie z kompleksowością, zróżnicowaniem i zmianą. Studia powinny także wyposażać ich w solidną wiedzę o szerokim świecie, a także w wiedzę szczegółową z obszaru, który ich najbardziej interesuje”.

Elementy wiedzy o zarządzaniu

Wiedza o zarządzaniu ciągle się zmienia. Jest to odpowiedź na zmieniające się otoczenie biznesowe i sposoby funkcjonowania organizacji. Cigłej modyfikacji w celu dostosowywania się do wymagań praktyki ulegają również studia. Stan obecny struktury wiedzy o zarządzaniu można uchwycić, sięgając na przykład do wyników badań prowadzonych przez uznaną na całym świecie organizację amerykańską udzielającą akredytacji w zakresie kształcenia w dziedzinie biznesu AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business). W tabeli 1 pokazano procent szkół oferujących przynajmniej jedną z wymienionych specjalności na poziomie studiów pierwszego stopnia w roku akademickim 2012/2013. Badania te przeprowadzono na całym świecie. Specjalności posortowano według malejącej częstości występowania na studiach pierwszego stopnia. Zwraca uwagę wysoka pozycja takich obszarów jak księgowość i finanse. Warto też zwrócić uwagę na niską pozycję takich specjalności jak: etyka biznesu i zarządzanie strategiczne.

Tab. 1. Częstość występowania specjalności na studiach zarządzania

Specjalność	Studia pierwszego stopnia %	Studia MBA %
Księgowość	75,3	14,0
Marketing	66,9	16,4

Finanse (włączając bankowość)	66,8	21,9
Zarządzanie	65,0	35,6
Ogólna wiedza o biznesie	53,1	69,3
Komputerowe systemy informacyjne (CIS) / Systemy informacyjne zarządzania (MIS)	44,5	13,3
Ekonomia / Ekonomia zarządzania	42,2	4,2
Biznes międzynarodowy	39,1	18,8
Inne	25,6	25,6
Zarządzanie zasobami ludzkimi (włączając personel i relację przemysł-praca)	21,8	6,3
Przedsiębiorczość, zarządzanie małym przedsiębiorstwem	20,8	9,5
Zarządzanie łańcuchem dostaw / transport / logistyka	13,3	5,2
Zarządzanie produkcją / sferą operacyjną	11,9	4,3
Nieruchomości	7,9	3,1
Hotele/Restauracje/Turystyka	7,2	1,5
Ubezpieczenia	6,7	1,0
Prawo biznesowe / Otoczenie prawne	4,5	1,9
Edukacja biznesowa	2,8	0,3
Służba zdrowia / Zarządzanie szpitalem	2,6	10,0
E-business (włączając e-commerce)	2,5	1,6
Statystyka	1,9	0,4
Komunikacja biznesowa	1,5	0,6
Metody ilościowe	1,2	0,6
Zachowania organizacyjne	1,0	0,9
Administracja publiczna	1,0	1,9
Badania operacyjne	0,9	0,7
Zarządzanie strategiczne	0,9	5,2

Podatki	0,3	1,3
Etyka biznesu	0,1	0,9
Liczba badanych szkół	683	671

Źródło: opracowanie własne na podstawie AACSB International Business School Questionnaire (2012–13).

W tabeli 2 przedstawiono liczbę pracowników naukowo-dydaktycznych według uprawianych przez nich specjalności. Tutaj także specjalności uszeregowano według malejącej liczby zajmujących się nimi osób. Na czele plasują się takie specjalności jak księgowość i finanse. Zwraca uwagę niska pozycja specjalności E-business (włączając e-commerce), ale może ona wynikać z faktu, że jest to specjalność dość nowa.

Tab. 2. Pracownicy szkół biznesu według specjalności

Dyscyplina	Liczba pracowników	%
Księgowość	5342	16,4
Finanse (włączając bankowość)	4470	13,7
Marketing	4224	13,0
Zarządzanie	3311	10,2
Ekonomia / Ekonomia zarządzania	3067	9,4
Komputerowe systemy informacyjne (CIS) / Systemy informacyjne zarządzania (MIS)	2600	8,0
Zarządzanie produkcją / sferą operacyjną	1223	3,8
Zarządzanie strategiczne	1106	3,4
Zachowania organizacyjne	1024	3,1
Prawo biznesowe / Otoczenie prawne	867	2,7
Zarządzanie zasobami ludzkimi (włączając personel i relację przemysł-praca)	703	2,2
Przedsiębiorczość, zarządzanie małym przedsiębiorstwem	628	1,9
Komunikacja biznesowa	489	1,5
Biznes międzynarodowy	429	1,3

Zarządzanie łańcuchem dostaw / transport / logistyka	409	1,3
Metody ilościowe	400	1,2
Statystyka	362	1,1
Inne	293	0,9
Badania operacyjne	258	0,8
Hotel / Restauracja / Turystyka	222	0,7
Podatki	182	0,6
Nieruchomości	175	0,5
Etyka biznesu	157	0,5
Ogólna wiedza o biznesie	154	0,5
Ubezpieczenia	129	0,4
Służba zdrowia / Zarządzanie szpitalem	118	0,4
Administracja publiczna	108	0,3
E-business (włączając e-commerce)	53	0,2
Edukacja biznesowa	49	0,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie AACSB International Business School Questionnaire (2012–13).

Badania kandydatów na studia

W ramach prowadzonych w Katedrze Zarządzania Przedsiębiorstwem KUL studiów dotyczących kierunku zarządzanie przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów klas maturalnych szkół położonych w regionie lubelskim. Potraktowano ich jako klientów uczelni – osoby, które dokonują wyboru kierunku studiów i konkretnej uczelni, na której chcą ten kierunek studiować. W badaniach skupiono się między innymi na opiniach dotyczących kierunku zarządzanie. Zadając pytania, staraliśmy się nie tylko zebrać interesujące nas informacje, poinformować potencjalnych kandydatów, na czym zarządzanie polega, lecz także w pewnym sensie promować kierunek. Ankiety wysłano do 22 losowo wybranych szkół w regionie. Otrzymano 1204 wypełnionych kwestionariuszy ankiet z 20 szkół.

Wyniki badań

Pytania związane z kierunkiem zarządzania

Respondentom zadano kilka pytań dotyczących zarządzania. Pytanie pierwsze miało następującą postać: „Czy uważasz, że zarządzanie to prestiżowy i nowoczesny kierunek? Dlaczego?”. Na pierwszą część pytania 462 osoby (38%) nie odpowiedziały wcale, 261 osób (22%) odpowiedziało pozytywnie (Tak), a 482 (40%) – negatywnie (Nie). Jak można zauważyć, prawie dwa razy więcej osób oceniło kierunek zarządzania negatywnie niż pozytywnie. Główne uzasadnienia oceny pozytywnej przedstawiono w tabeli 3.

Tab. 3. Przyczyny pozytywnej oceny kierunku zarządzania

Lp.	Nazwa	Liczba odpowiedzi
1	zapewnia pracę	25
2	nowoczesny	20
3	kształtuje umiejętności / doświadczenie	18
4	prestiżowy	16
5	potrzebny	16
6	daje możliwości	14
7	powstaje dużo nowych firm	12
8	daje korzyści finansowe	8
9	daje nowe perspektywy	7
10	istotny	5
11	modny	5
12	powstał niedawno	4
13	daje możliwości rozwoju	4
14	kontakty z ludźmi	3
15	daje możliwość kierowania innymi	3

Źródło: badania własne.

Jak można zauważyć, kandydaci oceniają kierunki studiów przede wszystkim z perspektywy możliwości uzyskania pracy po ich ukończeniu. W związku z tym na początku listy argumentów pojawiła się opinia, że zarządzanie daje

możliwość uzyskania pracy. Dalej pojawiają się argumenty dotyczące nowoczesności, a także kształtowania umiejętności i doświadczeń.

Główne powody oceny negatywnej podano w tabeli 4.

Tab. 4. Przyczyny negatywnej oceny kierunku zarządzanie

Lp.	Nazwa	Liczba odpowiedzi
1	brak po nim pracy	78
2	zbyt popularny – dużo studentów i absolwentów	62
3	nienowoczesny	29
4	mało prestiżowy	18
5	są lepsze kierunki	18
6	niezgodny z zainteresowaniami	17
7	bez perspektyw	9
8	zbyt łatwo się dostać	7
9	przereklamowany	6
10	nie trzeba studiów, by zarządzać	6
11	mało opłacalny	5
12	nudny	5
13	daje nieokreślone kompetencje	4
14	mało przydatny	3
15	dużo kandydatów na jedno miejsce	3
16	nic nie wie o zarządzaniu	3
17	niemodny/niepopularny	3

Źródło: badania własne.

Tutaj także na pierwszym miejscu znalazł się argument związany z możliwością uzyskania pracy po studiach, ale znacznie więcej osób uznało, że po ukończeniu zarządzania nie można dostać pracy. Wiele osób uważa także, że jest to kierunek zbyt popularny i nienowoczesny.

Respondentom zadano także pytanie: „Czy kiedykolwiek rozważałeś/rozważałaś aplikowanie na zarządzanie?”. 172 osoby odpowiedziały pozytywnie i ich uzasadnienia były następujące:

interesujące studia / zgodne z zainteresowaniami	26
przydatne / umożliwiające znalezienie pracy	12
ciekawe	4
przyszłościowe	3
dobrze	3

Stosunkowo mało osób odpowiedziało pozytywnie na to dość ogólnie sformułowane pytanie. Nie ma zatem podstaw, aby stwierdzić, że kierunek zarządzanie jest postrzegany jako atrakcyjny lub modny. Przy czym ci, którzy deklarują wybór tego kierunku, jako przyczynę wskazują przede wszystkim własne zainteresowania.

Na to samo pytanie 962 osoby odpowiedziały negatywnie i ich uzasadnienia były następujące:

kierunek niezgodny z moimi zainteresowaniami / mało interesujący	236
bez przyszłości / brak możliwości znalezienia pracy	57
nie mam predyspozycji do zarządzania / nie chcę zarządzać	15
zbyt popularny / zbyt dużo absolwentów na rynku pracy	9
interesuje mnie inny kierunek	7
kierunek wymagający znajomości matematyki	6

Większość badanych osób twierdzi, że kierunek zarządzanie jest niezgodny z ich zainteresowaniami, co wydaje się rzeczą naturalną w całej badanej zbiorowości. Należy jednak zauważyć, że aż 57 osób wskazało, że zarządzanie to „kierunek bez przyszłości”, po którym „trudno znaleźć pracę”. Jest to w pewnym sensie powielanie opinii rozpowszechnianej w mediach, że „kierunek za-

zarządzanie produkuje osoby bezrobotne”. Czasem uczniowie wręcz wskazywali, że nauczyciele odradzają im wybór tego kierunku.

Kolejne pytanie, jakie zadano respondentom, brzmiało: „Czy uważasz, że zarządzanie umożliwia kształtowanie życia innych ludzi? Dlaczego?”. W tym wypadku większość respondentów (517 osób) odpowiedziała „Nie wiem”, 421 odpowiedziało „Tak”, a 265 – „Nie”. W tabeli 5 przedstawiono uzasadnienia najczęstszych odpowiedzi pozytywnych.

Tab. 5. Przyczyny pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy uważasz, że zarządzanie umożliwia kształtowanie życia innych ludzi?”

Lp.	Nazwa	Liczba odpowiedzi
1	wpływa się na innych ludzi	29
2	można kształtować życie innych	17
3	oznacza kierowanie ludźmi	12
4	posiada się władzę	9
5	współpracuje się z innymi	8
6	uczymy się od innych ludzi	6
7	decyduje o ważnych dla ludzi sprawach	5
8	wpływa się na sposób myślenia, charakter, postawy, normy i zasady innych	5
9	ludzie nie potrafią sami kierować swoim życiem	5
10	można ludźmi manipulować	5
11	ludzie potrzebują doradztwa, pomocy	4
12	pomaga zorganizować czas	4
13	wpływa na kształtowanie relacji z innymi	4

Źródło: badania własne.

Analizując te odpowiedzi szczegółowe, można zaryzykować twierdzenie, że są one „dojrzałe”. Respondenci rozumieją sens zarządzania i jego podstawowe założenia.

Zapytano także maturzystów, czy zarządzanie powinno być kierunkiem na uczelni technicznej czy humanistycznej. Większość – aż 644 osoby – nie odpowiedziała na to pytanie bądź odpowiedziała „Nie wiem”. 313 osób odpo-

wiedziało, że powinien być to kierunek na uczelni technicznej, a 247 – że na uczelni humanistycznej. Zwolennicy uczelni technicznych uzasadniali swoje odpowiedzi tak, jak to przedstawiono w tabeli 6.

Tab. 6. Uzasadnienia opinii, że zarządzanie powinno być kierunkiem na uczelni technicznej

Lp.	Uzasadnienia	Liczba odpowiedzi
1	to kierunek ścisły	21
2	to bardziej praktyczny kierunek	16
3	niezbędna jest znajomość matematyki	14
4	to nie jest kierunek humanistyczny	12
5	wymaga/uczy logicznego myślenia	10
6	może pomóc założyć firmę / pomóc w prowadzeniu działalności gospodarczej	7
7	zarządzanie dotyczy technologii, maszyn	7
8	wymaga znajomości komputerów	6
9	jest przydatny	4
10	humanistów jest za dużo / kształtuje się bezrobotnych	3
11	daje tytuł inżyniera	3
12	wiąże się z ekonomią	3
13	jest tam lepsza ocena rzeczywistości	3

Źródło: badania własne.

Uzasadnienia zwolenników uczelni humanistycznych przedstawiono w tabeli 7.

Tab. 7. Uzasadnienia opinii, że zarządzanie powinno być kierunkiem na uczelni humanistycznej

Lp.	Uzasadnienia	Liczba odpowiedzi
1	nie ma związku ze sprawami technicznymi	25
2	istotna jest współpraca / relacje między ludźmi	17
3	to rozwijanie komunikacji między ludźmi	11
4	bardziej związana z humanistyką	11
5	wiąże się ze sferą psychologiczną człowieka	11
6	to zarządzanie ludźmi	4
7	jest to głównie teoria	4
8	jest to mało wymagający kierunek	4
9	nie jest ścisły	4
10	jest to kierunek społeczny	3
11	wymaga logicznego myślenia / kreatywności	3

Źródło: badania własne.

Chociaż zwolenników umieszczenia zarządzania na uczelni technicznej jest więcej niż zwolenników umieszczenia go na uczelni humanistycznej, to jednak ci drudzy także mają swoje argumenty. Na podstawie odpowiedzi na to pytanie można uznać, że wyobrażenia na temat zarządzania są podzielone. Jedni uznają je za kierunek ścisły, inni za humanistyczny.

Praca w zespole

Kolejne pytanie dotyczyło pracy w zespole i miało następującą treść: „Czy uważasz, że współpraca z ludźmi i praca w zespole ma znaczenie w zarządzaniu? Dlaczego?”. Układ odpowiedzi pozytywnych przedstawiono w tabeli 8. Jak można zauważyć, większość osób odpowiedziała na to pytanie pozytywnie. Uzasadnienia były zróżnicowane i – jak można przypuszczać – przy ich formułowaniu uczniowie kierowali się głównie intuicją.

Tab. 8. Uzasadnienia, że współpraca z ludźmi jest ważna

Współpraca z ludźmi i praca w zespole ma znaczenie w zarządzaniu, ponieważ:	Liczba odpowiedzi:
razem można więcej zrobić, osiągnąć	87
w grupie mamy różną wiedzę, doświadczenia, poglądy i możemy się wiele od siebie nauczyć	66
umożliwia i rozwija dobre kontakty z ludźmi	46
komunikacja jest potrzebna	34
zapewnia lepszą atmosferę i efektywność	31
współpracując, mamy więcej pomysłów i są one lepsze	30
podnosi jakość i szybkość podejmowania decyzji	17
ważne są dobre relacje międzyludzkie	16
umożliwia rozwój	12
pozwala na lepsze poznanie (się) pracowników	11
możemy sobie nawzajem pomagać	10
praca w zespole jest łatwiejsza	10
człowiek uczy się zarządzać w grupie	9
pobudza kreatywność	9
wspólna praca kształtuje charakter, osobowość człowieka	9
uczy kompromisów	8
daje możliwość porozumienia	8
pozwala zdobyć większe doświadczenie	7
łatwiej jest podejmować decyzje	7
jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu	6
uczymy się słuchać innych	5
można podzielić się obowiązkami	4

Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie brzmiało następująco: „Czym, twoim zdaniem, powinna zajmować się osoba, która ukończyła zarządzanie?”. W wypadku tego pytania zaproponowano respondentom cztery warianty odpowiedzi, a także umożliwiono formułowanie odpowiedzi dodatkowych. Wyniki przedstawiono w tabeli 9.

Tab. 9. Zatrudnienie absolwenta kierunku zarządzanie

Lp.	Czym, twoim zdaniem, powinna zajmować się osoba po ukończeniu kierunku zarządzanie?	Liczba odpowiedzi
<i>Odpowiedzi podstawowe</i>		
1	Kierować małą firmą	299
2	Zostać prezesem zarządu	67
3	Zostać kierownikiem w jednostce administracji państwowej	79
4	Pracować w dowolnej organizacji	145
<i>Odpowiedzi dodatkowe</i>		
5	być bezrobotnym / bezrobotną	22
6	pracować w McDonaldzie, Tesco, supermarkecie	10
7	pracować na kasie w Biedronce	7
8	pracować w dowolnej firmie	6
9	nic	6
10	być prezydentem	4
11	być menedżerem / kierownikiem	4

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi na to pytanie wskazują, że według wyobrażeń maturzystów absolwent kierunku zarządzanie powinien kierować małą firmą. Warto zauważyć, że stosunkowo niewiele osób widzi możliwość podjęcia pracy na stanowisku kierowniczym w administracji państwowej.

Pytania niezwiązane z kierunkiem zarządzanie

Uczniom zadano także pytania dotyczące preferowanego charakteru uczelni (państwowa, prywatna) i preferowanego trybu studiów (stacjonarne, niestacjonarne). Wyniki przedstawiono w tabeli 10.

Tab. 10. Preferowana uczelnia i charakter studiów

Preferowana uczelnia i charakter studiów	Liczba odpowiedzi	%
państwowa	964	87,64
prywatna	136	12,36
stacjonarne	807	74,58
niestacjonarne	275	25,42

Źródło: badania własne.

Z analiz wynika, że ponad 87% uczniów preferuje uczelnie państwowe. Jako uzasadnienie uczniowie podawali najczęściej:

Brak opłat	80
Wyższy poziom nauczania	25
Większy prestiż	15
Wyższe oceny pracodawców	12

Uczniowie raczej nie dostrzegają zależności między jakością kształcenia a odpłatnością za studia. Nie są skłonni zapłacić więcej za studia w dobrej szkole prywatnej. Może tu wchodzić w grę także troska o rodziców, bo to oni z zasady finansują wykształcenie swoich dzieci.

12,36% respondentów woli uczelnie prywatne, uzasadniając to w następujący sposób:

Możliwe podjęcie pracy	14
Łatwiejsze studia	10
Dobra sytuacja materialna / bogaty	6
Lepsze podejście prowadzących zajęcia do studentów	5
Wyższy poziom nauczania / lepsza	4

Studia na uczelni prywatnej kojarzą się raczej ze studiami niestacjonarnymi, umożliwiającymi normalną pracę. Uczniowie dostrzegają także, że studia na uczelni prywatnej są „łatwiejsze”. Jest to dość powszechny pogląd.

74,58% uczniów preferuje stacjonarny tryb studiów. Jako uzasadnienie podawano tu najczęściej:

Zajęcia w trakcie tygodnia, wolne weekendy, systematyczny, uregulowany tryb studiowania	93
Wyższy poziom nauczania	42
Brak opłat	40
Możliwość usamodzielnienia się / chęć wyjazdu do innego miasta / poznanie życia studenckiego	18
Bliskość uczelni	5
Lepiej postrzegane przez pracodawców	3
Łatwiejsze	3

Warto zwrócić uwagę, że studia stacjonarne kojarzą się z wolnymi sobotami i niedzielami, a także z systematycznym, uregulowanym trybem studiowania. Uczelnie powinny o tym pamiętać i nie planować zajęć dla studiów stacjonarnych w weekendy.

25,42% uczniów preferuje niestacjonarny tryb studiów. Jako uzasadnienie podawano tu najczęściej:

Możliwość podjęcia pracy	96
Więcej wolnego czasu	4
Łatwiejsze studia	3

Mniej więcej jedna czwarta respondentów preferuje studia niestacjonarne, spodziewając się, że umożliwią im podjęcie pracy zarobkowej. Warto o tym pamiętać i planować zajęcia studiów niestacjonarnych w taki sposób, aby nie kolidowało to z pracą zawodową studentów.

Wnioski

Przeprowadzone badania pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków, które mogą być istotne przy kształtowaniu komunikatów wysyłanych do uczniów szkół średnich jako potencjalnych kandydatów na studia, układaniu programów studiów, a także prowadzeniu polityki odnośnie do kształtu kierunku zarządzanie w Polsce.

Można zauważyć, że opinie na temat kierunków studiów, ich wyborów kształtują się przy niepełnym dostępie do wiarygodnych informacji. Czasem wydaje się wręcz, że uczelnie wysyłają do kandydatów „fałszywe komunikaty”, byle tylko pozyskać nowych studentów. Dotyczy to przede wszystkim uczelni prywatnych, które wręcz walczą o przetrwanie. Należałoby zatem w sposób kompetentny i bezstronny informować o sensie i istocie poszczególnych kierunków studiów, co leżałoby przede wszystkim w interesie kandydatów i umożliwiłoby im podejmowanie racjonalnych decyzji.

Kierunek zarządzanie pozostaje w Polsce kierunkiem bardzo modnym i jest oferowany w wielu niezbyt mocnych uczelniach na niezbyt wysokim poziomie. To chyba podkopało nieco prestiż kierunku, który studiuje tak wiele osób i który „każdy może skończyć”. Być może część winy ponosi tu Państwowa Komisja Akredytacyjna, która chyba zbyt liberalnie przez wiele lat akceptowała zaliczanie do minimum kadrowego osoby niemające z zarządzaniem wiele wspólnego. Ponieważ popyt na specjalistów z zakresu zarządzania był w ostatnich latach bardzo duży, zaczęli się nim zajmować socjologowie, psychologowie, ekonomiści, którzy przystosowali się do nowych realiów rynkowych. Wpłynęło to na postać i profil zarządzania jako dyscypliny naukowej i kierunku studiów w sposób nie zawsze pozytywny.

Podsumowując szczegółowe wyniki badań, można stwierdzić, że większość uczniów klas maturalnych nie uważa zarządzania za kierunek „nowoczesny i prestiżowy” przede wszystkim dlatego, że jest zbyt popularny i trudno po nim o pracę. Większość badanych nie ma zamiaru starać się o przyjęcie na zarządzanie, ponieważ nie jest to zgodne z ich zainteresowaniami i po tym „kierunku bez przyszłości nie można znaleźć pracy”. Większość badanych uważa, że zarządzanie powinno być kierunkiem na uczelni technicznej, ponieważ składają się na nie zagadnienia ścisłe, praktyczne i niezbędna jest znajomość matematyki. Zwolennicy umieszczenia zarządzania na uczelni humanistycznej uważają zaś, że nie ma ono związku ze sprawami technicznymi i że istotna jest w tym wypadku raczej współpraca i relacje między ludźmi. Większość respondentów uważa, że absolwent zarządzania powinien kierować małą firmą bądź pracować w dowolnej organizacji.

Obraz zarządzania, który wyłania się z opinii polskich maturzystów, nie jest raczej zgodny z obrazem odpowiadającego mu kierunku *Business Administration* w Stanach Zjednoczonych. Kierunek BA jest tam nadal bardzo popularny i mimo toczącej się dyskusji na temat jego kształtu i konieczności zmian dobrze postrzegany. Chyba nie ma podstaw, aby stwierdzić, że kierunek zarządzanie jest dobrze postrzegany przez uczniów badanych szkół średnich.

Ogromna popularność i masowość kształcenia najwyraźniej odbiły się na jakości tych studiów i nie umknęło to uwadze maturzystów.

Jeśli chodzi o wybór uczelni (prywatna, państwowa) i trybu studiów (stacjonarne, niestacjonarne), prawie 90% uczniów preferuje uczelnie państwowe, bo są bezpłatne. Ci, którzy preferują uczelnie prywatne, uważają, że będą mogli pracować w czasie studiów oraz że takie studia są łatwiejsze. Około 75% ankietowanych preferuje studia stacjonarne, bo zajęcia odbywają się w tygodniu, a weekendy są wolne. Uczniowie uważają, że nauczanie tam odbywa się na wyższym poziomie. Ważnym argumentem jest również brak opłat za naukę. Około 25% uczniów preferuje studia niestacjonarne, bo stwarzają one możliwość podjęcia pracy.

Bibliografia

Bentley Yongmei, Selassie Habte, Parkin E. (2012), *Evaluation of a global blended learning MBA programme*, „The International Journal of Management Education”, no. 10, pp. 75–87.

Elliott C., Soo Kwok Tong (2013), *The international market for MBA qualifications: The relationship between tuition fees and application*, „Economics of Education Review”, no. 34, pp. 162–174.

Keida B.L., Harveston P.D. (1998), *Transformation of MBA Programs: Meeting the Challenge of International Competition*, „Journal of World Business”, no. 33(2), pp. 203–217.

Kyong-Jee Kim, Shijuan Liu, Curtis J. Bonk (2005), *Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions*, „Internet and Higher Education”, no. 8, pp. 335–344.

McGorry S.Y. (2002), *Online, but on target? Internet-based MBA courses. A case study*, „Internet and Higher Education”, no. 5, pp. 167–175.

Müller-Merbach H. (2003), *Philosophie für den Wirtschaftsingenieur als Generalisten*, [in:] *Führungskräfte für ein integriertes Management, Wirtschaftsingenieurwesen in Wissenschaft und Unternehmenspraxis*, Zadek, Hartmut, Risse, Jörg (Hrsg.) Springer, XIV, 328.

Ray Subhash C., Jeon Yongil (2008), *Reputation and efficiency: A nonparametric assessment of America's top-rated MBA programs*, „European Journal of Operational research”, no. 189, pp. 245–268.

Rubin R.S., Dierdorff E.C. (2013), *Building a Better MBA: From a Decade of Critique Toward a Decennium of Creation*, „Academy of Management Learning & Education”, vol. 12, no. 1, pp. 125–141.

Subhash J.C., Stopford J. (2011), *Revamping MBA programs for global competitiveness*, „Business Horizons”, no. 54, pp. 345–353.

Wooten L.P., Olabisi Joy Oguntebi (2014), *Rethinking Undergraduate Business Education: in the Classroom & Beyond*, „Journal of Innovative Education”, vol. 12, Issue 1, pp. 75–76.

Małgorzata Spychała
Politechnika Poznańska

Etapy zarządzania kompetencjami studentów Politechniki Poznańskiej

Stages of Poznan University of Technology students' competences management

Abstract:

Existing descriptions of students' skills and competencies are not sufficient, the employer knowing certificates and general descriptions of competences cannot objectively assess the suitability of the student for tasks performed in the workplace. Therefore development of a system of testing and assessing of students' competencies gained in formal, nonformal and informal way. Only then the level of competences of given student can be assessed.

The main goal of this article is to present the stages of Poznan University of Technology students' competences management as well as the characteristics of the Student Competencies Charter (KKS). KKS will be compared with the employers requirements for competency in given workplace (Master of Social and Technical Competence), which leads to the recognition of the competence gap, ie the shortage of students' knowledge and skills. Having known the areas of competences with which the students cannot handle, one should develop a plan for the development and improvement of competence of Poznan University of Technology students' competences. Research, evaluation development, and improvement of knowledge and skills are the main stages of students' competence management.

Key-words: competencies, student's competency profile, students' competencies management

Wprowadzenie

Znajomość wiedzy i umiejętności studentów czy absolwentów umożliwia pracodawcom obiektywne przyporządkowanie ich do zadań, które będą potrafili wykonać. Ale czy ta znajomość kompetencji studentów przez pracodawców jest wystarczająca? Czy na podstawie dyplomów, certyfikatów i ogólnych opisów kompetencyjnych można przyporządkować odpowiednie zadania do osoby? Czy wymagania stawiane przez pracodawców pokrywają się z rzeczywistymi umiejętnościami studentów/absolwentów? Czy opisując te wymagania, pracodawcy posługują się tym samym kodem co uczelnie? Dla pracodawców kompetencje przyszłych pracowników są najważniejsze. Dlatego obiektywna ocena wiedzy i umiejętności studentów/absolwentów na poziomie uczelni jest zadaniem bardzo ważnym. Obiektywna ocena kompetencji studentów to ocena ich wiedzy i umiejętności zdobytych nie tylko drogą formalną, lecz także pozaformalną i nieformalną. Czy jest możliwe, aby ocenić wszystkie kompetencje danej osoby? Nie, takie narzędzia jeszcze nie istnieją, można natomiast opracować system, który pomoże pracodawcom i uczelni zwerbalizować ich potrzeby, wymagania oraz rzeczywiste kompetencje studentów.

Celem artykułu jest zaprezentowanie głównych kroków niezbędnych do zarządzania kompetencjami studentów. Następnie zostaną scharakteryzowane narzędzia, które są potrzebne w procesie zarządzania kompetencjami studentów PP: Karta Kompetencji Studenta oraz Matryca Kompetencji Technicznych i Społecznych.

Kompetencje studentów

Kompetencje to zdolności, umiejętności i wiedza, które są wykorzystywane do efektywnego wykonywania zadań w konkretnych warunkach pracy. Muszą zatem przejawiać się w działaniu, nie są potencjalne, ale rzeczywiste, realizowane. W takim pojęciu kompetencji mieści się gotowość i chęć studenta/absolwenta do używania swoich zdolności, umiejętności i wiedzy – bez tego kompetencja nie mogłaby istnieć. Kompetencje muszą zawierać w sobie postawy i motywację, czyli czynniki określające to, że osoba chce je wykorzystywać w trakcie realizacji zadań [Spychała 2010, s. 84]. Podobną definicję kompetencji opracował R. Boyatzis w 1982 roku. Określił on kompetencje jako „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki” [Armstrong 2002, ss. 241–242]. Autor definicji podaje bardzo ważny element, który należy uwzględnić podczas analizy kompetencji: wymagania stawiane przez daną organizację. Określone

standardy stanowią podstawę oceny kompetencji osób, które już wykonują bądź będą wykonywać dane zadania w organizacji¹. Znając te standardy, można przygotować studenta do przyszłych zadań. Jednak nie jest to zadanie proste. Z jednej strony mamy kompetencje studenta, czyli jego rzeczywistą wiedzę, umiejętności i motywację do wykonania zadania. Z drugiej strony, zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, mamy zestaw efektów kształcenia, który odnosi się do odpowiednich poziomów wiedzy², umiejętności³ i kompetencji społecznych⁴ studenta. Należy pamiętać również o wymaganiach kompetencyjnych organizacji. W jaki sposób można połączyć te obszary kompetencji? Opracować narzędzie, które opierając się na Krajowych Ramach Kwalifikacyjnych, szczegółowo określi kompetencje studenta zdobyte drogą formalną, pozaformalną i nieformalną. Kompetencje te muszą być zgodne z wymogami stawianymi przez organizacje.

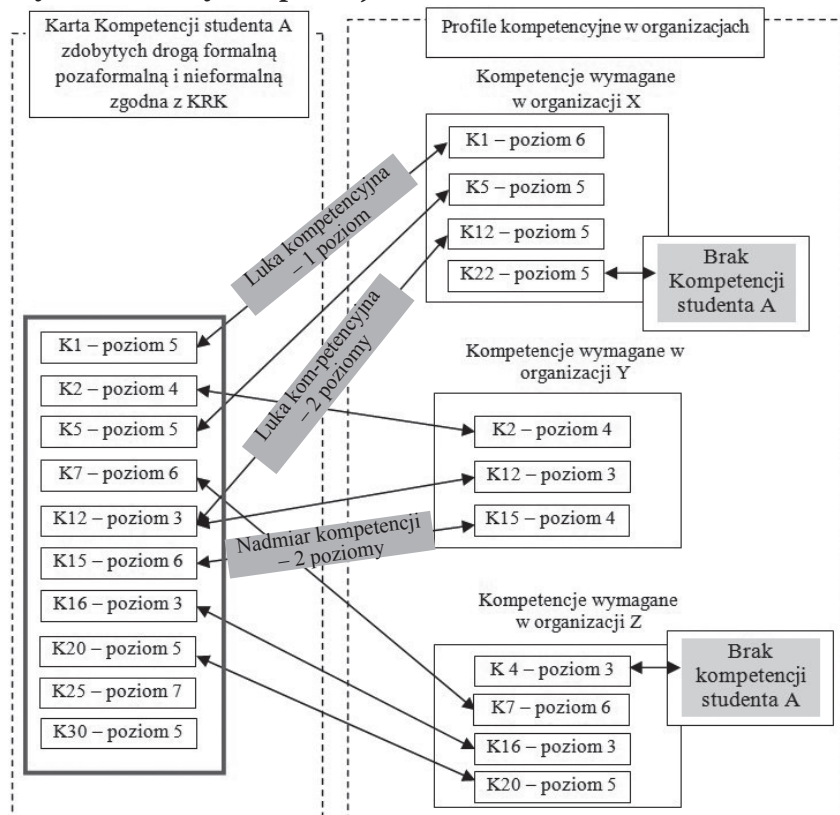
¹ W Wielkiej Brytanii opracowano standardy w zakresie Państwowej Klasyfikacji Zawodów / Szkockiej Klasyfikacji Zawodów oraz standardy określone przez Instytut Karty Zarządzania (Management Charter Institute, MCI). Na Politechnice Poznańskiej w ramach projektu „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe” również opracowano standardy dotyczące wymaganych kompetencji w wybranych zawodach technicznych.

² Według Krajowej Ramy Kwalifikacji wiedza to zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej [<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>].

³ Według Krajowej Ramy Kwalifikacji umiejętność definiowana jest jako zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej [<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>].

⁴ Według Krajowej Ramy Kwalifikacji kompetencje społeczne definiowane są jako zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania [<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>].

Rys. 1. Schemat profili kompetencyjnych określonych organizacji i ich powiązanie z Kartą Kompetencji studenta A



Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku 1 przedstawiono Kartę Kompetencji Studenta A, zdobytych drogą formalną, nieformalną i pozaformalną, które zapisane są zgodnie z wymogami Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Organizacje posiadają profile kompetencyjne, które również zawierają opisy kompetencji zgodnie z KRK. Uczelnie i pracodawcy posługują się więc tym samym kodem kompetencyjnym. Opracowane definicje pozwalają rozumieć poszczególne opisy kompetencji w taki sam sposób. Analizując organizację X, można zauważyć, że student ma braki kompetencyjne – kompetencja K22 – oraz niedobory kompetencyjne w zakresie K1 i K12. Pracodawca otrzymuje obiektywną informację o tym, jaki zakres kompetencji należy doskonalić i rozwijać. Badany student A również otrzymuje jasną informację zwrotną, jaką wiedzę i umiejętności musi poszerzyć, aby mógł wykonywać zadania w organizacji X.

Student rozwija i doskonali swoje kompetencje drogą formalną, nieformalną oraz pozaformalną. Kształcenie formalne (*formal learning*) to kształcenie instytucjonalne i sformalizowane, realizowane zgodnie z programami umożliwiającymi zdobycie uznawanych w danym systemie prawnym kwalifikacji. Kształcenie nieformalne (*informal learning*) to natomiast kształcenie zamierzone (samodzielne uczenie się) i niezamierzone (występujące bezwiednie w sytuacjach życia codziennego, także w pracy, poza organizowanymi tam szkoleniami formalnymi i pozaformalnymi). Forma kształcenia z reguły ma charakter niezorganizowany i niesystematyczny. To każdy sposób, w jaki zdobywa się wiedzę [www.efs.gov.pl/slownik/strony/ksztalcenie_nieformalne.aspx 27.03.2012]. Kształcenie pozaformalne (*nonformal learning*) to z kolei kształcenie instytucjonalne i sformalizowane realizowane poza programami umożliwiającymi zdobycie uznawanych w danym systemie prawnym kwalifikacji (np. szkolenia oparte na doświadczeniu firm, organizacji społecznych); to działania planowe, zamierzone i systematyczne; przyjmują formy kursów i szkoleń [www.efs.gov.pl/slownik/strony/ksztalcenie_pozaformalne.aspx 27.03.2012].

„Walidacja efektów kształcenia oznacza rozpoznawanie, ocenianie, określanie wartości i uznawanie efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Jest to działanie mające na celu potwierdzenie i uznanie w sposób udokumentowany oraz zgodny z założeniami, że stosowane procedury i procesy prowadzą do zaplanowanych wyników. [...] Tego rodzaju działania wspiera od lat dziewięćdziesiątych Unia Europejska, intensyfikując je aktualnie poprzez wdrażanie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” [Solarczyk-Szwec 2013].

Dyplom ukończenia określonej uczelni nie pokazuje pełnego obrazu kompetencji studenta, gdyż stanowi jedynie efekt doskonalenia formalnego. Tymczasem student – oprócz nabywania wiedzy – musi rozwijać również umiejętności oraz sferę motywacyjną. „Metody kształtujące kompetencje muszą sprzyjać nabywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności oraz modelowaniu określonych postaw i przekonań studenta. [...] Efektem zastosowania tych metod powinno być rozwinięcie u studenta niezbędnego potencjału, który ułatwi mu sprostanie określonym kryteriom jakości i efektywności działania” [Smółka 2005].

W tabeli 1 podano przykłady rozwoju i doskonalenia kompetencji studenta drogą formalną, nieformalną i pozaformalną. Nie każdy obszar rozwoju można udokumentować, np. doświadczenie zdobyte w różnych sytuacjach życiowych czy wskazówki zdobyte od innych osób.

Tab. 1. Przykłady kształcenia studenta

Rodzaje kształcenia studenta	Przykłady
Kształcenie formalne	• studia na wybranym kierunku; • studia doktoranckie; • studia podyplomowe z określonego zakresu.
Kształcenie nieformalne	• samorozwój – czytanie lektury związanej z tematyką studiów, zainteresowań; • informacje i wskazówki zdobywane od innych osób; • uczenie się przez dyskusję; • doświadczenie zdobyte w różnych sytuacjach życiowych; • konsultacje z różnymi specjalistami w danej dziedzinie; • uczestnictwo w różnych wykładach; • wolontariat.
Kształcenie pozaformalne	• uczenie się w organizacji w okresie praktyk, staży studenckich – doświadczenie zdobyte w organizacji, uczenie się od doświadczonych opiekunów praktyk w organizacji; naśladowanie pracowników, którzy poprawnie wykonują zadania zgodnie ze standardami panującymi w organizacji; • uczestnictwo w szkoleniach z określonego zakresu; • uczestnictwo w warsztatach, np. organizowanych na Politechnice Poznańskiej Era Inżyniera, Inżynier Przyszłości; • uczestnictwo w kołach naukowych; • stypendia krajowe i zagraniczne, np. w ramach programu ERASMUS.

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli wynika, że student poszerza swoje kompetencje, stosując różne metody i techniki. Rodzaje kształcenia nie zmieniły się, gdyż zawsze istniała możliwość zdobywania umiejętności drogą formalną, pozaformalną i nieformalną. Pora jednak na zmianę w procesie kształcenia, pora na zarządzanie kompetencjami studentów. Autorki R. Góralska i H. Solarczyk [2012, s. 29] również uważają, że należy zmienić podejście do procesu kształcenia:

- przejść od nauczania do organizowania warunków do uczenia się,
- koncentrować się nie tylko na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz także na autentycznych sytuacjach życiowych,

- koncentrować się na uczniu i jego możliwościach oraz uwarunkowaniach, a nie tylko na treściach kształcenia,
- przejść od biernych do aktywnych metod kształcenia,
- zmienić rolę nauczyciela w kierunku doradcy procesu uczenia się.

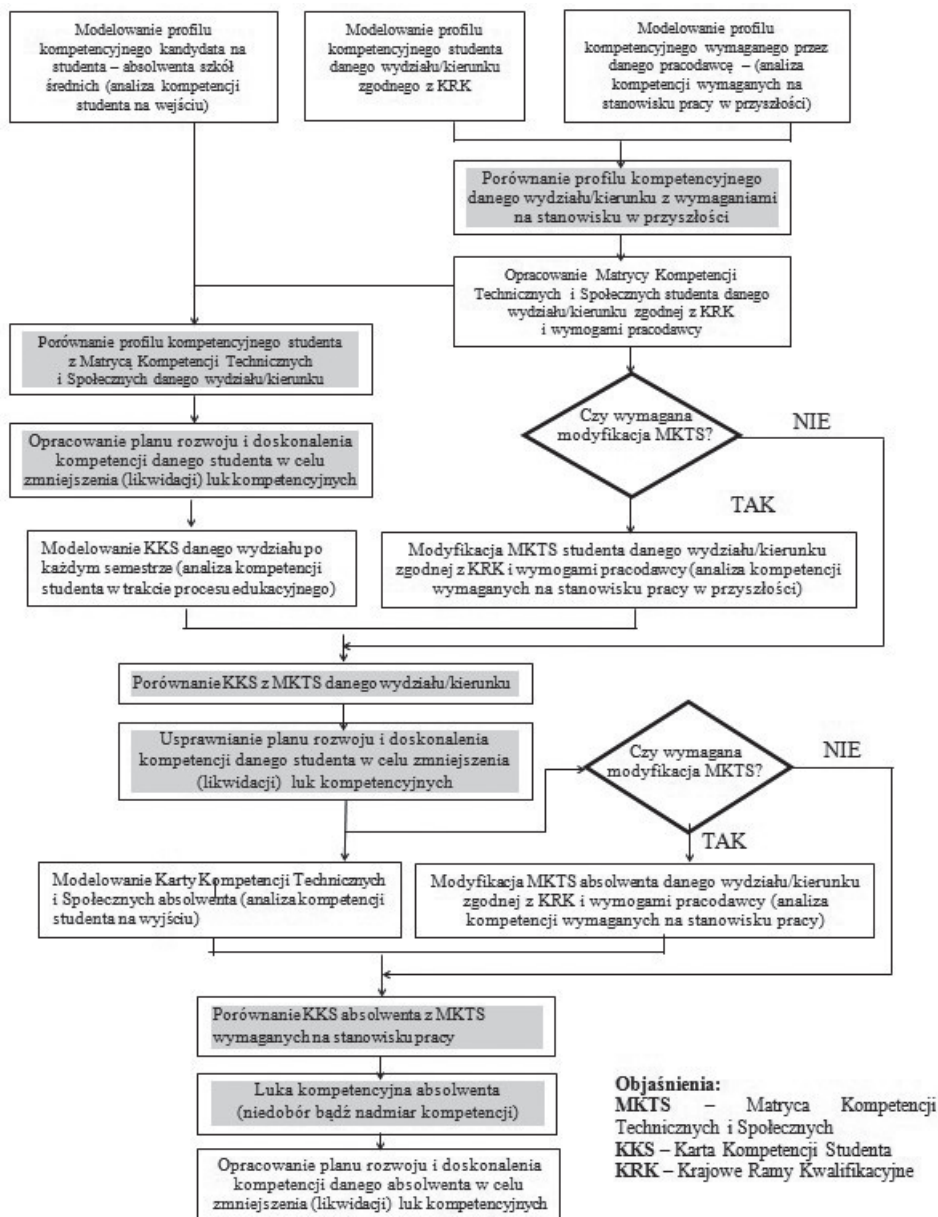
Takie podejście prowadzi do indywidualnego zarządzania kompetencjami każdego studenta, do poznania jego rzeczywistego potencjału kompetencyjnego.

Główne etapy zarządzania kompetencjami studentów

Chcąc zarządzać kompetencjami studentów, należy rozpoznać ich zdolności na samym wejściu, czyli analizować wiedzę i umiejętności kandydata na dany kierunek studiów zdobyte drogą formalną, nieformalną i pozaformalną. Każda uczelnia powinna mieć Matryce Kompetencji Technicznych i Społecznych (MKTS) studentów dla określonych wydziałów/kierunków. Chodzi o określoną listę wiedzy i umiejętności technicznych oraz społecznych na poszczególnych kierunkach, zgodnych z KRK oraz wymogami pracodawców, które są niezbędne do wykonania zadań. Kompetencje techniczne to zdolność wykonania zadania w określony sposób. Są one więc ściśle powiązane z konkretnym procesem pracy. Składają się na nie: wiedza o tym procesie (środkach pracy, przedmiotach pracy, technologii), praktyczne umiejętności wykonania pracy oraz motywacja studenta do wykonania zadania zgodnie z określonymi wzorcami [Branowska, Siemieniak, Spychała 2011]. Kompetencje społeczne natomiast dotyczą sfery kontaktów z innymi ludźmi. Wyrażają się w łatwości nawiązywania i utrzymywania kontaktów, empatii, zdolności do współpracy, w dążeniu do wspólnych celów, umiejętności przezwycięzania różnic w poglądach i interesach oraz rozwiązywania konfliktów [Delamare, Le Desit, Winterton 2005, s. 40]. Znając zakres kompetencyjny wymagany w przyszłości przez pracodawców, studenci mogą rozwijać określone umiejętności w ramach programów nauczania na wydziałach. Gdy się zbada kompetencje danego studenta na wejściu, a następnie porówna je z MKTS, będzie można określić lukę kompetencyjną każdego ze studentów, czyli niedobór wiedzy i umiejętności w poszczególnych obszarach. Na podstawie tych informacji zostanie opracowany plan rozwoju i doskonalenia luk kompetencyjnych.

Po każdym semestrze studiów należy ocenić wiedzę i umiejętności studenta. Rzeczywista wiedza i umiejętności badanego stanowią Kartę Kompetencji Studenta X. KKS to szczegółowy zapis kompetencji technicznych i społecznych danej osoby. Lista ta jest uzupełniana w trakcie studiów, po każdym semestrze. Oprócz listy szczegółowych kompetencji znajdują się w niej również określone poziomy kompetencyjne, które student uzyskał.

Rys. 2. Schemat metody badania kompetencji technicznych i społecznych studentów Politechniki Poznańskiej



Po każdym semestrze należy również sprawdzić, czy wymagany zakres kompetencyjny pracodawców w danych organizacjach się nie zmienił. Jeśli zaszły zmiany w wymaganiach, należy zmodyfikować Matrycę Kompetencji Technicznych i Społecznych oraz uzupełnić programy studiów.

Ostatnim etapem zarządzania kompetencjami studentów jest zbadanie wiedzy oraz umiejętności technicznych i społecznych absolwenta PP. Porównując kompetencje określonego absolwenta (KKS) z obecnymi wymaganiami pracodawców MKTS na danych stanowiskach, otrzymamy rzeczywistą listę jego kompetencji wraz z uzyskanym poziomem. Różnica w poziomach rzeczywistym i wymaganym stanowi niedobór bądź nadmiar kompetencji. Organizacje, posługując się tym samym kodem kompetencyjnym co uczelnie, uzyskują pełny obraz potencjału kompetencyjnego absolwenta. Co więcej, każda z organizacji, która współpracowała przez cały okres edukacji absolwenta, może śledzić jego rozwój i doskonalenie.

Sposoby oceny kompetencji studentów

Gdy się analizuje etapy zarządzania kompetencjami studentów, bardzo ważnym aspektem są metody oceny kompetencji studentów. D.D. Dubois, W.J. Rothwell uważają, że kompetencje identyfikować można:

- poprzez wskazanie zachowań lub mierzalnych wyników osiąganych dzięki wykorzystaniu tych kompetencji przy jednoczesnym uwzględnieniu charakteru wykonywanych zadań,
- za pomocą wskaźników behawioralnych – opisu działania lub zespołu działań, których wystąpienia można oczekiwać w sytuacji, gdy dana osoba skutecznie korzysta z posiadanych przez siebie kompetencji w celu wykonania zadań [Dubois, Rothwell 2008, s. 36].

Oceniając kompetencje twarde studentów (np. wiedza z zakresu automatyki, matematyki, elektroniki, umiejętność obsługi programu Excel), nauczyciele akademicki wykorzystują takie narzędzia jak: sprawdziany wiedzy czy testy. Jednak nie są to obiektywne narzędzia sprawdzające wiedzę i umiejętności studentów. Dlaczego? Sprawdziany wiedzy bardzo często weryfikują tylko znajomość części pewnego zagadnienia z danego działu, testy również nie są doskonałym narzędziem sprawdzającym znajomość danego obszaru. Dlatego należy posłużyć się dodatkowymi metodami, które określą poziom kompetencyjny danego studenta, np. obserwacje studentów podczas zajęć laboratoryjnych czy ćwiczeniowych. Obserwacje studenta podczas wykonywania zadań podobnych do tych na przyszłym stanowisku pracy czy wszelkiego rodzaju symulacje, odgrywanie ról, wywiady ustrukturyzowane bądź ćwiczenia oparte na analizie przypadków i rozwiązywaniu problemów pozwalają ocenić poziom kompeten-

cji technicznych oraz behawioralnych studentów. To metody, które pozwolą w sposób rzetelny określić lukę kompetencyjną badanych.

Obserwacja studentów podczas wykonywania zadań laboratoryjnych i ćwiczeniowych, analiza przygotowanych i wygłoszonych prezentacji poszerzona o sprawdzenie wiedzy oraz samoocenę poziomów kompetencyjnych danego studenta pozwoli na obiektywną ocenę jego wiedzy i umiejętności.

Zakończenie

W artykule zaprezentowano problem zarządzania kompetencjami studentów na wybranej uczelni. Opisane etapy zarządzania – począwszy od modelowania profili kompetencyjnych studentów na wydziale czy w organizacjach, poprzez badanie kompetencji poszczególnych studentów po każdym semestrze, wreszcie analizowanie ich luk kompetencyjnych – wymagają wiele czasu, ale przede wszystkim współpracy nauczycieli akademickich z przedsiębiorstwami.

Opracowane Karty Kompetencji Studentów (KKS) politechniki mogą zostać wykorzystane w trakcie doboru studentów do wyjazdów zagranicznych, do grup językowych, do kół naukowych, do staży, stypendiów, a przede wszystkim do oceny semestralnej studentów.

Na podstawie badania wymogów kompetencyjnych pracodawców w danych organizacjach (MKTS) określona zostanie luka kompetencyjna studentów politechniki, czyli niedobór wiedzy i umiejętności studentów w porównaniu z profilami kompetencyjnymi pracodawców na danym stanowisku pracy. Poznanie niedoboru wiedzy i umiejętności studentów umożliwi propozycję zmiany programu studiów, tak aby dopasować kompetencje posiadane przez studentów uczelni do profili kompetencyjnych wymaganych przez pracodawców.

Karty Kompetencji studentów oraz Matryce Kompetencji Technicznych i Społecznych to narzędzia, które pozwolą zidentyfikować nie tylko lukę kompetencyjną, lecz także nadmiar kompetencji, czyli obszar umiejętności przewyższający wymagany poziom. Nadmiar kompetencyjny studenta może zostać wykorzystany w różnych obszarach działalności uczelni oraz przyszłego miejsca pracy.

Na podstawie modeli kompetencyjnych studentów zostanie opracowany system rozwoju i doskonalenia kompetencji studentów badanej uczelni.

Bibliografia

- Armstrong M. (2002), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Branowska A., Siemieniak P., Spychała M., (2011), *Workers' occupational competencies in a modern enterprise*, Publishing House of Poznan University of Technology, Poznań.
- Delamare F. Le Desit, Winterton J., (2005), *What is competence?*, „Human Resource Development International”, marzec 2005, vol. 8, no 1.
- Dubois D. & Rothwell W. (2004), *Competency-Based Human Resource Management*, Davies-Black Publishing.
- Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Filipowicz G., Sterczyński R. (2002) *Testy kompetencyjne – metody i narzędzi pomiaru kompetencji*, Personel, ss. 16–30, Warszawa.
- Górska R., Solarczyk H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Moczydłowska J.M. (2011), *Doskonalenie wiedzy zawodowej jako element zarządzania kompetencjami w sektorze administracji publicznej*, [w:] *Kooperacje organizacji publicznych*, W. Kieżun, A. Letkiewicz, J. Wolejsza (red.), Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie, Szczytno.
- Raport z badań, *Dwa światy: kompetencje przyszłości 2014*, Stowarzyszenie na rzecz Akademickich Biur Karier, Instytut Liderów Zmian, <<http://2014.kompetencje-przyszlosci.pl>> 10.09.2014.
- Raport z badań, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni*, SGH w Warszawie, Amerykańska Izba Handlowa w Polsce, Ernst & Young, <http://firma.sgh.waw.pl/pl/Documents/RKPK_raport_2012.pdf> 02.04.2014.
- Sidor-Rządkowska M. (2006), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrożenie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer – Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Silberman M., Auerbach C. (2004), *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Słownik KRK, <<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>> 17.09.2014.
- Smółka P., *Uniwersytet kompetencji. Wyzwania dla treści i formy nauczania na poziomie akademickim*, <<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=194>> 17. 09.2014.

Solarczyk-Szwec H., *Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* <www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/52/id/1054> 10.09.2014.

Spychała M. (2010), *Communication competencies as a part of social competences in an organization*, [w:] S. Popławski (red.), *The social contexts of communication*, Politechnika Poznańska, Poznań.

Szczucka A., Turek K., Worek B., *Raport z badań, Bilans Kapitału Ludzkiego. Kształcenie przez całe życie*, <http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/Ksztat_cenie_przez_ca_e_ycie.pdf> 17.03.2014.

Whiddett S., Hollyforde S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Ewa Więcek-Janka
Politechnika Poznańska

Kompetencje menedżerskie sukcesorów inżynierów w firmach rodzinnych

Competence management of successor – engineers in the family businesses

Abstract:

The aim of the investigations was to identify competencies of potential successors of family businesses in various disciplines of education at secondary level studies at the Faculty of Engineering Management Poznan University of Technology in 2013 and 2014. The paper presents the results of research realized by a panel of experts and self-assessment sheets.

Key-words: competence management, succession

Wprowadzenie

Kompetencje menedżerskie dotyczą praktycznych umiejętności związanych z zarządzaniem zasobami w obszarze kierowania, organizacji pracy, a także w zakresie strategicznych aspektów funkcjonowania przedsiębiorstwa i zarządzania ludźmi. Najczęściej to właśnie poziom kompetencji pracowników decyduje o skuteczności zarządzania [Drucker 1993, Penc 2003, ProFirma, 10.11.2013]. Ze względu na potrzebę pracy grupowej, współpracy i kooperacji w niemal każdym przedsiębiorstwie kompetencje menedżerskie stają się uniwersalnym zasobem w każdej branży, w jakiej działa firma. Celem opracowania jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Jaki poziom świadomości kompetencji menedżerskich mają sukcesorzy firm rodzinnych będący studentami kierunku zarządzania na wybranej uczelni technicznej?”. W ramach poszukiwania odpowiedzi na pyta-

nie badawcze dokonano identyfikacji kompetencji sukcesorów firm rodzinnych na różnych specjalnościach kształcenia studiów drugiego stopnia na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej w latach 2013 i 2014.

Sukcesor w firmie rodzinnej

Koniec lat osiemdziesiątych i lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły zmiany polityczne i gospodarcze, dzięki którym w Polsce powstały tysiące przedsiębiorstw. Niektóre z nich z powodzeniem funkcjonują do dzisiaj. Jako firmy o blisko trzydziestoletnim stażu będą przechodziły zmiany strategiczne, których część dotyczyć będzie własności i nadzoru. Znaczna większość, jak wskazują źródła literaturowe, blisko 60%, to firmy rodzinne, których specyfika polega na utrzymaniu firmy w rodzinie i przekazaniu własności młodszemu pokoleniu [Marjański 2011, 2012]. Zajmujący miejsce założycieli sukcesorzy w niedługim czasie będą zarządzać przedsiębiorstwami, które obecnie różnie radzą sobie w konkurencyjnym środowisku biznesowym. W związku z tym w sukcesorach rodzina upatruje nadzieję na utrzymanie biznesu, jego odbudowę, a czasami liczy także na nową wizję biznesu rodzinnego [Sułkowski 2012; Marjański 2010; Leszczewska 2012]. Sukcesorzy i potencjalni sukcesorzy firm rodzinnych to często już osoby dorosłe, które założyły już własne rodziny i nierzadko pracują poza biznesem rodzinnym. W tym wypadku staną przed poważnym wyborem czy zdecydować się na przejęcie firmy od rodziców, czy też pozostać przy wcześniejszych wyborach życiowych [Więcek-Janka 2011; Lewandowska, Hadryś-Nowak 2012].

Większość dyrektorów przedsiębiorstw zakładanych w latach dziewięćdziesiątych stoi przed decyzją o rozpoczęciu procesu sukcesyjnego. A przecież przejście przez sukcesję związane jest nie tylko z przejęciem własności i władzy. Głównym problemem staje się przejęcie odpowiedzialności za zarządzanie biznesem i zatrudnionych w nim ludzi. Sprostanie takim wymaganiom jest możliwe tylko wtedy, gdy przyszedł właściciel ma umiejętności zarządcze związane z planowaniem, kierowaniem, motywowaniem pracowników i kontrolą efektów podejmowanych działań. To kompetencje będą decydującym zasobem osób poddawanych ocenie, a od jej wyników będzie zależał wybór między członkami rodziny a menedżerami spoza niej.

W literaturze opisuje się zwiększone zapotrzebowanie rynku pracy na specjalistów w zakresie administracji, zarządzania, sprzedaży, marketingu i public relations. Prognozuje się, że w roku 2020 tak szeroka branża ma zatrudniać 564 tys. osób, czyli o 175 tys. więcej niż dzisiaj [Sendrowicz, Piątkowska 2013, s. 1]. Większa część tak wykształconych osób może trafić do przedsiębiorstw rodzinnych jako sukcesorzy lub menedżerowie spoza rodziny.

Menedżer i jego kompetencje

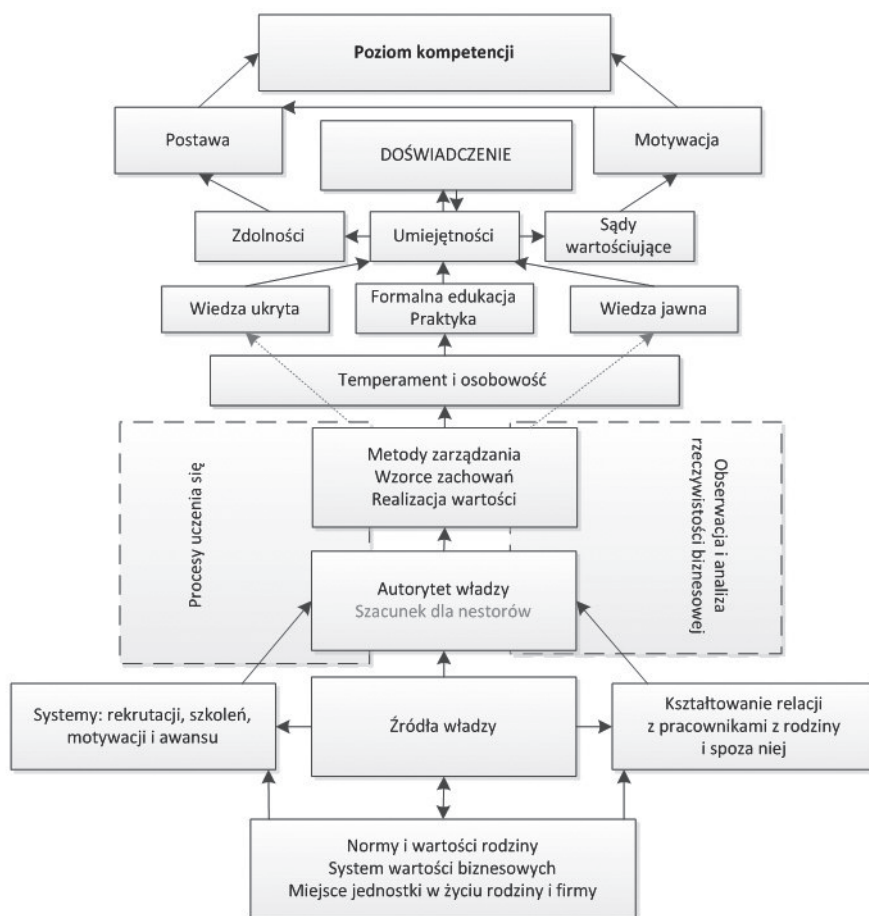
Sprawne zarządzanie przedsiębiorstwami rodzinnymi wymaga od menedżerów dbania zarówno o wskaźniki ekonomiczne, jak i relacje międzyludzkie. Osiąganie sukcesów w kierowaniu wiąże się z długotrwałym procesem angażującym grupę osób zdolnych do współpracy. Stąd też kształcenie kompetencji menedżerskich to głównie nabywanie umiejętności praktycznych związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi i organizacyjnymi grupy. Niezbędne do tego są podstawy teoretyczne, jednak pracę w zespołach ludzkich zdecydowanie ułatwia nabyte doświadczenie. Zdaniem Druckera wiedza i kompetencje ludzi są postrzegane jako najcenniejsze składowe kapitału ludzkiego organizacji [Drucker 1993].

W przedsiębiorstwach rodzinnych ludzie z ich potencjałem i dynamiką rozwoju mają szczególne znaczenie dla zachowań rynkowych i działań sfery biznesowej. Istotą zarządzania w firmach rodzinnych jest produktywne wykorzystywanie posiadanej wiedzy, zarówno jawnej, jak i ukrytej, umiejętności pracowników – i tych z rodziny, i tych spoza niej – oraz relacji, jakie tworzą wartości budowane przez dziesięciolecia funkcjonowania [Więcek-Janka 2013; Marjański 2012; Lewandowska 2012; May, Lewandowska 2014]. Zarządzanie w tym ujęciu wymaga nie tylko odmiennego spojrzenia na realizowane funkcje współczesnych menedżerów i sukcesorów firm rodzinnych, lecz także wypracowania nowych modeli kształcenia, „skrojonego” na potrzeby firm rodzinnych, które w większym stopniu będą uwzględniały następujące aspekty: kształtowanie zdolności przywódczych, rozwój i doskonalenie kompetencji pracowników, praktyczne umiejętności motywowania. W biznesie rodzinnym istotną rolę odgrywa kształtowanie przedsiębiorczości w pokoleniu sukcesorów, spośród którego będą się wywodzić przyszli menedżerowie. Takie podejście uznano za bazowe, co odzwierciedlono w proponowanym modelu kształtowania kompetencji menedżerskich wśród sukcesorów (por. rysunek 1).

Jedną z najbardziej popularnych klasyfikacji kompetencji i umiejętności jest opracowana przez Organizację Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*), która w roku 1996 dokonała analizy systemów oświatowych w Europie i wymieniła dziewięć głównych grup kompetencji. Zaliczono do nich: pracę w zespole, posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną i komunikowanie się, rozwiązywanie problemów, empatię, korzystanie z odmiennych źródeł informacji, porozumiewanie się w kilku językach, łączenie i porządkowanie różnorodnych porcji wiedzy, radzenie sobie z niepewnością i złożonością, organizowanie i ocenianie własnej pracy [www.kwalifikacje.edu.pl]. W Polsce za wzór przyjęto pięć kompetencji kluczowych, do których zaliczono: planowanie, organi-

zowanie i ocenianie własnego uczenia się, efektywne współdziałanie w zespole, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach oraz sprawne posługiwanie się komputerem. Praktyczną stronę wykorzystania przedstawionych kompetencji w ocenie sukcesorów firm rodzinnych można znaleźć w publikacjach Ł. Sułkowskiego i A. Mariańskiego [2009], A. Surdeja i K. Wacha [2010], K.E. Gersick'a, J.A. Davisa, M.M. Hampton, I. Landsberga [1997], E.J. Pozy [2014], P. Maya, A. Lewandowskiej [2014].

Rys. 1. Model kształtowania kompetencji sukcesora w firmie rodzinnej



Źródło: Więcek-Janka 2014, s. 21.

Niezależnie od przyjętej klasyfikacji kompetencji, chcąc rozwiązać postawiony problem, należałoby zadać nestorom firm rodzinnych pytanie [„Builder” 09.2014, s. 20]: „Kim, ich zdaniem, jest idealny sukcesor menedżer gotowy do przejścia biznesu rodzinnego?”. Takim pytaniem rozpoczęto realizowane w czerwcu 2014 roku badanie¹ w ramach pogłębionych wywiadów grupowych. Uzyskano określenia o różnym natężeniu talentów, cech i kompetencji. Jedno z nich związane jest z tradycją przejmowania firmy „przez namaszczenie”: „Menedżer sukcesor to ktoś z najbliższej rodziny, kto jest godny i gotowy do przejścia firmy. «Godny» oznacza, że będzie realizował «nasze» wartości. «Gotowy» – że będzie posiadał kompetencje, które pozwolą mu z pełną świadomością wziąć odpowiedzialność za podejmowane decyzje biznesowe” [„Builder” 09.2014, s. 20]. Następne związane są z emocjonalnym związkiem ze sferą biznesową poprzez trening praktycznych umiejętności: „Kluczem jest przygotowanie praktyczne sukcesora. Jeśli spędził dzieciństwo i młodość w firmie, jeśli wyrobił sobie szacunek do pracy i ludzi, to będzie dobrym szefem i menedżerem” [„Builder” 09.2014, s. 20]. W innych wypowiedziach położono nacisk na realizację celów biznesowych: „Menedżer jest osobą odpowiedzialną za realizację działań podległych mu osób. Jego celem jest zwiększanie efektywności pracy przez odpowiednie zarządzanie ludźmi. To jest najważniejsze, nawet gdyby przyszedł ktoś z zewnątrz” [„Builder” 09.2014, s. 20]. Wychowanie dzieci i młodzieży pracowników firm rodzinnych w duchu przedsiębiorczości i w atmosferze szacunku dla wyborów i decyzji członków rodziny wydaje się odpowiedzią na pytanie: „Jak wychować sukcesora menedżera?”.

Metodyka zrealizowanych badań

Na potrzeby opracowania autorka przyjęła pojęcie kompetencji jako „zasobu wiedzy oraz wiązki umiejętności praktycznych i postaw, pozwalających na realizację określonego, wewnętrznie spójnego zadania, realizującego oczekiwania jej stawiane” [Więcek-Janka, Kujawińska 2011; Szafranski 2011]. Za proces kształcenia uznano „systematyczne i planowe, ściśle z sobą powiązane dydaktyczne czynności podporządkowane wspólnym celom kształcenia, tu: dydaktyka studenta” [<www.koweziu.edu.pl>].

Badania obejmowały dwie fazy. Pierwsza to analiza źródeł wtórnych z uwzględnieniem charakteru ilościowego i jakościowego. Druga zaś – realiza-

¹ Zrealizowano cztery wywiady grupowe pogłębione w trzech miastach Wielkopolski. Łącznie na pytanie odpowiedziało 40 przedstawicieli firm rodzinnych.

cja badania źródeł pierwotnych i poddanie ich analizie ilościowej i jakościowej (por. tabela 1) [Więcek-Janka 2013].

Tab. 1. Przebieg zrealizowanych badań

Proces badawczy				
I FAZA	Źródła wtórne	Analiza KRK	Badania jakościowe	2013
		Analiza programów kształcenia		
		Analiza sylabusów (ocena 6 ekspertów)		
		Wywiady pogłębione		
		Ankieta audytoryjna	Badania ilościowe	
II FAZA	Źródła pierwotne	Ankieta audytoryjna		2014
		Panel ekspercki		

Źródło: opracowanie własne².

Rozpoznając problem kształtowania kompetencji menedżerskich u sukcesorów firm rodzinnych, wykorzystano metodykę opracowaną dla badań panelowych (i wcześniej realizowanych w innej uczelni³) i przeprowadzono je na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej. Badanie zrealizowano w latach 2013 i 2014, wykorzystując ankietę audytoryjną wśród studentów ostatniego semestru zarządzania na drugim stopniu kształcenia. Wzięło w nim udział 110 zidentyfikowanych jako sukcesorzy lub potencjalni sukcesorzy firm rodzinnych studentów⁴ (52 mężczyzn i 58 kobiet) specjalności: zarządzanie przedsiębiorstwem, zarządzanie zasobami i marketingiem oraz zarządzanie zasobami ludzkimi. Zrealizowany proces badawczy przedstawiono w tabeli 1. Przeprowadzono analizę źródeł wtórnych z udziałem sześciu ekspertów, którzy na podstawie programów kształcenia i krajowych ram kwalifikacji ustalili piętnaście kompetencji menedżerskich realizowanych na kierunku zarządzanie (por. tabela 2), a następnie przypisali im sto piętnaście

² Metodyka opracowana w 2012 roku jest wykorzystywana jako podstawa dla badań panelowych i porównawczych w celu zapewnienia powtarzalności i trafności badań.

³ W ramach realizowanego projektu badań nad kształtowaniem kompetencji u sukcesorów firm rodzinnych w latach 2012–2016.

⁴ Liczebność 110 należy uznać za pełną populację sukcesorów firm rodzinnych wśród studentów ostatnich semestrów drugiego stopnia studiów stacjonarnych w latach 2013 i 2014.

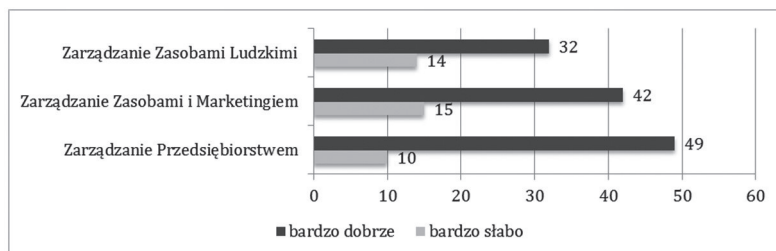
umiejętności. Zidentyfikowana lista obejmowała kompetencje: rachunkowo-finansowe, komunikacyjne w biznesie, tworzenia korespondencji, zarządzania marketingiem, psychosocjologiczne, informatyczne, zarządzania projektami, językowe, ekonomiczne, logistyczne, organizatorskie, oceny działalności przedsiębiorstwa, przyswajania wiedzy, zastosowania przepisów prawnych, zarządzania ludźmi. Ponadto zrealizowano cztery wywiady pogłębione grupowe z właścicielami firm rodzinnych – nestorami – którego celem było poznanie opinii na temat przygotowania sukcesorów do przejęcia przedsiębiorstw rodzinnych⁵. W badaniu wykorzystano także ankietę audytoryjną z wykorzystaniem kwestionariusza obejmującego 10 z wyróżnionych wcześniej kompetencji z podziałem na umiejętności, które studenci zarządzania (wszystkich specjalności) powinni zdobyć w toku nauczania na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej. Zgodnie z opracowaną na potrzeby realizacji badań panelowych metodyką zastosowano porządkową skalę ocen pięciopunktową (gdzie 1 – nic nie potrafię, 2 – potrafię niewiele, 3 – mam średnie umiejętności w tym zakresie, 4 – radzę sobie dobrze, 5 – mam to opanowane praktycznie). Nie wyróżniono umiejętności związanych z programem nauczania na specjalizacjach, ale jedynie przedmioty kierunkowe. Podstawową przesłanką do takiego działania była możliwość porównania stopnia opanowania umiejętności wśród studentów trzech specjalności, a w roku 2016 – porównanie różnic między uczelniami i regionami.

Analiza zebranych wyników

W kwestionariuszu wykorzystano pięciopunktową skalę ocen. Z uwagi na tendencje respondentów do udzielania odpowiedzi wygodnych (zwłaszcza w obszarze osiąganych wyników w nauce), za które uznano oceny 2–4, w przedstawianej tu analizie wzięto pod uwagę skrajne wyniki, tj. oceny 1 – nic nie potrafię (bardzo słabo) i 5 – mam to opanowane praktycznie (bardzo dobrze). Pozostałe oceny zostały pominięte. Wyniki badań przedstawiono w formie wykresów, na których można dostrzec różnice wśród studentów trzech specjalizacji dla kolejno omawianych kompetencji. Po pomiarze dane surowe poddano tabulacji i oczyszczaniu. Przeprowadzono analizę jakościową zebranego materiału i podzielono dane na klasy umiejętności, a następnie opracowano wizualizację danych w wykresy słupkowe (dla 10 wybranych kompetencji). Porównanie wyników z treściami programów kształcenia pozwoliło na znalezienie jakościowego pokrycia samooceny studentów w przedmiotach specjalizacyjnych.

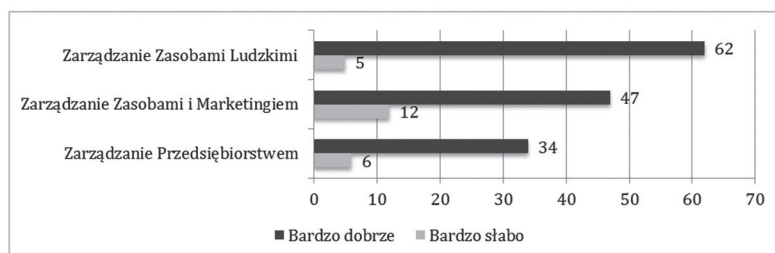
⁵ Łączna liczba uczestników – 40, wyniki w formie opinii wykorzystano do zilustrowania ocen ilościowych.

Rys. 2. Rozkład danych w zakresie kompetencji rachunkowo-finansowych (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

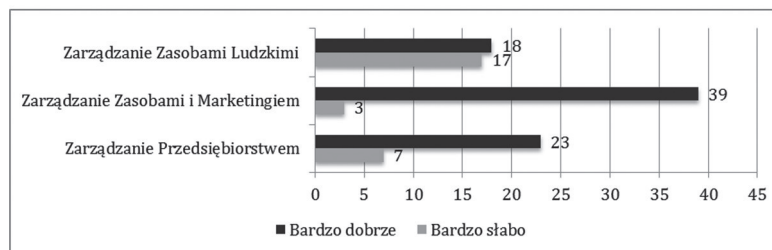
Rys. 3. Rozkład danych w zakresie kompetencji komunikowania się (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje rachunkowe i finansowe, uznane przez ekspertów za kluczowe, zostały najlepiej ocenione (opanowane) przez studentów specjalności zarządzanie przedsiębiorstwem (por. rysunek 2). W zakres omawianej kompetencji włączono umiejętności kalkulacji kosztów, sporządzanie rachunku zysków i strat, kształtowanie ceny, sporządzanie bilansu, badanie rentowności przedsiębiorstwa, płynności finansowej i amortyzacji itd. Kompetencje związane z komunikatywnością oceniono najwyżej wśród studentów specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi. Pozwala to na wniosek, że studenci opanowali umiejętności, do których zaliczyć można: wystąpienia publiczne, umiejętności mediacyjne i negocjacyjne, autoprezentację itd. (por. rysunek 3).

Rys. 4. Rozkład danych w zakresie kompetencji marketingowych (dane w %; n=110)



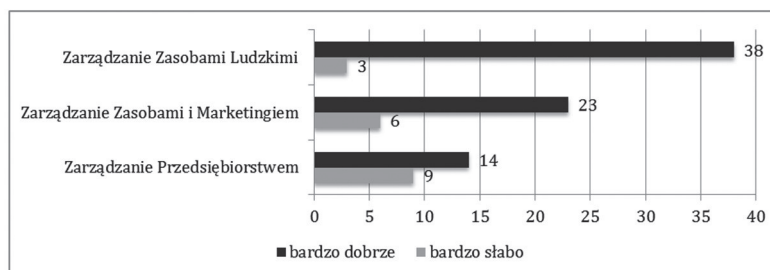
Źródło: opracowanie własne.

Podstawowe umiejętności związane z opracowywaniem korespondencji biznesowej z wykorzystaniem różnych form literackich i mediów zostały ocenione najwyżej przez studentów specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi. Ekspersi podkreślali istotność tej kompetencji i konieczność zwiększenia nacisku na kształtowanie umiejętności posługiwania się „czystą” polszczyzną w komunikacji werbalnej i pisanej.

Dla specjalności zarządzanie zasobami i marketingiem kluczowymi kompetencjami okazały się umiejętności marketingowe, które oceniono zdecydowanie wyżej w porównaniu z innymi specjalizacjami (por. rysunki 4 i 5).

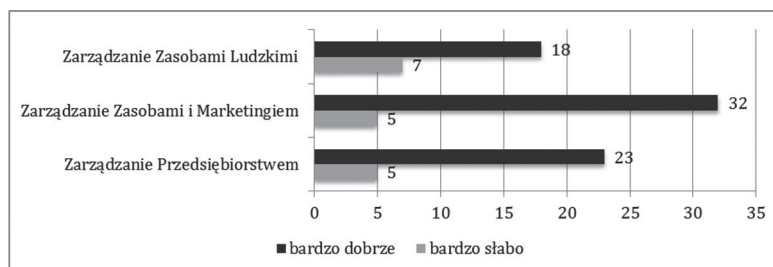
Jedną z ocenianych grup były kompetencje psychosocjologiczne, które w badanej próbie były ocenione najwyżej przez studentów specjalizacji zarządzanie zasobami ludzkimi i zarządzanie zasobami i marketingiem. Uprawnia to do wniosku, iż program kształcenia pozwala na wypracowanie umiejętności kluczowych dla specjalistów z tego zakresu.

Rys. 5. Rozkład danych w zakresie kompetencji psychosocjologicznych (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 6. Rozkład danych w zakresie kompetencji informatycznych (dane w %; n=110)



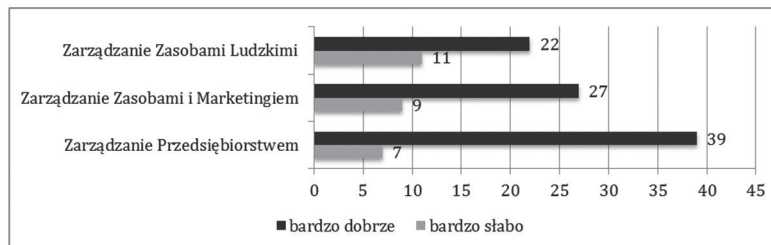
Źródło: opracowanie własne.

Omawiana grupa umiejętności jest równie ważna dla osób zakładających własne przedsiębiorstwa, gdzie wykorzystuje się zarówno umiejętności zarządzania konfliktem, jak i techniki motywowania. Analiza ocen studentów zarządzania przedsiębiorstwem wskazuje, iż w procesie studiów spora część nie nabyła umiejętności w stopniu bardzo dobrym (por. rysunek 5)⁶. Podczas realizacji wywiadów grupowych pogłębionych podkreślono istotność umiejętności motywacji pracowników, prowadzenia do wzbudzania motywacji wewnętrznej pracowników oraz technik twórczego myślenia. Podkreślono także wagę praktycznych umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz walki ze stresem. Uczestnicy fokusów zauważyli, że praktyczne umiejętności związane z opisywanymi umiejętnościami pojawiają się wraz z upływem czasu podczas budowania doświadczenia zarówno zawodowego, jak i życiowego. Posiadanie kompetencji informatycznych zostało ocenione najwyżej przez studentów zarządzania zasobami i marketingiem. W prowadzonych wywiadach pogłębionych studenci deklarowali wykorzystanie dostępnych narzędzi informatycznych w realizowanych projektach i pracy zawodowej⁷. Najistotniejsze według tej grupy badanej umiejętności to: praca w środowisku Excel, projektowanie stron www oraz korzystanie z programów specjalistycznych (por. rysunek 6). Wśród studentów jest także grupa (5–7% respondentów), która bardzo źle ocenia swoje umiejętności informatyczne.

⁶ Autorka zauważa, że zajęcia z tych przedmiotów są realizowane na pierwszym semestrze studiów, co może mieć wpływ na ocenę.

⁷ Część studentów, mimo studiowania na studiach stacjonarnych, rozpoczęła pracę zarobkową.

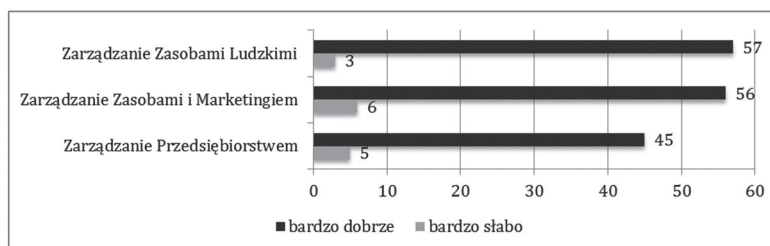
Rys. 7. Rozkład danych w zakresie kompetencji ekonomicznych (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje ekonomiczne, do których można zaliczyć: umiejętność oceny przewagi konkurencyjnej na rynku, trendów w branży i wpływu otoczenia bliższego i dalszego na przedsiębiorstwo, zostały ocenione wysoko przez studentów specjalizacji zarządzanie przedsiębiorstwem (por. rysunek 7). Najślabiej oceniają swoje kompetencje w tym zakresie studenci specjalności zarządzania zasobami ludzkimi. Taki wynik wskazuje na wykorzystanie potencjału dydaktycznego dla specjalności zarządzanie przedsiębiorstwem, a wymaga poprawy na specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi.

Rys. 8. Rozkład danych w zakresie kompetencji językowych (dane w %; n=110)

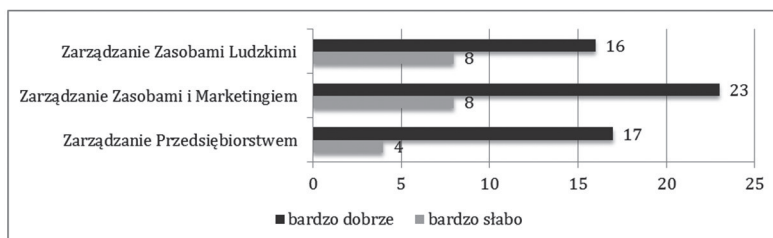


Źródło: opracowanie własne.

Umiejętności związane z wykorzystaniem języków obcych zostały ocenione przez wszystkie specjalizacje wysoko i tylko niewielki odsetek wskazywał na bardzo złą ich znajomość (por. rysunek 8). W wywiadach grupowych pojawiły się opinie wskazujące na istotność umiejętności językowych w kontekście internacjonalizacji przedsiębiorstw rodzinnych. Zdaniem nestorów znajomość jednego języka obcego jest niewystarczająca. Od sukcesorów oczekuje się „bardzo dobrej znajomości języka angielskiego” oraz coraz częściej także języków: rosyjskiego, hiszpańskiego i chińskiego. Takie umiejętności stają się konieczną

kompetencją na globalnych rynkach dla każdego elastycznego przedsiębiorstwa rodzinnego.

Rys. 9. Rozkład danych w zakresie kompetencji zarządzania projektami (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

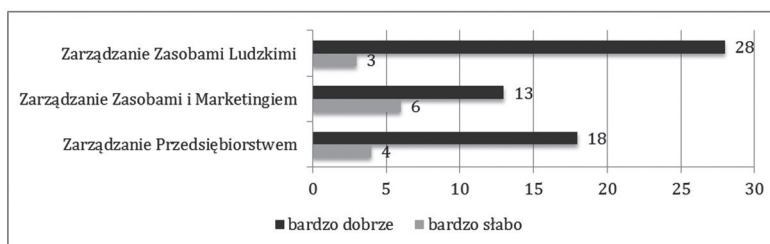
Zarządzanie projektami to kolejna kompetencja, którą eksperci uznali za kluczową. Podstawowa grupa umiejętności z nią związanych to: opracowywanie wniosków projektowych, budowa harmonogramów, budżetowanie, wycena działań, koordynacja i rozliczanie projektów (zwłaszcza UE). Bez tych umiejętności trudno konkurować na rynku pracy. Kompetencja ta została najniżej oceniona przez studentów specjalizacji zarządzanie zasobami ludzkimi. Wywiad pogłębiony pozwolił na poznanie opinii studentów, którzy zauważają i doceniają wagę tych umiejętności. Podkreślają ich znaczenie w kontekście poszukiwania pracy, gdzie często stanowią one podstawę aplikowania (por. rysunek 9).

Jedną z najwyżej ocenionych przez badanych kompetencji na wszystkich specjalnościach były zdolności organizatorskie, wśród których wyróżnić można umiejętności: planowania pracy, kierowania małym zespołem ludzkim, organizacji stanowiska pracy, zarządzania czasem. 55 badanych określiło tę kompetencję jako opanowaną praktycznie, a zaledwie 2% jako nieopanowaną nawet w minimalnym stopniu). W każdym obszarze działalności gospodarczej i administracyjnej umiejętności związane z organizowaniem należą do podstawowych i najczęściej wymaganych od kandydatów do pracy. Eksperci uznali kompetencje organizatorskie za podstawowe dla dobrze wykształconego menedżera firmy rodzinnej. Eksperci zwrócili także uwagę na kompetencje rozwojowe związane ze zdolnością przyswajania wiedzy. Uznali je za konieczne dla sprawnego funkcjonowania i rozwoju firmy. Głównym argumentem za zbadaniem tego aspektu nauczania była „większa elastyczność i zdolność ponoszenia ryzyka menedżerów chcących się rozwijać”. Podkreślano również, że ta kompetencja związana jest z „umiejętnościami kompilacji wiedzy, analizy danych,

a także indukcji i dedukcji oraz z twórczym myśleniem”. Została uznana za „cechę kreatywnego i innowacyjnego menedżera”. Najwyższą samoocenę można zaobserwować wśród studentów specjalności zarządzania zasobami ludzkimi (46 oceniło odpowiedziało: „mam to opanowane praktycznie”). Na zbliżonym poziomie oceniono umiejętności zastosowania prawa w praktyce (45 ocen „mam to opanowane praktycznie”). Wnioski z panelu ekspertów wskazują, że „znajomość rozwiązań prawnych, dotyczących nadzoru finansowego, podziału dywidendy oraz przeprowadzenia sukcesji jest kluczowa dla zapewnienia bezpieczeństwa firmie i rodzinie”.

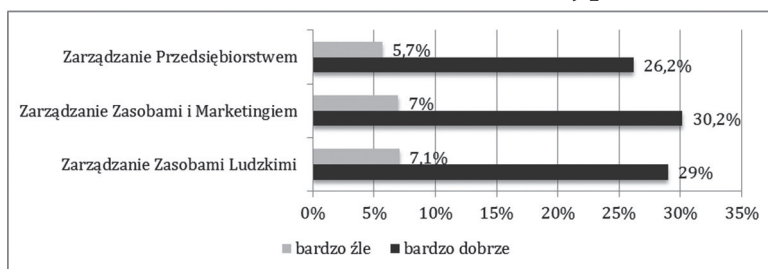
Studenci specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi najwyżej oceniają praktyczne umiejętności związane z pracą w grupie i zarządzania ludźmi w porównaniu z pozostałymi dwoma specjalnościami, co oznacza, że opracowany program kształcenia jest zbliżony z oczekiwaniami dla specjalności (por. rysunek 10).

Rys. 10. Rozkład danych w zakresie kompetencji zarządzanie ludźmi (dane w %; n=110)



Źródło: opracowanie własne.

Realizowane badania pozwoliły określić samoświadomość poziomu posiadanych kompetencji dla trzech specjalności i przedstawić je jako średnie. Na rysunku 11 przedstawiono różnice między specjalnościami badanej próby studentów. Najwyższa świadomość opanowanych w pełni kompetencji dotyczy studentów specjalności zarządzanie zasobami i marketingiem, największa liczbeność kompetencji ocenionych jako bardzo złe została natomiast wskazana przez studentów ze specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi.

Rys. 11. Średnie liczebności dla wskazań w badanej próbie

Źródło: opracowanie własne.

Autorka badań nie podjęła się próby znalezienia bezpośrednich przyczyn takiego kształtowania się ocen poziomu posiadanych kompetencji. Postawiono jednak hipotezy dotyczące takiego stanu rzeczy, które mogą zostać zweryfikowane w kolejnych badaniach o charakterze jakościowym:

1. Zasób posiadanych praktycznych kompetencji menedżerskich na drugim stopniu studiów na kierunkach zarządzanie i inżynieria zarządzania na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej jest związany ze sferą osobowościową, oczekiwaniami, postawami i wartościami wyznawanymi przez studentów.
2. Zasób posiadanych praktycznych kompetencji menedżerskich na drugim stopniu studiów na kierunkach zarządzanie i inżynieria zarządzania na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej jest związany z jakością realizowanych zajęć dydaktycznych.

Zakończenie

Celem badania była identyfikacja i wstępna samoocena kompetencji menedżerskich na różnych specjalnościach kierunku zarządzanie i inżynieria zarządzania na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej wśród potencjalnych sukcesorów firm rodzinnych. Przeprowadzenie badań eksperckich pozwoliło na wskazanie kompetencji i przypisanie im umiejętności, które powinny zostać zrealizowane w procesie kształcenia na omawianych specjalnościach, a badanie dwóch kolejnych roczników (ostatnich semestrów) pozwoliło na poznanie poziomu pozyskanych w procesie kształcenia umiejętności menedżerskich. Zrealizowane wywiady pogłębione grupowe pozwoliły na wyróżnienie umiejętności kluczowych dla podniesienia konkurencyjności absolwentów na rynku pracy w kontekście nadciągającej fali sukcesji w firmach rodzinnych.

Zidentyfikowane poziomy praktycznego opanowania kompetencji wymagają badań pogłębionych, które wskażą przyczyny braku opanowania wybranych kompetencji na poszczególnych specjalnościach.

Bibliografia

- Drucker P. (1993), *Post-capitalist Society*, Harper Business, New York.
- Gersick K.E., Davis J.A., Hampton M.M., Lansberg I. (1997), *Generation to Generation, Life Cycle of the Family Business*, Harvard Business School Press, Boston.
- Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (2014), <new.koweziu.edu.pl/aktualności/item/1008-doradztwo-edukacyjno-zwodowe>, Warszawa.
- Leszczewska K. (2012), *Wyróżnianie rodzinności jako specyficznej cechy prowadzenia działalności gospodarczej*, [w:] *Firmy rodzinne – współczesne wyzwania przedsiębiorczości rodzinnej. Kierunki i strategie rozwoju*, red. Ł. Sułkowski, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź.
- Lewandowska A., Hadryś-Nowak A. (2012), *Wybrane aspekty psychologiczne w procesie sukcesji polskich przedsiębiorstw rodzinnych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. XIII, z. 7, ss. 43–57.
- Marjański A. (2010), *Badania sukcesji w małych przedsiębiorstwach rodzinnych w Polsce*, „Problemy Zarządzania”, vol. 8, z. 4(30), ss. 87–106.
- Marjański A. (2011), *Światowe i polskie badania przedsiębiorstw rodzinnych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. XII, z. 7, ss. 167–190.
- Marjański A. (2012), *Sukcesja jako wyróżnik przedsiębiorstwa rodzinnego*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. XIII, z. 7, ss. 9–27.
- May P., Lewandowska A. (2014), *Stawka większa niż biznes. Strategie rozwoju firm rodzinnych*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Penc J. (2003), *Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Difin.
- Poza E.J. (2014), *Family Business 4ed*, South-Western Cengage Learning.
- Sendrowicz B., Piatkowska M. (2013), *Zawody z przyszłością*, „GW” nr 284.8013, ss. 1–2.
- Sułkowski Ł. (2012), *Znaczenie polskich małych przedsiębiorstw rodzinnych*, [w:] *Firmy rodzinne – współczesne wyzwania przedsiębiorczości rodzinnej. Determinanty rozwoju*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź.
- Sułkowski Ł., Marjański A. (2009), *Firmy rodzinne. Jak osiągnąć sukces w sztafecie pokoleń*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.
- Surdej A., Wach K. (2010), *Przedsiębiorstwa rodzinne wobec wyzwań sukcesji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Szafrński M. (2011), *Wielkopolski system monitorowania i prognozowania w zakresie kształcenia zawodowego – innowacja w regionie*, [w:] *Wielkopolski system monitorowania i prognozowania w zakresie kształcenia zawodowego*, red. M. Szafrński, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.

Więcek-Janka E. (2011), *Kompetencje jako produkty na rynku pracy w Finlandii i Wielkopolsce na podstawie badania firm rodzinnych*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 74, ss. 607–623.

Więcek-Janka E. (2013), *Kształtowanie kompetencji menedżerskich w kontekście sukcesji w firmie rodzinnej*, Zeszyty Naukowe Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej, nr 1(4).

Więcek-Janka E. (2014), *Polski biznes w budownictwie. Idealny sukcesor*, „Builder”, 9/2014, ss. 20–22.

Więcek-Janka E., (2011), *Umiejętności zawodowe jako produkt na rynku pracy w Finlandii i Wielkopolsce na podstawie badań przedsiębiorstw rodzinnych. Marketing Przyszłości. Trendy. Strategie. Instrumenty Marketing w działaniach rynkowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego nr 662, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 74, Szczecin.

Więcek-Janka E., Kujawińska E. (2011), *Metodyka badań w wielkopolskim systemie monitorowania i prognozowania*, [w:] *Wielkopolski system monitorowania i prognozowania w zakresie kształcenia zawodowego*, red. M. Szafrński, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.

Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji, <www.kwalifikacje.edu.pl/pl>.

Sławomir Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja menedżerów a niektóre cechy nowoczesnego rynku pracy

Managerial Education and the Some Characteristics of Modern Labour Market

Abstract:

This paper is an attempt to show the relationship between managerial education and the managerial labour market. The author analyses the report of the committee that evaluated the courses of study in economics and in management. The author argues that some of today's managers are not prepared to perform managerial roles. Managers are a category that has an impact on other employees, then the quality of their competencies and interactions is of particular importance for the economy. In turn, the labor market of managers is rather closed and not like the free market. The author argues, using the concept of Max Weber, that there is the appropriation of managerial positions.

Key-words: managers, managerial education, business education, managerial labour market

Wstęp

Współczesne przemiany gospodarcze, społeczne i polityczne dokonujące się na świecie wzmacniają znaczenie edukacji. Zarówno raporty [por. Delors 1998], jak i opracowania o charakterze naukowym [por. Solarczyk-Ambrozik 2004; Suchocka 2007; Sztanderska, Wojciechowski 2008] rolę edukacji opisują i uwydatniają. Przy czym nie chodzi tu jedynie o przymus kształcenia się oraz nieustannego uzupełniania wiedzy, kompetencji i kwalifikacji. Ważniejsze jest raczej szerokie znaczenie nauki i edukacji dla kształtu, jaki przybierają nowo-

czesne społeczeństwa. Kształt ten jest także wyznaczany przez liderów, kierowników i menedżerów, przez tych, którzy – jak pisał swego czasu jeden z najbardziej znanych teoretyków zarządzania naszych czasów Peter F. Drucker [1992] – kimś kierują oraz podejmują znaczące dla organizacji decyzje. Zatem skoro zarządcy, jak woli nazywać menedżerów Kazimierz Doktor [1998], lokujący się zarówno w strukturach gospodarczych, jak i pozagospodarczych odgrywają tak doniosłą rolę w ramach nowoczesnych społeczeństw, to ich kształcenie jest kwestią kluczową.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie doniosłego charakteru funkcji kierowniczych we współczesnych systemach gospodarczych i społecznych, a także znaczącej roli edukacji menedżerów dla tych systemów. Traktuję w nim struktury edukacyjne, struktury gospodarcze, pozagospodarcze oraz struktury rynku pracy jak naczynia połączone. Analizuję wzajemne relacje między nimi oraz dwukierunkowe wpływy.

Główny ciężar analizy położony jest jednak na edukację menedżerów. Zaproponowany tytułem rynek pracy, jako w dużej mierze zależny od jakości dyplomów uzyskiwanych na kierunkach ekonomicznych i kierunkach zarządzania, jest w niniejszym opracowaniu potraktowany jedynie poglądowo. Nie analizuję szczegółowych cech wyróżniających go, lecz wzmiankę o takich charakterystycznych rysach jak: jedynie względne otwarcie oraz – przede wszystkim – monopolizacja najwyższych stanowisk menedżerskich w gospodarce. Inspirację takiego ujęcia stanowi Maxa Webera teoria apropiacji stanowisk kierowniczych.

Kształcenie menedżerów w Polsce. Kontrolna rzeczywistość

Warto, analizując stan edukacji menedżerskiej w Polsce, odwołać się do ustaleń pokontrolnych instytucji powołanej do oceny jakości kształcenia w uczelniach wyższych. W raporcie podsumowującym działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA) w latach 2001–2007 (do dziś PKA nie przedstawiła aktualnego, porównywalnego opracowania, mimo upływu siedmiu lat) czytamy m.in.: „Minione 6 lat były okresem intensywnej pracy: na 130 posiedzeniach Prezydium Komisji podjęło ponad 2000 uchwał w sprawie oceny jakości kształcenia oraz zaopiniowało ponad 1800 wniosków o uzyskanie uprawnień do prowadzenia kierunku studiów. Obligatoryjnej ocenie podlegały wszystkie jednostki prowadzące studia wyższe, tak w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Z ogólnej liczby 118 kierunków studiów 100 kierunków zostało (co najmniej jednokrotnie) ocenionych w większości polskich uczelni” [PKA 2007, s. 7]. Jak można się zorientować już z tych tylko wstępnych słów raportu, instytucja ta jest mocno obłożona pracą. Rzecz jasna nie oznacza to, że jest jednocześnie sprawna w znaczeniu rzetelności prowadzonych czynności kontrolnych oraz

trafności wniosków. Ponieważ jednak nie dysponuję dokładniejszymi danymi, trudno w takim stanie rzeczy formułować daleko idące wnioski co do funkcjonowania samej PKA.

Skupię się zatem na danych udostępnionych przez PKA, by zobrazować stan kształcenia na kierunkach: ekonomia oraz zarządzanie i marketing (obecnie zarządzanie) jako kierunkach w największym stopniu zorientowanych na kształcenie menedżerów. Oczywiście, specyficzne specjalności menedżerskie tworzone na takich kierunkach jak: socjologia, pedagogika, politologia itp. również „dostarczają” na rynek pracy menedżerów rozmaitych specjalności, niemniej z uwagi na skalę zjawiska i – przede wszystkim – brak wydzielonych danych w raporcie PKA koncentruję się na wspomnianych kierunkach studiów prowadzonych przez polskie uczelnie publiczne i niepubliczne.

W raporcie PKA [2007, s. 61] podsumowującym ocenę jakości kształcenia na kierunku ekonomia Danuta Strahl informuje, że PKA oceniła 111 ze 113 jednostek organizacyjnych prowadzących ten kierunek. 57 z nich stanowiły jednostki uczelni publicznych, a 54 – niepublicznych. Łączna liczba studentów kształcących się na kierunku ekonomia wynosiła 104 119 osób, co stanowiło 5,4% ogólnej liczby studentów (z czego 58 174 osób to studenci uczelni publicznych, a 45 954 – uczelni niepublicznych). Poniższa tabela przedstawia strukturę wydanych ocen.

Tab. 1. Struktura ocen wydanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną dla kierunku ekonomia

	Razem	Wyróżniająca	Pozytywna	Warunkowa	Negatywna	Odstąpienie od oceny
Uczelnie publiczne	65	1	34	25	3	2
Uczelnie niepubliczne	59	0	36	20	1	2
Razem	124	1	70	45	4	4

Źródło: PKA, 2007, s. 61.

Jak wyraźnie widać, liczba negatywnych ocen nie stanowi zbyt wysokiego odsetka ogółu przeprowadzonych ocen (3,2%). Niemniej fakt, że dotyczy w większości uczelni publicznych, musi zastanawiać. Z pewnością bardzo złym sygnałem jest natomiast liczba ocen warunkowych. Oznacza ona bowiem, że ponad 36% kontrolowanych jednostek wykazuje jakieś mankamenty. Danuta Strahl kataloguje te przyczyny w następujący sposób: kadra akademicka, program i proces kształcenia, prace dyplomowe oraz egzamin dyplomowy, badania naukowe, organizacja zajęć, baza dydaktyczna [PKA, 2007, ss. 62–65].

Rzeczywiście, obszary oceny są wskazane trafnie jako rzutujące na przebieg procesu kształcenia i jego jakość. Również szczegółowe przyczyny wydania ocen warunkowych rzucają wiele światła na defekty organizacyjne ocenianych jednostek. W obszarze kadry naukowej uzasadniającej kierunek wskazuje się na brak zgodności specjalności naukowej nauczycieli akademickich tworzących tzw. minimum kadrowe z zakresem dydaktycznym kierunku ekonomia, a także „niewłaściwą strukturę specjalności naukowych nauczycieli akademickich koncentrującą pracowników w jednej specjalności” [PKA 2007, s. 62]. To bardzo ważny wniosek i rzeczywista przyczyna – trudno bowiem uznać, iż efektywne kształcenie na danym kierunku może się odbyć z punktu widzenia kompetencji absolwenta bez udziału wykwalifikowanej oraz wyspecjalizowanej kadry naukowej. Dlatego wskazywane przez PKA uchybienia formalne związane na przykład z brakiem oświadczeń nauczycieli akademickich co do zakwalifikowania do minimum kadrowego dla kierunku czy dyplomów poświadczających kwalifikacje należy uznać nie tylko za trafne, lecz także za wydatnie obniżające poziom kwalifikacji absolwenta.

Edukacja realna – kwalifikacje formalne

Tym samym można sformułować ogólniejszy wniosek odnoszący się do jakości pracy przyszłych zarządców: część z nich odbiera niezbyt dobre wykształcenie oparte nierzadko na koncepcjach nieadekwatnych do współczesnych zjawisk gospodarczych, przez co rośnie rola kształtowania kompetencji w miejscu pracy. Jeśli natomiast zdamy sobie sprawę, iż środowisko pracy składa się z względnie podobnie wykształconych menedżerów i specjalistów wchodzących z sobą w rozmaite interakcje i że współczesne przedsiębiorstwa nie zawsze stawiają na rozwój pracowników, to w sposób oczywisty owo niedomaganie będzie wywierać wpływ na stan gospodarki. Konstatacja ta akcentuje rangę edukacji akademickiej w nowoczesnych społeczeństwach i ich strukturach gospodarczych, wskazując jednocześnie na znaczenie edukacji całościowej jako czynnika kształtującego osobowość i tożsamość jednostki. Niemniej pewien początkowy „kapitał” w postaci realnych bądź tylko formalnych kwalifikacji jest – moim

zdaniem – przeważającym czynnikiem sytuującym jednostki w określonych miejscach struktury organizacyjnej przedsiębiorstw i – tym samym – w strukturze klasowo-stanowej społeczeństwa.

Prócz kadry eksperci PKA sformułowali jednakże szereg uchybień w zakresie programu i procesu kształcenia. W szczególności podkreślali oni nierealizowanie standardów nauczania na studiach niestacjonarnych, na przykład: niepełną realizację treści programowych w związku ze zbyt małą liczbą godzin oraz usuwanie z planu studiów kluczowych przedmiotów takich jak: makro- czy mikroekonomia [PKA 2007, s. 62]. Dodatkowo PKA zwróciła uwagę na prowadzenie projektów oraz innych form zajęć wymagających nakładu pracy własnej studenta z pominięciem jakichkolwiek efektów tych zajęć. Wreszcie podkreślano niezgodną z reprezentowaną przez wykładowcę specjalnością naukową obsadę zajęć, prowadzenie zbyt dużej liczby zakresowo rozbieżnych wykładów przez jednego wykładowcę, a także „zbyt niski udział zajęć o charakterze aktywizującym” [PKA 2007, s. 63].

Wskazane przez Państwową Komisję Akredytacyjną uchybienia w prowadzeniu procesu kształcenia wyraźnie wskazują na to, że część absolwentów kierunków i specjalności ekonomicznych w Polsce zyskuje jedynie formalne kwalifikacje. Odbiera dyplomy, ale nie zdobywa kwalifikacji. Raz jeszcze, w świetle dotąd przytoczonych danych, postawię tezę, że mylne jest pojmowanie każdego procesu kształcenia jako postępu. Jestem przekonany, że źle skonstruowany proces kształcenia, wklajający nieadekwatną kadrę naukowo-dydaktyczną może się przyczynić do regresu kwalifikacji i – przede wszystkim – osobowości absolwenta. Wyrabia się w nim przekonanie, że studia i wyższa uczelnia to nie są miejsca rzeczowej dyskusji, sporu naukowego i dowodzenia swoich racji, lecz instytucje, w których szafuje się dyplomami, gdzie występuje swoisty prymat czesnego nad jakością zdobywanej wiedzy, a prym wiodą – mówiąc językiem Platona – zarobnicy bez fachu, wreszcie miejsca, które zarobnicy bez fachu rokrocznie opuszczają.

To jednak nie wszystkie zarzuty, które Państwowa Komisja Akredytacyjna sformułowała pod adresem uczelni prowadzących kierunek ekonomia. Istotnym elementem pokontrolnych raportów są uchybienia w zakresie prac dyplomowych oraz egzaminów dyplomowych. Jak stwierdza Danuta Strahl [PKA 2007, ss. 63–64] w wielu uczelniach tematyka prac wyraźnie odbiegała od nauk o gospodarce: „Tematyka wielu prac [...] [odnosiła się] wyraźnie do nauk rolniczych [...]. [Dochodziło do tego] w uczelniach publicznych o profilu innym niż ekonomiczny oraz w uczelniach niepublicznych, w których kadra akademicka reprezentowała nauki rolnicze lub inne (np. «Wartość nasienia knurów rasy polskiej białej zwisłouchej pochodzącej z różnych ośrodków

hodowlanych», «Badania nad populacjami dżdżownic na wybranych stanowiskach pracy», «Zmiany zawartości witaminy C podczas dojrzewania i magazynowania jabłek»». Dodatkowo podkreśla się: „niezadawalający poziom prac dyplomowych: brak wyraźnie sformułowanego problemu i celu badawczego, brak oceny i opisu zjawisk, pominięcie jakichkolwiek metod analizy ekonomicznej, brak odniesienia się do właściwej literatury, zbyt skromna literatura” [PKA 2007, s. 64].

Trzeba przyznać, że rezultaty kontroli mogą nie tylko zatrwożyć tych, którzy prowadzą studia ekonomiczne zgodnie ze standardami, a nawet oferując studentom pewien naddatek, lecz także ponownie skłaniają do refleksji nad stanem rynku pracy i zarządzania polskimi przedsiębiorstwami. Okazuje się bowiem, że dyplom licencjata lub tytuł zawodowy magistra ekonomii niewiele znaczą już nie jedynie z uwagi na ich słabą jakość, ale i z uwagi na całkowite rozminięcie się z formalnym kierunkiem kilkuletniego studiowania. W analogicznej sytuacji, do której mogłoby dojść na przykład na wielkomiejskim targu, mielibyśmy do czynienia z oszustwem dokonany przez kramarza na kliencie i sprzedaży ziemniaków jako pomarańczy [por. też Kozyr-Kowalski 2005]. Innymi słowy – wydaje się, że współczesnym problemem edukacji akademickiej oraz – pośrednio – rynku pracy jest już nie tylko brak optymalizacji tych dwóch struktur, lecz także brak jakiegokolwiek zgodności poświadczonych dyplomów z realnymi kwalifikacjami absolwentów. Trzeba przyznać, że to już sytuacja alarmująca, a biorąc pod uwagę skalę zjawiska (mam tu na myśli współczynniki skolaryzacji oraz liczbę studentów w systemie), mogąca oddziaływać w stopniu wysokim na rynek pracy i – rzecz jasna – na sam system edukacji, tym bardziej że opisywany stan rzeczy nie jest prawdopodobnie nowy, z pewnością natomiast wcześniej już mieliśmy do czynienia z przeludnieniem struktur edukacyjnych.

Wnioski pokontrolne zawierają dodatkowo wskazania dotyczące pozostałych sfer funkcjonowania uczelni i prowadzenia kierunków. Eksperti Państwowej Komisji Akredytacyjnej podkreślają m.in.: ograniczanie recenzji prac dyplomowych do jednego zdania, tworzenie zbyt licznych grup seminaryjnych oraz ćwiczeniowych, „bardzo skromne zbiory biblioteczne”, złe warunki lokalowe czy kiepskie wyposażenie sal dydaktycznych [PKA 2007, ss. 64–65]. Za rażący PKA uznała przypadek uczelni, w której stwierdzono: „istotne odstępstwa od standardów nauczania, jak np. zaniżanie do 30% obowiązującego wymiaru godzin i treści programowych przedmiotów ujętych w standardach nauczania, prowadzenie studiów eksternistycznych dla 95% ogółu studentów bez odpowiednich materiałów dydaktycznych pozwalających na nabycie przez studentów odpowiednich umiejętności, bez etapowej weryfikacji pracy

własnej studenta. Stwierdzono również prowadzenie egzaminów bez zapewnienia minimum warunków dla jego obiektywizmu, tj. w dużych grupach studentów siedzących zbyt blisko siebie i piszących [...] [na te same] tematy [...]. Wystąpiły też przypadki prowadzenia egzaminów w tzw. salach zamiejscowych przy braku nadzoru osoby prowadzącej [dany] przedmiot, bez sprawdzania dokumentu tożsamości studenta przez osobę prowadzącą egzamin” [PKA 2007, s. 65]. Oczywiście, opisywana uczelnia uzyskała negatywną ocenę PKA, niemniej przypadek ten wskazuje na uchybienia o bardzo poważnym charakterze.

Nieco inna sytuacja występuje w przypadku kierunku zarządzanie i marketing (obecnie: zarządzanie). Ogólna liczba jednostek w kraju, które prowadzą ten kierunek, wynosi 171. Do roku 2006 Państwowa Komisja Akredytacyjna skontrolowała 154 z nich, z czego 53 to uczelnie publiczne, a 101 – niepubliczne. Oceniane jednostki kształciły 205 739 studentów, co stanowiło 10,7% ogólnej liczby studentów w Polsce, z czego 104 562 kształciło się w uczelniach publicznych, a 101 177 w uczelniach niepublicznych [PKA 2007, s. 192]. Strukturę wydanych ocen przedstawia poniższa tabela.

Tab. 2. Struktura ocen wydanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną dla kierunku zarządzanie i marketing

	Razem	Wyróżniająca	Pozytywna	Warunkowa	Negatywna	Odstąpienie od oceny
Uczelnie publiczne	57	0	29	19	5	4
Uczelnie niepubliczne	112	1	67	33	11	0
Razem	169	1	96	52	16	4

Źródło: PKA 2007, s. 192.

Widać więc, że – inaczej niż w wypadku ekonomii – odsetek negatywnych ocen był większy i wynosił 9,5% (6,5% stanowiły uczelnie niepubliczne, a 3% uczelnie – publiczne). Nieco niższy był natomiast odsetek ocen warunkowych (30,8%). Uczelnie niepubliczne w pokontrolnych raportach wykazywały jakieś uchybienia w 19,5%, z kolei dla uczelni publicznych odsetek ten wynosił prawie 11,3%. Podobnie oznacza to, że w trzeciej części jednostek pojawiały się określone problemy i mankamenty związane z prowadzeniem kierunku. Prócz niespełniania formalnych wymogów związanych ze składaniem i przechowywaniem oświadczeń nauczycieli akademickich o zgodzie na zaliczenie do tzw. minimum kadrowego pojawiły się kwestie o donioslejszym dla studenta i absolwenta charakterze.

Mianowicie, jak wylicza Danuta Strahl, są to: „niespełnienie wymogów dotyczących minimum kadrowego – określonych przepisami prawa – głównie z powodu braku zgodności specjalności naukowej nauczycieli akademickich tworzących to minimum z zakresem dydaktycznym kierunku” [PKA 2007, s. 193]. Ponadto Państwowa Komisja Akredytacyjna podkreśliła niespełnianie wymogu utrzymywania określonej relacji między liczbą nauczycieli akademickich posiadających tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego a liczbą studentów przypadających na każdego z nich. Warto zauważyć, że biorąc pod uwagę przesłanki, jakimi kierował się ustawodawca, czyli dostępność nauczycieli akademickich, indywidualizację kontaktu między wykładowcą a studentem czy wreszcie uogólniony poziom kształcenia, zachwianie wspomnianych proporcji nie może pozostać bez wpływu na jakość dyplomów. Innymi słowy – masowość kształcenia w połączeniu z nierespektowaniem określonych zapisów nieuchronnie prowadzi do obniżenia jakości prowadzonych zajęć akademickich, prac dyplomowych oraz – ostatecznie – tytułów: licencjata i magistra zarządzania. Rzecz jasna, ten stan rzeczy powoduje także znaczące konsekwencje dla rynku pracy, na który trafia pewna liczba specjalistów i zarządców, którzy przez system edukacji nie zostają wyposażeni nawet w przeciętny zasób wiedzy i umiejętności. Trudno zatem upominać się o rozbudzenie w absolwentach chęci samodzielnego myślenia i stawiania pytań. Tym bardziej że wskazane niedomogi systemu edukacji trafiają na względnie podatny grunt gospodarki, pozornie tylko opartej na wiedzy.

Lista zebranych zarzutów pokontrolnych pod adresem wybranych instytucji akademickiego kształcenia zarządców jest dłuższa. Danuta Strahl pisze, że powtarzające się uchybienia to m.in.: niewłaściwa realizacja standardów nauczania, przejawiająca się nie tylko w ograniczaniu godzin zajęć na studiach niestacjonarnych, lecz także wprost braku niektórych treści programowych w tym trybie studiów. Dodatkowo kontrolerzy PKA wskazali na obsadzanie

zając nauczycielami akademickimi niemającymi odpowiedniego przygotowania (specjalności) lub powierzanie wykładów akademickich osobom z tytułem zawodowym magistra [PKA 2007, s. 193]. Wreszcie podkreślano niezadawalający poziom prac dyplomowych czy – podobnie jak w wypadku kierunku ekonomia – lakoniczność recenzji tych prac. Również baza dydaktyczna – zarówno warunki lokalowe, jak i niewielkie zbiory biblioteczne wpływają, jak się wydaje, na jakość kształcenia na kierunku zarządzanie i marketing (oraz – oczywiście – na każdym innym).

Jak widać, wnioski pokontrolne wskazują jednoznacznie na poważne niedociągnięcia w procesie kształcenia, a także – co warto podkreślić – na notoryczność wielu z nich. Mam tu na myśli zwłaszcza: poziom prac dyplomowych, plany studiów, obsadę zajęć, mizerne zbiory biblioteczne. Danuta Strahl wyniki kilkuletniej pracy ekspertów Państwowej Komisji Akredytacyjnej zebrała także w formie mocnych i słabych stron ocenianych instytucji. Właśnie prace dyplomowe zaliczono do słabych stron kierunku zarządzanie i marketing prowadzonego przez jednostki podlegające akredytacji. Świadomie zwracam uwagę na ten aspekt, gdyż uważam, iż jest to jeden z najważniejszych elementów procesu kształcenia, który pełni nie tylko funkcje ściśle edukacyjne, lecz także kształtuje osobowość dyplomantów, ich zdolności percepcji i recepcji określonych zjawisk oraz procesów (w tym wypadku: gospodarczych i organizacyjnych), kształtuje relację mistrz–uczeń, budzi prawdziwe zainteresowanie kierunkiem studiów, a czasami nawet pasję. We wnioskach pokontrolnych możemy przeczytać, że zastrzeżenia budził zarówno poziom prac magisterskich i licencjackich, jak i ich luźny związek z kierunkiem [PKA 2007, s. 203]. Jestem przekonany, że czynnikiem walenie przyczyniającym się do wskazanych uchybień jest zbyt duża liczba studentów – i w systemie edukacji akademickiej w Polsce w ogóle, i na poszczególnych kierunkach w skali kraju, uczelni czy wreszcie w poszczególnych grupach seminaryjnych. W niektórych badanych jednostkach liczyły one nawet 90 osób [PKA 2007, s. 204], co wydaje się liczbą całkowicie abstrakcyjną z punktu widzenia efektywności kształcenia czy indywidualizacji tego procesu.

Na zakończenie pragnę dodać, iż wskazane przez Państwową Komisję Akredytacyjną uchybienia, których dopuszczają się instytucje kształcące na kierunku ekonomia oraz zarządzanie i marketing, mają, prócz ewidentnie prawnego charakteru związanego z odstępstwem od ustawy i rozporządzeń regulujących zasady prowadzenia studiów w uczelni wyższej, także wymiar socjalizacyjny. Otóż studenci i absolwenci tych kierunków prowadzonych przez wiejskie jednostki nabywają określonych nawyków, przyzwyczajień, utrwała się w nich niezwykle groźne przekonanie, że dyplom ukończenia wyższej uczelni

także można kupić, że uczelniany „rynek” może być traktowany jak każdy inny rynek towarowy. Owo utowarowienie odnosi się również do kategorii nauczycieli akademickich, którzy tak są właśnie postrzegani oraz traktowani – jako dostarczyciele pożądaných dóbr. Nie jak ci, którzy skłaniają do myślenia, nie jak mistrzowie, nie jak ci, co inspirują pośrednio lub bezpośrednio określone pomysły, a nawet innowacje organizacyjne i gospodarcze, lecz jako ci, którzy przynajmniej nie powinni przeszkadzać w uzyskaniu dyplomu. Trzeba przyznać, że nie jest to z pewnością merytokratyczny model edukacji i gospodarki.

Rynek pracy menedżerów

Rynek pracy menedżerów można oczywiście opisywać za pomocą dobrze znanych wielkości, takich jak: wskaźniki zatrudnienia, stopa bezrobocia. Niemniej w wypadku tej specyficznej kategorii społecznej nie mają one tak bezpośredniego znaczenia. Zarządcy, zwłaszcza najwyżsi rangą menedżerowie, monopolizują stanowiska kierownicze. Obserwujemy określony poziom rotacji tych stanowisk, a także konkretnych osób między poszczególnymi korporacjami, jednak rzadko mamy do czynienia z realnym bezrobociem menedżerów. Zjawisko to Max Weber nazwał apropiacją stanowisk kierowniczych. Można je rozumieć „jako szansę na utrzymanie stanowiska w dłuższej perspektywie, względnie niezależne od organizacyjnych oraz rynkowych uwarunkowań” [Banaszak 2011].

Zatem rynek pracy top menedżerów należałoby rozumieć jako jedynie względnie otwarty i wolny. W istocie bowiem pula zarządców współczesnych korporacji, wraz z potencjalnie przygotowanymi do tego zajęcia kandydatami, jest ograniczona. Nie trzeba więc dodawać, jaki wpływ na wynagrodzenie ma taki stan rzeczy. Nawiasem mówiąc, w Polsce, inaczej niż w innych krajach, menedżerskie uposażenia nie zawsze są jawne. Nawet w spółkach publicznych. A są owe uposażenia realnie wysokie. Oznacza to, że odniesione do przeciętnego wynagrodzenia zwykle przewyższają je wielokrotnie.

Rynek pracy menedżerów w Polsce odznacza się jednakże względnie dużym natężeniem wewnętrznego ruchu. Badania przeprowadzone przez Antal International¹ wskazują na to, że aż 51% respondentów udostępnia informacje o przebiegu własnej edukacji oraz kariery, a 27% wciąż aktywnie poszukuje pracy [Aktywność... 2014, s. 6]. Zatem łącznie ponad trzy czwarte badanych pozostaje otwartych na możliwość zmiany pracodawcy. Dane pochodzące

¹ Jest to badanie o charakterze komercyjnym. Badacze podają wprawdzie wielkość próby, technikę otrzymywania danych, niemniej nie traktuję tego pomiaru jako bezbłędnego i wiernie odzwierciedlającego rzeczywistość. Ponieważ jednak rola powoływanych badań w niniejszym tekście jest jedynie pogładowa, to nie analizuję podstaw metodologicznych badania.

z Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego wskazują również, iż menedżerowie, zwłaszcza ci wyższego szczebla, raczej nie obawiają się utraty pracy [por. Banaszak 2006, s. 149].

Wyrażane w badaniach społecznych przekonania to jednak niepełny jeszcze obraz rzeczywistości. Warto wspomnieć o tym, że kilkanaście lat temu na łamach zacnego tygodnika „The Economist” podjęto dyskusję na temat stałości zatrudnienia top menedżerów. Wieszczono wówczas, że złoty wiek szczęśliwości i długoletniego zatrudnienia skończyły się bezpowrotnie. W Stanach Zjednoczonych, zapewne pod wpływem niepewnej sytuacji gospodarczej na rynkach światowych, w samym tylko roku 2001 wielkie korporacje zwolniły ponad stu naczelnych dyrektorów, czyli tzw. CEO’ów (skrót od *Chief Executive Officer*). Dodatkowym elementem był w owym czasie rynek tzw. dotcomów, spółek internetowych, który załamując się, powodował niemal masowy odpływ menedżerów do sektorów charakteryzujących się większą stałością oraz bezpieczeństwem zatrudnienia [„Economist” 2001, ss. 75–76].

Zakończenie

Praca menedżera jest zajęciem niezwykle odpowiedzialnym. Odpowiedzialność ta odnosi się do materialnych zasobów organizacji, ale przede wszystkim do potencjału społecznego. Oznacza to, że podjęcie się kierowania innymi ludźmi wymaga posiadania określonych predyspozycji, kompetencji i kwalifikacji. Szeroko rozumiana edukacja jest tu więc zagadnieniem kluczowym. Tym bardziej że – na co starałem się zwrócić uwagę – rynek pracy menedżerów jest strukturą względnie tylko otwartą. Oznacza to, że obecność na tym rynku jest długotrwała i realne oddziaływanie na kształt stosunków gospodarczych jest duże.

Kształcenie menedżerów, w ramach rozmaitych kierunków i specjalności, jest więc niezwykle ważnym etapem przygotowania do pełnienia funkcji kierowniczych. Analiza kształcenia na dwóch głównych kierunkach, z których wywodzą się zarządcy polskiej gospodarki, wskazuje na fakt głębokich niekiedy patologii w tym zakresie. Część z nich może być usunięta małym nakładem sił i środków, część z kolei ma trwalsze uwarunkowania. W każdym razie nieprawidłowości i zaniechania w tym względzie osłabiają siłę zarządzania przedsiębiorstwami i niekorzystnie wpływają na kształt gospodarki jako całości.

Bibliografia

Aktywność specjalistów i menedżerów na rynku pracy (2014), 4. edycja, badanie Antal International, czerwiec 2014, <<http://www.antal.pl/images/ASM-4-edycja-2014-PL.pdf>> 29.09.2014.

Banaszak S. (2006), *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań.

Banaszak S. (2011), *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Delors J. (red.) (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.

Doktór K. (1998), *Szkic do portretu polskiego zarządcy*, „Przegląd Socjologiczny”, tom XLVII/1.

Drucker P.F. (1992), *Menedżer skuteczny*, Czytelnik, Warszawa.

„The Economist” 2001, *Churning at The Top*, March 17.

PKA (2007), *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Ocena kierunków studiów*, ASPRA-JR, Warszawa.

Solarczyk-Ambrozik E. (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Suchocka R. (red.) (2007), *Misja szkół wyższych, oferta edukacyjna, rynek pracy*, Wydawnictwo WSNHiD, Poznań.

Sztanderska U., Wojciechowski W. (red.) (2008), *Czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce. Czy jesteśmy przygotowani na gospodarkę opartą na wiedzy?*, Fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju / Fundacja im. Friedricha Eberta, Warszawa.

Justyna Deręgowska

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa

Nauczanie komunikacji klinicznej w polskich ośrodkach akademickich – potrzeby i perspektywy

Teaching clinical communication in Polish academic centers – the needs and prospects

Abstract:

Nowadays communication in healthcare, understood both as communication of healthcare personnel with their patients and communication amongst the medical personnel, appears to be an important issue. Various legal regulations, technicalized medical terminology and inadequate communication skills demonstrated by medical staff as well as complex and difficult clinical situations substantially impact communication.

The academic circles in Poland point to the fact that teaching clinical communication in Polish medical universities must be treated as an essential issue and it should be approached according to the latest knowledge and standards which have already been worked out in other western countries.

To answer the needs and expectations of the Polish medical staff, the Center of Clinical Communication was founded in Bydgoszcz which started cooperation with the European Association for Communication in Healthcare. The Center shall work out and develop curricula for teaching clinical communication and adjusting the curricula to the Polish needs and the resources available in Poland. It shall also deal with preparing clinical communication trainers who, according to the best standards, shall teach communication skills to currently active medical practitioners as well as future healthcare personnel.

Key-words: healthcare, clinical communication, teaching

Wstęp

Obecne czasy konstytuowane są wieloma dynamicznymi zmianami w obszarze życia społecznego i kultury, a także rozwojem nauki i nowych technologii opartych na systemach komputerowych. Związane z tym trendy i tendencje inicjują konieczność wprowadzania modyfikacji na polu wielu aktywności jednostek i określonych grup społecznych.

Jednym z obszarów wymagających nie tylko wnikliwej i krytycznej analizy, lecz także konsekwentnie wprowadzanych zmian jest obszar komunikacji we współczesnej służbie zdrowia, której dotychczasowa jakość przestała odpowiadać obecnym wymogom jednostkowym i społecznym. Podkreślić należy, że chodzi tutaj szczególnie o bezpośrednie, interpersonalne komunikowanie się pracowników medycznych między sobą i z pacjentem. Konsekwencją niespełniania określonych wymogów komunikacji w tej sferze jest bowiem bez przerwy rosnąca liczba skarg i niezadowolenie wśród pacjentów, a także wyraźnie wzrastające niebezpieczeństwo pojawiania się wśród przedstawicieli zawodów medycznych niepotrzebnych konfliktów, nadmiernego stresu czy zespołu wypalenia zawodowego.

Warto dodać, iż na taki stan rzeczy wpływają nie tylko wspomniane wcześniej nowe wymagania i charakterystyka życia społecznego, lecz także skomplikowane i niekiedy niejednoznaczne regulacje prawne w obrębie samej opieki zdrowotnej, coraz to bardziej złożone i trudne sytuacje kliniczne oraz lawinowo postępująca technicyzacja medycyny, która w znaczący sposób przyczynia się do powiększania dystansu emocjonalnego między pracownikiem opieki zdrowotnej a pacjentem.

Komunikacja kliniczna jest obszarem bardzo rozległym, związanym z szerokim spektrum zagadnień szczegółowych, w tym z zagadnieniem bezpośrednich i pośrednich kanałów komunikacyjnych, a także wyjątkowych sytuacji klinicznych i specyfiki konkretnego pacjenta. W niniejszym opracowaniu uwaga skupiona zostanie tylko na niektórych aspektach komunikacji klinicznej mieszczących się w perspektywie znaczenia komunikacji interpersonalnej dla jakości relacji między pracownikiem medycznym a pacjentem oraz między samymi pracownikami służby zdrowia. W odniesieniu do tego przedstawione zostaną też perspektywiczne działania skierowane na uruchomienie obowiązkowego kształcenia przedstawicieli i adeptów zawodów medycznych w zakresie komunikacji klinicznej na terenie Polski.

Celem niniejszego opracowania jest wskazanie, jak ważne dla właściwego realizowania zadań związanych z leczeniem pacjentów jest bezpośrednie interpersonalne komunikowanie się pracowników medycznych między sobą i z pacjentem oraz jak istotną rolę w poprawie stanu rzeczy może odegrać inicjatywa

EACH Poland Network, której głównym celem jest udzielanie wsparcia polskim nauczycielom i badaczom komunikacji klinicznej.

Komunikacja kliniczna i jej istota – zakres zagadnień

Podając rozważania na temat roli komunikacji klinicznej we współczesnej służbie zdrowia, warto dokonać krótkiej analizy jej różnorodnych definicji i samej jej istoty w kontekście bezpośredniego interpersonalnego komunikowania się środowiska zawodowego pracowników medycznych, a także jej ogromnej roli w całym procesie leczenia pacjenta i jego rezultatów. Należy dodać, iż podejmowanie zagadnienia komunikacji w opiece zdrowotnej wydaje się istotne również ze względu na zjawisko medykalizacji życia społecznego.

Samo zjawisko medykalizacji, oznaczające ekspansywną ingerencję medycyny w życie człowieka i nieomal całe życie społeczne, przez Foucault [1978] zinterpretowane także jako proces wypierania przez pojęcia i kategorie medyczne pojęć związanych z dyskursem religijnym, filozoficznym, etycznym i estetycznym, nie jest zjawiskiem nowym, bo trwa już od przełomu XVIII i XIX wieku. Wtedy jednak działania zmierzające do medykalizacji życia społecznego pozostawały przedmiotem konkretnych operacji systemów absolutystycznych i dyktowane były kontekstami socjoekonomicznymi. Przebiegały głównie w obszarach środowisk biednych, a ich skutkiem miało być ograniczenie chorób w warstwie społecznej ubogich pracujących. I choć medykalizacja miała wtedy inny niż obecnie wydźwięk i podłoże, to w pewnym stopniu przyczyniła się do współczesnego fenomenu ingerencji medycyny w życie człowieka [Srogosz 1993, s. 34].

Współcześnie u podłoża medykalizacji – oprócz przesłanek kulturowych, społecznych i ekonomicznych – znajdują się wartości natury humanistycznej. Jest ona obecnie procesem dynamicznie postępującym i charakterystycznym. Cały nieomal biologiczny cykl życia człowieka jest już zmedykalizowany, począwszy od metod regulowania płodności i nadzorowania poczęcia, poprzez monitorowanie ciąży, nadzór nad rozwojem dziecka i działania profilaktyczne na przestrzeni całego życia, skończywszy na nadzorze medycznym w okresie starości i umierania. Wszystkie przejawy ludzkiej egzystencji związane są dziś z medycyną i współczesnym modelem kultury medycznej, wszystkie też zobowiązania i działania zawodowe pracowników medycznych łączy się obecnie przede wszystkim ze zdrowiem i życiem, choć coraz częściej także z tą sferą egzystencji, na którą składają się przemijanie i odchodzenie.

Zanim się przejdzie do rozważań wyznaczonych tematem niniejszego punktu, należy podkreślić, że komunikacja to jedna z podstawowych umiejętności życiowych człowieka – to proces, dzięki któremu przekazuje on i otrzy-

muje informacje. Komunikacja kliniczna natomiast oznacza szereg relacji między pracownikami medycznymi oraz między nimi a pacjentami; relacji, które oprócz umiejętności i kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej budowane są także przez inne różnorodne zależności, w tym uwarunkowania psychospołeczne, systemy wartości, środowiska kulturowe i predyspozycje osobowościowe uczestników komunikacji oraz niezależne od nich czynniki formalne.

Doroszewski [2006, ss. 43–46] komunikację kliniczną proponuje rozpatrywać w znaczeniu szerokim oraz wąskim. W znaczeniu szerokim ujmuje ją jako „porozumienie między różnymi – pojedynczymi lub licznymi – podmiotami, które dotyczy spraw związanych z medycyną, przy czym może mieć ona charakter pośredni lub bezpośredni i cel poznawczy lub pragmatyczny”. Wąskie jej znaczenie w rozumieniu tegoż autora skupia uwagę na bezpośredniej komunikacji interpersonalnej, przez co traktować ją należy jako swoistego rodzaju porozumienie między pracownikami służby zdrowia, szczególnie jednak jako porozumienie między pracownikiem służby zdrowia a pacjentem, zachodzące w ramach opieki medycznej, czyli postępowania leczniczego bądź zapobiegawczego, przy zwróceniu uwagi, iż komunikacja kliniczna związana jest również z etycznym wymiarem udzielania informacji pacjentowi, w tym z zapewnieniem mu udziału w postępowaniu diagnostyczno-terapeutycznym oraz zachowaniem jego godności. Tobiasz-Adamczyk [2002, s. 46] komunikację między pracownikiem medycznym a pacjentem charakteryzuje z kolei jako „wymianę informacji [...] oznaczającą udzielanie informacji i poszukiwanie informacji przez obie strony” i wskazuje, że jej jakość wpływa zarówno na zachowania pacjentów, jak i na wykonywanie zawodu medycznego przez pracownika służby zdrowia oraz na jego współpracę z chorym. Wielu specjalistów w tym kontekście zwraca także uwagę, że komunikacja pracownika medycznego z pacjentem to umyślne, świadome i celowe, bezpośrednie lub pośrednie przekazywanie informacji przez jedną osobę osobie drugiej wraz ze zjawiskami temu towarzyszącymi. To swoista wymiana znaków językowych i pozajęzykowych mająca na celu doskonalenie postępowania pracownika medycznego oraz wzajemne zbliżenie tych osób ze szczególnym uwzględnieniem etycznych i psychologicznych aspektów opieki zdrowotnej, a także wzajemne oddziaływanie na postępowanie obu stron [Tobiasz-Adamczyk 2002, Doroszewski 2006]. Poza tym samą rozmowę uważa się dzisiaj za ważny element całościowej opieki nad pacjentem i podkreśla się, że istnieje ogromna potrzeba jej indywidualizacji, a więc dostosowywania modelu kontaktu do potrzeb pacjenta i jego możliwości. Jak wskazuje Ong [1995], komunikacja jest jednym z podstawowych warunków satysfakcji pacjenta z oferowanej mu opieki medycznej, zrozumienia

informacji udzielanych przez lekarza, poczucia jakości życia, subiektywnej oceny stanu zdrowia, a także samej postawy wobec choroby i leczenia. Co istotne, w tej perspektywie podkreśla się też znaczące w procesie leczenia i rekonwalescencji funkcje komunikacji klinicznej, wśród których oprócz funkcji informacyjnej wymienia się między innymi funkcję opiekuńczą, łagodzącą, decyzyjną, związaną z realizacją praw pacjenta i zadań lekarza funkcję etyczną oraz pragmatyczną, dotyczącą wpływu lekarza na decyzje pacjenta i jego zachowanie.

W nawiązaniu do tego dodać należy, że jako najbardziej istotną ze względu na przebieg i rezultaty terapii wskazuje się komunikację lekarza z pacjentem, przy czym traktuje się ją jako czynnik warunkujący kształtowanie się odpowiedniej relacji między nimi. Ten aspekt staje się szczególnie istotny ze względu na postulowaną w środowiskach medycznych konieczność odchodzenia od paternalistycznego modelu relacji lekarz–pacjent na rzecz modelu partnerskiego, którego wypracowanie z pewnością wymaga podjęcia konkretnych działań w zakresie pogłębiania, doskonalenia i niejednokrotnie modernizowania dotychczasowych wzorców komunikacyjnych stosowanych przez lekarzy.

Mając na względzie wąskie znaczenie komunikacji klinicznej, wspomnieć należy także o relacji między samymi pracownikami medycznymi, a więc relacji, w której poprawna komunikacja może sprzyjać wzajemnemu wspieraniu się. Przedstawiciele zawodów medycznych to bowiem specyficzna grupa społeczna na co dzień zmagająca się z realnymi problemami natury organizacyjnej, egzystencjalnej, formalnej i ekonomicznej, w której brak poprawnej komunikacji – a co za tym idzie brak możliwości uzyskania realnego wsparcia w relacjach międzyludzkich – może stać się źródłem dodatkowej frustracji i wtórnie negatywnie wpływać na efektywność pracy oraz podejmowanie działań i decyzji. Co więcej, jest to grupa zagrożona zespołem wypalenia zawodowego (określanym również jako syndrom wyczerpania się sił), umiejscowionym, na co wskazuje Mandal [1988, s. 17], w trzech wymiarach: wyczerpania emocjonalnego (zniechęcenie, brak wiary we własne siły, frustracja, poczucie bezradności), depersonalizacji (traktowanie innych ludzi, w tym pacjentów, w sposób przedmiotowy) oraz braku satysfakcji i osiągnięć w pracy (brak wiary we własne możliwości).

Odnosząc się do tak zarysowanych perspektyw, w których dobra jakość komunikacji medycznej okazuje się wyjątkowo znacząca, a niekiedy odgrywa ona kluczową wręcz rolę, podkreślić należy, iż znaczenie umiejętności pracowników służby zdrowia w zakresie komunikacji w żaden sposób nie powinno być umniejszane. Ponadto, wobec wszelkich współczesnych zmian w różnych obszarach życia społecznego, wypracowanie odpowiednich wzorców w jej zakresie, a potem wykorzystywanie ich w codziennej praktyce traktować należy

jako konieczność, szczególnego rodzaju obowiązek i jednocześnie też wyzwanie dla współczesnych środowisk akademickich kształcących adeptów zawodów medycznych.

Komunikacja kliniczna w świetle humanizacji współczesnej medycyny

Zmieniające się uwarunkowania społeczno-ekonomiczne do pewnego stopnia wpływają na kształt i topografię współczesnej medycyny, która – jak wskazuje Foucault [1999] – uważana jest obecnie nie tylko za jedną z najważniejszych nauk o człowieku i istotną kategorię życia ludzkiego, lecz także za ważny element kultury powszechnej i zespołu dóbr nieinstrumentalnych. Jako że za sprawą zjawiska medykalizacji medycyna bezpowrotnie wpleciona została w problematykę życia człowieka (w tym w szeroki obszar ogólnoludzkiej potrzeby bezpieczeństwa), ważne wydaje się to, aby jej postęp, wpływający niewątpliwie na wiele znaczących i kluczowych niekiedy sfer egzystencji ludzkiej, był postępem, na którego horyzoncie zawsze będzie stało dobro człowieka. I chociaż aspekt ten przez wiele środowisk naukowych traktowany jest jako priorytetowy, to zauważa się, że wszelkie zmiany inicjowane dynamiką postępu w naukach medycznych mają, oprócz pozytywnie interpretowanych, także konteksty specyficzne i niekiedy nawet niebezpieczne dla humanistycznego wizerunku medycyny. Budzą one coraz więcej obaw dotyczących stopniowego, aczkolwiek widocznego już procesu dehumanizacji medycyny, w którego obszarze wymienia się wiele istotnych i jednocześnie też charakterystycznych zjawisk, między innymi niesprzyjającą humanistycznemu postrzeganiu medycyny jej technicyzację, która powoduje, że już sama relacja lekarz–chory – a więc i komunikacja między nimi – przestaje być satysfakcjonująca, a wrzucony nieomal w skomplikowany i techniczowany proces diagnostyczno-terapeutyczny pacjent gubi swą indywidualność i podmiotowość. Co ważne, wskazuje się także na dehumanizację postaw personelu medycznego – zjawisko, które przez Szarszewskiego [2011, s. 50] interpretowane jest w kontekście „zagubienia sensu swego zawodu”, przy jednoczesnym podkreśleniu, że problem ten nie wiąże się jedynie z dramatem pacjenta, ale i z dramatem samego lekarza.

Dokonywana z różnych perspektyw analiza zarysowującego się współcześnie problemu dehumanizacji medycyny oraz niezbyt korzystne w tym zakresie prognozy powodują, iż coraz częściej słychać interdyscyplinarnie zorientowane głosy na temat konieczności podejmowania działań mających na celu nie tyle ponowną humanizację medycyny, ile umocnienie jej humanistycznych korzeni, a istotnym elementem tych działań, jak wskazuje wielu specjalistów, powinno być „osiągnięcie pożądanego poziomu humanistycznego przygotowania lekarzy” [Brzeziński 2011, s. 5], w co z całą pewnością wpisuje się też

konieczność kształcenia ich umiejętności w zakresie komunikacji klinicznej. Postulaty te stają się tym bardziej uzasadnione, że w związku z medykacją życia społecznego działania pracowników medycznych obejmują obecnie wiele obszarów, których nie da się ująć w ścisłe i szczegółowe ramy. Coraz częściej zaczynają oni ingerować już nie tylko jedynie w zdrowie, lecz także w całą egzystencję ludzką, co sprawia, że stają się autorytetami społecznymi i kulturowymi.

Podsumowując tę część, wskazać należy, że przedmiotem działań pracowników służby zdrowia zawsze jest żywy człowiek. Można uznać, iż istnieje ogromna potrzeba integrowania idei humanizmu w ich codzienne czynności zawodowe, w których oprócz odpowiedniego i fachowego sposobu postępowania wymagać powinno się autentycznego zamiłowania do spraw ludzkich, a więc także umiejętności rozmawiania z człowiekiem na niełatwe dla niego tematy, w czym umiejętności i kompetencje w zakresie komunikacji klinicznej będą przecież niezwykle przydatne. Ponadto główną cechą pożądanego postawy humanistycznej pracowników medycznych, na co wskazuje Szarszewski [2011], powinno być postrzeganie człowieka w sposób racjonalny, a więc jako bytu uwarunkowanego, przy założeniu, że postawa ta bierze pod uwagę tworzenie pozytywnych więzi międzyludzkich oraz więzi ludzi z ich środowiskiem biologicznym. Co warto podkreślić, Szarszewski w tym kontekście proponuje podział humanizmu w obrębie współczesnej medycyny na humanizm personalny, interpersonalny i ekstrapersonalny. Pierwszy dotyczy pacjentów i pracowników medycznych wraz z ich samoświadomością, postawami i wymaganiami, drugi – istotnych relacji między poszczególnymi osobami i grupami osób oraz takich ich cech jak: miłosierdzie, współczucie, stawianie i jednocześnie egzekwowanie wymagań, trzeci zaś wszystkich działań poszczególnych jednostek. Warunkiem realizacji założeń humanizmu w tych obszarach, jak można zauważyć, jest wartościowa, odpowiednia do kontekstów sytuacyjnych i wymagań jednostkowych komunikacja międzyludzka.

Współpraca the EACH Poland Network i Teachin of European Association for Communication in Healthcare na rzecz nauczania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w polskich ośrodkach akademickich

Jak wynika z od dawna już czynionych obserwacji i analiz sytuacji klinicznych, a także celowo prowadzonych w tym zakresie badań empirycznych, istnieją duże problemy w obszarze komunikowania się pracowników opieki zdrowotnej między sobą i z pacjentem. I choć niekorzystne tego efekty rodzą świadomość ogromnej potrzeby konsekwentnego włączania edukacji z zakresu komunikacji klinicznej w proces kształcenia medycznego, w Polsce w kształceniu tym nie ma

obligatoryjnego kursu z tego obszaru. Co istotne, w naszym kraju sytuacja ta przedstawia się zupełnie inaczej niż w krajach Europy Zachodniej czy Stanach Zjednoczonych, gdzie – jak wskazuje Silverman [2009] – nauczanie komunikacji klinicznej na studiach medycznych stanowi długą i mocno już ugruntowaną tradycję.

Optymistyczny i obiecujący wobec tego jest fakt, iż od pewnego czasu podejmowane są działania mające na celu wprowadzenie nauczania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych także w polskich ośrodkach akademickich.

Działania te zapoczątkowane zostały dzięki projektowi rozwoju programów nauczania w zakresie komunikacji klinicznej pracowników opieki zdrowotnej stworzonemu przez Teachin of European Association for Communication in Healthcare (tEACH) i skierowanemu do krajów europejskich, które obecnie nie mają takich programów albo pozostają one jedynie w formie szczątkowej. Dzięki projektowi i zaangażowaniu przedstawicieli tEACH możliwa stała się współpraca polskich środowisk naukowych z czołowymi specjalistami – nauczycielami umiejętności komunikowania się z różnych krajów. Polega ona przede wszystkim na pomaganiu osobom zajmującym się nauczaniem komunikacji klinicznej w Polsce w rozwijaniu programów nauczania i dostosowywaniu ich do specyficznych potrzeb. Jako ostateczny cel współpracy w ramach projektu wskazano wykształcenie trenerów komunikacji klinicznej, którzy w całej Polsce będą rozwijali ideę nauczania zgodnych ze standardami światowymi umiejętności komunikacyjnych.

Wspólne spotkania i działania polskich środowisk naukowych i przedstawicieli tEACH w ramach projektu zainicjowane zostały przez Centrum Komunikacji Klinicznej (CKK)¹ w Bydgoszczy. Rozpoczęto je od zapoznania się ze sposobami pracy osób, które w Polsce już się zajmują lub dopiero będą się zajmować nauczaniem komunikacji w opiece zdrowotnej, a także od oceny ich potrzeb i oczekiwań w zakresie dalszego kształcenia się². Efektem tego stała się pełna diagnoza potrzeb edukacyjnych nauczycieli komunikacji klinicznej w Polsce, którą potraktowano jako istotny punkt wyjścia do następnych poczynań, a mianowicie do zaprojektowania i przeprowadzenia przez specjalistów

¹ Centrum Komunikacji Klinicznej (CKK) w Bydgoszczy było inicjatorem współpracy z tEACH. Obecnie jest administracyjnym centrum działań podejmowanych przez tEACH w Polsce. W Komitecie Doradczym CKK zasiadają przedstawiciele uniwersytetów z całej Polski, a struktura obejmuje też Radę Programową Centrum oraz pracowników UKW i CM UMK, odpowiedzialnych za koordynowanie prac w ramach projektów uczelnianych.

² 14 i 15 marca 2014 roku w Bydgoszczy odbyło się pierwsze spotkanie nauczycieli komunikacji klinicznej z całej Polski. Zostało poprowadzone przez trzech przedstawicieli tEACH: Paula Kinnersleya, Cadję Bauchmann i Jonathana Silvermana.

– członków tEACH – cyklu szkoleń i warsztatów z nauczycielami komunikacji klinicznej w Polsce.

Warto podkreślić, że podczas pierwszego spotkania polskich środowisk naukowych zainteresowanych komunikacją w opiece zdrowotnej z przedstawicielami tEACH (marzec 2014) utworzono strukturę organizacyjną – sieć „the EACH Poland Network for Communication Teaching and Research” (EACH Poland Network), której celem stało się udzielanie wsparcia polskim nauczycielom i badaczom komunikacji klinicznej, a także motywowanie do podejmowania działań na rzecz poprawy opieki nad pacjentem. Utworzenie EACH Poland Network umożliwiło też polskiej przedstawicielce – dr Annie Ratajskiej – zajęcie miejsca w Komitecie Wykonawczym tEACH, w związku z czym jej głos będzie brany pod uwagę we wszelkich działaniach planowanych przez EACH w Europie³.

Uczestnicy pierwszego spotkania sieci EACH Poland Network utworzyli też sześć grup projektowych (Assessment, Curriculum development, Interdisciplinary collaboration, Teaching tools, Train the trainers, Politics), które zobowiązały się do wykonania konkretnych prac i realizacji zadań diagnozujących potrzeby w zakresie komunikacji medycznej.

W najbliższym czasie (październik 2014 r.) odbędzie się kolejne spotkanie EACH Network Polska, także aktywnie wspierane przez przedstawicieli tEACH, podczas którego podsumowane zostaną efekty pracy sześciu grup projektowych, określone dalsze kierunki działań oraz rozpocznie się cykl kursów „Train the trainers” prowadzonych przez członków tEACH. Dotyczyć on będzie nauczania umiejętności komunikowania się opartego na doświadczeniu i stosowanego w kształceniu pracowników opieki zdrowotnej. Uczestnicy kursu, dobierani według kryterium równomiernego rozłożenia instytucji i ośrodków akademickich, zostaną liderami mającymi realny wpływ na decyzje podejmowane w instytucji, w której pracują. Kluczowym zamierzeniem tych właśnie działań będzie utworzenie interdyscyplinarnych zespołów, w których współpracować będą z sobą lekarz i psycholog, a także inni pracownicy opieki zdrowotnej. W efekcie zadaniem szkolonych trenerów będzie nie tylko podniesienie własnych umiejętności i kwalifikacji, ale też rozpowszechnianie idei komunikacji klinicznej.

Przedstawiając tę niezwykle interesującą inicjatywę, warto dodać, że obecnie trwają też intensywne prace nad stroną internetową CKK oraz nad utwo-

³ Do zadań krajowego reprezentanta należy bycie ambasadorem kraju w strukturach EACH, prowadzenie aktywnej działalności na terenie swojego kraju, a także promowanie idei komunikacji klinicznej i funkcji, jaką pełni EACH w zakresie badań i nauczania komunikacji klinicznej w Europie.

rzeniem Komitetu Doradczego CCK, który będzie zrzeszać przedstawicieli polskich uczelni i aktywnie uczestniczyć w angażowaniu polskich ośrodków akademickich w rozwój komunikacji klinicznej w Polsce. Co ważne, kolejnym etapem działań realizowanym przez CCK oraz tEACH ma być prowadzenie warsztatów z komunikacji klinicznej dla tych, którzy z przyczyn obiektywnych nie będą mogli uczestniczyć w warsztatach październikowych.

Podsumowując, należy podkreślić, że zaprezentowane działania są odpowiedzią na realną potrzebę nauczania umiejętności komunikowania się w warunkach klinicznych, kształcenia specjalistów w tej dziedzinie oraz wprowadzania europejskich standardów we wszystkich uczelniach medycznych w Polsce. Są to przedsięwzięcia nie tylko niezwykle złożone, lecz także – ze względu na specyficzną atmosferę im towarzyszącą, zaangażowanie wielu specjalistów, niezwykłą dynamikę i niespodziewaną eksplorację problemu w oczach samych przedstawicieli zawodów medycznych – bardzo interesujące. Najistotniejsze jest to, że ich efektem może być znaczna poprawa jakości relacji między pracownikami służby zdrowia, a przede wszystkim między pacjentem a personelem medycznym. W szerszej perspektywie odczytywać je więc można także jako odpowiedź na potrzebę humanistycznie zorientowanego kształcenia medycznego, przy czym chodzi tutaj już nie wyłącznie o konkretne rozwiązania systemowe, ale i o uruchamianie pokładów humanistycznej refleksyjności nauczycieli akademickich i praktyków kształcących studentów medycyny na temat etosu zawodów medycznych.

Zakończenie

Współczesna medycyna osiąga coraz więcej sukcesów, a w związku z tym oczekiwania społeczne wobec niej, w tym oczekiwania wobec pracowników medycznych, a szczególnie wobec lekarzy, także gwałtownie rosną i szybko się zmieniają. Przed lekarzami i innymi pracownikami służby zdrowia stawia się wiele nowych i niekiedy specyficznych wymagań – od fachowej wiedzy, perfekcyjnie wypracowanych umiejętności i podejmowania dojrzałych, zgodnych z etyką zawodu i dobrem pacjenta decyzji, do wysokiego poziomu kompetencji społecznych niezbędnych do współpracy ze specjalistami różnych dziedzin oraz chorymi i ich rodzinami, a więc także wysokiego poziomu w zakresie umiejętności interpersonalnego komunikowania się.

Także polskie środowiska naukowe zaczynają dostrzegać potrzebę nauczania komunikacji klinicznej w polskich uczelniach medycznych i coraz częściej myślą o tym jak o elemencie niezbędnym, wskazując jednocześnie, iż nauczanie komunikacji klinicznej powinno się odbywać zgodnie z najnowszą wiedzą i standardami wypracowanymi w krajach zachodnich. Niektórzy podkreślają

nawet, że zdobywanie i doskonalenie umiejętności porozumiewania się powinno się traktować jako wyzwanie etyczne dla współczesnych lekarzy i adeptów zawodów medycznych, a także jako element humanistycznego równoważenia dominującego obecnie technicznego rozwoju medycyny i innych pojawiających się na jej gruncie problemów. W związku z tym przygotowanie adeptów zawodów medycznych z zakresu komunikacji klinicznej traktować należy nie tyle jako kwestię wymagającą rozważenia, ile konkretny już postulat kierowany do przedstawicieli polskich ośrodków akademickich. Wszystko to wymaga jednak interdyscyplinarnej analizy programów kształcenia medycznego, w tym aksjologicznych podstaw ich tworzenia, a przede wszystkim modernizacji kształcenia przyszłych lekarzy, bo chociaż zakres wiedzy przekazywanej adeptom zawodów medycznych jest stopniowo modyfikowany, to cały czas skoncentrowany jest on przede wszystkim na aspektach biologicznych; zbyt często pomija się w nim wpływające na kształtowanie się wszechstronnego, wieloaspektowego i jednocześnie holistycznego podejścia do istoty ludzkiej odniesienia humanistyczne, w tym wiedzę, umiejętności i kompetencje w zakresie komunikacji klinicznej⁴.

Oczywiście należy też zdawać sobie sprawę ze swego rodzaju konfliktu między krytyczną świadomością rzeczywistości w zakresie potrzeb umiejętności komunikowania się pracowników medycznych a problemami organizacyjnymi i budżetowymi współczesnej polskiej służby zdrowia oraz polskich ośrodków akademickich. Z pewnością jednak istnieje duże prawdopodobieństwo, że budząca się w zakresie tych potrzeb świadomość środowisk medycznych oraz wszelkie prace czynione dzięki współpracy EACH Poland Network z Teachin of European Association for Communication in Healthcare będą ewoluowały do rzeczowych i sensownych działań, co wobec tendencji współczesnego świata i nowych społecznych wymagań wydaje się kwestią nieodzowną.

Bibliografia

Brzeziński T. (2011), *Słowo wstępne*, [w:] A. Szarszewski (red.), *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, Impuls, Kraków.

⁴ Biorąc pod uwagę postulaty w zakresie nauczania komunikacji medycznej, podkreślić należy, że trudno o precyzyjne sformułowanie wzorów obowiązujących w zakresie całego jej obszaru i sprawdzających się w rozmaitych sytuacjach klinicznych. Kwestia ta wymaga ustawicznego wypracowywania optymalnych wskazówek, które w zależności od konkretnej sytuacji można by dopasowywać do indywidualnych potrzeb pacjenta i sytuacji klinicznej.

- Doroszewski J. (2006), *Komunikacja pacjenta z lekarzem: literatura, stanowiska, problemy*, [w:] *Językowe, psychologiczne i etyczne aspekty komunikacji lekarza z pacjentem. Materiały konferencyjne sesji naukowej zorganizowanej przez Radę Języka Polskiego przy prezydium Polskiej Akademii Nauk, Towarzystwo Naukowe Warszawskie oraz Polską Unię Onkologii wraz z Polskim Towarzystwem Onkologii Klinicznej*, PAN, Warszawa.
- Foucault M. (1978), *Historia de la medicalizacion*, [w:] *Medicina e Historia. En pensamiento de Michel Foucault*, Oficina Sanitaria Panamericana, Washington.
- Foucault M. (1999), *Narodziny kliniki*, Aletheia, Warszawa.
- Mandal E. (1999), *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Ong L.M.N. (1995), *Doctor-patient communication: a review of the literature*, „Social Science & Medicine”, nr 7.
- Silverman J. (2009), *Doing qualitative research*, SAGE Publications, London.
- Srogosz T. (1993), *Problemy sanitarno-zdrowotne w działalności administracji Rzeczypospolitej w okresie stanisławowskim*, Wyd. AM, Łódź.
- Szarszewski A. (2011), *Humanizacja i dehumanizacja medycyny. Historia i współczesność*, [w:] *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, Impuls, Kraków.
- Szarszewski A. (2010), *Lekarzy czujne oczy. Medykalizacja w Gdańsku doby oświecenia*, „Klio”, nr 15.
- Tobiasz-Adamczyk B. (2002), *Relacje lekarz–pacjent w perspektywie socjologii medycyny*, WUJ, Kraków.

Kamil Dyrtekowski

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

The alternative forms of Polish higher education

Abstract:

On account of globalization countries have been seeking a continuous development of economy and improvement of the citizens. An example of such a country is Poland, which is trying to modify its system of higher education. The author embarked on the development of universities and indicates the form of transformation and ways that could become reality in the future. Impulse for discussion is a sustainable development program initiated by the European Union units. Future universities need to focus more on the practical aspects of education because education focused on the present theory is not effective.

Key-words: education, labour market, evolution of universities, professional practice, employment

Introduction

By the fact of striving for a continuous growth of the economy and improvement of means to support it, sometimes the areas of life, where development has been slowed down for a moment, are not noticed. One of them is undoubtedly the system of higher education in Poland. According to Tadeusz Pomianka „both higher education and science sectors are the most important factor in obtaining the competitive advantage by the state” [www.pzppe.org.pl> 20.10.2013]. The article presents the current form of the universities as well as trying to show the way we have to follow in order to meet the market requirements. The impetus for the discussion is a sustainable development program initiated by the European Union units. The transformation of the university in

terms of his assumptions will cause positive changes within the national human capital and positive influence on the economy [Commission of the European Communities 2003, pp. 4–7].

Traditional university

Reflections on the future and the development of the universities in Poland are worth to be started by mapping out the principles to which, Poland as a country, must apply so that the development of education will be an advised investment. Thinking about the future development must be a condition of creating and lasting every institution, including the university. It must be transferred into the long-term development strategy defining the main action direction for the coming years. In order to prepare the best strategy it is necessary to assess the real condition of the university, to recognize its strengths and weaknesses, to detect determinants in which the university will be operating. It should be modifying but its main core must be sufficiently stable to be used by the next governments for further development of their educational idea. A decade ago the European Commission gave a clear sign to the Member States of the European Union informing about “the role of the universities in Europe based on knowledge”. It outlines the role of the University in the creation of Europe based on knowledge [Chmielecka 2010, pp. 108–112]. The publication presents the forms of development and provides a clear plan for European universities to compete with the biggest universities in the world. According to the European Commission, the universities should attract and nurture scientific talents in such a way that they contribute to improve the life quality in the European Union. Unfortunately, to this date, in terms of human and financial resources Polish universities deviate far from the universities in the USA [Perry 1970, 21–24]. Moreover, it was indicated that common goals can be achieved only by four factors: knowledge creation (gaining scientific success by the scientific research), knowledge transfer (using the education system), dissemination of knowledge (also using new devices and IT tools), the use of knowledge (knowledge transfer).

Sustainable university

The development of proper ways will be one of the factors of striving for the development of Polish and European future sustainable university. We cannot be indifferent to the thesis that the Old Continent, once regarded as the cradle of the world’s progress and economic development, clearly has lost its position in favour of the United States at least. It applies to, in a large extent, scientific research and innovation. However, as Okon-Horodyńska notices, we confirm

the hypothesis placed in the Lisbon Strategy that research, innovation and education are the core of the economy based on knowledge [Okon-Horodyńska 2003, pp. 13–14, Bogdan, Biklen 2003, pp. 25–32]. The author rightly notes that the increase in the competitiveness of European economies can be done only through research, innovation and investment in the human resources. Similarly believes Kraśniewski who emphasizes that sustainable development of Europe should be based primarily on knowledge, resulting, among others, in the social harmony and improvement of the employment conditions [Kraśniewski 2005, p. 28].

Towards what kind of a form does the concept of the university development and higher education management lead us? Will it be, as Zeller writes, managing entrepreneurial university or marketing management? We cannot ignore Clark's analysis of the case studies where he draws attention to, *inter alia*: diversifying funding sources, expanding the development space [Zeller 2012, pp. 30–48, Clark 2011 pp. 30–35].

To answer the question of what the sustainable university should be, it is worth taking into consideration a thesis on what the sustainable studies can be. According to the British Department of Education, the university is not just an institution where thinking about the current events in different time scales and the impact that humanity has on the environment is taught, but it is also a place where young people also get to know the examples of good behaviour and can personally experience sustainable living. Sustainable school aim is preparation of its pupils to live in accordance with the principles of the sustainable development through ethos, teaching and practical application of the principles of the sustainable development [www.education.gov.uk> 10.29.2013].

Polish higher education system

In Poland there is no unified or official (approved by the ministry) document setting out the directions of the higher education development. Assurance of priority to education by the consecutive governments in the country are, unfortunately, only in the declarative sphere and do not transfer into a readable, and above all, predictable and long-term policy in this crucial, not only for Poland, but also for Europe, area. In this situation universities are forced to develop their own development strategies, referring to the global trends. Very often the documents produced on the unit level are so innovative that they do not require any changes for several years. Universities have the potential and, above all, the experts who are able to write down and form the official development strategy of their vision. The question is: Why not create a single core

nationwide that would be transferrable for the rest of the universities? It would be a great convenience for the units and would contribute to more rapid adaptation of universities to the sustainable development.

Current condition

There are many ways and many criteria for assessing the current condition of the universities. The assessment should also take into account the comparison with other universities. Council of Higher Education takes into consideration inter alia the research potential of the university data, existing and shaped „research schools”, the costs of research and the number of completed PhD dissertations. But in Poland we find a situation where: funds on education decrease and higher education is „incapacitated” as a result of a restrictive application of the laws: „public finance” and „public procurement”. The recent protests of the rectors, individually and collectively (Conference of Rectors of Polish Academic Schools, the Conference of Rectors of Technology), indicate that the critical point, threatening paralysis of the state of higher education as a result of these nuisance laws and ongoing meticulous control of the Supreme Audit Office and the two ministries, has been achieved. How can we talk about sustainable development in such a condition when the state authorities preclude the normal development of these units?

Persons responsible for the education development in Poland must realize what the European University is and that the basic documents defining the directions of its development are the Bologna Declaration and the Convention of Salamanca. In numerous studies of the EU policy in the field of higher education there are determined the priorities for European universities in the near future, also in the context of competing with American universities.

A separate condition, towards which actions may be aimed at, are the terms of competition of the non-state and state universities. It has of course its good and bad sides. It can help to reduce the availability of universities for the poorer society classes, but at the same time it may increase the level of education in the country.

Higher education in the eye of the researcher

The basis of the education quality assessment and satisfaction from the current situation in the universities are the results of the empirical study, which included social consultants. They were the university representatives, independent experts, business organizations and representatives of the companies. The presented study was carried out under the project: „Development Strategy of Higher Education: 2010–2020”, coordinated by the consortium formed

by the Confederation of Rectors of Polish Academic Schools, Polish Rectors Foundation, Conference of Polish Vocational Schools Rectors and Confederation of Rectors of Polish Public Vocational Schools [Matysiak 2009, pp. 40–46].

The survey results force to deeper thinking. Representatives of academia assess the higher education system at a sufficient rate (3+) and it is clearly below the rating good (59%). In this evaluation the main measure were subjective feelings and experience of the respondents (up to 96% of them answered positively). On second place they were taken into account the situation of university graduates in the labour market (43% of the respondents also chose this feature). On the further positions such factors were mentioned: the opinions expressed in the industry (42% of the respondents), the graduates' opinions (35% of the respondents), foreign and domestic rankings (31% of the respondents) [Matysiak 2009, pp. 44–58]. Tests taken from the publication entitled: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020”, edited by: A. Matysiak.

So even a survey conducted among people who are in the direct contact with universities, confirms the thesis and assumptions presented at the beginning of this article. According to the respondents the quality of Polish universities is low (fair plus) and so they are evaluated by the vast majority on the feelings. Other significant factors were: the graduates' situation in the labour market, the graduates' opinions.

It is worth mentioning the factors influencing the negative perception of the university education system. According to the respondents, the unsatisfactory assessment of the Polish higher education, in most cases, is affected by the system solutions defining the inadequate public funding (as much as 63% of the respondents were in favour of this argument) and also the lack of the development strategy for higher education (58% of the respondents). Among the negative factors were also found such answers as mismanagement of the intellectual resources (the multicontracted university employers were mentioned by 47% of the respondents) and the lack of consistent governmental policy in the human capital investment (43% of the respondents). To a lesser extent, the factors influencing the negative assessment were as follows: insufficient degree of internationalization of universities in Poland (34%) and the underpaid staff (31%) [Matysiak 2009, pp. 44–58]. Tests taken from the publication entitled: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020”, edited by: A. Matysiak.

Factors, influencing the education system, according to the respondents, are mainly poor college funding system and bad management system of higher

education by the Ministry, the lack of unified development strategies. These factors were also previously mentioned by the author as the ones to which the attention should be paid the most.

The alternative forms of university education development

The crucial point of the considerations is demonstrating the ways of the university development through which shortcomings described earlier will not matter that much. Perhaps pursuing the sustainable development of the university is a difficult process and requires a lot of administrative and legal regulations but the author found in Polish reality the opportunities to develop and improve the quality of education.

Education is facing a difficult challenge: what to do to raise the level of education of the university. In which direction are to develop universities that at the end of this road meet the requirements of the world? It is important here many years of anticipation and planning, since the distance traveled and expenditures are much more valuable as far as we know to any place you want to reach. Many colleges seems to have slightly different policies. Developing for the development and not for purpose. Omission of this type traps can be difficult. Imperative induce changes in higher education due to the following reasons. First you have to take into account the requirement of formal-legal ordering institutions to develop systems to improve the quality of education. It should also be recognized that universities are the driving force behind their inner aspirations. They may take, inter alia, the full awareness of the role that the university might act as a company that wants to stay on the market [Wawaka 2011, pp. 263–264]. Therefore, it is forced to start the action to become better than the competition.

According to the author, the improvement of the quality of universities in order to transform into modern universities that are partly assimilated with the surrounding environment, will require adaptation of the legal and formal mentioned earlier. It will be necessary to commercialize research generated mainly in the order of specific subjects of the social life. A student of the future must receive education from theorists and practitioners. This can be achieved by organizing properly the university schedules and cooperation with entrepreneurs. In the future the popular nowadays term “masters production” there may not be present. According to the author the development can be done in two ways.

In the first case, he gives the dual education system as an example (widespread in Germany). It assumes a combination of a theory with practical teaching of a profession. People gaining vocational education in the dual system go through a three-year apprenticeship at school and at the workplace in

accordance with the chosen profession or in a specialized vocational schools under the exclusive supervision of the state. Pupils and students are trained in advance in the direction intended for a specific company, which at the time of employment have a wider knowledge and practice required in the profession [Wissema 2009, pp. 22–50]. A similar system in Poland is introduced University of Technology - Life Sciences in Bydgoszcz [Horskotte 2000, pp. 15–30]. In this way universities will be able to meet the growing demands of the market and have the impact on the reduction of unemployment among university graduates. At the present time it amounts up to 30%.

In the second case, the system promoted by the author, is Asbiro business courses combined with Łazarski University in Warsaw. The information on its website fully explains the nature of the idea: „our goal is to create a space for people who run their own business or want to set it up. We believe that business should be thought by those who have built their own business”. Asbiro is the only university in Poland, where the teachers are entrepreneurs only. During classes they predominates practical knowledge rather than theoretical one. Delving further into the web page, the reader learns that the criteria for the teaching selection are not diplomas or degrees, but experience in the real business. There teach CEOs, directors, owners and trainers from Poland. The course participants get the first-hand business knowledge, not from the theorists in the field (Asbiro, in the academic year 2013/2014, welcomed 3 times more new students than in the previous year. Demand for this form of education continues to grow) [Horskotte 2000, pp. 42–46] .

In these solutions there is a way for the university to grow in terms of sustainability. On the one hand, we have a proven way of learning, through which students receive, after graduation, direct employment. This learning system is an important element in increasing the efficiency of education from the point of view of the market needs. Cooperation between employers and vocational training units gives the incentive for the local labour market and creates desirable professions. The employers' influence on learning system cause the situation where the desired professions are created in accordance to qualifications and competences [Jeruszka 2002, pp. 55–60]. On the other hand, we have an institution that focuses on the education of entrepreneurs and not employees. Through the contact of students with practice, they acquire the right attitude and mindset and therefore necessary habits and attitudes are taken over in order to start up and operate own business. The future will show what the positives of this type of the solution will contribute to the development of Polish education and economy.

Summary

A sustainable development is a co-operation primarily. The coexistence of several important factors as space for development. For universities, an important issue is to intensify the dialogue between universities and business representatives. Particular attention should be paid to industrial sectors, where the actions taken today focus primarily on creating favorable conditions for making voluntary commitments to a sustainable development and creating top European business conditions. The author in the article outlines the problems of Polish education system, reveals studies showing the opinions of the interested parties and in a constructive way outlines the possible ways of the university evolution.

So many of globalization countries have been seeking a continuous development of economy and improvement of the citizens. They do many things to increase the wealth of country and citizens. An example of such a country is Poland, which is trying to modify its system of higher education. The author embarked on the development of universities and indicates the form of transformation and ways that could become reality in the future. He thinks that, when the country increase entrepreneurship citizens, the economy will be growing faster. Impulse for discussion is a sustainable development program initiated by the European Union units. Future universities need to focus more on the practical aspects of education because education focused on the present theory is not effective. Students must be taught by practitioners. And universities must exert a greater emphasis on vocational forms of business.

Bibliography

- Bogdan R.C., Biklen S.K. (2003), *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.), Pearson Education Group, New York.
- Chmielecka E. (ed.) (2010), *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa.
- Clark B. (2011), *Creating Entrepreneurial University: Organizational pathways of transition*, International Association of Universities, United Kingdom.
- Horstkotte H. (2000), *Kariera dzięki nauce zawodu. Niemiecki system szkolenia w trakcie zmian*, Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Warszawa.
- Jeruszka U. (2002), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia rynku pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kraśniewski A. (2009), *Proces Boloński to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Matysiak A. (ed.) (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*, Drukarnia Naukowo-Techniczna, Warszawa.

Okoń-Horodyńska E. (2003), *Strategia Lizbońska – założenia i szanse w Unii Europejskiej* (cz. I), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Perry W.G. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A*.

Scheme, Holt, Rinehart and Winston, reprinted November 1998.

Wawaka T. (ed.) (2011), *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Wissema J.G. (2009), *Towards the Third Generation University*, Edward Elgar Publishing Limited, Toledo.

Zeller P. (2012), *Dorobek teoretyczny w zakresie zarządzania szkołami wyższymi w Polsce i na świecie*, [in:] Kochalski C. (ed.) *Model projektowania i wdrażania strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.

Źródła internetowe:

Komunikat: *Rola uniwersytetów w Europie opartej na wiedzy* (2003), Commission of the European Communities (2003), <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=9rp3J1GQVq0N3Xp392bhhmjnq8P1NPwynQ1kS-7gYR6jZTLcLgnd!-1260787995?uri=CELEX:52003DC0058> 05.02.2003.

<www.education.gov.uk> 29.10.2013,

<www.pzppe.org.pl> 28.10.2013.

Rozdział 3

Zarządzanie kompetencjami na rynku pracy

Magdalena Knapieńska

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Analiza wielkopolskiego rynku pracy w latach 2003–2013

Analysis of Labor Market in Wielkopolskie Voivodeship, 2003–2013

Abstract:

The aim of the paper is to present, analyze and evaluate changes taking place in the labor supply and labor demand in the context of the regional labor market. The study area covers Wielkopolskie Voivodeship, which has been presented against national indexes, however, sometimes statistical data for other voivodeships have been applied. The time scope covers the period 2003-2013. The study includes a presentation of the level, structure and rate of unemployment on the study area. The final part of the paper offers synthetic conclusions formulated on the basis of the carried out analyses as well as recommendations for regional politicians.

Key-words: economics, labour market, economics of labour, labour demand

Wstęp

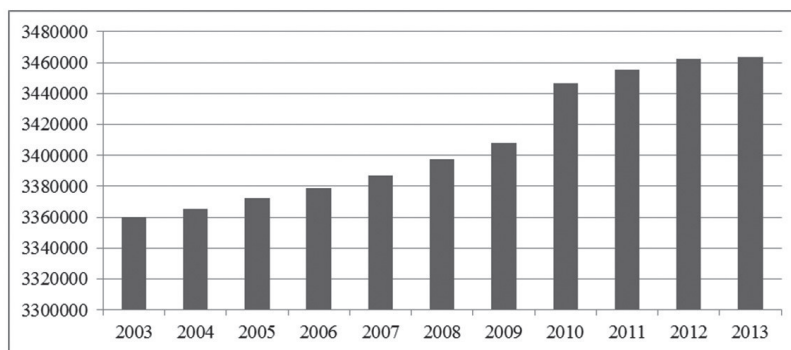
Zagadnienia funkcjonowania rynku pracy są niezwykle istotne dla prowadzenia polityki gospodarczej w regionie. Zainteresowanie nimi jest powszechne zarówno w gronie ekonomistów, jak i polityków, w tym także regionalistów oraz wykonawców licznych projektów współfinansowanych ze środków funduszy europejskich, które odnoszą się do tychże zagadnień. Wydaje się zatem, że potrzeba przeprowadzania badań nad funkcjonowaniem rynku pracy w aspekcie rynku regionalnego i lokalnego jest uzasadniona. Wnioski z badań mogą być pomocne dla kształtowania polityki społecznej, edukacyjnej czy infrastrukturalnej w regionie i gminie. Badając rynek pracy, należy się więc skoncentrować na funkcjonowaniu elementów rynku pracy. Zalicza się do nich podaż pracy,

popyt na pracę, poziom i relacje płac oraz zagadnienia związane z nierównowagą podażową, czyli bezrobociem. Zbadanie tychże elementów pozwala na sformułowanie opinii na temat reguł i wyników stosowanej w regionie polityki regionalnej, w tym edukacyjnej.

Podaż pracy w województwie wielkopolskim

Podaż pracy jest to zasób ludności w wieku produkcyjnym, chętniej i gotowej do podjęcia pracy na powszechnie znanych w gospodarce warunkach. Ogólna podaż pracy jest określana przez ilość pracy zaoferowaną na rynku pracy do sprzedaży [Jarmołowicz, Knapińska 2005, s. 23]. Można zauważyć, że podaż pracy to zarazem zasoby siły roboczej, które są pojmowane jako liczba osób fizycznych będących w wieku zdolności do pracy i mających zarazem fizyczną i umysłową zdolność do jej wykonywania [Kotlorz 2007, s. 11]. Zdaniem D. Kotlorz fizyczne rozmiary zasobów każdego kraju czy też regionu zależą od trzech wielkości: liczby ludności, struktury ludności według wieku oraz współczynników aktywności zawodowej [Kotlorz 2007, s. 11].

Rys. 1. Liczba ludności województwa wielkopolskiego

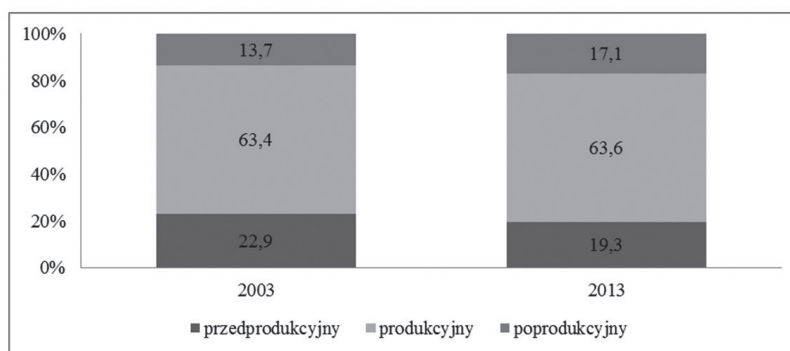


Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Biorąc to pod uwagę, można zobaczyć, jak kształtowała się ogółem liczba ludności w badanym tu województwie wielkopolskim. Dane przedstawione na rysunku 1 pokazują, że badany region charakteryzował się wzrostem liczby ludności w całym badanym okresie (lata 2003–2013). Skokowy niemal przyrost odnotowano w roku 2010, kiedy to zasoby ludności zwiększyły się o 38 464 osoby w stosunku do ich liczby z roku 2009. W kolejnych latach liczba ludności utrzymuje się na podobnym poziomie, ale wykazuje także słabą tendencję wzrostową.

Następną miarą podaży pracy w regionie może być struktura wiekowa ludności, co prezentują dane na rysunku 2. Wynika z nich, że w ciągu jedenastu lat analizy doszło do istotnej zmiany w tej strukturze, jeśli chodzi o odsetek osób w wieku przed- i poprodukcyjnym. Odsetek osób w wieku przedprodukcyjnym zmniejszył się o 3,6 punktu procentowego i wynosił w roku 2013 nieco ponad 19% ludności ogółem. Odsetek ludności w wieku poprodukcyjnym zwiększył się natomiast o 3,4 punktu procentowego i wyniósł pod koniec okresu badawczego 17,1%. Wskazuje to na zachodzenie w województwie wielkopolskim zmian demograficznych, które można by określić jako „starzenie się społeczeństwa”.

Rys. 2. Struktura wiekowa ludności województwa wielkopolskiego

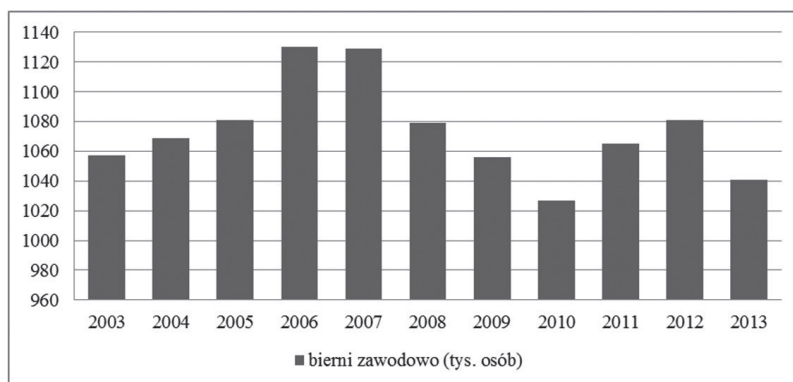


Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 10.09.2014.

Warto ponadto przyjrzeć się zasobom osób biernych zawodowo, którzy jednakże nie stanowią zasobów podaży pracy, jednakże wahania ich liczby mogą być częściowo związane z przyczynami bierności polegającymi na kontynuowaniu nauki w szkole wyższej. Stosowne dane zawarto na rysunku 3. Wskazują one, że liczba biernych zawodowo wahała się w badanym okresie między 1027 a 1130 osobami. Zanotowano zarazem spadki ich liczby w latach: 2008–2010 oraz w roku 2013, a także wzrosty ich liczby w latach 2004–2006 oraz 2011–2012. Należy tu zauważyć, że do zasobu biernych wchodzi osoby będące w wieku produkcyjnym, a przebywające na rentach, podejmujące naukę w systemie stacjonarnym lub też tzw. zniechęceni pracownicy, czyli osoby wcześniej bezrobotne, które nie chcą już poszukiwać pracy i jej podejmować. Wreszcie biernymi są także niepracujący członkowie rodzin pozostający na utrzymaniu swych krewnych lub spowinowaconych. Zatem różnorodność grupy osób biernych zawodowo jest dość duża i trudno wskazywać jedną przyczy-

nę wahań ich liczby obserwowaną w województwie wielkopolskim. Wahanie to bowiem może być wywołane zarówno falą „zniechęconych bezrobotnych”, jak i zmianami w orzekaniu oraz przyznawaniu rent, boomem edukacyjnym czy też zmianami sytuacji rodzinnej wielu osób.

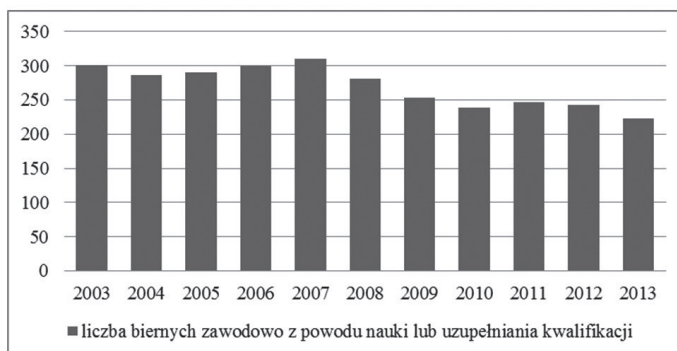
Rys. 3. Osoby biernie zawodowo w województwie wielkopolskim (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 29.08.2014.

Szczegółowe dane na temat liczebności biernych zawodowo z powodu nauki lub uzupełniania kwalifikacji zawarto na rysunku 4. Wskazują one na wahania liczby osób biernych z tego powodu w województwie wielkopolskim. Ich liczba była dość stabilna w latach 2003–2007, natomiast po tym okresie znacznie spadła, o czym świadczy także i spadek zainteresowania studiami wyższymi na większości uczelni. Należy jednakże pamiętać, że spadek liczby biernych zawodowo z powodu nauki był skorelowany ze spadkiem ogółu osób biernych zawodowo, co wiązało się być może ze wzrostem aktywności zawodowej ludności Wielkopolski. Ponadto spadek liczby osób biernych zawodowo z powodu nauki mógł wiązać się ze spadkiem odsetka ludności w wieku przedprodukcyjnym, którego skutkiem jest spadek liczebności osób podejmujących studia wyższe obserwowany w ostatnich latach na wielu uczelniach województwa wielkopolskiego.

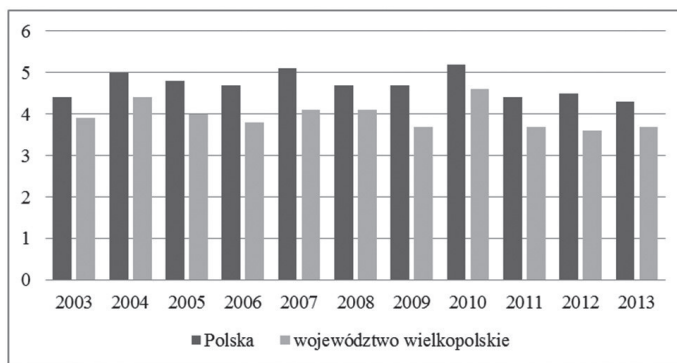
Rys. 4. Osoby bierne zawodowo z powodu nauki lub uzupełniania kwalifikacji w województwie wielkopolskim (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Zainteresowanie szkoleniami i kształceniem ustawicznym zaprezentowano z kolei na rysunku 5. Z danych wynika, że odsetek tychże osób w województwie wielkopolskim był w badanym okresie nieco niższy niż na pozostałym obszarze kraju. Ponadto odsetek ten – zarówno w całym kraju, jak i w regionie – ulegał nieznacznym wahaniom, trudno jednak wskazać jakiś jednoznaczny trend tej wielkości. A zatem w kontekście polityki Unii Europejskiej zmierzającej do popularyzacji kształcenia ustawicznego i koncepcji *life long learning* można oczekiwać działań prowadzących do zwiększania tego odsetka i w skali całego kraju, i w skali regionów.

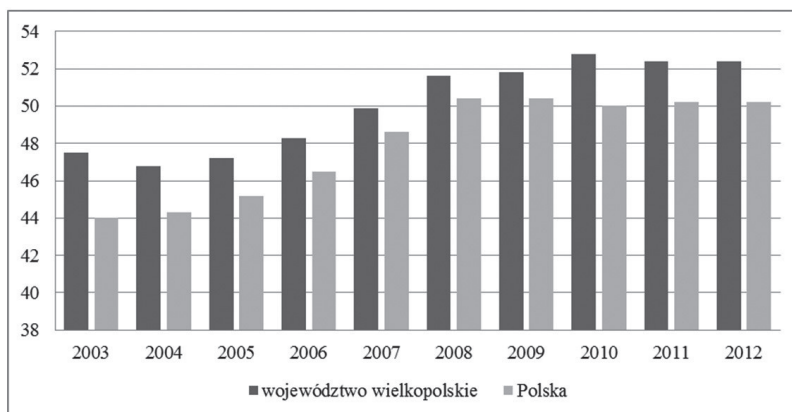
Rys. 5. Osoby dorosłe w wieku 25–64 lata uczestniczące w szkoleniu lub kształceniu ustawicznym (%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Wreszcie kolejnym miernikiem zasobów pracy w gospodarce może być pomiar aktywności zawodowej, który może być dokonywany na podstawie różnych wskaźników. W dalszej części posłużono się wskaźnikiem zatrudnienia, który jest odsetkiem osób zatrudnionych w liczbie osób w wieku produkcyjnym. Interesujące dane na temat kształtowania się tego wskaźnika w województwie wielkopolskim i w całej Polsce zawarto na rysunku 6.

Rys. 6. Wskaźniki zatrudnienia w województwie wielkopolskim i w Polsce (%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, www.stat.gov.pl, dostęp dnia 29.08.2014.

Jak wynika z tych danych, w całym badanym okresie wskaźnik zatrudnienia w województwie był wyższy niż w kraju o około 2–3 punkty procentowe. Świadczy to o lepszej pod tym względem sytuacji na wielkopolskim rynku pracy niż na rynku krajowym. Warto tu także wskazać, że podnoszenie wskaźnika aktywności zawodowej jest jednym z celów Strategii Europa 2020, ale niestety – ani w skali kraju, ani w skali województwa wielkopolskiego poziom docelowy tego wskaźnika nie został jeszcze osiągnięty. Strategia Europa 2020 zawiera bowiem cel, jakim jest osiągnięcie wskaźnika zatrudnienia na poziomie 75% osób w wieku produkcyjnym [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_pl.htm 10.09.2014], który w wielu krajach nie został jeszcze osiągnięty. W porównaniu z krajami Unii Europejskiej nawet wskaźnik obserwowany dla województwa wielkopolskiego jest stosunkowo niski, gdyż w UE wskaźnik ten w badanym okresie (lata 2003–2013) wynosił ponad 64% [Knapińska 2013, s. 57].

Analizując poziom tego wskaźnika w województwie wielkopolskim, należy zwrócić uwagę na okres, w którym ten wskaźnik wzrastał (lata 2005–2010) oraz okres, w którym spadał, tj.: rok 2004, lata 2011–2012. W skali kraju zachodziły podobne zmiany, tj. wzrosty wskaźnika obserwowano w latach 2004–2008, a spadki w latach 2010–2012. Niewątpliwie da się zauważyć związek wahań tego wskaźnika z wahaniami sytuacji w koniunkturze. Otóż w okresie spadku produktu krajowego lub spowolnienia jego wzrostu można się spodziewać spadku wskaźnika zatrudnienia, a w okresach dobrej koniunktury – wzrostu wskaźnika zatrudnienia¹.

Popyt na pracę w województwie wielkopolskim

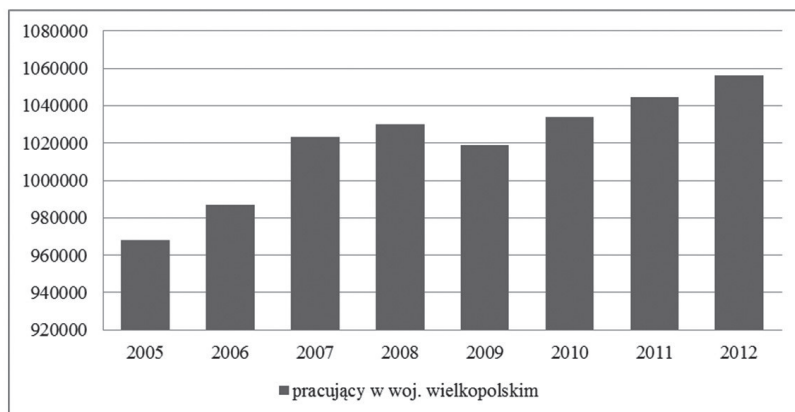
Przez popyt na siłę roboczą (czyli zapotrzebowanie ilościowe lub jakościowe na pracownika) rozumie się liczbę wszystkich miejsc pracy istniejących w gospodarce narodowej. Na wielkość popytu istotny wpływ wywierają wielkość produkcji i usług, wydajność pracy oraz przeciętny jej czas [Kotlorz 2007, s. 14]. Popyt na pracę może być zatem rozpatrywany jako popyt całkowity (globalny), uwzględniający zarówno wolne, jak i już obsadzone stanowiska pracy oraz jako popyt aktualny, obejmujący tylko nieobsadzone stanowiska pracy, dla których pracodawcy poszukują pracowników [Jarmołowicz, Knapińska 2005, s. 20].

W badaniach popytu na pracę bierze się zatem pod uwagę liczbę zatrudnionych w gospodarce, ich strukturę i dynamikę oraz prognozy zatrudnienia formułowane przez pracodawców. Analizując popyt na pracę w województwie

¹ Wyjątkową sytuacją może być jednak tzw. bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy, kiedy to wzrostowi PKB towarzyszył spadek zatrudnienia lub przynajmniej brak jego wzrostu.

wielkopolskim, warto zatem przyrzeć się zmianom w zakresie liczby pracujących, co zaprezentowano na rysunku 7. Otóż ogółem między rokiem 2005 a 2012 dokonał się wzrost liczby pracujących, co jest niewątpliwie pozytywnym objawem rozwoju gospodarczego w badanym regionie. Jedynym okresem, kiedy liczba pracujących spadła, był rok 2009, który – jak wiadomo – zapoczątkował spowolnienie gospodarcze. Jednakże i z tym gospodarka wielkopolska szybko się uporała.

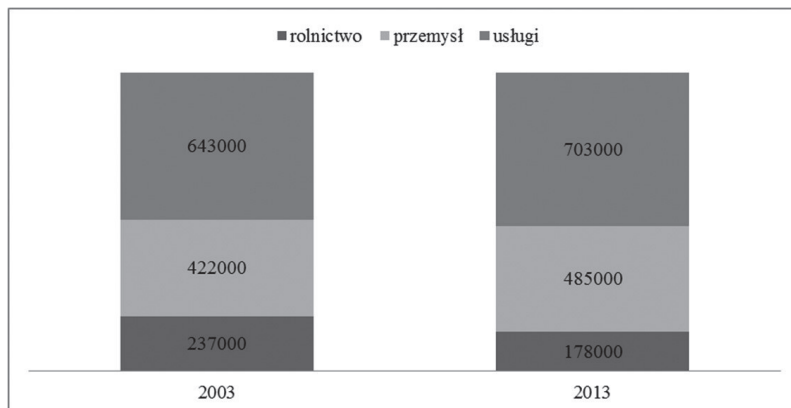
Rys. 7. Liczba pracujących w województwie wielkopolskim



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 29.05.2014.

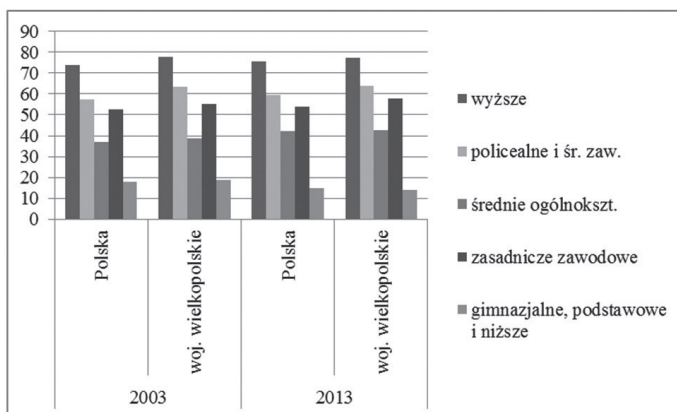
Badając popyt na pracę, warto tu ponadto przyrzeć się zmianom struktury tychże pracujących z punktu widzenia sektorów gospodarki, w których osoby te podejmują pracę. Stosowne dane zamieszczono na rysunku 8.

Rys. 8. Pracujący w województwie wielkopolskim według sektorów gospodarki



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Można tu zatem zauważyć, że między rokiem 2003 a 2013 nastąpił spadek liczby pracujących w sektorze rolniczym oraz wzrost liczby pracujących w sektorach przemysłowym i usługowym. Są to niewątpliwie zmiany będące wyrazem transformacji gospodarki i odejścia od gospodarki rolniczej czy przemysłowej w kierunku gospodarki usługowej. Ten wniosek jest także pomocny w ocenie popytu na pracę zgłaszanego przez pracodawców w województwie wielkopolskim. Można bowiem stwierdzić, że zdecydowanie wzrasta zapotrzebowanie na pracowników sektora usług, w tym tych nowoczesnych, związanych z tzw. gospodarką opartą na wiedzy czy rozwojem nowoczesnych technologii.

Rys. 9. Wskaźnik zatrudnienia według poziomu wykształcenia (%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Zapotrzebowanie pracodawców na pracowników z określonym poziomem kwalifikacji zobrazowano na rysunku 9, biorąc pod uwagę wskaźniki zatrudnienia pracowników według poziomu wykształcenia w latach 2003 i 2013. Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku, największe wskaźniki zatrudnienia obserwowano wśród osób z wykształceniem wyższym. Wynosiły one ponad 70% i wykazywały w badanym okresie tendencję wzrostową. Wzrost wskaźników zatrudnienia był także widoczny wśród osób z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym, średnim ogólnokształcącym i zasadniczym zawodowym. Znaczny spadek popytu na pracę mierzonego wskaźnikiem zatrudnienia można było zaobserwować w grupie osób z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i podstawowym niepełnym, czyli wśród osób z najniższym poziomem kwalifikacji. Wniosek, który się nasuwa, można by sformułować tak: gospodarka i pracodawcy oczekują obecnie wyższego wykształcenia, co w pełni uzasadnia potrzebę i konieczność podnoszenia kwalifikacji.

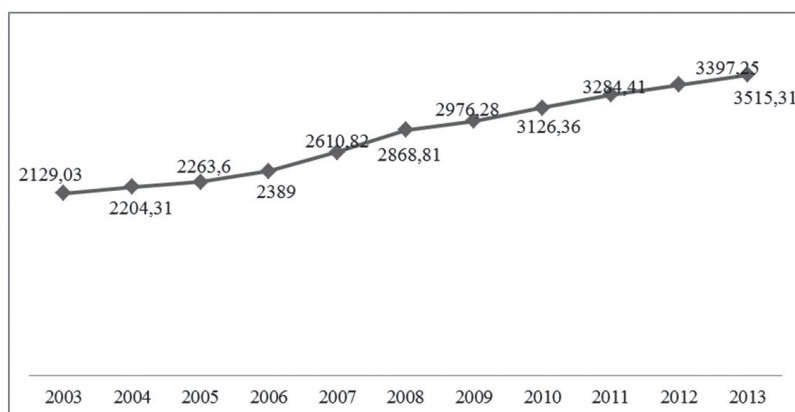
Płace w województwie wielkopolskim na tle kraju

Kolejnym ważnym elementem opisującym sytuację na rynku pracy jest kształtowanie się poziomu i relacji płac w gospodarce. Na rysunku 10 zaprezentowano poziom przeciętnego wynagrodzenia miesięcznego brutto w województwie wielkopolskim. Poziom ten w całym okresie badawczym wykazywał tendencję rosnącą. Między rokiem 2003 a 2013 płace przeciętne wzrosły w badanym województwie o 1 386,28 zł, co daje średniorocznie wzrost tej płacy o 138,7 zł.

Jest to niewątpliwie tendencja pozytywna i wskazująca na stałą poprawę sytuacji w wynagradzaniu pracowników w badanym regionie.

Jednakże już nieco bardziej pesymistyczną sytuację można zaobserwować, gdy się spojrzy na relację przeciętnych wynagrodzeń w województwie wielkopolskim do wynagrodzeń krajowych, co zaprezentowano na rysunku 11. Wskaźnik przedstawiony na rysunku informuje, ile procent wynagrodzenia przeciętnego w Polsce stanowiło wynagrodzenie przeciętne odnotowane dla województwa wielkopolskiego. Obserwowany miernik ulegał w badanym okresie wahaniom między 89,8% a 92%.

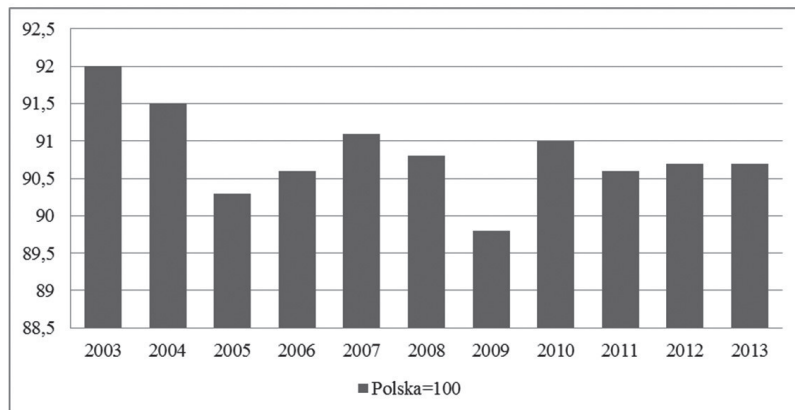
Rys. 10. Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto w województwie wielkopolskim



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Trudno jednocześnie wskazać jakąś przewagę w zakresie tendencji, poza tym, że wskaźnik ten w roku 2003 wyniósł 92%, a na koniec okresu badawczego – 90,7%. Zatem w Polsce średnio zarabia się więcej niż w województwie wielkopolskim.

Rys. 11. Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto w województwie wielkopolskim w relacji do wynagrodzeń krajowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Kwestia wysokości wynagrodzenia przeciętnego w regionie względem średniej krajowej może być uzupełniona informacjami na temat wyników innych regionów w tym zakresie. I tak w roku 2013 w województwie mazowieckim zarabiano przeciętnie 123% średniej krajowej, a w województwie śląskim – 103% i są to zarazem jedyne województwa, w których poziom płac przeciętnych był w 2012 roku wyższy niż średnia krajowa. Z kolei w grupie województw znajdujących się poniżej średniej krajowej, ale powyżej ich poziomu dla województwa wielkopolskiego znalazły się: dolnośląskie, pomorskie, małopolskie i zachodniopomorskie. Wreszcie w grupie województw o wskaźniku niższym niż w województwie wielkopolskim znajdowały się województwa: łódzkie, lubelskie, opolskie, podlaskie, świętokrzyskie, lubuskie, kujawsko-pomorskie, podkarpackie i warmińsko-mazurskie. W najniżej wynagradzanym województwie – warmińsko-mazurskim – badany miernik wyniósł 84,2%.

Powyższa analiza pozwala stwierdzić, że między poszczególnymi regionami w Polsce istnieją dość duże różnice w wysokości wynagrodzeń, a te obserwowane dla województwa wielkopolskiego mieszczą się poniżej średniej dla kraju.

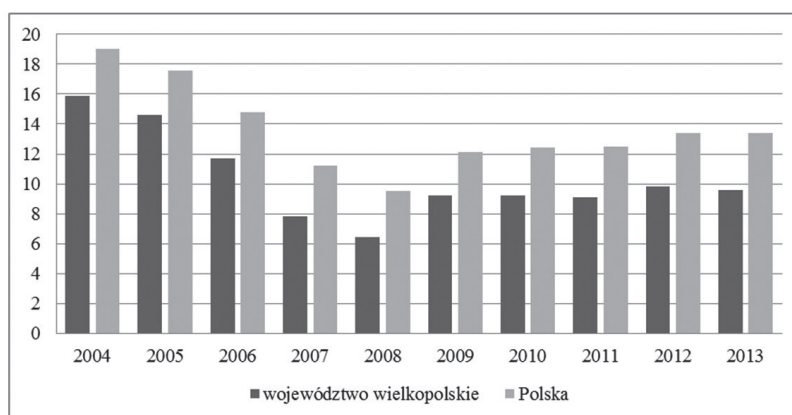
Poziom i struktura bezrobocia w województwie wielkopolskim

Zjawisko bezrobocia jest pojmowane w literaturze ekonomicznej jako trwała w gospodarce rynkowej nadwyżka podaży pracy nad popytem na pracę, czyli przewaga liczby zasobów pracy nad miejscami pracy, którymi dysponuje

gospodarka kraju czy regionu. W praktyce statystycznej bezrobocie diagnozuje się, biorąc pod uwagę osoby zarejestrowane jako bezrobotne w powiatowych urzędach pracy, właściwych z punktu widzenia stałego miejsca zamieszkania danej osoby [Ustawa z dnia 21 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. 2004, nr 99, poz 1001 z późniejszymi zmianami]. Analizując zjawisko bezrobocia, należy przede wszystkim przedstawić jego skalę za pomocą względnego miernika, jakim jest stopa bezrobocia. Stosowne dane zawarto na rysunku 12.

W województwie wielkopolskim w badanym okresie (lata 2004–2013) doszło do różnych zmian w poziomie stopy bezrobocia. I tak spadek tej stopy zaobserwowano w latach 2005–2008 oraz w latach 2011 i 2013, natomiast wzrost stopy wystąpił w latach 2009 i 2012. W skali całego okresu badawczego stopa bezrobocia spadła z poziomu 15,9% w roku 2004 do 9,6% w roku 2013, choć w ostatnich latach poziom tejże stopy jest dość stabilny i wynosi nieco ponad 9%.

Rys. 12. Stopa bezrobocia w województwie wielkopolskim i w Polsce (%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.04.2014.

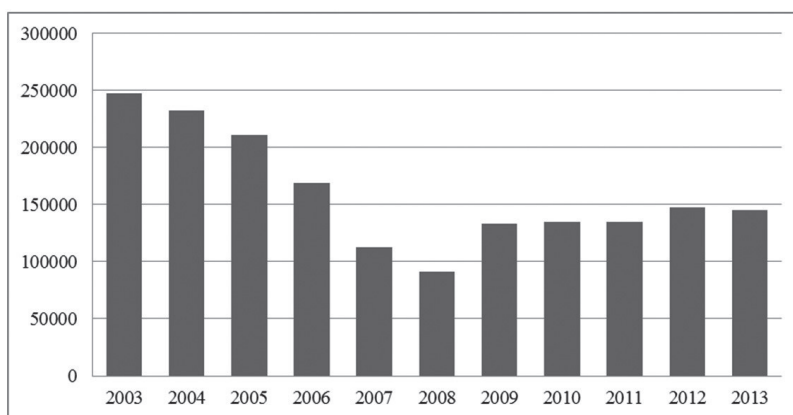
W porównaniu z sytuacją w kraju pod względem stopy bezrobocia województwo wielkopolskie wypada lepiej niż w zakresie poziomu wynagrodzeń. W całym bowiem okresie badawczym poziom stopy bezrobocia w badanym województwie był niższy niż poziom tej stopy odnotowany dla kraju, a różnica wynosiła mniej więcej 4 punkty procentowe. Kierunek zmian poziomu stopy bezrobocia był przy tym w województwie wielkopolskim podobny jak w skali kraju, gdzie stopa bezrobocia w roku 2004 wynosząca 19% spadła w roku

2013 do poziomu 13,4%. Zatem tendencja regionalna i krajowa były podobne pod względem skali i kierunku spadku stopy bezrobocia rejestrowanego.

Nie należy jednakże zapominać, że wśród powiatów województwa wielkopolskiego znajdują się i te, w których stopa bezrobocia jest znacznie wyższa niż nawet średnia krajowa. Taka sytuacja panowała w roku 2013 w powiecie wągrowieckim, gdzie stopa bezrobocia wyniosła 21,6%. Z kolei w innych powiatach odnotowano stopę bezrobocia niższą niż krajowa, ale wyższą niż średnia w województwie. Taka sytuacja zaistniała w powiatach: konińskim (19,1%), słupeckim (17,9%), złotowskim (17,2%), kolskim (16,2%), chodzieskim (16,1%) [*Ocena sytuacji na wielkopolskim rynku pracy...* 2014, s. 10].

Najniższe stopy bezrobocia w województwie wielkopolskim odnotowano natomiast w roku 2013 r. w mieście Poznań (4,1%), a także w powiatach: poznańskim (4,6%), kępińskim (5,1%) czy wolsztyńskim (5,8 %) [*Ocena sytuacji na wielkopolskim rynku pracy...* 2014, s. 10].

Rys. 13. Liczba bezrobotnych w województwie wielkopolskim



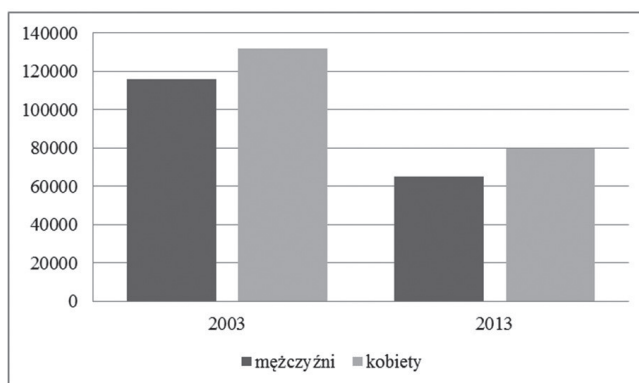
Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Warto tu zwrócić uwagę także na liczbę bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy województwa wielkopolskiego, co zaprezentowano na rysunku 13. Jak widać, ich liczba spadała w latach 2004–2008, a potem nieco wzrosła i ustabilizowała się na poziomie około 140 tys. osób. Obecne w gospodarce symptomy ożywienia gospodarczego mogą w przyszłości przyczynić się także do spadku liczby osób bezrobotnych, co przybliży ich liczbę do najlepszego pod tym względem roku 2008, kiedy to w województwie zarejestrowanych było 91 441 osób bezrobotnych.

Analizując bezrobocie, trzeba się także przyjrzeć jego strukturze pod względem płci, wieku i poziomu wykształcenia. Na rysunku 14 przedstawiono liczbę bezrobotnych kobiet i mężczyzn zarejestrowanych w latach 2003 i 2013.

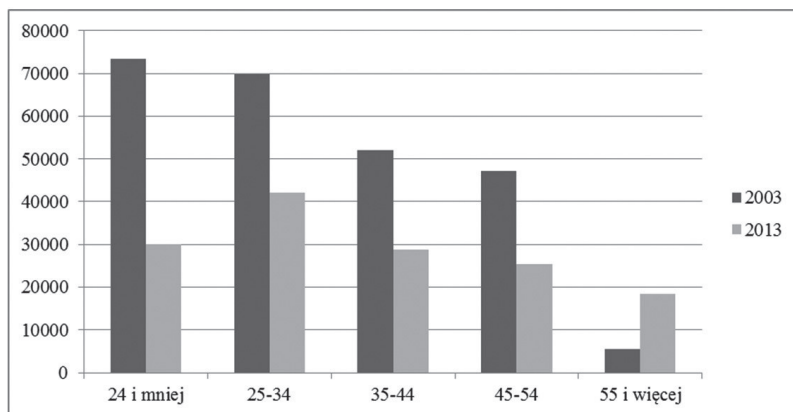
Jak wskazują dane, na początku i na końcu badanego okresu więcej było bezrobotnych kobiet niż bezrobotnych mężczyzn. To dość typowa sytuacja dla większości regionów i krajów. Różnica między tymi liczbami w badanym województwie wynosiła około 15 tys. osób, tzn. wśród zarejestrowanych bezrobotnych średnio co roku w regionie było o 15 tys. więcej kobiet niż mężczyzn.

Rys. 14. Bezrobotni województwa wielkopolskiego według płci



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

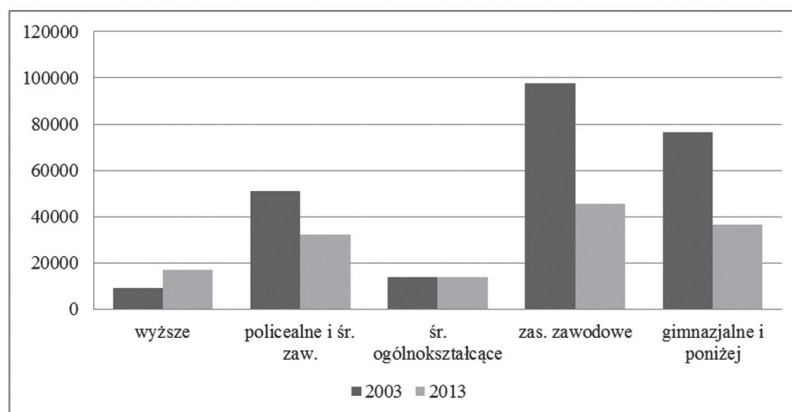
Gdy się weźmie pod uwagę strukturę bezrobotnych pod względem wieku – na podstawie danych przedstawionych na rysunku 15 – można stwierdzić, że w roku 2003 najliczniejszą grupą bezrobotnych były osoby do 24. roku życia oraz między 25 a 34 rokiem życia. Po jedenastu latach, tj. w roku 2013, najliczniejszą grupą bezrobotnych są osoby w wieku 25–34 lata, co prawdopodobnie wynika z przedłużania się okresu kształcenia i wyboru studiów wyższych zamiast bezrobocia przez osoby dwudziestokilkuletnie.

Rys. 15. Bezrobotni województwa wielkopolskiego według wieku

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Ponadto z rysunku 15 wynika, że w grupach wiekowych od 24 i mniej lat do 54 lat doszło do spadku liczby zarejestrowanych bezrobotnych, natomiast w grupie wiekowej 55 i więcej lat zanotowano niestety wzrost liczby bezrobotnych. Jest to niewątpliwie sytuacja niekorzystna dla tej grupy wiekowej i wskazująca na potrzebę realizowania programów regionalnych mających na celu pomoc w aktywizacji zawodowej osób w wieku 55 plus. Jest to tym bardziej istotne, że osoby te mają przed sobą jeszcze nawet kilkanaście lat kariery zawodowej i przejście ich przez system pomocy socjalnej czy objęcie systemem wcześniejszych emerytur może się okazać zbyt kosztowne dla tychże systemów.

Analizując bezrobocie w regionie, można wreszcie zwrócić uwagę także na jego strukturę pod względem poziomu wykształcenia, jaki reprezentują osoby bezrobotne. Przedstawiono to na rysunku 16.

Rys. 16. Bezrobotni województwa wielkopolskiego według poziomu wykształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Banku Danych Lokalnych, <www.stat.gov.pl> 12.09.2014.

Jak wynika z danych, w roku 2003 najwięcej bezrobotnych w województwie wielkopolskim legitymowało się wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym. Natomiast najmniej liczną grupą były osoby bezrobotne z wykształceniem wyższym. W roku 2013, tj. po jedenastu latach przemian na rynku pracy można zauważyć, że najliczniejszą grupą bezrobotnych nadal pozostają osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym. Z kolei najmniej liczną grupą bezrobotnych w badanym regionie w 2013 r. byli bezrobotni z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Tak niska liczebność tej grupy wynika z faktu niskiej liczebności tej grupy w populacji, gdyż większość osób z takim wykształceniem kontynuuje jednak naukę na studiach wyższych.

Biorąc pod uwagę zmianę liczby bezrobotnych w danej grupie wykształcenia, która dokonała się między rokiem 2003 a rokiem 2013, należy odnotować, że spadek liczby bezrobotnych dotyczył tych z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym oraz zasadniczym zawodowym, a także gimnazjalnym i niższym. W wypadku pozostałych grup, tj. bezrobotnych z wykształceniem średnim ogólnokształcącym oraz wyższym, ich liczba w roku 2013 jest wyższa niż była w roku 2003. Na podkreślenie zasługuje fakt, że liczba bezrobotnych z wykształceniem wyższym w roku 2003 wynosiła w województwie wielkopolskim 8 942 osoby, podczas gdy w roku 2013 było to już 16 839 osób. Jest to niewątpliwie związane zarówno z tym, że ogółem w populacji mamy coraz

więcej osób z wyższym wykształceniem, jak i poniekąd z efektem tzw. boomu edukacyjnego i kształcenia masowego na poziomie studiów wyższych.

Zakończenie

Przeprowadzone prezentacje i analizy skłaniają do sformułowania następujących konkluzji. Rynek pracy województwa wielkopolskiego w badanym okresie charakteryzowało to, że rosły zasoby ludności zamieszkującej badany obszar. Jednakże między rokiem 2003 a 2013 zaszły zmiany co do struktury wiekowej tejże ludności, mianowicie wzrósł odsetek ludności w wieku poprodukcyjnym, a spadł odsetek ludności w wieku przedprodukcyjnym. Z punktu widzenia zasobów podaży pracy jest to tendencja powodująca obniżenie się tych zasobów.

Jednocześnie w Wielkopolsce można było zaobserwować wahania liczby osób biernych zawodowo, niewielką tendencją spadkową tej liczby. Zmalała przede wszystkim liczba biernych zawodowo z powodu nauki, co może być związane ze spadkiem liczby osób w młodym wieku, a zatem i spadkiem liczby studentów w badanym województwie. Tym samym w badanym okresie można było zaobserwować dość stabilny odsetek (ok. 4%) osób pracujących podejmujących szkolenia i uczestniczących w kształceniu ustawicznym.

Jeśli chodzi o popyt na pracę, to w badanym okresie można było odnotować rosnące wskaźniki zatrudnienia, lecz od roku 2011 tendencja się odwróciła i wskaźniki spadały na skutek spowolnienia gospodarczego. Jednak można było zauważyć, że liczba pracujących w województwie wielkopolskim wykazywała tendencję rosnącą z niewielkimi wahaniami tej liczby. Natomiast jeśli chodzi o strukturę sektorową pracujących w badanym województwie, można zaobserwować spadek liczby pracujących w rolnictwie oraz wzrost liczby pracujących w przemyśle i usługach. Ponadto wzrósł wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem, a wskaźniki zatrudnienia osób o najniższym poziomie wykształcenia – spadały, co jest uzasadnieniem dla potrzeby kształcenia na poziomie wyższym.

Jeśli chodzi o sytuację w zakresie wysokości płac, to w Wielkopolsce średnie płace nominalne wykazywały tendencję wzrostową.

Biorąc pod uwagę sytuację w zakresie bezrobocia – tu już można mówić o spadku jego poziomu na badanym obszarze do poziomu 9–10%, co jest niewątpliwie związane z poprawą koniunktury, gdyż w latach spowolnienia gospodarczego liczba bezrobotnych nie spadała lub nawet nieznacznie rosła. Gdy się natomiast weźmie pod uwagę cały okres badawczy (lata 2003–2013) – trzeba stwierdzić, że liczba bezrobotnych w Wielkopolsce spadła. Jeśli zaś

chodzi o strukturę bezrobocia, to w badanym województwie liczba bezrobotnych kobiet była wyższa od liczby bezrobotnych mężczyzn. Ponadto w roku 2013 znacznie wzrosła liczba młodych bezrobotnych w porównaniu z ich liczbą w roku 2003. Warto dodać, że najliczniejszą grupą wśród bezrobotnych byli ci z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i podstawowym, natomiast jednocześnie wzrosła liczba osób bezrobotnych z wykształceniem wyższym, choć nie była to nigdy grupa dominująca w strukturze bezrobocia.

Biorąc pod uwagę przeprowadzone analizy, można ponadto zauważyć, że wielkopolski rynek pracy w porównaniu z rynkiem krajowym jest do niego podobny. W szczególności podobieństwa da się zaobserwować w zakresie trendów zmian liczby ludności w wieku produkcyjnym – na rynku krajowym i regionalnym widoczne jest starzenie się społeczeństwa. Podobnie przedstawiały się także zmiany w zakresie liczby pracujących, wysokości wskaźnika zatrudnienia, stopy bezrobocia, wzrostu płac.

Odmienne natomiast i pozytywnie dla województwa wielkopolskiego kształtowała się sytuacja w zakresie stóp bezrobocia, które były w regionie niższe niż w skali kraju. Oznacza to, że gospodarka regionalna oferuje miejsca pracy dla zlokalizowanych tu zasobów ludzkich, a jej dynamika pozwala na zaabsorbowanie rosnącej liczby tychże zasobów.

Tab. 1. Ogólna analiza SWOT rynku pracy województwa wielkopolskiego w latach 2003–2013

Mocne strony	Słabe strony
niskie bezrobocie; niskie koszty pracy związane z płacami rozpatrywane przez przedsiębiorców; rosnący wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem.	starzenie się społeczeństwa; niskie wskaźniki zatrudnienia ogółem; niskie płace rozpatrywane przez stronę podażową rynku pracy.
Szanse	Zagrożenia
aktywizowanie osób starszych; aktywizowanie biernych zawodowo z powodu nauki; popularyzowanie kształcenia ustawicznego i szkoleń pracowników.	brak rąk do pracy z powodu starzenia się społeczeństwa i niskiej dzietności; emigracja z powodu niskich płac.

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei niekorzystnie w stosunku do średniej krajowej przedstawiała się wysokość płac przeciętnych, które w województwie wielkopolskim stanowiły około 90% średniej krajowej. Jakkolwiek z punktu widzenia zasobów ludzkich jest to zjawisko niekorzystne, które może skłaniać do podejmowania ruchów migracyjnych, to z punktu widzenia przedsiębiorców – oznacza stosunkowo niskie koszty pracy i wyższą konkurencyjność regionu dla lokalizacji przedsiębiorstw.

Spostrzeżenia te mogą być cenne dla polityków gospodarczych, ponieważ pozwalają wskazywać na mocne i słabe strony rynku pracy badanego regionu oraz identyfikować szanse i zagrożenia dla zasobów ludzkich na wielkopolskim rynku pracy. Politycy i regionaliści mogą wziąć pod uwagę sformułowane w tabeli 1 wnioski dla kształtowania dalszych działań zarówno z zakresu polityki edukacyjnej, jak i szerzej rozumianej polityki gospodarczej w regionie, a także działań z zakresu polityki społecznej i regionalnej. Rynek pracy jest bowiem ważnym komponentem zarówno gospodarki, jak i zmian społecznych oraz politycznych w danym kraju czy regionie.

Bibliografia

- Kotlorz D. (2007), *Podstawowe pojęcia*, [w:] D. Kotlorz (red.), *Ekonomia rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.
- Jarmołowicz W., Knapińska M. (2005), *Polityka państwa na rynku pracy w warunkach transformacji i integracji gospodarczej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
- Knapińska M. (2012), *Wspólny europejski rynek pracy. Geneza – rozwój – funkcjonowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.
- Knapińska M. (2013), *Zasoby podaży pracy jako czynnik istotny w koncepcji work-life balance w Unii Europejskiej*, [w:] I. Janicka, K. Pająk (red.), *Work Life Balance – wybrane problemy*, Kunke Poligrafia, Poznań, ss. 47–68.
- Ocena sytuacji na wielkopolskim rynku pracy i realizacji zadań w zakresie polityki rynku pracy w 2013 r.* (2014), Wojewódzki Urząd Pracy, Poznań.
- Ustawa z dnia 21 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, Dz.U. 2004, nr 99, poz. 1001 z późn. zm.

Bibliografia elektroniczna

Bank danych lokalnych <www.stat.gov.pl>.

Martyna Roszkowska
Uniwersytet Zielonogórski

Kapitał społeczny młodzieży polskiej w świetle badań socjologicznych a realia wolnego rynku

Society capital of young Polish people in the light of Polish sociological researches comparing reality of free market

Abstract:

One of the multithreading discussions concerns connection between economic development and society capital of the community. It is believed that the society capital is the base of healthy market. The author will try to answer the following two questions: what image of young Polish people, regarding analyzing phenomenon, functions in Polish sociology researches? What kind of role a contemporary school is performing in building a society capital of youth, including the features stimulating their desire of success and entrepreneurship?

Key-words: social capital, entrepreneurship, free market, youth

Wprowadzenie

Kapitał społeczny to bardzo ważny czynnik kształtujący rozwój kraju, a nawet można to ująć szerzej – element postępu cywilizacyjnego. Jak wykazują autorzy raportu Diagnoza Społeczna 2013 [Czapiński 2014, ss. 325–326], jest on istotnym korelatem bogactwa i jego poziom według różnych miar pozwala w znaczącym stopniu przewidzieć tempo rozwoju gospodarczego w kolejnych dwunastu latach (dotyczy to krajów rozwiniętych). Proces budowy kapitału społecznego jest złożony, trudno mierzalny, wymaga długiego czasu i zaangażowania. W jego tworzeniu uczestniczy całe społeczeństwo, łącznie z państwem i niewątpliwie powinien być on zaliczany do zasobów kraju. W Polsce zainte-

resowanie tą kwestią jest poważne, a stan rzeczy odzwierciedlają dokumenty strategiczne dotyczące rozwoju naszego kraju, w których podkreśla się znaczenie kapitału społecznego dla przemian społeczno-gospodarczych. Przykładem tego jest przedstawiony przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów Raport Polska 2030 [Boni 2009], w którym wśród dziesięciu wyzwań rozwojowych, jakie postawiono przed Polską, jedno dotyczy wzrostu kapitału społecznego. Odniesienia do rozwoju kapitału społecznego widoczne są w Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego (SRKS) czy Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL). „Działania służące poprawie tak rozumianego kapitału społecznego stanowią integralną część planu rozwoju Polski. Przyjęcie, a następnie wdrożenie Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego do 2020 r. jest jego istotnym elementem” – czytamy w dokumencie SRKS [2012, s. 2].

Na wstępie rozważań należy zatem odpowiedzieć na pytania: „Czym jest kapitał społeczny?”, „Jakie są jego źródła i funkcje w społeczeństwie?”, „Jakie relacje wiąże go z przedsiębiorczością, będącą istotą sukcesu w realiach wolnego rynku?”. Jako że niski poziom kapitału społecznego uznawany jest za poważny hamulec rozwoju społeczeństwa, w artykule przedstawione zostaną wyniki badań pozwalające wysondować, jaki potencjał w omawianym obszarze tkwi w młodych Polakach, którzy niebawem wejdą na rynek pracy i będą kreować polską przyszłość.

Jeśli chodzi o samo pojęcie, jest to problem, który nurtuje wielu badaczy. Trudności polegają na tym, iż kategoria kapitału społecznego czy – jak proponują inni badacze życia społecznego – **kapitału społeczno-kulturowego** nie ma jasno zakreślonej płaszczyzny epistemologicznej. Wielość nie zawsze jednoznacznych definicji kapitału społecznego i współczesne dążenie do rozpowszechniania i budowania coraz to kolejnych i zmodyfikowanych jego definicji powoduje, iż stał się on kategorią mało precyzyjną. Wynika to – jak pisze Czapinśki [2014, s. 320] – z tego, że jest to pojęcie za bardzo pojemne i mieści się w nim wszystko, co decyduje o zdrowych relacjach społecznych, dbaniu o dobro wspólne i współpracę. Literatura na ten temat jest zatem bogata, a objętość artykułu ograniczona, skoncentruję się więc przede wszystkim na wypowiedziach badaczy, którzy wycisnęli piętno na sposobie rozumienia tego pojęcia.

Za twórcę pierwszej współczesnej koncepcji kapitału społecznego uważa się P. Bourdieu [Bourdieu, Wacquant 2001, ss. 104–105]. Obok kapitału ekonomicznego, kulturowego, symbolicznego wymienia on kapitał społeczny, który określa w kontekście dwóch innych terminów: pola społecznego i habitusu. Kapitał społeczny rozumie jako „sumę zasobów aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego”.

Ogólnie rzecz ujmując, potencjał kapitału społecznego aktora, w jego przeświadczeniu, zależy od pola, w którym on uczestniczy, oraz umiejętności jego mobilizacji wyznaczonej przez habitus. Bourdieu był zwolennikiem traktowania kapitału społecznego jako dobra prywatnego. W związku z tym kapitał ten może owocować kapitałem kulturowym albo kapitałem symbolicznym, czyli oznakami statusu społecznego. A zatem wiązał go ściśle z pozycją społeczną jednostki [Bartkowski 2007, ss. 69–70].

Teorię kapitału społecznego rozwija J. Coleman [Matysiak, s. 61]. Wyróżnił on kapitał fizyczny (maszyny, narzędzia i inne środki materialne oraz finansowe służące do produkcji), kapitał ludzki (umiejętności, zdolności, wiedza) i kapitał społeczny jako najmniej konkretny i oczywisty, ponieważ zawarty w stosunkach międzyludzkich. Określa go jako umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji interesów. Sprawność społeczeństwa, jego skoordynowanie wspierają takie zmienne jak zaufanie, normy i sieć powiązań. Podobną definicję kapitału społecznego proponuje F. Fukuyama [1997, s. 56], podkreślając rolę takich elementów jak zaufanie, obligacje moralne, normy wzajemności. Ważne w tym zestawie są też takie cechy jak uczciwość, lojalność i rzetelność. Podobnie jak Bourdieu i Coleman uważał, że kapitał społeczny nie jest równomiernie ulokowany w strukturze społecznej i przyczynia się do jej zróżnicowania. Dla R. Putnama [1995, ss. 264–276] zasadniczą formą kapitału społecznego są zależności poziome. Jego teza głosi, że im gęstsza jest w społeczeństwie sieć, tym bardziej prawdopodobne, że obywatele będą w stanie współpracować dla wspólnych korzyści. Zgadzał się z opinią Colemana i Fukuyamy, iż podzielane przez członków społeczeństwa normy i wartości wpływają na poziom zaufania społecznego. Uważał również, że najważniejszą normą dla tworzenia kapitału społecznego jest norma uogólnionej wzajemności. Zaufanie, normy i sieci powiązań samowzmacniają się i kumulują, prowadząc do wysokiego poziomu współpracy i generując w ten sposób wspólny dobrobyt.

Putnam wyróżnia też dwa typy kapitału społecznego: wiążący (*bonding*), obdarzający zaufaniem tylko grupę własną, i łączący (*bridging*) – rozszerzający zaufanie na innych, na „ludzi w ogóle”. Dlatego powinno się mieć na uwadze, że kapitał społeczny jest nie wyłącznie dobrem społecznym, ale w pewnych okolicznościach może się stać zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Przejawami tego zagrożenia są np. zamykanie się grup na wpływy zewnętrzne, silne zaufanie wiążące członków mafii, grup terrorystycznych itp. [Jasińska-Kania, Skarżyńska 2009, s. 63]. P. Sztompka [2007, s. 185], omawiając filary zaufania, do których należy wiarygodność i powiązany z nią wizerunek danego podmiotu, zaznacza, że łatwo można paść ofiarą oszustów,

którzy nawet nie będąc znawcami teorii zaufania, wiedzą, że wizerunkiem można manipulować i ukrywać nieczne zamiary.

Źródła kapitału społecznego

Kapitał społeczny wyrasta z korzeni kultury i ten fakt podkreśla wielu autorów. Książką, która wywołała dużo zamieszania w tej kwestii, to M. Webera „Etyka protestancka a duch kapitalizmu” wydana w roku 1905, w której, mówiąc w skrócie, udowadnia, że produkty kulturowe takie jak religia czy ideologia nie powstały pod wpływem gospodarki, lecz to właśnie ustrój gospodarczy powstał pod wpływem kultury. Jego zdaniem to protestantyzm, szczególnie jego kalwińskie odgałęzienia, przyczynił się do powstania kapitalizmu przemysłowego. Było to możliwe dzięki niezachwianej wierze w predestynację, która ostatecznie została przekształcona w świecki kodeks postępowania. Tezy postawione w książce po dziś dzień stanowią oś burzliwych dyskusji na temat wpływu kultury na życie gospodarcze. Inna interesująca rozprawa to „Bogactwo i nędza narodów” D. Landesa [2010, ss. 246–291], w której autor wskazuje między innymi na znaczenie instytucjonalnych i kulturowych przeszkód krępujących rozwój gospodarczy jednych państw, a na przeciwnym biegunie sytuuje państwa, które osiągnęły imponujący poziom gospodarczy będący czasami wyłącznie rezultatem przygotowania kulturowego.

Powszechnie uznaje się, że porównywanie wartości różnych kultur jest dużym nietaktem, niemniej z punktu widzenia ekonomii niektóre cechy, zwyczajnie są godne naśladowania i przyczyniają się do zwiększenia kapitału społecznego, a niektóre nie. Niewątpliwie miał rację M. Weber, iż sedno sprawy leży w stworzeniu nowego typu człowieka – racjonalnego, uporządkowanego, sumiennego, wydajnego, liczącego się z czasem i pieniędzmi, produktywnego, gotowego podejmować ryzyko. Cechy te nie muszą dotyczyć wyłącznie przedsiębiorców, ale mogą przynosić korzyści w różnych dziedzinach życia. Wszystkie te wartości okazały się pomocne w prowadzeniu interesów i akumulacji kapitału.

Z drugiej strony kultura nie działa sama. Determinanty złożonych procesów są zawsze liczne i wzajemnie od siebie zależne. Jak napisał Landes [2010, s. 577]: „Wyjaśnienia odwołujące się do jednej przyczyny nie sprawdzają się. Te same wartości, którym przeszkadza «zły rząd» w kraju ojczystym, mogą natrafić na swoją szansę gdzie indziej. [...] Możliwe jest też oddziaływanie, kiedy kultura przeszkadza przedsiębiorczości”. Wielka Brytania, choć daleka od ideału, jest przykładem tego, że jako pierwsze państwo przemysłowe, mając zadatki, potrafiła je wykorzystać. Oprócz korzystnych uwarunkowań materialnych sprzyjały jej też wartości niematerialne (kultura) oraz instytucje.

W kształtowaniu kapitału społecznego bierze udział nie tylko społeczeństwo, lecz także państwo. Większość krajów, które nie mają trwałych tradycji demokracji politycznej, znajduje się w słabo rozwiniętych regionach świata [Landes 2010, Lipset 1995]. Wszystkie aspekty rozwoju gospodarczego – industrializacja, urbanizacja, zamożność i wykształcenie – są tak blisko ze sobą powiązane, że tworzą jeden czynnik będący w politycznej korelacji z demokracją [Lipset 1995, ss. 48–61]. Także protestancki nacisk na indywidualną odpowiedzialność sprzyjał powstaniu wartości demokratycznych [Lipset 1995, s. 75]. Im większy dobrobyt danego kraju, tym większe szanse na utrzymanie demokracji. Stabilność danej demokracji zależy nie tylko od rozwoju gospodarczego, lecz także od skuteczności i legitymizacji tego systemu. Ogromną rolę w popularyzacji tej koncepcji odegrał R. Putnam, poświęcając uwagę konwersji kapitału społecznego w kapitał ekonomiczny oraz zwracając uwagę na jego znaczenie dla procesu demokratyzacji. Podkreśla się też [Fukuyama 1997, ss. 21–39], że kapitał społeczny kreowany i przekazywany jest przez takie instytucje jak religia, tradycje czy historycznie ukształtowane zwyczaje. Opierając się na występowaniu cech społecznych przysługujących całej społeczności, wymaga zaakceptowania norm moralnych danej społeczności i w tym znaczeniu jest dobrem publicznym. Dlatego ta sfera działań nie poddaje się łatwo ewaluacji i dokonując prób modelowania właściwych dla kultury norm i wartości, nie można określić stopnia ich powodzenia oraz daty zakończenia. Ponadto kapitał społeczny nie jest dobrem kulturowym przekazywanym intencjonalnie z pokolenia na pokolenie, dlatego może się zmieniać w perspektywie kolejnych generacji.

Funkcje kapitału społecznego

Logika kapitału społecznego polega na wyodrębnieniu stosunków społecznych jako czynnika wpływającego na wzrost gospodarczy. To, co łączy większość definicji kapitału społecznego, to podkreślanie znaczenia **powiązań międzyludzkich, zaufania i zasady wzajemności**. Wśród zmiennych pojawiają się między innymi: kultura polityczna, sprawność instytucji politycznych, etyczne zachowania w sferze publicznej, edukacja, gospodarka [Kwiatkowski, Theiss 2004, s. 16].

Najważniejszą funkcją kapitału społecznego jest koordynacja działań indywidualnych i grupowych w gospodarce. Sprzyja rozwojowi ekonomicznemu, obniża koszty produkcji (związane z kontrolą), wiąże się z akceptacją większego ryzyka, innowacyjnością. Ułatwia negocjacje, przezwyciężanie kryzysów, chociażby poprzez umożliwianie płynności finansowej z jednej strony, a stymulowanie innowacyjności z drugiej [Bartkowski 2007, Fukuyama 1997].

Kapitał społeczny zmniejsza korupcję, sprzyja społecznej kontroli działania władz [Czapiński 2013, s. 20], zapobiega konfliktom, osiąganiu korzyści kosztem wspólnych interesów. Jak pisze P. Sztompka [2007, ss. 170–176] istotną rolę odgrywa tu zaufanie i jego ważne filary – wiarygodność i reputacja. Można mówić o tzw. efekcie „via Condotti”, który to mechanizm funkcjonuje zarówno w odniesieniu do sprzedawców, jak i producentów, gdzie może być określony mianem „efektu Armaniego”, za gotowość do zapłacenia w renomowanych sklepach wygórowanych cen za towary znanych marek. Tak więc kapitał społeczny sprzyja rzetelności kontrahentów i na samym fakcie wcześniejszego udzielenia zaufania przez wielu ludzi jesteśmy w stanie budować własną wiarygodność i pomnażać kapitał.

Jak wykazują autorzy raportu *Diagnoza Społeczna 2013* [Czapiński 2014, ss. 325–326], w przekroju międzynarodowym poziom zaufania wiąże się niezwykle silnie z materialnym poziomem życia mierzonym produktem krajowym brutto (PKB).

W sferze publicznej i politycznej kapitał społeczny określa obowiązujące wzorce działania, jest siłą napędową zaangażowania obywatelskiego, podstawowym czynnikiem sukcesu działań zbiorowych i stanowi istotny czynnik w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego [Szacki 1997, Lipset 1995].

Określenie kapitału społecznego mianem dobra publicznego – tak jak to czynili Fukuyama, Coleman czy Putnam – powoduje, iż narzędzia stymulowania jego wzrostu konstruuje się tak, aby oddziaływały nie tylko na jednostki, lecz także na całe zbiorowości, na podzielane przez nie normy, wartości, na poziom zaufania społecznego. Dlatego bardzo wdzięczna pod tym względem jest sfera edukacji. W podejściu do niej wyróżnikiem tej koncepcji pozostaje założenie, że uczenie się nie jest jedynie sprawą indywidualnych umiejętności i wiedzy, lecz funkcją rozpoznawalnych relacji społecznych. W koncepcji Colemana, podobnie jak i w koncepcjach na przykład P. Bourdieu [Czajkowska 2005, ss. 73–83] czy Bowlesa i Gintisa [Gmerek 2008, ss. 21–34], kapitał społeczny służy podkreślaniu kontekstu społecznego edukacji. W dziedzinie rozwiązywania różnorodnych problemów społecznych jego funkcja polega przede wszystkim na uzupełnianiu niedoborów innych kapitałów (finansowego, materialnego, ludzkiego) [Kwiatkowski, Theiss 2004, ss. 16–20].

Kapitał społeczny młodzieży – wybrane aspekty

Podstawowym fundamentem kapitału społecznego jest zaufanie. Jednym z jego rodzajów jest zaufanie do państwa i jego instytucji. Określa się go jako zaufanie publiczne albo zaufanie wertykalne. Władza oznacza kontrolę, możliwość decydowania o działaniach ludzi. Pozyskiwanie zaufania obywateli, wiarygodność

rządu niepomierne zwiększają korzyści, np. zmniejszając koszty rządzenia (brak konieczności posiadania rozbudowanych instytucji inwigilacji, kontroli i in.). Gdy obywatele mają zaufanie do rządu, rzetelniej płacą podatki, kupują państwowe obligacje, inwestują w prywatyzowane państwowe przedsiębiorstwa, rzadziej emigrują itd. [Sztompka 2007, ss. 341–342].

Zdaniem wielu autorów szczególny związek łączy kapitał zaufania z demokracją. Demokracja polityczna zawiera w sobie system gwarancji zapewniających swobodne działanie jednostek i instytucji. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że aby żyć w ustroju demokratycznym i korzystać w pełni z możliwości, jakie on oferuje, ważne jest utożsamianie się z tym ustrojem i docenianie jego różnych aspektów. Mówiąc w skrócie, stabilna demokracja potrzebuje zarówno tego, by współobywatele obdarzali się zaufaniem, jak i tego, by mieli zaufanie do demokratycznych instytucji politycznych oraz społecznych. Ogólna kultura zaufania jest czynnikiem sprzyjającym współpracy, a to z kolei wzmacnia efektywność rządu demokratycznego [Putnam 1995, ss. 258–265].

W świetle najnowszych badań młodzieży przeprowadzonych przez CBOS – Młodzież 2013 [Hermann 2014, ss. 44–47] – za stwierdzeniem, że demokracja ma przewagę nad wszystkimi innymi formami rządów zgadza się 29% badanych – tyle samo, ile w roku 2010. W ciągu trzech lat zwiększył się nieznacznie udział ankietowanych relatywizujących dopuszczalną formę władzy, skłaniających się ku stwierdzeniu, że niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być bardziej pożądane niż demokratyczne (wzrost z 21% do 24%). Na niemal takim samym poziomie utrzymuje się odsetek młodych politycznie wyalienowanych, marginalizujących znaczenie systemu politycznego, aprobujących stwierdzenie: „Dla ludzi takich jak ja nie ma w gruncie rzeczy znaczenia, czy rząd jest demokratyczny, czy niedemokratyczny” – stanowią oni 14% ogółu badanych. Jak twierdzą autorzy raportu, wyniki obserwowane w roku 2013 należy interpretować jako utrwalenie się notowanego po raz pierwszy z taką wyrazistością w roku 2010 zróżnicowania poglądów młodzieży w kwestii postrzegania demokracji. Także krytyka sposobu funkcjonowania demokracji nie była przez młodzież wyrażana tak powszechnie, jak to się dzieje obecnie. Zdecydowana większość badanych (70%) deklaruje brak satysfakcji ze sposobu funkcjonowania demokracji w naszym kraju, a jedynie co szósty (16%) jest odmiennego zdania. Krytycyzm wobec funkcjonowania demokracji i negatywne oceny poszczególnych jej aspektów korespondują z opiniami na temat ogólnej sytuacji w kraju. Większość badanych jest zdania, że sytuacja w Polsce zmierza w złym kierunku (75%), a tylko co dwudziesty (5%) wyraża przeciwną opinię. Zaledwie co jedenasty badany (9%) jest przekonany, że większości

ludzi można ufać, ponad trzy czwarte zaś (78%) wyznaje zasadę zachowywania daleko idącej ostrożności w stosunkach z innymi.

Młodzi nie darzą polityków zaufaniem. Powszechne jest przekonanie, że politycy – niezależnie od deklaracji – dbają jedynie o swoje kariery (92%), a partie nie biorą pod uwagę opinii obywateli, zabiegając jedynie o zdobycie jak największej liczby głosów w wyborach (84%). Blisko ośmiu na dziesięciu respondentów uważa, że obywatele nie mają wpływu na to, co robi rząd (78%), i postrzega polityków jako ludzi, którym nie zależy na dobru ogółu (82%). W większości badani nie zgadzają się z opinią, że partie polityczne reprezentują interesy i poglądy zwykłych ludzi (68%).

Istotną rolę w budowaniu kapitału społecznego przypisuje się szkole. Pomimo formalizacji odbywających się w niej procesów edukacyjnych, posiada ona pewne mechanizmy i środki, dzięki którym ma możliwości wyposażenia młodzieży w cechy pozwalające jej w przyszłości aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Jednym z takich elementów jest udział w wyborach do samorządu szkolnego [Kalka, Feliksiak 2014, ss. 32–33]. Począwszy od roku 2003 odsetek uczniów deklarujących ten udział – zawsze, kiedy się odbywały, lub czasami – systematycznie rósł. W roku 2010 po raz pierwszy przekroczył 50%, lecz obecnie trend się odwrócił i znowu przeważają uczniowie bierni, którzy nigdy w wyborach nie uczestniczyli (61%). Spadek uczestnictwa w wyborach do samorządu szkolnego zanotowano w 2013 roku we wszystkich typach szkół. To niedobra prognoza dla procesu kształtowania się postaw obywatelskich – zamiast podnoszenia lub co najmniej utrzymywania poziomu zaangażowania w sprawy ponadjednostkowe, publiczne, następuje proces wycofywania się z tej sfery – wnioskuje autorzy raportu.

Przyjmuje się, że kapitał społeczny jest generowany i podtrzymywany przez dobrowolne stowarzyszenia [Szacki 1997, s. 34, Putnam 1995, s. 34]. W tym obszarze działań aktywność deklaruje jedna trzecia badanych – 32%. Jest to więc obecnie odsetek nieco mniejszy niż trzy lata temu, ale większy niż pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Podobnie jak trzy lata temu najwięcej młodych należy do klubów, związków oraz stowarzyszeń sportowych i kibicowskich (15%). Na drugim miejscu pod względem popularności sytuują się z jednej strony organizacje i stowarzyszenia związane ze służbą społeczną (7%), jak na przykład PCK, WOPR, MONAR, a z drugiej strony – kluby kulturalne i hobbystyczne (6%).

Bycie Polakiem dla zdecydowanej większości badanej młodzieży najczęściej wiąże się z mieszaniną dumy i wstydu. Warto jednak podkreślić, iż częściej jest to przewaga poczucia dumy (45%) niż wstydu (15%). W zdecydowanej mniejszości są ci, którzy myśląc o Polsce i Polakach, odczuwają wyłącznie

dumą (7%), oraz ci, którzy czują wyłącznie wstyd (2%). Ponad jedna trzecia (36%) uczniów szkół ponadgimnazjalnych ma ambiwalentne odczucia – czasami czuje dumę, a niekiedy wstyd [Badora 2014, ss. 68–72].

Jako że edukacja jest tym obszarem, z którym wiąże się możliwość budowania kapitału społecznego młodzieży, interesująca jest wiedza na temat przyszłych nauczycieli. Będąc motorem rozwoju szkół, liderami różnych zespołów przedmiotowych i innych działań w szkole i poza nią, ważne jest zidentyfikowanie ich potencjału mieszczącego się w ramach omawianej tematyki. Badania przeprowadzone w roku akademickim 2012/2013 wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego przez pracowników Instytutu Socjologii¹ (badaniom poddano 311 osób na kierunkach: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyka, animacja kultury, resocjalizacja z poradnictwem specjalistycznym, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, praca socjalna, edukacja medialna i informatyczna) pokazują, że trend nie jest zbyt optymistyczny. Na pytanie: „W jakim stopniu nasz system polityczny działa dobrze lub źle?” 43,1% odpowiedziało, że system nie działa dobrze i wiele należy zmienić, 26% – że system działa ogólnie dobrze, ale wymaga pewnych zmian, 19,3% – że system działa źle i musi być całkowicie zmieniony, a 1,3% – że działa dobrze. 41,8% było zdania, że generalnie politycy „walczą o stołki i własne korzyści”, 28,9% – że nieduża część polityków przywiązuje uwagę do tego, co myślą ludzie, a 16,1% – że prawie żaden polityk nie przywiązuje do tego uwagi. Jedynie 4,5% oceniła polityków pozytywnie.

Z odpowiedzi na pytanie „Czy w ciągu ostatnich trzech lat byłeś(a)s członkiem jakiejś organizacji lub stowarzyszenia?” wynika, że 80,1% nie prowadziło tego typu aktywności, czyniło to 18,6%. Do najczęściej wymienianych uzasadnień, dlaczego młodzi ludzie nie należą bądź nie chcą należeć do organizacji młodzieżowych, należały: „Nie chcą, ponieważ są leniwi”; „Bo wolą siedzieć na Facebooku, pić i spać”; „Brak takich organizacji”; „Bo ich to nie interesuje”; „Boją się podejmować odpowiedzialne decyzje”; „Szkoda czasu na pierdoły”; „Ponieważ to wiąże się z zaangażowaniem i odpowiedzialnością”; „Nie przynosi to żadnych korzyści, skutków. Młodzi ludzie nic nie mogą zdziałać”; „Młodzież stawia na samorealizację”.

Dumą z bycia Polakiem ujawniło 76,9% respondentów. 7,4% stwierdziło, że raczej nie są dumni, a 2,3% miało tego pewność. Niemal 13% nie miało zdania na ten temat. Wypowiedzi krytyczne najczęściej nawiązywały do polityki państwa. Przykładowe wypowiedzi były następujące: „Wstyd mi za władze

¹ Niepublikowane wyniki badań własnych, przeprowadzone w ramach szerszego projektu, którego przedmiotem jest inteligencja polska.

w naszym kraju”; „To, co się dzieje w naszym kraju, i to, jak postrzegają nas inne kraje, nie sprawia, bym była z tego dumna”; „Bo ostatnio dzieje się coraz gorzej i nie ma już takiego poczucia patriotyzmu, coraz mniej nas tu trzyma”.

Pozytywne opinie z reguły nawiązywały do historii Polski: „Jestem dumna, ponieważ to, co działo się w historii naszego narodu, sprawiło, że jesteśmy wyjątkowi”; „Nasz naród ma niesamowicie ciekawą historię, mało kto może się taką pochwalić”; „Mimo że większość z nas narzeka, że Polska to zły kraj, uważam, że to nasza Ojczyzna i jestem z niej dumna”. Niemal było też ambiwalentnych wypowiedzi typu: „Kocham swoje otoczenie, język, ludzi, ale mogłoby się tu żyć lepiej w kwestii politycznej”; „Jestem dumna z naszej historii, ale zachowanie polskiego społeczeństwa bardzo mnie denerwuje, poza tym polityka poniżej poziomu”.

Za granicę chciałoby wyjechać na stałe 16,7%, tylko aby dorobić 40,2%, na wakacje 33,4%, 6,8% nie planuje żadnych wyjazdów. Jednak na pytanie: „Gdybyś mógł/mogła urodzić się jeszcze raz, w jakim kraju chciałbyś/chciałabyś mieszkać?”, Polskę wybrało jedynie 29,6% badanych. Inne najczęściej wymieniane kraje to Wielka Brytania (10,3%), USA (9%), Hiszpania (6,1%).

Reasumując, poglądy młodzieży generalnie korespondują z opiniami dorosłych Polaków. Młodzi nie tylko nie są zachwyceni funkcjonowaniem demokracji w Polsce, lecz także coraz częściej podważają w swoich opiniach sens tego systemu [por. Czapiński 2014, s. 313]. Podobnie jak reszta społeczeństwa nie mają zaufania do instytucji demokratycznych w naszym kraju. Ten ważny aspekt kapitału społecznego, który przekłada się na zaufanie do ludzi w ogóle, od wielu lat plasuje Polskę na jednym z ostatnich miejsc wśród krajów objętych badaniami European Social Survey (ESS). Podobnie rzecz wygląda w kwestii zrzeszania się – młodzi mają mało doświadczeń w tym obszarze życia, nie potrafią się organizować i skutecznie działać na rzecz wspólnego dobra, i – co ważne – nie odczuwają takiej potrzeby [por. Sułek 2013, s. 320].

Surowa ocena polskiej rzeczywistości rzutuje na poczucie dumy z bycia Polakiem. Mimo takiej deklaracji i braku chęci emigrowania na stałe z kraju przez większość badanych jednak znaczna ich część chętnie urodziłaby się ponownie (gdyby oczywiście miała taką możliwość) w innym kraju [zob. też Papiór, Roszkowska, Zahorska 2009].

A zatem, biorąc pod uwagę wymienione aspekty kapitału społecznego, uznawane za jego fundament, a także za podstawę, na której opiera się współczesna gospodarka i funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego, widać, że o szczególnych różnicach pokoleniowych w interesującym nas temacie nie można mówić. Oznacza to tylko jedno – że w tej materii czeka nas jako naród jeszcze długa i żmudna praca.

Bibliografia

- Bartkowski J. (2007), *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Scholar, Warszawa.
- Boguszewski R., Kowalczyk K. (2014), *Aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży*, [w:] *Młodzież 2014*, CBOS, Komunikat z badań, Warszawa.
- Boni M. (2009), *Polska 2030*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Coleman J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge: Harvard University Press.
- Czajkowska D. (2005), *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Czapiński J. (2014), *Kapitał społeczny*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków*, Raport, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, PWN, Warszawa.
- Gmerek T. (2008), *Kapitalizm – edukacja – nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Impuls, Kraków.
- Herrmann M. (2014), *Młodzież o polityce, demokracji i gospodarce*, [w:] *Młodzież 2013*, CBOS, Komunikat z badań, Warszawa.
- Kalka J., Feliksiak M. (2014), *Młodzież a szkoła*, [w:] *Młodzież 2013*, CBOS, Komunikat z badań, Warszawa.
- Kwiatkowski M., Theiss M. (2004), *Kapitał społeczny. Od metafory do badań*, [w:] Ż. Leszkowicz-Baczyńska (red.), *Różnorodność kapitałów w nowej rzeczywistości społecznej*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Landes D.S. (2010), *Bogactwo i nędza narodów*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Lipset S.M. (1995), *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*, PWN, Warszawa.
- Matysiak A. (1997), *Źródła kapitału społecznego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej Wrocław.

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2012), *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020*, Raport [1 czerwca, Warszawa].

Papiór E., Roszkowska M., Zahorska M. (2009), *Obywatele czy poddani? Młodzież szkolna a demokracja*, Żak, Warszawa.

Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.

Sartori G. (1998), *Teoria demokracji*, PWN, Warszawa.

Skarżyńska K., Jasińska-Kania A. (2009), *Zaufanie do ludzi w Polsce: uwarunkowania psychologiczne i społeczno-polityczne*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Scholar, Warszawa.

Skarżyńska K., Henne K. (2012), *Studenci jako obywatele: kapitał ludzki i społeczny jako źródła akceptacji porządku politycznego i ekonomicznego oraz aktywności społecznej*, „Psychologia społeczna”, nr 2, t. 7, Scholar, Warszawa.

Szacki J. (1997), *Wstęp. Powrót do idei społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] J. Szacki (red.), *Ani książkę ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Znak, Kraków.

Sulek A. (2014), *Stan społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków*, Raport, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.

Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków.

Katarzyna Ragin-Skorecka

Politechnika Poznańska

Kształtowanie kapitału społecznego i przedsiębiorczości przez tożsamość organizacji

Create the social capital and entrepreneurial by organization identity

Abstract:

The purpose of this publication is to present results of a research on selected elements of organization identity made among employees of Wielkopolska. The theoretical part shows how organization identity is understood and which features let to build the social capital of employees and affect on initiative activities. The part containing research results, is a reference to the problems mentioned. It also cites the results of research on social capital in Wielkopolska. Summary presents how to help to create social capital and it proposes initiative activities for employees.

Key-words: organization identity, social capital, entrepreneurial, life value, Wielkopolska region of Poland

Wstęp

Celem przeprowadzonych badań była odpowiedź na dwa pytania. Pierwsze to: „Które cechy tożsamości organizacji wpływają na kapitał społeczny i podejmowanie działań przedsiębiorczych przez pracowników?”, drugie dotyczy postrzegania istniejącego i oczekiwanego poziomu tych składowych tożsamości organizacji.

Badania zostały przeprowadzone w drugim kwartale 2014 roku. Pierwsza ich część to wybranie składowych tożsamości organizacji, które pozwalają na kształtowanie kapitału społecznego i przedsiębiorczości. Wykorzystano przy tym metodę ekspercką. Do udziału w tej części analizy zaproszono pięciu ekspertów z jednostek naukowo-badawczych oraz pięciu z biznesu.

Drugim etapem badawczym była ocena czynników kształtujących tożsamość organizacji. Respondentami zostali pracujący studenci kierunków ekonomicznych prowadzonych w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym z wybranych poznańskich uczelni. Poprawnie wypełnione kwestionariusze otrzymano od 100 respondentów. Jest to badanie pilotażowe, badania właściwe będą prowadzone w późniejszym okresie. Dobór grupy respondentów nie jest przypadkowy i wynika z kilku przesłanek. Najważniejszą z nich jest to, że studenci pracujący są grupą osób mającą najczęściej krytyczne spojrzenie na realia rynkowe i chcą coś zmienić w sobie lub swoim otoczeniu (m.in. dlatego studiują).

Zakres badań polegał na ocenie składowych tożsamości organizacji w odniesieniu do firmy, w której pracują, oraz wskazaniu ważności tych cech dla respondenta. Narzędziem do zbierania danych był kwestionariusz. Dotyczył on cech tożsamości organizacji w wymiarze wewnętrznym (por. rysunek 1). Respondenci oceniali każdą zmienną w skali siedmiostopniowej, w dwóch wymiarach – jak jest w ich firmie oraz jak chcą, aby było. Do analizy danych wykorzystano proste statystyki oraz analizę korespondencji.

W celu przedstawienia szerszego kontekstu badawczego przedstawiono również wybrane wyniki badań dotyczące kapitału społecznego Wielkopolan [Ragin-Skorecka, Wyrwicka 2012]. Pozwoliło to na próbę sformułowania wniosków pomocnych w budowaniu kapitału społecznego i postaw przedsiębiorczych wśród pracowników.

Stan wiedzy z danej dziedziny powiązany z celem artykułu

Tożsamość organizacji jest pierwszym elementem i odczuciem, z którym styka się każdy rozpoczynający pracę. Może ona oddziaływać zarówno w sposób świadomy i widoczny, np. poprzez określone procedury postępowania, symbolikę, język, rytuały, jak i nieświadomie – odczucie „pasowania” lub „niepasowania” do organizacji czy też atmosfera pracy. Tożsamość organizacji istnieje zawsze i pozwala nowemu pracownikowi odnaleźć się w miejscu pracy.

Czym jest tożsamość organizacji? Pojęcie to pojawiło się w latach osiemdziesiątych XX wieku [Strategor 1996; Zarębska 2008, s. 18] jako odpowiedź na pytanie, dlaczego organizacje – mimo że podobne (pod względem branży, produktu lub usługi, posiadanego zestawu zasobów rzeczowych, itp.) – tak różnią się od siebie. Tym czymś okazała się kultura organizacji, a w szerszym ujęciu tożsamość organizacji. Grupa naukowców Strategor [1996] tożsamość organizacji określa jako „zbiorowe wyobrażenia na temat tego, czym jest organizacja dla pracujących w niej ludzi”. Wynika ona z wewnętrznej kultury organizacji, z osobowości i wspólnego działania każdego pracownika organizacji.

Autorka przyjęła, że tożsamość organizacji to system zawierający wzajemnie komplementarne cechy tej organizacji, które nadają jej indywidualny, stabilny i spójny charakter oraz decydują o zewnętrznej i wewnętrznej reputacji [Ragin-Skorecka 2010].

Tożsamość organizacji zależy od otoczenia, w którym działa podmiot gospodarczy. Kształt tożsamości organizacji determinuje [Kozłowski, Piotrowski 1995; Aniszewska 2007]:

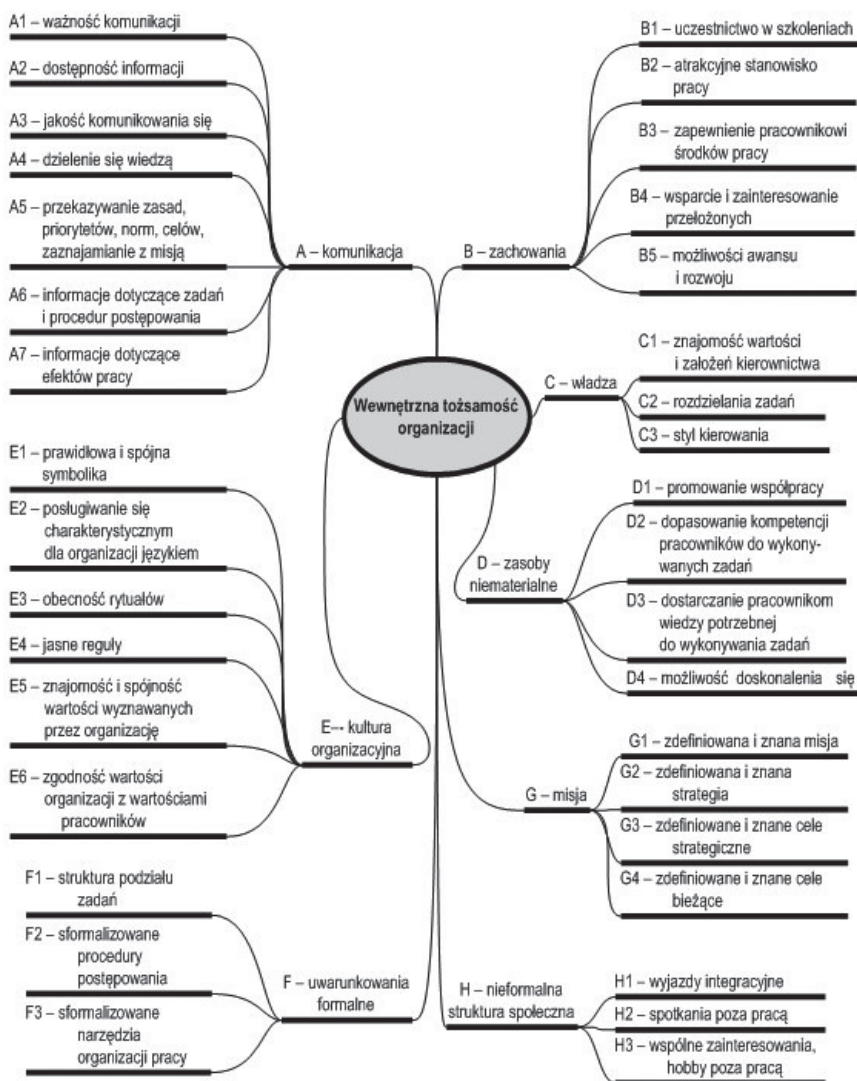
- charakter otoczenia biznesowego lub rodzaj działalności oraz wspólne wartości: kultura narodowa, system wartości społeczeństwa, system wartości społeczności regionu, lokalny system wartości,
- typ organizacji – sytuacja rynkowa, produkty i technologia, branża,
- cechy organizacji – wytyczne założycieli podmiotu lub jej dominujących liderów, historia, wielkość, przywództwo, system administracji, struktura,
- cechy uczestników – wartości, postawy, wykształcenie, płeć, wiek, doświadczenie w pracy, doświadczenie życiowe, więzi emocjonalne.

Można też postrzegać tożsamość organizacji jako koncepcję sukcesu, ukierunkowującą działania i je objaśniającą. L. Pacholski i M. Wyrwicka [2007] proponują badanie tożsamości organizacji w pięciu wymiarach. Są one następujące:

- „siła napędowa” – popycha lub ciągnie organizację ku coraz doskonalszym wynikom,
- tradycja – opiera się na wartościach wywołujących uczucie dumy u pracowników,
- kompetencje – mają umożliwić ogniskowanie różnych umiejętności kluczowych na zasobach oraz łańcuchów wartości na ofertach rynkowych ukazujących wartość produktu dla klienta,
- zalety – dotyczące określonych cech produktów,
- spójność – eksponowane zalety są wynikiem działań w łańcuchu wartości i są charakterystyczne dla danej organizacji.

Tożsamość organizacji ma wymiar zewnętrzny, który postrzegają klienci, dostawcy, partnerzy firmy, oraz wymiar wewnętrzny, który „czuje” pracownik (rysunek 1). Pracownik, przychodząc do nowej dla niego pracy, postrzega i odczuwa tożsamość organizacji. W związku z tym cechy, które kształtują tożsamość w ujęciu szczegółowym, są odmienne dla każdego z tych wymiarów, należy je więc rozważać osobno.

Rys. 1. Drzewo cech wewnętrznej tożsamości organizacji



Źródło: [Ragin-Skorecka 2012, s. 80].

Kategorie i cechy, według których ocenia się tożsamość organizacji, są do pewnego stopnia dobierane subiektywnie, ale ich wybór powinien wynikać z doświadczeń empirycznych. Badania własne w organizacjach działających w różnych branżach pozwoliły na stworzenie ogólnego drzewa cech kształtujących wewnętrzną tożsamość organizacji.

Kapitał społeczny jest definiowany jako: „cecha struktury społecznej, która wspiera konkretne działania aktorów, podejmowane w ramach tej struktury” [Coleman 1990], „odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa jak: zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania” [Putnam 1995], „oznacza umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji własnych interesów” [Fukuyama 1997]. Podstawowymi elementami kapitału społecznego są [Coleman 1990; Putnam 1995; Fukuyama 1997]:

- zaufanie społeczne,
- wartości, normy społeczne, solidarność, zwyczaj współpracy,
- sieć kontaktów,
- znajomości,
- powiązania,
- przynależność do organizacji i stowarzyszeń.

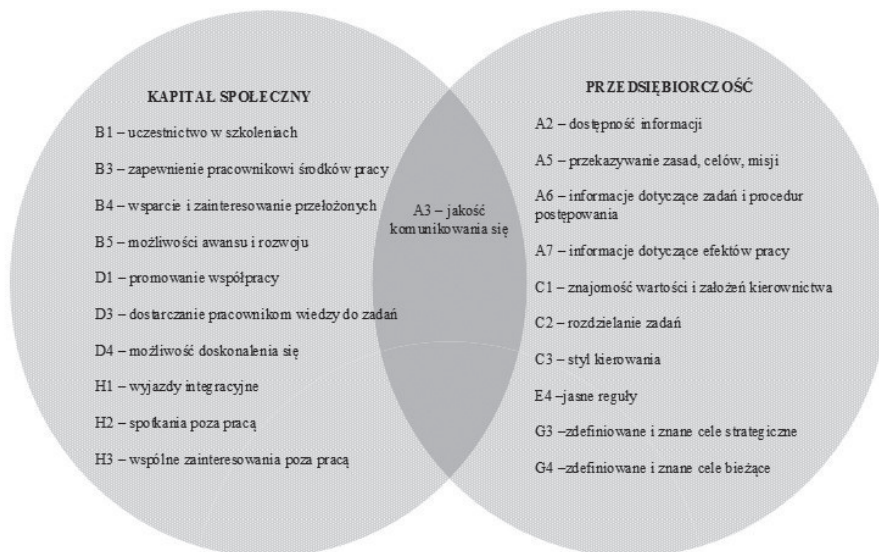
Termin „przedsiębiorczość” po raz pierwszy pojawił się na przełomie XVIII i XIX wieku. Początku zainteresowań naukowych i badawczych nad przedsiębiorczością należy upatrywać w rewolucji przemysłowej [Potocki 2006]. Przedsiębiorczość może być definiowana jako „poszukiwanie nowych możliwości bez względu na aktualnie zarządzane zasoby, jednakże ograniczone przez wcześniejsze decyzje właścicieli” [Fabiańska, Rokita 1986]. Przedsiębiorczość rozpatrywać można w dwóch wymiarach: procesu (tworzenie, budowanie czegoś nowego, np. przedsiębiorstwa) oraz zespołu cech osobowych (opisujących postępowanie człowieka). Przedsiębiorczość wiąże się z następującymi aspektami [Fabiańska, Rokita 1986]: dynamizm, aktywność, innowacyjność, kreatywność, ryzyko, zwinność, umiejętność adaptacji.

Wyniki badań

Wybór składowych wewnętrznej tożsamości organizacji

Pierwsza część badań miała wskazać, które z czynników kształtujących tożsamość organizacji pozwalają na budowanie kapitału społecznego i wyzwalanie przedsiębiorczości pracowników. Wykorzystując metodę ekspercką, wybrano i podzielono na dwie grupy składowe tożsamości. Pojawiła się również część wspólna – czynnik kształtujący tożsamość organizacji, który wpływa na kapitał społeczny i przedsiębiorczość (rysunek 2).

Rys. 2. Cechy wewnętrznej tożsamości organizacji kształtujące kapitał społeczny i przedsiębiorczość pracowników



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Do dalszych analiz wybrano składowe wewnętrznej tożsamości organizacji, które według ekspertów są najważniejsze (najwięcej wskazań). Kapitał społeczny tworzą:

- jakość komunikowania się (A3),
- uczestnictwo w szkoleniach (B1),
- zapewnienie pracownikowi środków pracy (B3),
- wsparcie i zainteresowanie przełożonych (B4),
- możliwości awansu i rozwoju (B5),
- promowanie współpracy (D1),
- dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań (D3),
- możliwość doskonalenia się (D4),
- wyjazdy integracyjne (H1),
- spotkania poza pracą (H2),
- wspólne zainteresowania poza pracą (H3).

Do cechy wewnętrznej tożsamości organizacji budujących postawy przedsiębiorcze wśród pracowników należą:

- jakość komunikowania się (A3),
- dostępność informacji (A2),
- przekazywanie zasad, celów, misji (A5),
- informacje dotyczące zadań i procedur postępowania (A6),

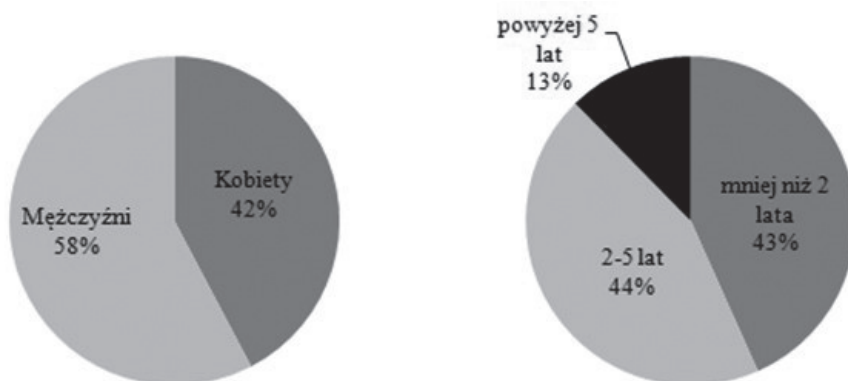
- informacje dotyczące efektów pracy (A7),
- znajomość wartości i założeń kierownictwa (C1),
- rozdzielanie zadań (C2),
- styl kierowania (C3),
- jasne reguły (E4),
- zdefiniowane i znane cele strategiczne (G3),
- zdefiniowane i znane cele bieżące (G4).

W dalszych rozważaniach uwzględnione zostanie po 11 składowych tożsamości, które są według ekspertów najważniejsze w obszarze budowania kapitału społecznego i przedsiębiorczości.

Struktura populacji badanej

W badaniu udział wzięło 100 respondentów. Byli to pracujący studenci poznańskich uczelni wyższych, studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Na rysunku 3 przedstawiono podział badanych ze względu na płeć i staż pracy.

Rys. 3. Struktura populacji badanej – płeć, staż pracy

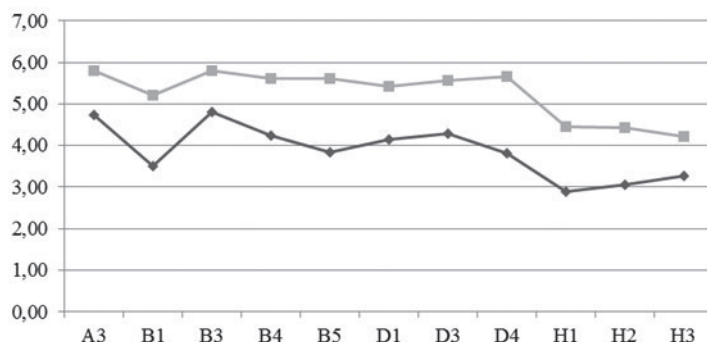


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W badaniach uczestniczyło trochę więcej mężczyzn (58%) niż kobiet (42%). Wśród respondentów znajduje się 13% osób pracujących ponad 5 lat (jeden z badanych pracuje 30 lat). Osób pracujących do 2 lat i od 2 do 5 lat jest prawie tyle samo, po mniej więcej 43%.

Kapitał społeczny w perspektywie wewnętrznej tożsamości organizacji

Respondenci mieli za zadanie ocenić w skali siedmiostopniowej, jak postrzegają dany czynnik wewnętrznej tożsamości organizacji wpływający na kapitał społeczny, a jak – według nich – powinno być. Na rysunku 4 przedstawiono wyniki dla całej badanej populacji.

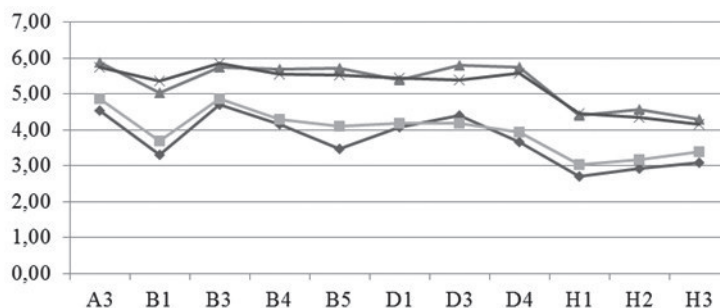
Rys. 4. Jak jest i jak powinno być – kapitał społeczny

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Respondenci najlepiej oceniają następujące zmienne: „zapewnienie pracownikowi środków pracy” (B3, średnia ocena 4,80) oraz „jakość komunikowania się” (A3, średnia ocena 4,73). Są to również składowe tożsamości organizacji, które dla respondentów są najważniejsze w budowaniu kapitału społecznego (średnia waga B3 – 5,80 oraz A3 – 5,79). Równie ważne w budowaniu kapitału społecznego są: „wsparcie i zainteresowanie przełożonych” (B4), „możliwości awansu i rozwoju” (B5), „dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań” (D3), „możliwość doskonalenia się” (D4) – średnia waga co najmniej 5,6.

Najmniej ważne są te składowe, które otrzymały najniższe oceny: „wyjazdy integracyjne” (H1, średnia ocena 2,89) oraz „spotkania poza pracą” (H2, średnia ocena 3,06).

Uwzględniając płeć, otrzymano wyniki przedstawione na rysunku 5. Założyć można rozbieżności między oceną i ważnością poszczególnych cech ze względu na płeć.

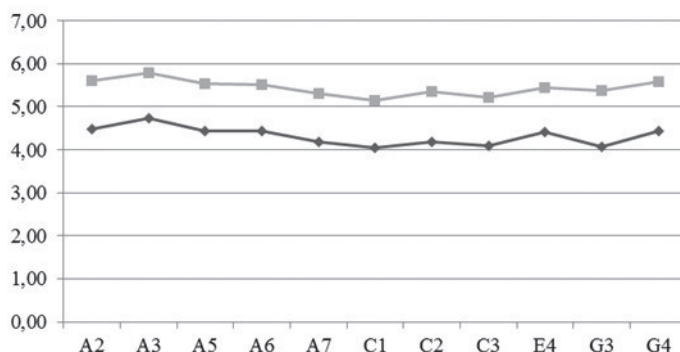
Rys. 5. Jak jest i jak powinno być – kapitał społeczny w oczach kobiet i mężczyzn

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Średnie oceny mężczyzn są wyższe dla wszystkich zmiennych oprócz „dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań” (D3). Największa rozbieżność ocen jest dla „możliwości awansu i rozwoju” (B5), „uczestnictwo w szkoleniach” (B1) i „jakość komunikowania się” (A3). Największa rozbieżność w ocenie ważności zmiennych występuje dla „uczestnictwo w szkoleniach” (B1) – większa ważność dla mężczyzn – oraz dla „dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań” (D3) – większa ważność dla kobiet.

Przedsiębiorczość pracowników w perspektywie wewnętrznej tożsamości organizacji

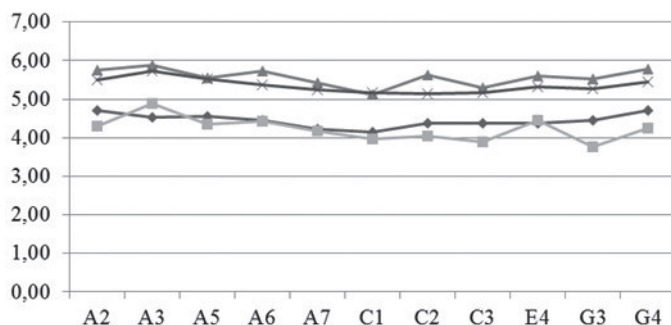
Respondenci mieli za zadanie ocenić w skali siedmiostopniowej, jak postrzegają dany czynnik wewnętrznej tożsamości organizacji wpływający na przedsiębiorczość pracowników, a jak – według nich – powinno być. Na rysunku 6 przedstawiono wyniki dla całej populacji badanej.

Rys. 6. Jak jest i jak powinno być – przedsiębiorczość pracowników

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Respondenci najlepiej oceniają „jakość komunikowania się” (A3, średnia ocena 4,73). Najgorszą ocenę otrzymały zmienne: „znajomość wartości i założeń kierownictwa” (C1), „zdefiniowane i znane cele strategiczne” (G3), „styl kierowania” (C3) – średnia ocena ok. 4,0. Pozostałe składowe zostały ocenione na zbliżonym poziomie, ok. 4,40. Podobne ułożenie ma krzywa pokazująca średnią ważność dla danej cechy.

Uwzględniając płeć, otrzymano wyniki przedstawione na rysunku 7. Zauważyć można rozbieżności między oceną i ważnością poszczególnych cech ze względu na płeć.

Rys. 7. Jak jest i jak powinno być – przedsiębiorczość pracowników w oczach kobiet i mężczyzn

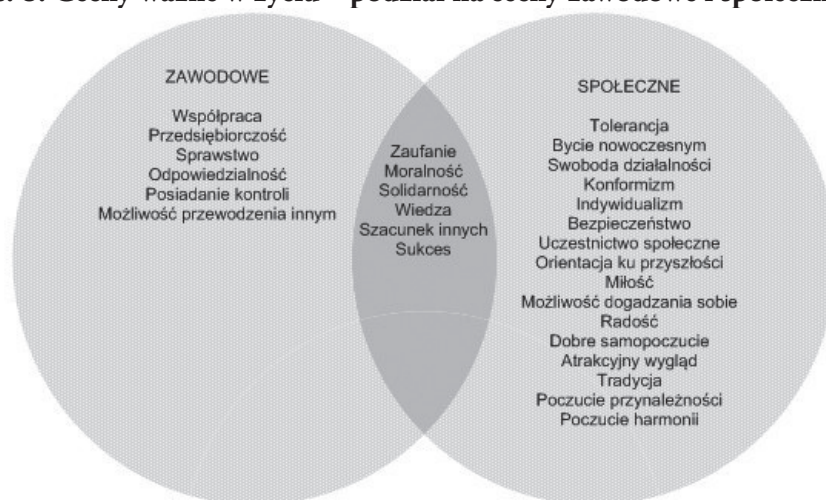
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Średnia ocena zmiennych przez kobiety jest wyższa niż przez mężczyzn. Mężczyźni wyżej oceniają „dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań” (D3) i tutaj też obserwuje się jedną z większych rozbieżności w ocenach. Kobiety wyraźnie lepiej oceniają „zdefiniowane i znane cele strategiczne” (G3), „styl kierowania” (C3), „zdefiniowane i znane cele bieżące” (G4) i „dostępność informacji” (A2). W odniesieniu do ważności zmiennych zdania kobiet i mężczyzn są zbliżone. Największe rozbieżności są dla zmiennej „rozdzielanie zadań” (C2) i „informacje dotyczące zadań i procedur postępowania” (A6) – większe znaczenie dla kobiet.

Kapitał społeczny Wielkopolan

Jednym z podstawowych elementów pozwalających na rozwój regionu jest kapitał społeczny, którego jakość i dostępność jest warunkiem koniecznym budowania proinnowacyjnego charakteru województwa. Wiązą się z tym cechy osobowe i wyznawane wartości pokazane na rysunku 8 [Ragin-Skorecka 2010].

Rys. 8. Cechy ważne w życiu – podział na cechy zawodowe i społeczne



Źródło: [Ragin-Skorecka, 2010].

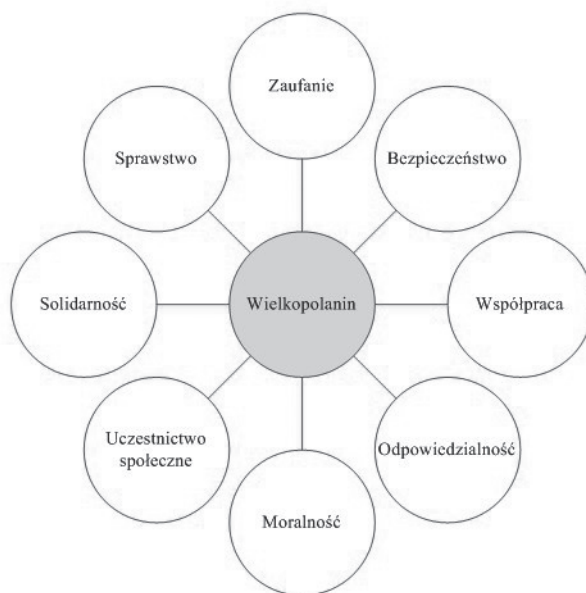
W projekcie „Foresight – sieci gospodarcze Wielkopolski: scenariusze transformacji wiedzy wspierające innowacyjną gospodarkę” zbadano stosunek respondentów do zdefiniowanych 28 wartości życiowych. Populacja badana liczyła 1 200 osób i była reprezentatywna m.in. w odniesieniu do subregionów Wielkopolski.

Mieszkańcy regionu wskazywali, że najważniejsze dla nich są takie cechy jak: miłość, zaufanie, bezpieczeństwo, radość, szacunek innych, dobre samopo-

czucie, odpowiedzialność, moralność, sukces, swoboda działalności, tolerancja, współpraca [Ragin-Skorecka 2010].

Dokonując analizy otrzymanych wyników w różnych wymiarach, można wskazać te cechy, które stanowią modele wartości Wielkopolanina w różnych aspektach. Podstawą budowania i rozwijania kapitału społecznego są cechy pokazane na rysunku 9. Respondenci uznali je za ważne. Ich kombinacja wskazuje na duży potencjał mieszkańców Wielkopolski do budowania innowacyjnego regionu, w którym ważne jest dążenie do kreowania i wykorzystywania wiedzy.

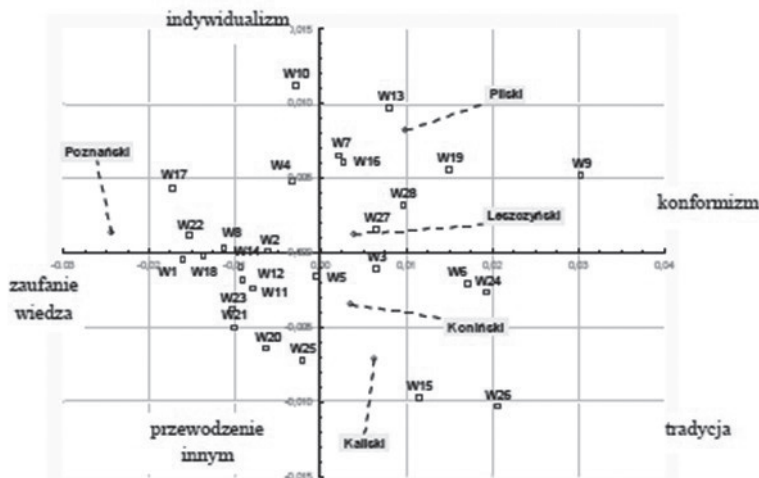
Rys. 9. Model wartości Wielkopolanina



Źródło: [Ragin-Skorecka, Wyrwicka 2012].

Analizując każdy subregion w Wielkopolsce, można wskazać, że według wszystkich respondentów najważniejsze w życiu są następujące cechy: „zaufanie, moralność, sukces, bezpieczeństwo, odpowiedzialność, wiedza, miłość, radość, dobre samopoczucie, szacunek innych (rysunek 10). W subregionie poznańskim ważna jest również swoboda działalności, wyrażania myśli, wolność. W subregionie konińskim, leszczyńskim i pilskim równie ważne są: tolerancja, współpraca, swoboda działalności, indywidualizm. W subregionie konińskim dodatkowo ważna jest tradycja, w pilskim – solidarność i poczucie harmonii” [Ragin-Skorecka 2011].

Rys. 10. Wyniki analizy korespondencji dla wartości życiowych Wielkopolan z podziałem na subregiony¹



Źródło: [Ragin-Skorecka 2011].

Wyniki analizy korespondencji (rysunek 10) wskazują, że pod względem wyznawanych wartości życiowych „najbardziej do siebie podobne są subregiony kaliski i koniński oraz piłski i leszczyński. Wszystkie te obszary w większym stopniu opierają się na tradycji i konformizmie niż poznański. Jest on subregionem odmiennym od pozostałych, dominują w nim wartości związane z zaufaniem i wiedzą” [Ragin-Skorecka, 2011].

Podsumowanie

Kapitał społeczny w organizacji tworzy 12 składowych tożsamości organizacji przedstawionych na rysunku 2. Dla respondentów najważniejsze są:

- zapewnienie pracownikowi środków pracy,
- jakość komunikowania się,
- wsparcie i zainteresowanie przełożonych,

¹ W1 – zaufanie, W2 – moralność, W3 – solidarność, W4 – tolerancja, W5 – współpraca, W6 – bycie nowoczesnym, W7 – przedsiębiorczość, W8 – swoboda działalności, W9 – konformizm, W10 – indywidualizm, W11 – sukces, W12 – bezpieczeństwo, W13 – sprawstwo, W14 – odpowiedzialność, W15 – uczestnictwo społeczne, W16 – orientacja ku przyszłości, W17 – wiedza, W18 – miłość, W19 – możliwość dogadania sobie, W20 – radość, W21 – dobre samopoczucie, W22 – szacunek innych, W23 – atrakcyjny wygląd, W24 – posiadanie kontroli, W25 – przewodzenie innym, W26 – tradycja, W27 – bycie z innymi, W28 – poczucie harmonii.

- możliwości awansu i rozwoju,
- dostarczanie pracownikom wiedzy do zadań,
- możliwość doskonalenia się.

Na przedsiębiorczość pracowników wpływa 12 składowych tożsamości organizacji przedstawionych na rysunku 2. Dla respondentów najważniejsze są:

- jakość komunikowania się,
- dostępność informacji,
- przekazywanie zasad, celów, misji,
- informacje dotyczące zadań i procedur postępowania,
- zdefiniowane i znane cele bieżące.

Analizując powyższe cechy, można zauważyć, że dotyczą one przede wszystkim obszarów związanych z komunikowaniem się, zapewnieniem bieżącej sprawności działań oraz motywowaniem pracowników. Te właśnie aspekty powinny być brane pod uwagę przez zarządzających. Można wskazać, że zarządzający powinni pamiętać o:

- przekazywaniu podwładnym informacji dotyczących celów, które mają zrealizować, standardów, których mają przestrzegać, oraz dostępnych środków pracy,
- dbaniu o sprawność pracy operacyjnej poprzez właściwie ułożony proces komunikacji,
- motywowaniu pracowników oraz dawaniu im informacji zwrotnej o realizacji celów i zadań, przekazywaniu system wartości obowiązującego w firmie, dawaniu możliwości uczenia się.

Wyniki badań kapitału społecznego Wielkopolan wskazują, że najważniejsze w życiu według respondentów z każdego subregionu są następujące cechy: zaufanie, moralność, sukces, bezpieczeństwo, odpowiedzialność, wiedza, miłość, radość, dobre samopoczucie, szacunek innych. Przedsiębiorcy powinni dbać o to, aby system wartości ich firmy odzwierciedlał te wartości osobiste. Przejawiać się to może m.in. we właściwie ułożonym procesie komunikacji, w dbaniu o właściwy klimat organizacyjny, w przestrzeganiu zasad etycznych.

Bibliografia

- Aniszewska G. (2007), *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social Theory*, First Harvard University Press, Harvard.
- Fabiańska K., Rokita J. (1986), *Planowanie rozwoju przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa.

- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (1995), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pacholski L.M., Wyrwicka M.K. (2007), *Tożsamość przedsiębiorstwa*, Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, nr 49, Poznań.
- Potocki A. (2006), *Zachowania organizacyjne: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Ragin-Skorecka K. (2010), *Management of Internal Corporate Identity*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.
- Ragin-Skorecka K. (2011), *Analiza subregionów w Wielkopolsce w aspekcie wybranych cech tożsamości regionu*, M.K. Wyrwicka (red.), *Budowa scenariuszy transformacji wiedzy wspierających innowacyjną Wielkopolskę*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.
- Ragin-Skorecka K. (2012), *Tożsamość organizacji*, [w:] T. Zaborowski (red.), *Trendy w zarządzaniu*, Szkoła Naukowego Zarządzania, Komisja Nauk Organizacji i Zarządzania, Polska Akademia Nauk, Gorzów Wlkp.–Poznań.
- Ragin-Skorecka K., Wyrwicka M. (2012), *The creation of social capital in Wielkopolska in foresight's scenarios of region development*, K. Grzybowska (ed.), *Contemporary management – learning and knowledge in business*, Publishing House of Poznan University of Technology, Poznań, pp. 151–169.
- Strategor (1996), *Zarządzanie firmą*, PWE, Warszawa.
- Zarębska A. (2008), *Tożsamość organizacyjna*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Ewa Więcek-Janka
Politechnika Poznańska

Marta Pawłowska
Politechnika Poznańska

Natalia Bazyluk
Politechnika Poznańska

Kształtowanie kompetencji menedżerów sukcesorów firm rodzinnych w środowisku kultur amerykańskiej i polskiej (analiza przypadków)

Developing management competencies in the environment of American and Polish cultures in the family businesses (case studies)

Abstract:

This publication aims to identify managerial competencies and to analyze them, based on primary sources, interviews with well-known managers of family firms from Poland and United States of America.

Key-words: family business, competence management, American and Polish culture

Wprowadzenie

Kształtowanie i rozwój kompetencji w Polsce i USA różni się głównie ze względu na odmienne systemy edukacji i kulturę narodową. Mimo tych różnic kompetencje menedżerskie rozumiane są w podobny sposób. Przedsiębiorstwa, a zwłaszcza przedsiębiorstwa rodzinne w obu krajach stawiają menedżerom często takie same wymagania. Więcek-Janka [2013b, s. 39] na podstawie prze-

przeprowadzonych wywiadów podnosi istotę posiadania kompetencji kluczowych, również tych, które nie są zdobywane w procesie edukacyjnym, a w których zdobywaniu menedżerowie amerykańscy osiągają większe sukcesy.

W opracowaniu dokonano identyfikacji kompetencji menedżerskich na podstawie źródeł literaturowych, ponadto przeprowadzono badania pierwotne, wykorzystując wywiad indywidualny z dwoma menedżerami firm rodzinnych z Polski oraz Stanów Zjednoczonych i na ich podstawie zastosowano metodę porównania omawianych przypadków.

W dobie rozwoju technologii informacyjnych zarówno zdobywanie kompetencji zawodowych specjalistycznych, jak i związanych z budowaniem relacji międzyludzkich jest coraz łatwiejsze. Mieszkając w jednym kraju, można prowadzić biznes w innym. Taka działalność ponadnarodowa wymaga jednak od menedżerów posiadania szczególnych kompetencji pozwalających na odnalezienie się w różnych kulturach narodowych i biznesowych. Utrzymanie marki rodzinnej stawia przed menedżerami firm rodzinnych oraz sukcesorami poważne wyzwania i tylko zdobyte kompetencje pozwalają na konkurowanie z innymi markami rodzinnymi i korporacjami.

Pojęcie kompetencji

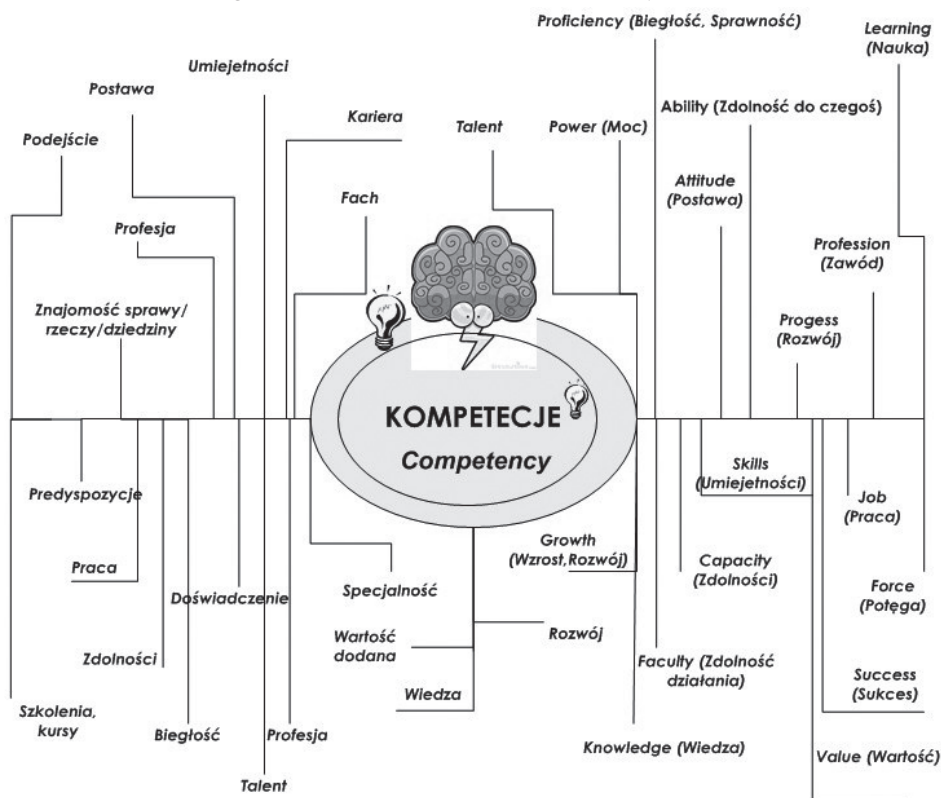
Ostatnie dwie dekady wskazują na rewolucję w świecie biznesu polegającą na przejściu od kapitalizmu przemysłowego – opartego na aktywach materialnych – do ery postindustrialnej, gdzie czynniki niematerialne tworzą największą wartość. Kapitał intelektualny nazywany jest przez Druckera „aktywami wiedzy”. Procesy transformacji polegają na przemodelowaniu społeczeństwa – jego poglądów i wartości [Drucker 1993, s. 20; Nogalski, Kowalczyk 2007, s. 14]. Wspomniane aktywa wiedzy to całokształt kompetencji, które tworzą nowe podejście do biznesu i charakteryzują organizacje uczące się, czyli te, które rozwijają się dzięki silnej współpracy kompetentnych menedżerów i ich zespołów [Nogalski, Kowalczyk 2007, s. 15].

Kompetencje jako podstawa i istota funkcjonowania w sferze zawodowej powinny być odpowiednio nabywane i kształtowane zarówno w procesie poszukiwania, jak i wykonywania pracy zawodowej. Warto rozważyć aspekty postrzegania i rozumienia kompetencji z punktu widzenia wielości definicji. Na rysunku 1 przedstawiono wyniki badania przeprowadzonego metodą burzy mózgów wśród sześciu ekspertów¹. Wypowiedzi ekspertów pozwoliły na wyróżnienie kilku ścieżek rozumienia pojęcia kompetencji:

¹ Wywiad ekspercki przeprowadzono w pierwszym etapie eksploracyjnym badań – w badaniu wzięli udział eksperci z różnych jednostek naukowych.

1. Związane z kształceniem: zdobywanie wiedzy, nauka;
2. Związane z pracą zawodową: kariera, profesja, fach, specjalność, biegłość, sukces, praca;
3. Związane z cechami osobowościowymi: umiejętności, zdolności, talent, rozwój, moc.

Rys. 1. Burza mózgów, słowo kluczowe: kompetencje



Źródło: opracowanie własne na podstawie zrealizowanego badania eksperckiego.

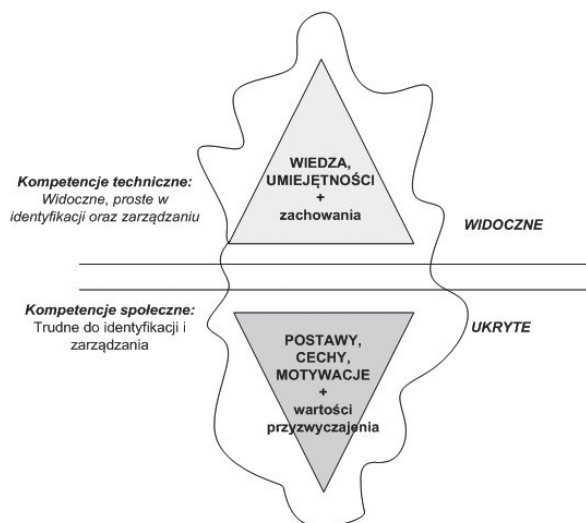
Pojęcie kompetencji jest przedstawiane i interpretowane w literaturze na wiele sposobów. Według Spencerów kompetencje indywidualne jednostki obejmują: wiedzę, umiejętności, wartości i standardy, motyw, etykę pracy, entuzjazm, własny wizerunek [Sedlak&Sedlak 10.11.2013]. Spencerowie obrazują kompetencje indywidualne jako górę lodową (por. rysunek 2), gdzie kompetencje techniczne – przedstawione jako widoczne – można łatwo zweryfikować podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Kompetencje społeczne stanowią podstawę dla kompetencji technicznych i są trudne do weryfikacji, ponieważ opisują je

postawy ludzkie w określonych (trudnych) sytuacjach, cechy charakteru i osobowości oraz motyw, którymi kierują się w działaniu. Związane z nimi wyznawane wartości oraz przyzwyczajenia to skutki nabywanego doświadczenia i procesu dorastania zawodowego. Wiedza i umiejętności znajdują się na jej szczycie, a pozostałe składniki umiejscowione są poniżej, w niewidocznej strefie.

Tak rozumiane kompetencje obejmują:

- uzdolnienia, predyspozycje, zainteresowania,
- wykształcenie i wiedzę,
- doświadczenie zawodowe i umiejętności praktyczne,
- postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej,
- cechy psychofizyczne istotne w pracy na danym stanowisku,
- formalne wyposażenie w prawo działania w imieniu danej organizacji, udzielone pełnomocnictwa itp.,
- stan zdrowia i formę psychofizyczną.

Rys. 2. Model góry lodowej kompetencji



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.nicheconsulting.co.nz/hrm_recruitment/competency_profiling.htm> 25.10.2013.

Należy zwrócić uwagę na to, że wiedza, nabyte umiejętności, postawy wobec wyzwań oraz inne czynniki wpływające na kompetencje umożliwiają kształtowanie dojrzałych relacji międzyludzkich, których szczególnym przykładem mogą być firmy rodzinne. Kompetencje silnie wiążą się z wartościami jednostki, które w firmie rodzinnej w znaczący sposób przekładają się na wartości biznesowe i rodzinne. Są to cechy unikalne dla przedsiębiorstw rodzinnych.

Takim przedsiębiorstwom w działaniu przyświeca nie tylko chęć zysku, lecz także realizacji wartości istotnych z punktu widzenia rodziny, takich jak: bezpieczeństwo (w tym także materialne, finansowe), spełnienie pragnień i dążeń, poczucie więzi oraz, z punktu widzenia jednostki menedżera, samorealizacja, założenie rodziny i dążenie do sukcesji, rozwijanie kultury i tradycji rodziny czy też wewnętrzna harmonia [Więcek-Janka 2013a, s. 23; Raport Kody Wartości 2013; May, Lewandowska 2014].

W celu zdefiniowania kompetencji menedżerskich firm rodzinnych należy odpowiedzieć na pytanie: „Kim jest menedżer firmy rodzinnej?” oraz „Jakimi cechami powinien się charakteryzować?”. Menedżer jest osobą odpowiedzialną za realizację działań podległych mu osób. Jego celem jest zwiększanie efektywności pracy przez stosowanie odpowiednich sposobów zarządzania ludźmi [Sasin 2013]. Model kompetencji przywódczych oraz menedżerskich pozwala zdiagnozować mocne strony kadry oraz obszary rozwoju dla firm rodzinnych, zwłaszcza w kontekście sukcesji [Green 2011, s. 107]. Indywidualna ocena potencjału menedżerskiego pozwala dostrzec obszary, które wymagają pracy nad poszerzaniem o nowe i rozwojem dotychczasowych kompetencji [Corporate Coach U Poland 2013]. „Kompetencja implikuje zdolność przeniesienia tego, co ludzie wiedzą i rozumieją, do różnych kontekstów, tj. różnych aspektów pracy” [Armstrong 2002, s. 244]. W tym kontekście słuszne wydaje się stwierdzenie Juchnowicza i Rostkowskiego, że „kompetencje muszą opisywać możliwie najpełniej najistotniejsze z punktu widzenia strategii przedsiębiorstwa cechy pracowników” [Juchnowicz, Rostkowski 2003, s. 27], a więc „kompetencje tworzące zasób wiedzy oraz wiązkę umiejętności praktycznych, które pozwalają na wypełnianie określonego, wewnętrznie spójnego zadania” [Więcek-Janka 2013b, s. 40].

W celu rozwoju wartości przedsiębiorstw rodzinnych należy charakteryzować podstawowe czynniki składające się na kompetencje i identyfikować proces ich kształtowania, wykorzystania, otrzymując w efekcie oczekiwaną wartość dodaną. Świadomość posiadania odpowiednich kompetencji umożliwia nabywanie oraz rozwój kolejnych zasobów wiedzy oraz umiejętności. Zatem jest to proces, a co więcej, jest to proces ciągły.

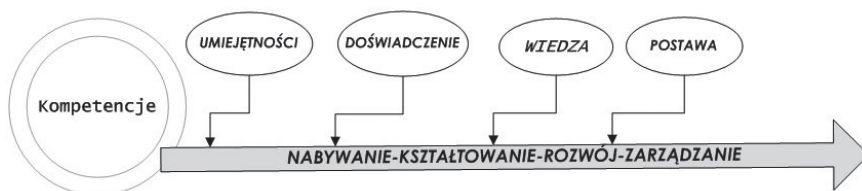
Czynniki zewnętrzne kształtujące kompetencje mają ogromny wpływ na efekt końcowy wykonanego zadania. W kulturze amerykańskiej to właśnie ten efekt jest najbardziej oczekiwaną wartością kompetencji. Osoba dysponująca odpowiednią wiedzą zostaje zobowiązana do wykonania zadania, a efektem wyjściowym jest oczekiwany efekt końcowy. Odpowiednie kompetencje na danym stanowisku w kulturze amerykańskiej są wysoce doceniane. Nabywanie kompetencji menedżerskich odbywa się wielokrotnie w sposób nieświadomy,

już nawet przez najmłodsze dzieci. Motywowanie ich przez rodziców do organizowania wyprzedaży garażowych czy sprzedawania lemoniady przygotowanej przez siebie na ulicach w upalny dzień to załączki przedsiębiorczości wpajanej przyszłym sukcesorom rodzinnych biznesów.

Kluczowe kompetencje przedsiębiorstwa mogą być rozumiane jako wiązka zasobów, procesów i zdolności, to także podstawa osiągania i utrzymywania przewagi konkurencyjnej każdej firmy, w tym także firmy rodzinnej. Umożliwiają one dostęp do ważnych rynków, a tym samym do klientów. Umożliwiają to stworzenie architektury strategicznej, sieci więzi zewnętrznych i wewnętrznych, które są bazą do rozwoju wartości dodanej i zarządzania nią [Thompson, Richardson 1996, ss. 5–19].

Na rysunku 3 przedstawiono strukturę kompetencji jako całość powiązanych ze sobą oraz współzależnych elementów.

Rys. 3. Struktura i kierunek kompetencji



Źródło: opracowanie własne na podstawie <<http://blog.competencycore.com/2013/02/evaluating-impact-of-competency-based.html>> 7.11.2013.

W literaturze najczęściej można się spotkać z podziałem kompetencji na twarde i miękkie. Ten sposób klasyfikowania kompetencji bardzo często jest postrzegany w sposób jednolity [Jarecka 2013, s. 2]:

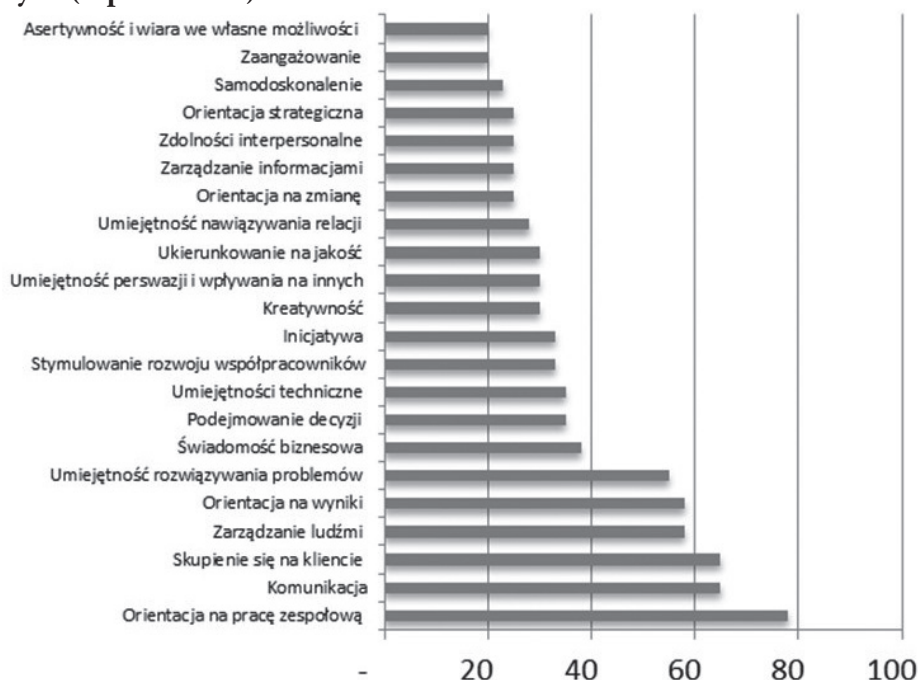
1. Kompetencje twarde, funkcjonalne (są to konkretne umiejętności i wiedza potrzebne do wykonywania pracy. Można je potwierdzić dyplomami, certyfikatami czy innymi dokumentami albo udowodnić, biorąc udział w rozmowie kwalifikacyjnej czy testach. Rozwijanie twardej kompetencji jest zależne wyłącznie od zawodu. W większości wypadków należeć będzie do nich znajomość języków obcych czy umiejętność obsługi komputera).
2. Kompetencje miękkie, behawioralne (mają związek z rozwojem psychospołecznym. Dlatego też kompetencje behawioralne dotyczą sposobów zachowań ludzkich i postaw, umożliwiających skuteczność w doborze działań). Można wśród nich wyróżnić [Czarczyńska, 2013]:
 - umiejętności osobiste – sprawne zarządzanie sobą i swoją pracą, zdolność do automotywacji, organizowania zajęć;

- umiejętności interpersonalne – obejmują komunikowanie się z ludźmi, przekonywanie ich do swoich racji, motywowanie, inspirowanie, zarządzanie zespołami.

W przypadku firm rodzinnych kompetencje miękkie często odgrywają ważniejszą rolę niż w firmach niebędących organizacjami rodzinnymi, ponieważ w grę wchodzi tu także interakcje z członkami rodziny przeniesione na grunt biznesu, co może sprzyjać konfliktom.

Wprowadzając zarządzanie wykorzystujące zasoby kompetencji będących w dyspozycji pracowników przedsiębiorstwa, należy przede wszystkim je zidentyfikować i dokonać ich opisu. Jak podaje Armstrong [2005, s. 250], przeprowadzona przez Rankina analiza systemów kompetencyjnych stosowanych przez 40 pracodawców wykazała łącznie 433 nazwane kompetencje. Na rysunku 4 przedstawiono zestawienie najbardziej popularnych, uporządkowanych według częstości wskazywania kompetencji [Sidor-Rządkowska 2013]. Lista kompetencji najbardziej pożądanych obejmowała: orientację na pracę zespołową, komunikację i skupianie się na kliencie. Najmniej uwagi w przedsiębiorstwach zwraca się na samodoskonalenie, zaangażowanie i asertywność oraz wiarę we własne możliwości.

Rys. 4. Najwyżej oceniane kompetencje w amerykańskich firmach rodzinnych (w procentach)



Źródło: opracowanie na podstawie Sidor-Rządkowska 2013.

Determinanty kulturowe w kształtowaniu kompetencji menedżerskich

Pojęcie kultury wciąż podlega wielu próbom jednoznacznego zdefiniowania, jednak najbardziej popularną i adekwatną, uwzględniając niniejszy podział, jest definicja holenderskiego socjologa Hofstede'a, który uważa, że „kultura jest kolektywnym zaprogramowaniem umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od drugiej” [Hofstede 2007, s. 17]. Obrazuje ona psychologiczne wymiary kultury.

Polska, z punktu widzenia kulturowego, nie jest kulturą wyrazistą. Charakteryzują ją bardzo często cechy pośrednie, niejednoznaczne, a wiele zachowań wynika z czerpania wzorców z kultur Wschodu i Zachodu, zarówno w stosunku do świata, jak i samej Europy. Polacy wpisują się w schemat kultury pośredniej, czyli tej, w której zawierają się zarówno elementy kultury transakcyjnej, jak i propartnerskiej [Gesteland 2000, s. 61].

W kontaktach międzykulturowych – zarówno biznesowych, jak i prywatnych – przygotowanie kulturowe jest bardzo ważne. Niewiedza, ignorancja czy brak szacunku wobec różnic kulturowych i zakorzenionych w ludzkiej świadomości stereotypów kulturowych może prowadzić poprzez niezgodę i brak otwartości do nieporozumień i konfliktów.

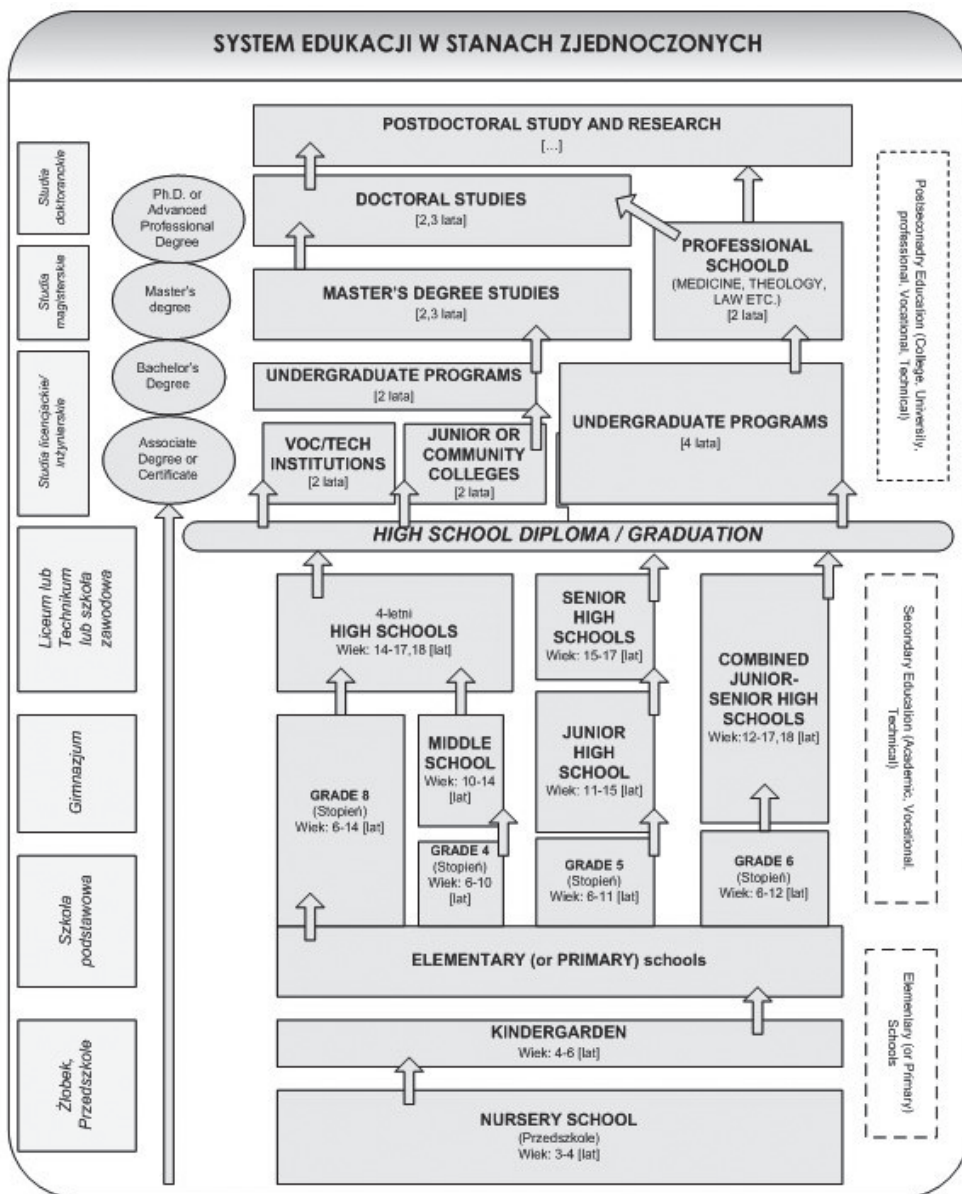
Polacy funkcjonują w kulturze charakteryzującej się wysokim dystansem do władzy, co w rezultacie tworzy więzi patriarchalne w relacjach międzyludzkich. Polichronizm, niska skłonność do delegowania zadań oraz niedocenywanie postaw indywidualnych to jej cechy charakterystyczne. Prowadzą one do efektywnych działań grupowych, jednakże indywidualne działanie wciąż jest trudniejsze i niedoceniane [Boski 2009, s. 95]. Zupełnie odmienne cechy można zaobserwować w kulturze USA, gdzie szczególnie pielęgnuje się i ceni indywidualizm, samodzielność i przedsiębiorczość.

Wszechobecnie pożądane doświadczenie łączy w sobie obok cech osobowościowych, kompetencji i kwalifikacji jeszcze wiele innych czynników. Dla przedsiębiorstw rodzinnych będą to szczególnie cechy i rytuały rodzinne, postawy wobec członków rodziny czy wreszcie wartości rodzinno-biznesowe kształtowane nierzadko przez pokolenia. Aby doświadczenie było przydatne jednostce, a następnie przedsiębiorstwu, powinno być podparte odpowiednimi cechami charakteru, umiejętnościami, zdolnościami rozwijanymi w procesie wychowania w rodzinie i w przebiegu kariery w firmie rodzinnej.

Edukacja w Stanach Zjednoczonych

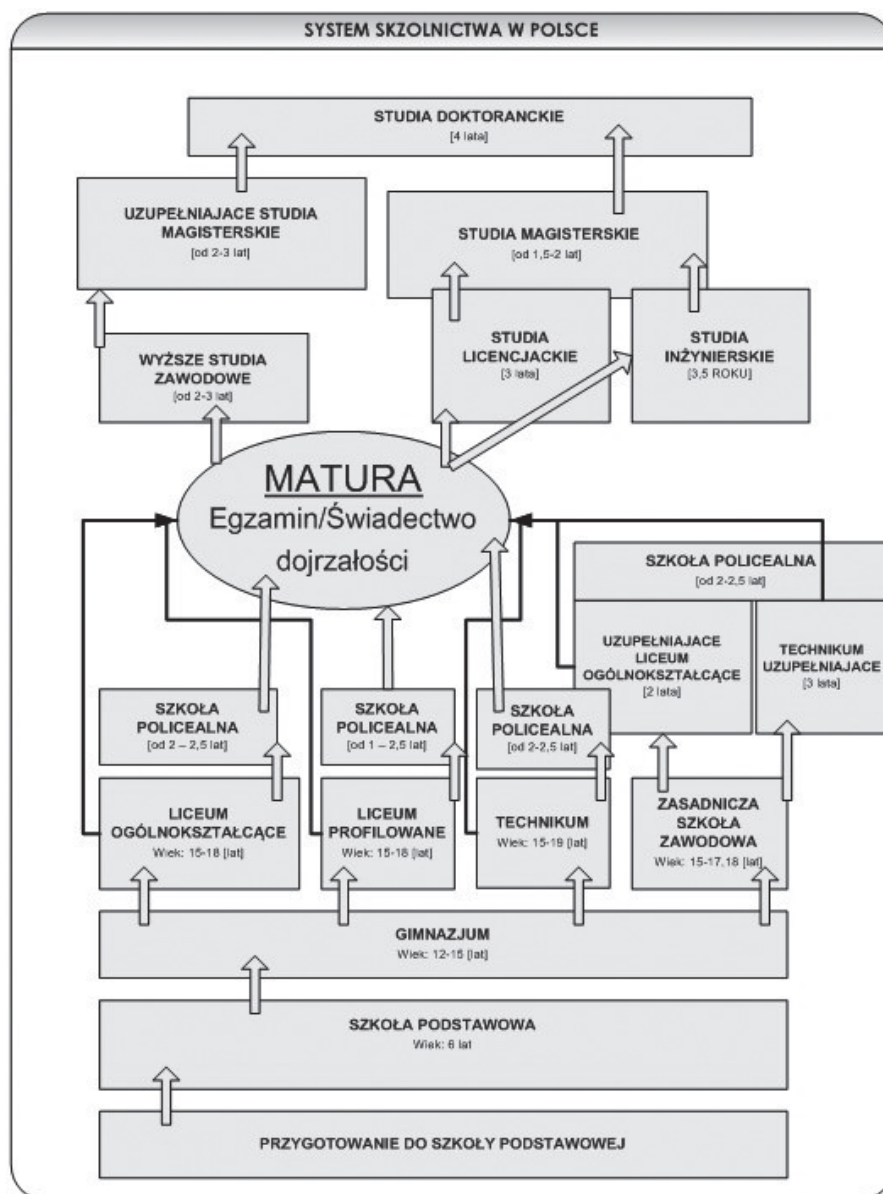
System edukacji w Polsce opiera się na równym dostępie do wiedzy. Stąd ścieżka kształcenia może przebiegać wyłącznie poprzez placówki publiczne (bezpłatne) lub przez placówki społeczne i prywatne (płatne). Każdy stopień kształcenia wymaga potwierdzenia pozyskanej wiedzy i umiejętności w jednorodnych egzaminach państwowych. Edukacja w Stanach Zjednoczonych jest w całości płatna. Jakość placówki edukacyjnej i egzaminy z jej ukończenia na jednym poziomie determinują możliwość wyboru kolejnej placówki na wyższym poziomie kształcenia. Systemy kształcenia w Polsce i USA zostały zilustrowane na rysunkach 5 i 6. W obu przedstawionych systemach zdobywa się wiedzę i umiejętności w podobnym czasie. Różnica wynikająca z odpowiedzi badanych dotyczy czasu, jaki uczniowie spędzają na zajęciach praktycznych. W systemie USA ok. 30% zajęć na każdym poziomie kształcenia dotyczy praktycznej nauki przedmiotu. W Polsce brakuje zajęć praktycznych, które kształtują umiejętności.

Rys. 5. System edukacji w USA



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 6. System edukacji w Polsce



Źródło: opracowanie własne.

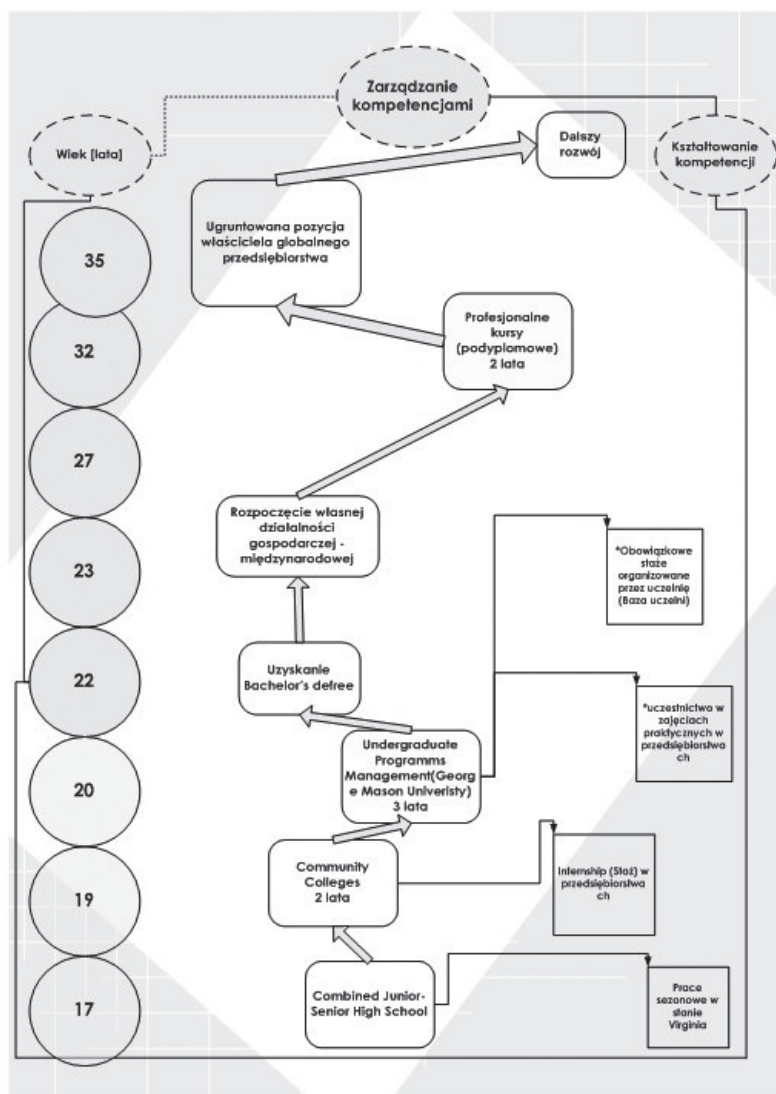
Analiza przypadków

Do badania zaproszono menedżerów z dobrze prosperujących firm rodzinnych w USA i Polsce. W analizowanych przypadkach mamy do czynienia z dwoma mężczyznami w wieku 36 lat (USA) i 38 lat (RP). Przeprowadzono z nimi wywiady indywidualne, w których pozyskano szczegółowe informacje dotyczące przebiegu kariery zawodowej. Obaj mężczyźni zajmują kierownicze stanowiska w firmach rodzinnych. Amerykanin jest drugim właścicielem firmy rodzinnej o globalnym zasięgu. Polak zajmuje kierownicze stanowisko w firmie rodzinnej założonej przez jego ojca. W przedstawionych przypadkach dostrzeżono znaczącą różnicę w przebiegu kariery, która nie wynika jednak z przebiegu procesu edukacyjnego czy posiadanych kompetencji menedżerskich. Stanowisko zajmowane przez Polaka wiąże się z niemożnością przejęcia firmy rodzinnej, a to z kolei z niechęcią do przeprowadzenia procesu sukcesyjnego przez założyciela. Menedżer amerykański przejmował firmę przez 5 lat. W wieku 30 lat został zatrudniony na stanowisku menedżerskim. W kolejnych latach rozwijał kompetencje zarządcze, by w wieku 35 lat przejąć firmę. W ostatnim roku zwiększył eksport wyrobów i dokonał internacjonalizacji firmy. Jego polski odpowiednik rozpoczął pracę w firmie rodzinnej po studiach, w wieku 25 lat jako specjalista, aby po 10 latach przejąć stanowisko kierownika średniego szczebla. Na przejęcie firmy rodzinnej, jak sam mówi, „się nie zanosì”.

Jedną z przyczyn sukcesów w przejmowaniu firm przez sukcesorów i kształtowaniu ścieżki kariery menedżerów w USA jest posiadanie przez przedsiębiorstwa rodzinne „konstytucji firm rodzinnych”. Jest to zbiór zasad i procedur postępowania, strategii firmy, roli członków rodziny w biznesie. W konstytucji zapisuje się także planowany czas oddania firmy młodszemu pokoleniu. Dzięki takiemu postępowaniu tworzy się standardy sukcesji. Podobnych rozwiązań w Polsce jest niewiele². Niemożność odwołania się do tradycji oddawania firmy czy choćby dobrych praktyk dotyczących sukcesji z lokalnego otoczenia powoduje lęk nestorów przed oddaniem firmy „niedoświadczonym młodemu”. Wynikiem takich postaw jest często zatrzymanie kariery sukcesorów na stanowiskach menedżerskich średniego szczebla i niewykorzystanie potencjału połączenia profesjonalnych kompetencji z dążeniem do zmian i rozwoju.

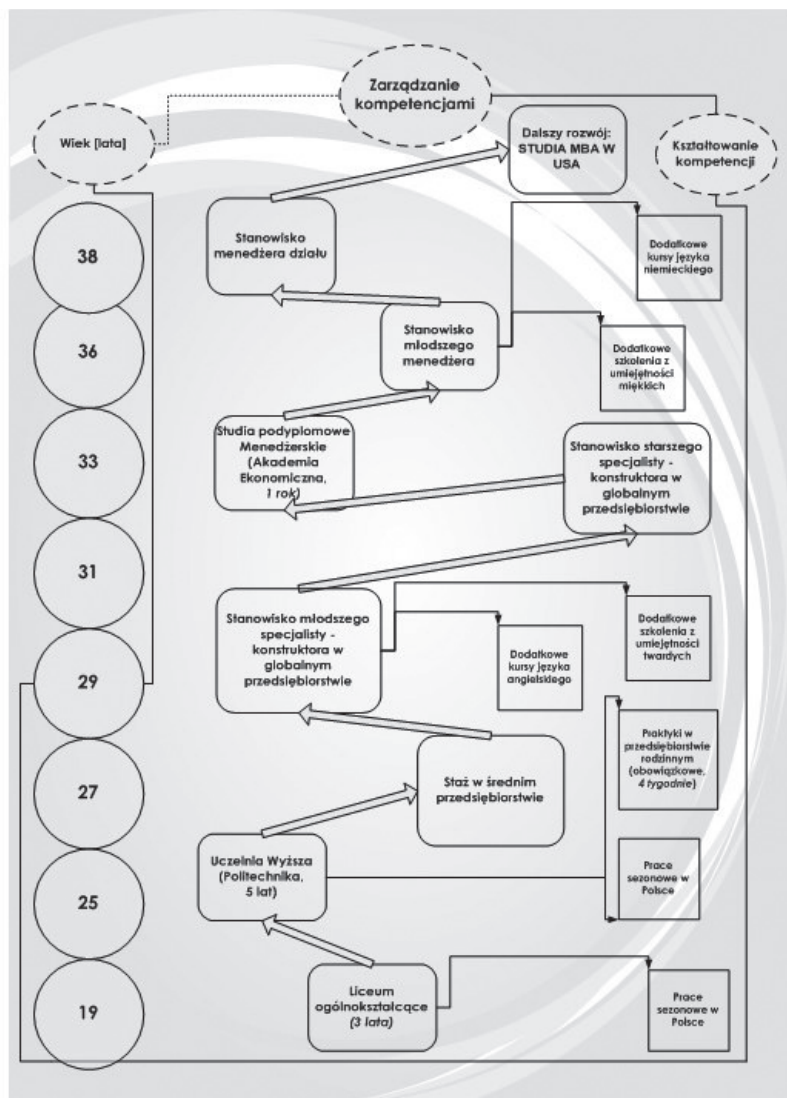
² Pierwsza konstytucja firmy rodzinnej w Polsce powstała w przedsiębiorstwie Roleski. Podpisano ją 17 grudnia 2010 r.

Rys. 7. Ścieżka kariery menedżera w USA



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 8. Ścieżka kariery menedżera w Polsce



Źródło: opracowanie własne.

Na rysunkach 7 i 8 przedstawiono przebieg rozwoju kompetencji i kariery zawodowej dwóch badanych menedżerów.

Pomimo różnic w osiąganiu celu, jakim jest zarządzanie przedsiębiorstwem rodzinnym, oraz ugruntowanych pozycji menedżerskich, obaj menedżerowie deklarują dalszy rozwój osobowy w celu doskonalenia swoich nabytych kompetencji.

Wzrost i ciągle podnoszenie kwalifikacji i kompetencji sukcesorów i przyszłych sukcesorów firm rodzinnych pozwala mieć nadzieję, że profesjonalizm zarządzania będzie kształtował nową wartość – rodzinność – jako unikatową przewagę konkurencyjną.

Zakończenie

Bez wątpienia najistotniejszą rolę w procesie nabywania i kształtowania kompetencji odgrywa osobowość oraz świadomość jednostki w wyznaczaniu i realizowania własnych celów rozwojowych. W firmach rodzinnych cele określone są często przez członków rodziny, przez co ścieżka kariery młodego pokolenia jest kierunkowana już od wczesnego dzieciństwa.

Kształtowanie i zarządzanie kompetencjami w firmach rodzinnych jest procesem wielowątkowym i wielopłaszczyznowym, na który wpływają także czynniki zewnętrzne. Rozpatrywanie go w ujęciu systemowym i zasobowym mogłoby przynieść rozwiązania przydatne dla opracowywania strategii rozwojowych i sukcesyjnych.

Wspomniana specyfika firm rodzinnych polega na dysponowaniu wartościami, które kształtują relacje międzyludzkie, a także wewnętrzną kulturę rodzinno-biznesową. Ta bez sprawnego menedżera sukcesora nie przetrwa próby czasu.

Bibliografia

- Armstrong M. (2005), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN i ACADEMICA Wyd. SWPS, Warszawa.
- Corporate Coach U Poland (2013), *Kompetencje menedżerskie i ich diagnoza*, <<http://coachu.pl/dla-menedzerow/kompetencje-menedzerskie-i-ich-diagnoza>> 10.12.2013.
- Czarczyńska K. (2010), *Miękkie i twarde kompetencje – o co w tym chodzi...?*, <<http://gadzetomania.pl/2010/11/09/miekkie-i-twarde-kompetencje-o-co-w-tym-chodzi>> 10.11.2013.

- Drucker P. (1993), *Post-capitalist Society*, Harper Business, New York.
- Gesteland R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, PWN, Warszawa.
- Green M.T. (2011), *Inside the Multi-Generational Family Business*, Palgrave Mac-Millan, New York.
- Hofstede G. (1993), *Cultural Contrains in Management Theories*, „Academy of Management Executive”, No. 7.
- Jarecka A. (2013), *Rozwój kompetencji w Capgemini Polska*, „Podaj dalej”, X/2013, nr 5.
- Juchnowicz M., Rostkowski T., Sienkiewicz Ł. (2003), *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, Poltext, Warszawa.
- May P., Lewandowska A. (2014), *Stawka większa niż biznes, Strategie firm rodzinnych*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Raport Kody Wartości. Diagnoza sytuacji sukcesyjnej w przedsiębiorstwach rodzinnych w Polsce* (2013), A. Lewandowska (red.), PARP, Poznań.
- Sasin M. (2013), *Rola i kompetencje menedżera*, Akademia Rozwoju Kompetencji, <http://www.ark-doradztwo.pl/pl/czytelnia/o_zarzadzaniu/117.html> 7.11.2013.
- Sedlak&Sedlak (2012), <<http://www.placa.pl/trendy.html>> 10.11.2012.
- Sidor-Rządkowska (2013), *Uniwersalny model kompetencyjny*, Katalizator Innowacji <http://katalizatorinnowacji.pl/uploads/files/0/145/Kompetencje_book.pdf> 20.11.2013.
- Więcek-Janka E. (2013a), *Wiodące wartości w zarządzaniu przedsiębiorstwami rodzinnymi*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.
- Więcek-Janka E. (2013b), *Kształtowanie kompetencji menedżerskich w kontekście sukcesji w firmie rodzinnej*, Zeszyty Naukowe Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej „Milenium”, Nr 1(4).
- Nogalski B., Kowalczyk A. (2007), *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Andrzej Stogowski

School of Humanities and Journalism in Poznań and COCODI FOUNDATION

Types of partnerships in the perspective of local government responsible for the development of social and economic capital. Social education approach

Abstract:

In this article a review of the existing forms of inter-sectoral cooperation, concerning building and strengthening the social and economic capital is being undertaken. Three levels of cooperation actions taken as a reactive, preventive and inclusion are identified. Analysis of the types of agreements allows for the identification of so-called apparent partnerships, including in- and formal; functional and structural partnerships, task- and system oriented.

The object-review article is based on a cross-sector cooperation in working out long-term action plan for the social economy in GranPoland Province as well as in cooperation with NGO's acting for senior citizens.

Key-words: socio-economic partnership, social capital, integration, inclusion

Introduction

We recognize the essential similarities between the phenomenon of crisis in individual and social life. This connection is a reality arising from the very nature of social personality, which can be understood as „a set of features available to the individual, but the result of this, and no other location of the individual in social circles” that is „it consists of (...) all activities that (...) man does, and all the data that he experiences in his entire life, taking an important part in the cultural systems, objectively existing in a given civilization” [Znaniński 1974, p. 88].

Crisis versus marginalization

The crisis in this approach has many parallels with the phenomenon of social exclusion which I understand as the inability of proper (with respect to given social groups) sustainable development, so lack of access to such growth, „in the center of which a man is placed, assuming participation – attendance of the individuals themselves in shaping socio-economic reality” [Human security report, UNDP 2003]. Integration activities, therefore, have to face a multi-faceted problem, involving the community in which there are individuals and/or groups of persons affected by the crisis, with the goal of developing horizontally and vertically coordinated system solutions [Chorąży 2012]. It is necessary to develop and create a form of support groups, acting as crisis prevention and crisis intervention at the local/regional level. Their task will be to suppress and overcome the crisis, one of which aspects is the „marginalization of certain social groups, which is a result of both wider processes, as well as the cause of a number of other disabilities” [Mika 2009]. Besides, many social exclusion definitions [Mika 2009], Centre of Analysis of Social Exclusion formulates social exclusion of a person as the lack of ability in participation in citizens of the community active life and enjoyment of his rights in this aspect and privileges for reasons beyond the control of the entity. Social exclusion of the entity is a dynamic and multi-dimensional process, leading to the deprivation of material and/or non-material needs of individuals or groups, manifested by a lack or low level of local community residents in the labor market, education, health care or in various forms of social security; leading to a breakdown of family and social relationships, results in a loss of sense of life and identity, as well as causes moral crisis and utters threats, so called studied helplessness and inheritance or duplication of model and features determining the nature of generational exclusion [Trafiałek 2001, pp. 48–85].

From crisis to integration

Community integration activities, thus the individual and society, different groups with each other and with the local authorities, as well as activities incorporating all sectors (public-government, civil, private) with the life of the territory, must therefore deal with the phenomenon of social exclusion (crisis) in many areas. The most important tasks in this matter I would mention after Trafiałek, the process of environmental organization made up of social adaptation, prevention and compensation [Trafiałek 2001], taking their interrelationship and implying a good choice of methodology of dia-

gnosing and organizing activities that integrate the community. It results, among others, from the fact that the phenomena of the process of social crisis (including marginalization) often consists of „a group of people, such as family, neighbors, relatives or friends; conflict between individuals located in the center of a crisis situation, or between an individual and an employee (eg. social employee) [or public institution], who was involved in the crisis; making a big fuss about the situation (...), general sense of chaos (lack of effective management, order, determine the direction of activity)” [K.O’Hagan 1996, pp. 80–81]. The answer to this situation is to formulate the essential elements of the activities that integrate local communities, providing for the coordinated integration to implement all phases of the community using and strengthening the whole social capital. It seems that it is necessary, in this aspect, to own a flexible ability to use methods and tools, a solid theoretical foundation, in-depth knowledge of the environment and its problems, possessing of substantial and financial support base, development of a model able to implement while maintaining the characteristics of the communities, as well in other areas with similar social structure and the corresponding group relations. This is a chance to „appropriate synergy of social resources, as well as the diffusion and implementation of innovation in the area of interest to us” [Stogowski 2010]. Social integration efforts are therefore mainly to:

1. in a negative sense – prevent the creation of new barriers, the disintegration of society and stereotypical treatment of individuals and groups at risk of exclusion or marginalization, reduce found social inequalities, to prevent the inheritance of learned helplessness and the status of a person/group socially excluded;
2. in a positive sense - enable social progress, strengthen or reverse economic and social cohesion of the community, increase the sense of security and social order, to provide the necessary services to compensate the existing deficiencies, to rebuild public trust and a sense of social cohesion, stimulate local activity – citizenship and self-government.

Integration [Szymczak 1978, p. 79] is the process of forming entirety from parts, uniting, a junction in a (larger) wholeness and consolidation the whole thing. With regard to the individual, integration is the culmination of successful dealing with all development crises through confrontation with one’s own “me”, with the past and one’s passing. Integrating a person becomes a source of strength and efficiency that gives the opportunity to develop one’s own wisdom and to overcome any future crises, what can be seen in

Ericson in stage of maturing 40–45 years of age. Exposed person should get therapy including „the ability to integrate life experiences in the direction of personal development, awareness of one’s own emotions and needs, developing intellectual/ cognitive potential, awareness of one’s own goals and values, making decisions consciously and freely, using his or her potential in achieving life goals and relationships, the ability to discern their spiritual matters” [www.opp.bednarska.warszawa.pl]. This integration thus relates to all levels of a person’s life and is defined as: integration of the person as a unity within the meaning of Christian anthropology, integration in the selection of therapeutic methods and ways of using the achievements of different schools of psychotherapy, adapted to the patient’s problem and the stage of treatment, internal integration of psychotherapist for the effectiveness of treatment [www.opp.bednarska.warszawa.pl].

Social integration

The concept of positive disintegration proposes to pass through five stages of integrating human personality. It also allows forming and integrating the ideal and essence of individual/social personality. These stages include: primary integration, disintegration of a single level, spontaneous multilevel disintegration and organized multilevel disintegration, global secondary integration. [Dąbrowski 1979]. Integration in a social context is a permanent and indispensable element of social policy-making, and is often a synonym for social cohesion, sustainable development, inclusion, social inclusion, social activation and social order [Wünsche 2005, p. 21; Pysz 2005]. This is reflected in the Strategy for Social Policy of the Wielkopolska Region up to 2020, which defines social policy as „organized, comprehensive and cross-sectoral activities of public authorities and other stakeholders for: the design, improvement, protection of living conditions, safety, quality of life, citizen’s status and the development of community (...) which are sensible response to demographic, economic and socio-cultural changes that bring to individuals and groups:

1. the opportunity of harmonious development,
2. participation in culture and social life,
3. the opportunity to live active and independent life” [page 9] and evokes above mentioned definitions to each of the priorities, objectives and in exemplary groups of operational activities of social integration for local government [Stogowski, others, Regional 2012].

In such a complex expression integration in terms of socio-economic policy is focused on the implementation of traditional social values It is, therefore,

an attempt to simultaneously ensure economic efficiency and social justice. This approach promotes dialogue large social groups and social peace. [Pysz 2008]. The Europe 2020 Strategy [*Communication from the Commission EU-ROPA 2020. Strategy for smart and sustainable growth favoring social inclusion*] three integrated priorities have been adopted:

1. smart economy growth based on knowledge and innovation,
2. sustainable growth/promoting a more resource efficient, environmentally friendly and more competitive economy,
3. favorable social inclusion growth/supporting the economy characterized by a high level of employment and ensuring economic, social and territorial coherence.

Social integration is the right way to overcome the crisis, expressing social exclusion and unbalanced social development.

Towards the inclusion of the disabled

Before presenting an example of practical dealing with the crisis situation of persons with disabilities in the labor market and creating opportunity for the development and cohesion of local communities it is necessary to mention the kind of integrating activities which may become comprehensive tools of social problem solving. As far as the values are concerned, A. Hulek [Hulek 1992, pp. 28–29] lists three types of children with disabilities integration in school environments:

1. location-physical integration,
2. socio-public integration,
3. functional integration.

The first type of integration is implemented by integrating the disabled child to a class of children without disabilities, and leaving him without giving additional support in terms of building and maintaining peer relationships or involvement in the events of the so-called class life. The second type is done, according to him, via cooperating of the disabled children with their healthy peers outside the classroom, but in the school. It takes place during lesson breaks, in school canteen, by the way of organizing school events and trips. Functional integration refers to the situation of regular contact of disabled students with the healthy ones during common classes and active participation in the life of the class and school. Analogy of importance of the functional integration of disabled people in individual and social dimension in all areas of life, including the labor market, can be found in John Paul's II *Encyclica Laborem exercens* [1981], where he states, inter alia, that disabled person „is one of us and fully participates in our humanity. Ought to

have facilitated access to participate in society in all aspects and at all levels according to their abilities (...). Society should unite the ideas and means to achieve this essential goal: it is making jobs for handicapped people accessible in accordance with their capabilities, as demanded by their dignity as people and as laborers". These words are still up-to-date as there are many barriers which the handicapped are unable to overcome themselves [Światło-Cienie 2014]. These include, among others: the existence of wrong attitudes and stereotypes, minimizing life orientation and objectives by disabled people's carers and maintaining the attitude of passivity and withdrawal [Ostrowska 2003], barriers limiting the handicapped the process of acquiring formal education, professional qualifications and a smooth transition from forms of occupational treatment through professional activity plants onto the open labor market [ROPS Poznań/Otrębski 2001]. The last of the above-mentioned barriers were repeatedly subjected to analyzes [Gąciarz, Ostrowska, Pańków 2008; Kryńska, Arendt 2011, pp. 6, 24, 53], that indicate the need for the development of innovative partnership solutions for the implementation of all aspects of the integration of persons with disabilities with the local environment.

Types of integrating activities (acts) versus types of partnerships

Review and analysis of the activities and projects carried out in Poland to overcome the socio-economic crisis enable offering additional suggestions to the aforementioned Hulek's propositions, the division of integration acts („The proposals are based on my own work with initiatives and projects that give out as a leading destination for action on social inclusion. To these I include initiatives such as: competition offers submitted under the open tender funded by the Government of the Wielkopolska Region during the years 2009–2011 in the area of social welfare, social economics, sports and tourism [2008–2010], education [2008–2010] and work [2008–2010], as well as systemic and innovative projects implemented by the ROPS in Poznań [both as a leader and a partner] since 2009 until present. This proposal, presented in this article, in abbreviated form, will be the subject of further analysis on the basis of new projects"). Facing the social crisis requires the active involvement of many local and regional partners that have an impact on making socio-economic development policy of the area and that may affect the implementation of normative regional and country solutions [Pissedu 2007]. As shown by the reality, „policy oriented at efforts isolated from each other which aim to resolve the individual, serial, current problems is losing coherence, consistency, and above all, its effectiveness. Inconsistency and a short time horizon, make a solution of one

problem contributing to the creation of new, more demanding, serial, current state intervention. Instead of reducing anarchy and chaos within the economy [that is, to fight crisis – A.S.] this kind of policy generates them by itself” [Pysz 2008]. Taking into consideration the aforementioned a variety of local society integrating acts/activities may be proposed. Due to the involvement of the entity and the environment in the resolution of existing community-based social crisis we can distinguish potentially integrating acts – informal/volitional and formal acts.

The first kind of acts – potential/volitional assumes the existence of an appropriate climate to interest particular local community groups in social issues. We are talking about demonstration of goodwill in the implementation of the principles of corporate social responsibility, social work standards to the ISO 2600 model (in relation to local authorities and civil society organizations representatives) and mutual knowing of the aforementioned entities with public partners, that are NGOs and social entrepreneurship entities operating in the given community. It does not always result in tasks and hard declarations (ie. orders for public entities, establishment of certain conditions for cooperation, nominating people responsible for carrying out tasks in a continuous and permanent way). Mutual understanding of potential partners is usually superficial and the exchange of information (from the recipient to the donor’s actions) seems to be rather one-sided. Undertaking by potential partners’ official tasks, preceded by information meetings, elaboration of strategies and action plans, and defining fields and range of responsibilities in the form of a written statement to cooperate allows to classify such action to formal acts. These acts express in writing their willingness to cooperate in solving a specific crisis situation or the implementation of any project. Among the activities of this type we may include the media and honorable patronage and subsidies together with content-related support or providing organizational facilities. Also in this case in-depth knowing of co-executers of a project is not necessary, though, compared to the first example of this, co-operation takes at least one level above the level of decision making. This is due to the written form of such cooperation, which guarantee can be assured by a person with appropriate range of competencies from each of the cooperating entities. This type of legislation is certainly a milestone in the direction of ‘full’ partnership.

The second level of integrating acts relates to the way of common action. We may distinguish functional and structural integrating acts. This level of integrating acts requires confirmation of the cooperation between the two parties. The first category of this level - functional - relates to fulfill specific

roles, based on the so-called letter of intent and partnership agreement with the roles and responsibilities of each party. Such responsibility must be proportionate to the technical and personal possibilities (including financial) of each of the parties and the knowledge of the individuals, groups or subjects covered by the co-operation. Here comes up the delegation of certain persons to carry out the tasks and to contact with the other company cooperating to fulfill the tasks, though at least one of the parties does not see a need to create a specific structure (posting a person) in order to raise the cooperation to development policy level. A few ideas, initiatives and projects are carried out by several entities, but without integrating their activities, sometimes with a sense of danger of 'stealing' an idea for a project. Also on this level, the role of the 'donor' comes to the fore, although the 'local leader' – let's call it a major player – is committed to the implementation of the idea, he knows the problems of the crisis and is or has been a practitioner in the social-economic domain. For the transformation of this form of cooperation from functional into structural to be implemented, there is a need of intensive work primarily aiming to players from the community getting to know each other and the proverbial 'harmony' in the accomplishment of common initiatives. The structural act does not require forming a new official structure or a new workplace but to know the functioning structures of the partners, such as development policy or involvement of social business, character of civic organizations. This also requires constant information about upcoming or anticipated opportunities of cooperation as well as inviting to active participation in co-creating solutions and developing integration tools and local activation. In this category it starts to appear a good practice of including cooperation in the structure of activities for the coming time, usually not more than one year (financial year), and including to action plans (also budgets) specific area (amount) for realization of tasks together with the particular entity. In the structural category the called in main player begins to care for realization of particular tasks to take the form of symbiotic cooperation with other entities and institutions.

The third proposed level of cooperation in favor of integration comprises of task/project and intentional/comprehensive act categories. This level requires a full partnership approach in working out solutions to crisis and proactive attitudes (activation, overcoming stereotypes, etc.) in favor of local community. Both categories require getting to know the partners, trust in charging partners with the tasks or delegation for realization. Assessment of integration cooperation in the first category – the task/project would demonstrate operations narrowed to specific time frames and/or the horizon of the project, after

which co-operation may be completed and made anew. Design thinking (task/project) brings an invigorating factor for innovation and the organization of work, but it can pose a risk of addiction to 'design' and may be a step back in the direction of short-term solutions, implemented only to the extent designated by the project. The most desirable type of integration efforts in the crisis are goal-oriented acts, the acts of the system. They require both a formal partnership agreement and a structural including the partner in the company's or institution's thinking and doing strategy. This action requires a recognition of the environment, needs, resources, social capital, gaps, opportunities and threats (carrying out of the SWOT analysis), and discernment of niches. This allows developing, in collaboration with the partners, objective and directions of development policy (cohesion, social-economic, economic, anti-crisis, etc.) and system implementation resulting from the adoption of the principles and priorities. Such action must be preceded by arrangements concerning partners' equality in their effect on the creation of integrating/incorporating solutions and reliable research determining the socio-economic and cultural structure of the community. This integration activities category allows to exceed the project horizon and build a network of relationships between all participants and co-creators of the local community and make the concept of development policy based on three domains: complexity - all integrated components for development, not just selectively treated tasks; consistency - expressed by a balance between the production of material benefits and support and building social values; flexible long-term span that guarantees a permanent basis and allows long-term planning with the ability to adapt to the changing socio-economic and political conditions [Pysz 2008].

Instead of a summary

In the Social Policy Strategy for Wielkopolska Region up to 2020 [pp. 162–163] professor Z. Woźniak put it in the form of a 'slider', with the help of which „the choice of social policy courses/objectives can be made by shifting horizontally (options with tasks and values) without compromising principles located vertically (courses/objectives)”.

Bibliography

- Belarindelli S. (1993), „*Kulturpesimismus*” ieri e oggi, [in:] G. Chalmeta (red.), *Crisi di senso e pensiero metafisico*, Armando Editore, Roma, pp. 55–72.
- Brammer L.M. (1985), *The helpe relationship: Proces and Skills*, Prentise Hall, NJ.
- Caplan G. (1964), *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, New York.

Carkhuff R.R., Berenson B.G. (1977), *Beyond counseling and therapy*, Holt, Rinehart, Winston, New York.

Choraży P. (2012), Dyrektor Departamentu Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym w MRR dla <www.ekonomiaspoleczna.pl> 11.04.2012.

Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa.

Gąciarz B., Ostrowska A., Pańków W. (2008), *Integracja społeczna i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych zamieszkałych w małych miastach i na terenach wiejskich uwarunkowania sukcesów i niepowodzeń*, Raport z badań IFiS PAN, Warszawa.

Gierszewska G. (2003), *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Polskie Wyd. Ekonomiczne, Warszawa.

Hulek A. (1992), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, WSP, Kraków.

Human security report, UNDP, 2003.

Husserl E. (1974), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Mulino, Milano.

Internetowy Słownik Języka Polskiego portalu <Onet.pl>.

James R.K., Gilliland B.E. (2004), *Strategie interwencji kryzysowej*, PARPA, Warszawa.

Jan Paweł II (2004), *adhort. apost. Reconciliatio et paenitentia*, Wydawnictwo M, Kraków.

Jungers C.M., Slager L. (2009), *Crisis Model for Older Adults: Special Consideration for an Aging Population*, [in:] „Adultspan Journal” 82, pp. 92–101.

Katechizm Kościoła Katolickiego (1994), Pallotinum, Poznań.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. W kierunku Aktu o jednolitym rynku. Bruksela z dnia 27.10.2010 r.

Komunikat Komisji EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Bruksela 3 marca 2010 r.

Komunikat Komisji „Inicjatywa na rzecz przedsiębiorczości społecznej. Budowanie ekosystemu sprzyjającego przedsiębiorstwom społecznym w centrum społecznej gospodarki i społecznych innowacji [SEK(2011) 1278 wersja ostateczna]”.

Kryńska E., Arendt Ł. (2011), *Rynek pracy i kierunki wzrostu aktywności zawodowej ludności na obszarze zachodnich województw Polski w kontekście prowadzonej polityki regionalnej*, EFRR, Łódź.

„Kryzys grecki – geneza i konsekwencje”, sporządzony w Ministerstwie Finansów w Biurze Pełnomocnika Rządu do Spraw Wprowadzenia Euro przez Rzeczpospolitą Polską, Warszawa 26.10.2010.

- Lindemann E. (1956), *The meaning of crisis in individual and family*, Teachers College Record 57.
- Lindemann E. (1944), *Symptomatology and management of acute grief*, American Journal of Psychiatry, 101, pp. 141–148.
- Mika B. (2010), *Kręgi wykluczenia społecznego w województwie wielkopolskim w świetle badań własnych*, [w:] J. Tittenbrun (red), *Spółdzielnie społeczne. Skuteczny mechanizm walki z wykluczeniem społecznym czy ślepa uliczka?*, Wyd. Nakom, Poznań.
- Mika T. (2011), *Instytucje wsparcia ekonomii społecznej osób niepełnosprawnych w Wielkopolsce*, [w:] *Ekonomia społeczna a osoby niepełnosprawne*, Wydawnictwo Fundacja im. Św. Jadwigi, Poznań, ss. 157–176.
- O'Hagan K. (1996), *Interwencja kryzysowa w pracy socjalnej*, [w:] J. Lishman (red.), *Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, Interart, Warszawa.
- „Opinion of the European Economic and Social Committee on The open method of coordination and the social clause in the context of Europe 2020 (Exploratory opinion)” z dnia 16.06.2010.
- Ostrowska A. (2003), *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*, [w:] Rzędzicka K., Kobylańska A. (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny*, Impuls, Kraków.
- Otrębski W. (2001), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*, TN KUL, Lublin.
- Paliwoda-Matiolańska A. (2009), *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa.
- Pissedu A., *Crisi della Società e Strumenti di Risanamento nell'evoluzione normativa*, La Gazzetta Del Mezzogiorno – La Gazzetta di Lecce z dnia 27 lipca 2011.
- Pysz P. (2005), *Rola państwa w ordoliberalnej koncepcji polityki gospodarczej*, „Ekonomista”, nr 1.
- Pysz P. (2008), *Spółeczna gospodarka rynkowa. Ordoliberalna koncepcja polityki gospodarczej*, PWN, Warszawa.
- Raport z badania „Inwentaryzacja przedsiębiorstw ekonomii społecznej w Wielkopolsce (2011), Poznań (koordynator badania ze strony ROPS – A. Stogowski).
- Reina D., Vianello S. (2011), *GreenWebEconomics. La nuova frontiera*, EGEA.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 16.06.2010 (tekst polski).
- Romanowska M. (2004), *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, PWE, Warszawa.
- Sadowska B. (red.) (2009), *Nowy początek. Społeczna gospodarka rynkowa*, Fundacja Barka, Poznań.

- Sobczak S. (2004), *Aksjologiczne wątki w koncepcji samoświadomości Zbigniewa Zaborowskiego*, [w:] Pytka L., Rudowski T. (red), *Samoświadomość i jakość życia: perspektywa psychospołeczna*, Eneteia, Warszawa.
- Stogowski A. (2010), *Idea ekonomii społecznej w Wielkopolsce*, Dodatek do „Głosu Wielkopolskiego” – CESON – Centrum Ekonomii społecznej Osób Niepełnosprawnych, s. 4. Pełna wersja artykułu na stronie <www.ceson.pl>.
- Stogowski A. (2011), *W stronę systemowego wspierania ekonomii społecznej w Wielkopolsce*, [w:] *Ekonomia społeczna a osoby niepełnosprawne*, Fundacja im. Królowej Polski św. Jadwigi (red.), Poznań.
- Strategia Polityki Społecznej dla Województwa Wielkopolskiego do roku 2020 z października 2010 r. ROPS Poznań.
- Sue D.W. (1994), *The challenge of multiculturalism: The road less traveled*, American Counselor 1, pp. 6–14.
- Szymczak M. (red.) (1978), *Słownik języka polskiego*, t. I., PAN, Warszawa.
- „Światło i Cienie” nr 4/2005.
- Tokarski J.(red.) (1971), *Słownik wyrazów obcych*, PAN Warszawa.
- Trafiątek E. (2001), *Środowisko społeczne i praca socjalna*, Wyd. Śląsk, Katowice, ss. 48–85.
- Wawrzyniak B. (1999), *Odnawianie przedsiębiorstwa*, PFPK-Poltekst, Warszawa.
- Wojtyła K. (2000), *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin.
- Wróblewski R. (1998), *Wprowadzenie do strategii wojskowej*, Wyd. Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
- Wünsche H.F. (2005), *Rola państwa w społecznej gospodarce rynkowej – lekcja ekonomii politycznej w ujęciu L. Erharda, Ład gospodarczy jako efekt działalności państwa w społecznej gospodarce rynkowej*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział Warszawski, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1998), *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Eneteia, Warszawa.
- Zelek A. (2003), *Zarządzanie kryzysem w przedsiębiorstwie – perspektywa strategiczna*, PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (1974), *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa.
- Zoellner T., Maercker A. (2006), *Posttraumatic growth in clinical psychology, A Critical Review and introduction of a two component model*, „Clinical Psychology Review”26, pp. 626–653.
- <<http://www.opp.bednarska.warszawa.pl>>.

<www.ceson.pl>.

<www.jadwiga.org>.

<www.rops-wielkopolska.poznan.pl> zakładka: projekty.

