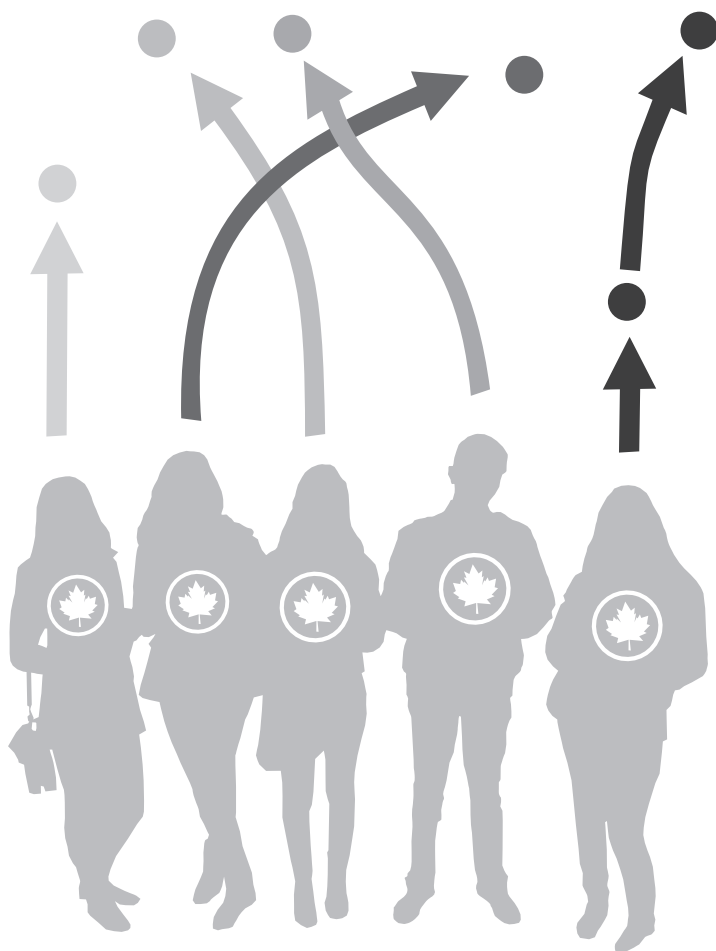


**Piotr Górski, Katarzyna Klimkiewicz,
Wojciech Kowalik, Marzena Staszkwicz**

Absolwenci Wydziału Zarządzania AGH u progu kariery zawodowej



KU 0616 pozycja wydawnictw naukowych
Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie

© Wydawnictwa AGH, Kraków 2015

ISBN 978-83-7464-775-5

Redaktor Naczelny Wydawnictw AGH
Jan Sas

Komitet Naukowy Wydawnictw AGH:
Zbigniew Kąkol (przewodniczący)
Marek Cala
Borys Mikułowski
Tadeusz Sawik
Mariusz Ziółko

Recenzenci:
prof. zw. dr hab. Ewa Maslyk-Musiał
dr hab. Alicja Miś, prof. Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

Afiliacja autorów:
AGH Akademia Górniczo-Hutnicza

Redakcja:
Magdalena Grzech

Projekt okładki:
Paweł Sepielak

Skład komputerowy:
Agent PR

Wydawnictwa AGH
al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków
tel. 12 617 32 28, tel./faks 12 636 40 38
e-mail: redakcja@wydawnictwoagh.pl
<http://www.wydawnictwo.agh.edu.pl>

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

CZĘŚĆ I

1. Metodologiczne i teoretyczne aspekty badania systemów wartości oraz kompetencji zawodowych	9
2. Akademicka edukacja menedżerska w Polsce w perspektywie przemian szkolnictwa wyższego	20
3. Zmiany w motywach podejmowania studiów wyższych w kontekście zmian systemu wartości Polaków w świetle badań socjologicznych	30
3.1. Przemiany systemu wartości Polaków	30
3.2. Zmiany w motywach podejmowania studiów wyższych	33
4. Zmiany rynku pracy w kontekście oczekiwań pracodawców i postaw pracobiorców	37
4.1. Sytuacja na rynku pracy	37
4.2. Między deklaracjami i wyobrażeniami	38
4.3. Oczekiwanie pracodawców	41

CZĘŚĆ II

5. Charakterystyka badanej zbiorowości. Kim są studenci WZ AGH?	51
5.1. Sytuacja studentów i absolwentów lat 2005/2006 – 2010/2011	51
5.2. Charakterystyka badanej próby	56
6. Motywy podjęcia studiów wyższych przez studentów WZ AGH	67
7. Kompetencje w ocenie studentów WZ AGH – autoewaluacja, ocena uczelni i oczekiwań pracodawców	76
8. Motywacje, postawy i oczekiwania studentów wobec pracy po studiach	97
8.1. Co zdaniem studentów ma znaczenie w realizacji ich planów zawodowych?	98
8.2. Oczekiwanie wobec pracodawców	102
9. Dokąd po studiach? Zawody i obszary zatrudnienia preferowane przez studentów WZ AGH a ich wartości i postawy	106
9.1. Popularne kadry	106
9.2. Bezpieczne finanse	113
9.3. Samodzielny marketing	121
9.4. Stabilna inżynieria produkcji	127

10. Wnioski z przeprowadzonych badań.	
W perspektywie zmian sfery postaw i aspiracji młodzieży oraz zmian na rynku pracy	134
10.1. Studenci między wyborem studiów a wyborem pracy	134
10.2. Kształtowanie programu studiów na kierunkach związanych z zarządzaniem	136
Bibliografia	145
ANEKS	153

Wstęp

Zagadnienia poruszane w książce należą jednocześnie do kilku dyscyplin z obszaru nauk społecznych: psychologii, pedagogiki, socjologii oraz zarządzania. Dotyczą zarówno kwestii teoretycznych związanych z aspiracjami zawodowymi osób kończących studia wyższe, jak i dostarczają informacji pomocnych w zarządzaniu uczelniami i realizacją funkcji dydaktycznych. Zagadnienia te z jednej strony były od lat przedmiotem badań przedstawicieli wymienionych dyscyplin, z drugiej zmienność społecznego świata, otoczenia, w jakim funkcjonują wyższe uczelnie, powoduje, iż wiedza na ten temat jest coraz częściej poszukiwana przez praktyków.

W tytule książki pojawia się słowo kariera. Pojęcie to jest różnie definiowane na gruncie wspomnianych nauk, ponadto jako słowo z języka potocznego ma nie tylko znaczenie, ale i konotację wartościującą. W niniejszej książce znaczenie tego pojęcia rozumiemy w kontekście systemów wartości i aspiracji zawodowych jednostek oraz kierunku ich rozwoju. Inaczej niż socjologowie, którzy uznają, że kariera jest sekwencją zajmowanych przez jednostkę stanowisk, przyjmujemy, że wiąże się ona z osiąganiem pozycji zawodowej pozwalającej na realizację aspiracji zawodowych jednostki. W tym rozumieniu jest to więc pojęcie wartościowane pozytywnie. Aspiracje te realizowane są dzięki pracy zawodowej, pracy w organizacjach zatrudniających wysoko wykwalifikowanych pracowników, gdyż za takich uznajemy absolwentów wyższych uczelni.

Pojęcie kariery zawodowej jednostek jest w tym ujęciu związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi w organizacjach. Rozwój indywidualny połączony z uczeniem się i rozwojem kompetencji wymaga zarówno odpowiedniego przygotowania jednostek, ich motywacji i umiejętności uczenia się przez całe życie, jak i odpowiedniego zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania określanego jako zarządzanie przez kompetencje (Sienkiewicz et al., 2013). We współczesnych organizacjach, w których za najważniejszy zasób uznaje się ludzi i ich wiedzę, sprawą kluczową jest przygotowanie pracowników i samej organizacji do zarządzania karierą pracowników. W kontekście tego problemu Alicja Miś używa trafnego określenia „kompetencje do kariery”. To podejście ma istotne znaczenie nie tylko w kontekście zarządzania karierą pracowników, ale również przebiegu samej kariery. „Jeśli zdefiniować karierę w kategoriach rozwijającej się wiedzy i informacji – pisze Miś

– to spojrzenie na organizację jako kreatora wiedzy wywołuje kilka implikacji. Pierwszą z nich jest wyraźny nacisk na treściowy komponent kariery. Kariera nie jest już sekwencją pozycji, ważne stają się doświadczenia same w sobie, które nie wyczerpują warunków zajmowanej pozycji, ale obejmują szerszy zakres. (...) Druga implikacja dotyczy zmian w rozumieniu strukturalnego aspektu kariery. Dotychczasowe pozycje możliwe do osiągnięcia przez jednostkę w hierarchii organizacyjnej powinny zostać zastąpione analizą wydarzeń i faktów mających wpływ na zasób wiedzy jednostki” (Miś, 2005, s. 48).

W prezentowanej książce przedstawiamy aspiracje zawodowe osób kończących studia na Wydziale Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej w 2010 i 2011 roku. Skupiamy się na ukazaniu stanu ich świadomości, systemu wartości, opinii, przekonań, a także podejmowanych działań związanych ze studiami i rozwojem kompetencji zawodowych. Uważamy, że uzyskujemy nie tylko profil młodych ludzi rozpoczynających swoje życie zawodowe u progu drugiej dekady XXI wieku, ale również wiedzę pomocną w realizacji funkcji dydaktycznej uczelni, w doskonaleniu kształcenia, w dialogu z innymi podmiotami odpowiedzialnymi za kształcenie specjalistów, szczególnie z pracodawcami, administracją państwową czy stowarzyszeniami zawodowymi.

Przedstawione w książce dane dotyczące młodych ludzi staramy się przedstawić w aspekcie nie tylko wybranych zagadnień metodologicznych związanych z prowadzonymi badaniami, ale także ukazać kontekst społeczno-kulturowy stanowiący ramy wejścia młodych ludzi w dorosłe życie zawodowe, określający nie tylko warunki podejmowanych przez nich działań, ale także pozwalający na lepsze zrozumienie i interpretację wyników badań. Zaprezentowany w książce kontekst społeczny obejmuje przemiany systemów wartości Polaków ze szczególnym uwzględnieniem wartości pracy i wykształcenia powiązanych z motywacją podejmowania studiów wyższych oraz warunków, w jakich młodym ludziom przychodzi realizować swoje aspiracje zawodowe, a także zmian w zarządzaniu zasobami ludzkimi w organizacjach oraz w sytuacji na rynku pracy. Ze względu na to, iż badanymi byli studenci kierunków zarządzania, osobny rozdział został poświęcony zmianom dokonującym się w edukacji menedżerskiej.

Zapraszając do lektury, mamy nadzieję, iż pozwoli ona na ukazanie profilu wchodzącego w życie zawodowe jednego z roczników wychowanków Wydziału Zarządzania AGH, a tym samym lepsze zrozumienie ich świata wartości i przekonań oraz umożliwi ocenę szans powodzenia nakreślonych przez nich planów. Mamy również nadzieję, że praca ta dostarczy wiedzy pozwalającej na doskonalenie oferty dydaktycznej i jakości kształcenia na naszym wydziale, a także na innych wydziałach, które kształcą na kierunkach związanych z zarządzaniem.

CZĘŚĆ I

1. Metodologiczne i teoretyczne aspekty badania systemów wartości oraz kompetencji zawodowych

Pojęcie wartości jest używane na gruncie wielu nauk humanistycznych i społecznych, bowiem wartości są związane ze światem ludzkim. Tak sądził Władysław Tatarkiewicz, zauważając, iż wartości związane są ze światem ludzkich pragnień, dążeń i aspiracji (Tatarkiewicz, 1978, s. 63 i następne). Dokonany przez Marię Misztal przegląd psychologicznych, socjologicznych i kulturowych definicji wartości pokazuje ich związek z innymi ważnymi kategoriami opisu świata społecznego i w konsekwencji łączy się zarówno z problematyką badawczą, jak i ze stosowanymi metodami badań (Misztal, 1980). W definicjach psychologicznych autorzy traktują wartości jako zjawiska psychiczne o charakterze poznawczym, stąd pojęcie „wartość” powiązane jest z pojęciem „postawa”. Z kolei w ujęciach socjologicznych wartości definiowane są w kontekście wpływu środowiska społecznego na zachowania jednostek oraz na procesy zachodzące w grupach społecznych, dlatego socjologowie często zwracać będą uwagę na różnicowanie systemów wartości uwzględniające społeczną, klasową czy warstwową przynależność jednostek. W ujęciu kulturowym, do którego autorka zalicza również podejście zaproponowane przez Talcotta Parsonsa, wartości traktowane są jako „normatywny element podzielanego systemu symboli stanowiący podstawę wyborów określonych przedmiotów, działań i przekonań” (Misztal, 1980, s. 43).

W naszych badaniach wartości interesowały nas w kontekście działań podejmowanych przez studentów, a więc wartości rozumianych jako przedmiot dążeń. Interesował nas również ich związek z motywacją podjęcia studiów wyższych czy aspiracjami dotyczącymi przyszłej pracy zawodowej. W tym ujęciu wartości są z jednej strony powiązane ze środowiskiem społecznym badanych, z procesami socjalizacji, są zatem niejako uwarunkowane przez te procesy, z drugiej są przesłanką podejmowanych działań, pełnią funkcje związane z ich uzasadnieniem. Jednak działania podejmowane przez jednostki dokonują się w pewnym jeszcze szerszym kontekście kulturowym, w którym wartości są elementem systemu normatywnego. Jest to szczególnie istotne dla interesujących nas wartości pracy i wykształcenia, bowiem w czasach transformacji dokonywała się również zmiana kulturowa polegająca na „przewartościowaniu” tych dwóch wartości, co związane było zarówno z odmiennym od socjalistycznego dyskursem społecznym dotyczącym tych wartości,

jak i warunkami, w których wartości te były realizowane. Wyrazem zmiany orientacji życiowych w warunkach powstałych w obu systemach może być traktowanie orientacji roszczeniowej jako dziedzictwa okresu PRL i podkreślanie, iż stanowi ona brzemię utrudniające zarówno skuteczność indywidualnych działań, jak i rozwój cywilizacyjny polskiego społeczeństwa. Z kolei orientacją adekwatną do nowych, kapitalistycznych warunków jest ta, która charakteryzuje się poczuciem wewnętrznego umiejscowienia kontroli (Marody, 1996, s. 219).

Inną orientacją, w większym stopniu pasującą do warunków, w których wprowadzono rozwiązania instytucjonalne bardziej adekwatne do gospodarki rynkowej i demokracji, jest skłonność do współpracy. W badaniach z końca lat dziewięćdziesiątych nad propagowanymi przez media wzorami zachowań najważniejsze okazały się nakaz bycia kreatywnym, bycia sobą, bycia asertywnym oraz nakaz pracowania. Praca przedstawiana była w analizowanych czasopismach jako coś, o co warto zabiegać, coś, co przysparza sukcesów. Jednak kariera zawodowa okazywała się nie tylko szansą na samorealizację, ale i stanowiła zagrożenie dla życia osobistego i rodzinnego (Sikorska, 2002, s. 38).

W badaniach socjologicznych w konceptualizacji pojęcia „wartość” pomocne są rozróżnienia zaproponowane przez Stanisława Ossowskiego na wartości odczuwane i uznawane oraz wartości cele i wartości środki (Ossowski, 1967). Można założyć, iż wartości uznawane są związane ze sferą normatywną, zaś wartości odczuwane z procesami emocjonalnymi. Jednak na działania podejmowane przez jednostkę wpływają nie tylko wartości odczuwane, ale także wartości uznawane, które są powiązane z normami społecznymi. Jednostka świadoma tych norm gotowa jest podjąć działania, których się od niej oczekuje, a to ze względu na powiązanie tych działań z realizowaną przez nią rolą społeczną. Procesy socjalizacji, w tym procesy socjalizacji w szkole wyższej, polegały między innymi na tym, iż jednostka internalizowała pewne wartości właściwe dla określonego środowiska, które w tym środowisku były uważane za istotne.

Drugie rozróżnienie na wartości instrumentalne i autoteliczne również jest ważne, szczególnie w sytuacji, gdy obserwujemy tendencję do instrumentalizacji takiej wartości jak wykształcenie. Zmiany te związane są zarówno ze zmianą kryteriów oceny wykształcenia, jak i ze zmianą w sferze motywacji związanej z kształceniem czy wyborem szkoły wyższej.

Ważne dla problematyki wartości jest również zagadnienie metodologiczne dotyczące ich badania. Wyróżnione wymiary związane z funkcjami wartości w odniesieniu do jednostki (postawy, motywacje) i zbiorowości (system aksjonormatywny) pokazują powiązanie obu funkcji, szczególnie gdy przedmiotem badań jest poznanie świadomości i zachowań jednostek. Poznanie wartości może nastąpić dzięki deklaracji badanych odpowiadających na pytania w badaniach ankietowych czy wywiadach, może także być osiągnięte dzięki analizie zachowań czy dokonywanych wyborów opisywanych w dokumentach osobistych lub

poznawanych w badaniach etnograficznych. Funkcjonowanie wartości w wymiarze aksjonormatywnym wymaga innych metod badawczych odnoszących się do analizowania zobiektywizowanych wytworów danych zbiorowości. Jednak w badaniach prowadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety o wartościach dowiadujemy się z deklaracji badanych. Tak jest również w naszym przypadku. Powiązanie wartości z motywacją do podjęcia studiów wyższych czy aspiracjami związanymi z pracą zawodową pozwala na analizę wartości w kategoriach autotelicznych i instrumentalnych. Kontekst kulturowy i społeczny, w którym żyją badani studenci, jest niezmiernie ważny i chociaż nie był on przedmiotem badań, został uwzględniony i pokrótce scharakteryzowany w dalszych rozdziałach tej części książki.

W badaniach socjologicznych problematyka wartości poruszana jest w związku z przemianami wartości. Przemiany wartości wyjaśniane są nie tylko w kontekście uwarunkowań właściwych dla społeczeństw narodowych, ale również uniwersalnych procesów społecznych, do których należy modernizacja. Problematyka związku między wartościami, osobowością i przemianami struktur oraz więzi społecznych należy wręcz do klasycznej w myśli socjologicznej. Obecna była w twórczości Emila Durkheima, Maxa Webera czy w polskiej socjologii Floriana Znanieckiego. Jednak na przełomie stuleci, gdy socjologowie zaczęli wskazywać na jakościowe zmiany zachodzące w społeczeństwach zachodnich określane jako ponowoczesność czy późna nowoczesność, na związki między kulturą a strukturą społeczną i osobowością zaczęto patrzeć z innej perspektywy.

Do badaczy podejmujących te zagadnienia należą Ronald Inglehart w USA oraz Ruud de Moor, Peter Ester i Loek Halman w Europie. Badacze europejscy prowadzą od lat badania w ramach programu European Values Studies, do którego w latach dziewięćdziesiątych włączono również Polskę, a R. Inglehart prowadzi podobne badania w skali światowej. Badacze ci postawili tezę o przemianie wartości w wyniku procesów modernizacji i racjonalizacji, czego efektem jest postępująca indywidualizacja. Następuje odejście od wartości tradycyjnych i religijnych na rzecz racjonalnych i świeckich, a następnie – w toku przemian społecznych określanych jako ponowoczesność – od wartości materialnych zapewniających bezpieczeństwo i przetrwanie do wartości zorientowanych na samorealizację, ekspresję i jakość życia. Jak pisze Aleksandra Jasińska-Kania, dotychczasowe wyniki badań pokazały „różnicowanie, a nie jedność lub systemowość wartości akceptowanych przez Europejczyków (...) Wyniki prowadzone na szerszej, wykraczającej poza kraje Unii Europejskiej próbie, w zasadzie potwierdziły hipotezę Ingleharta, że poziom rozwoju gospodarczego i modernizacji kraju wpływa na charakter wartości i przekonań jego mieszkańców” (Jasińska-Kania, 2002, s. 15).

Małgorzata Sikorska porównująca postawy związane z pracą Polaków, Hiszpanów i Holendrów stwierdza, iż potwierdzają one hipotezę R. Ingleharta (Sikorska, 2002). Praca okazała się wartością ważniejszą dla Polaków niż dla Holendrów

i Hiszpanów. Wskazane przez Polaków cechy pracy były charakterystyczne dla orientacji materialistycznej. Praca miała zaspokoić potrzeby bezpieczeństwa i dostarczyć środków finansowych do zaspokojenia potrzeb materialnych. Orientacją na samorealizację charakteryzują się respondenci o wyższych kwalifikacjach, co w polskiej próbie koreluje z wyższym wykształceniem. Jednakże – jak zauważa M. Sikorska – w związku z przypisywaniem większej wartości pracy przez Polaków, co związane jest z uwarunkowaniami ekonomicznymi, z sytuacją na rynku pracy, na którym poważnym problemem jest bezrobocie, nie można jeszcze mówić, iż nastąpiła radykalna zmiana etosu pracy (Sikorska, 2002).

Drugim pojęciem wykorzystanym w prowadzonych przez nas analizach jest pojęcie kompetencji. Pojęcie to jest obecne zarówno w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi (Oleksyn, 2010), jak i w edukacji, gdyż w wyniku postępującego w obszarze nauczania procesu bolońskiego zdefiniowano efekty kształcenia, odwołując się do kompetencji uzyskanych przez studentów w procesie kształcenia. Poгляд ten coraz częściej spotyka się również w naszym kraju, co jest widoczne m.in. w tworzeniu programów studiów na podstawie Krajowych Ram Kwalifikacji. Coraz powszechniejsze użycie pojęcia kompetencji ma zapewnić lepsze warunki komunikacji pomiędzy uczelniami, studentami i pracodawcami.

Zainteresowanie kompetencjami znalazło również odzwierciedlenie w większej liczbie publikacji na ten temat. Można było odnaleźć prace poświęcone diagnozowaniu kompetencji, gdzie koncentrowano się głównie na metodach ich pomiaru, które mogłyby być przydatne w procesach rekrutacji i selekcji kandydatów oraz służyć ocenie pracowniczej (Woodruffe, 2003; Juchnowicz i Sienkiewicz, 2006; Sidor-Rządowska, 2006; Wood i Payne, 2006). Dużym zainteresowaniem cieszyła się tematyka rozwoju, doskonalenia i możliwości kształtowania kompetencji (Smółka, 2008; Rakowska i Sitko-Lutek, 2000). Widoczne były również coraz częstsze odniesienia do kompetencji, w opisach poszczególnych ról zawodowych, gdzie szczególnie chętnie eksplorowano temat wymagań kompetencyjnych stawianych menedżerom (Rakowska, 2007; Bendkowski i Bendkowski, 2008; Sajkiewicz, 2008; Musioł-Urbańczyk, 2010). Wreszcie ugruntowaną pozycję w literaturze przedmiotu miało już tzw. zarządzanie kompetencjami / zarządzanie przez kompetencje (Lévy-Laboyer, 1997; Hollyforde i Whiddett, 2003; Filipowicz, 2004; Dubos i Rothwell, 2008; Wieczorek, 2008; Witkowski i Listwan, 2008).

Okres, kiedy badani studenci kończyli studia, to również czas coraz większego zainteresowania rynku pracy kompetencjami potencjalnych pracowników. To widoczny trend opisywania sylwetek pożądaných kandydatów do pracy językiem kompetencji. Kompetencje stały się także motywem przewodnim i szyldem promującym działania w obszarze doskonalenia zawodowego. Zmiany na rynku pracy, które towarzyszyły badanym studentom, w chwili skończenia studiów, zostały opisane w rozdziale 4 *Zmiany rynku pracy w kontekście oczekiwań pracodawców i postaw pracobiorców*.

Pracodawcy obok formułowania oczekiwań wobec pożądanych kwalifikacji pracowników określają kompetencje, które pracownicy powinni mieć, by móc realizować cele organizacji. Podejście takie pozwala nie tylko pozyskać do pracy i utrzymać osoby, które mają wiedzę, umiejętności i reprezentują postawy wartościowe z punktu widzenia organizacji. Koncentracja na kompetencjach w kształtowaniu systemów zarządzania ludźmi pozwala określać również kierunek rozwoju zawodowego i osobistego pracowników, tak by był on zgodny z jednej strony z indywidualnymi dążeniami i aspiracjami pracowników, z drugiej strony, by wspierał realizację celów organizacji. Komunikowanie przez pracodawców na rynku pracy oczekiwań wobec kompetencji kształtuje też wyobrażenia kandydatów do pracy odnośnie do specyfiki i charakteru przyszłego miejsca pracy. W szczególności wpływ ten jest istotny w przypadku osób, które dopiero wkraczają na rynek pracy i nie mają dużego doświadczenia zawodowego.

Można zatem powiedzieć, że w okresie, w którym badani kończyli studia, termin „kompetencje” stawał się coraz bardziej uznany, popularny i pojawiał się w bardzo wielu, często oddalonych od siebie, kontekstach merytorycznych.

Trwająca nadal moda na kompetencje, nie tylko w obszarze naukowym, ale i w życiu codziennym przynosi wiele trudności w obszarze definicyjnym. Jako pionierów podejścia kompetencyjnego uznaje się dwóch amerykańskich psychologów Roberta White i Davida C. McClellanda. R. White wyróżnił cechę, którą określił kompetencją (1959), a D.C. McClelland (1973) jako jeden z pierwszych stwierdził, że chociaż inteligencja ma istotny wpływ na ludzkie zachowanie, to jednak cechy charakterystyczne dla danej jednostki jak motywacja czy postrzeganie samej siebie, decydują o tym, czy dane działanie będzie skuteczne.

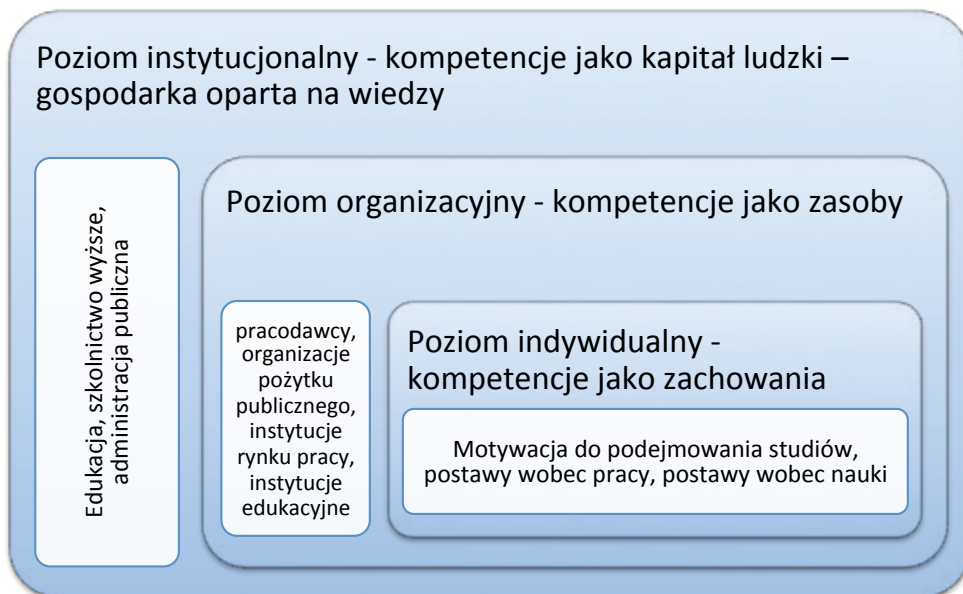
W naukach o zarządzaniu kompetencje definiowane są najczęściej w trzech ujęciach. Pierwsze, szerokie ujęcie kompetencji jest bliskie pojęciu kapitału ludzkiego. Zdaniem Aleksiego Poczrowskiego „to ogół cech i właściwości ucieleśnionych w ludziach (wiedza, umiejętności, zdolności, zdrowie, motywacja), które mają określoną wartość oraz stanowią źródło przyszłych dochodów zarówno dla pracownika – właściciela kapitału ludzkiego, jak i dla organizacji korzystającej z tegoż kapitału w określonych warunkach” (2008, s. 41). W tym kontekście mówi się również o kompetencjach jako mierze jakościowej kapitału ludzkiego, przeciwstawiając je kryteriom kwalifikacyjnym, które, skupiając się na posiadanych przez pracownika dyplomach, stopniach zawodowych, ukończonych kursach, szkoleniach i wynikających z tego uprawnieniach, nie wyjaśniają jednostkowych zachowań pracownika (Juchnowicz i Sienkiewicz, 2006).

Drugie ujęcie kompetencji to używanie tego terminu w analizach strategicznych, gdzie za kompetencje uznaje się wszystkie unikatowe zasoby danego przedsiębiorstwa w najogólniejszym tego słowa znaczeniu (Bratnicki, 2000). Mowa tu zatem nie tylko o kompetencjach pracowników, ale również wymienia się kompetencje zarządcze, współpracowników, przyjęte z zewnątrz (takie jak licencje, patenty, wiedzę

i pamięć zbiorową), kompetencje w sferze produktów i technologii oraz wreszcie kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym oraz etyką (Oleksyn, 2010).

Ostatnie podejście w definiowaniu omawianego pojęcia to orientacja na jednostkę jako posiadacza kompetencji. Niektóre definicje opisują kompetencje jako „zbiór zachowań, które pewne osoby lepiej opanowały niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej” (Lévy-Laboyer, 1997, s. 32). Kompetencje w zakresie wykonywanej pracy rozumiane są jako „zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy, takie jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje” (Boyatzis, 1982 za: Hollyforde i Whiddett, 2003, s. 13). Na gruncie nauk o zarządzaniu szczególnie eksponowana jest ta grupa definicji, która akcentuje wpływ kompetencji na jakość czy efekty wykonanej pracy, osiąganie strategicznych celów przedsiębiorstwa itp. Wśród tych definicji znajduje się rozumienie kompetencji jako „zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa, które obarczyło nią pracownika w duchu swoich strategii i swojej kultury” (Lévy-Laboyer, 1997, s. 19). Według Tomasza Rostkowskiego kompetencje to „zbiór wiedzy, uzdolnień, stylów działania, osobowości, wyznawanych zasad, zainteresowań i innych cech, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągania rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa” (2004, s. 90).

Powyższe rozróżnienie na trzy podejścia w definiowaniu pojęcia kompetencji inspirowane do poszukiwania zależności pomiędzy wymienionymi poziomami. W najszerszym ujęciu traktuje się kompetencje podobnie jak kapitał ludzki. Z punktu widzenia organizacji kompetencje to przede wszystkim zasoby, natomiast na poziomie indywidualnym, jednostkowym, kompetencje rozumieć można w aspekcie określonych zachowań i postaw. Odnosząc się do najszerszego ujęcia, zaznaczyć należy, że kapitał ludzki nie jest tożsamy z kompetencjami. Wymagania kompetencyjne formułowane m.in. przez pracodawców w odniesieniu do pracowników czy określane przez organy państwowe (m.in. ministerstwo, uczelnie) obszary kompetencji, które mają być rozwijane na studiach wyższych (system Krajowych Ram Kwalifikacji), postrzegane mogą być jako wskazówki dla społecznie pożądanego kierunku rozwoju kapitału ludzkiego. Na poziomie organizacyjnym kompetencje mogą być postrzegane jako pożądane zasoby: zasoby potrzebne do realizacji określonych celów (pracodawcy), zasoby, które należy rozwijać (pracodawcy, instytucje szkoleniowe), inwestować w nie itp. Z kolei na poziomie indywidualnym kompetencje to również zasoby, ale stanowiące własność jednostki. Są to zachowania i postawy, które mogą nie zostać ujawnione w określonych sytuacjach. Od motywacji oraz postawy jednostki zależy, czy będzie się kompetencjami dzieliła, czy i do czego będzie je wykorzystywała. Zależności pomiędzy wymienionymi poziomami kompetencji w formie graficznej przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Trzy poziomy analizy kompetencji

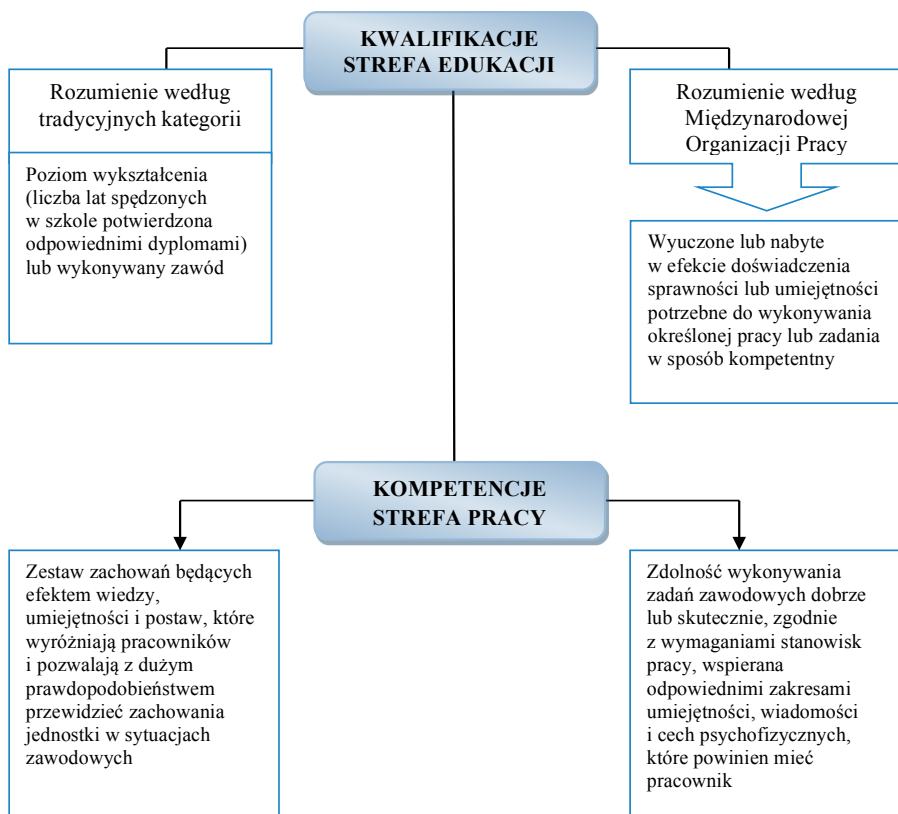
W tym ujęciu widać, że kategoria kompetencji oferuje wspólny język dla różnych podmiotów realizujących swoje cele na rynku pracy: pracodawców, instytucji rynku pracy (np. urzędów pracy, administracji publicznej, instytucji pośredniczących), instytucji edukacyjnych (szkolnictwa, uniwersytetów, innych organizacji edukacyjnych i szkoleniowych), studentów, absolwentów, osób wkraczających na rynek pracy, osób, które poszukują pracy, chcą zmienić pracę lub podnosić swoje kompetencje itp. Kompetencje stanowią niejako platformę do dyskusji o tym, w jaki sposób podnosić poziom zatrudnialności. Dyskusja ta nie ogranicza się jednak jedynie do określenia wymagań kompetencyjnych, które mają pracodawcy wobec pracowników. Obejmuje ona takie obszary jak:

- identyfikacja obecnego i przyszłego zapotrzebowania kompetencyjnego po stronie pracodawców oraz jego komunikowanie na rynku pracy (Co firmy mówią, by zachęcić kandydatów do złożenia aplikacji? Czego rzeczywiście wymagają postawione zadania? Jakich kompetencji będą wymagać zadania w przeszłości?);
- określenie narzędzi i metod oceny właściwych do rozpoznania potencjału kompetencyjnego kandydatów do pracy i pracowników oraz monitorowanie ich efektywności (W jaki sposób pozyskiwać informacje o kompetencjach i ich poziomie? Jakie narzędzia i metody dają wystarczająco trafne rezultaty oceny w czasie procesu rekrutacji i selekcji?);

- określenie sposobów i form kształcenia (formalnych, nieformalnych) umożliwiających nabywanie i doskonalenie kompetencji (Jaki potencjał dla rozwoju kompetencji mają stosowane w edukacji formy i metody nauczania? W jaki sposób rozumieć program nauczania w języku kompetencji? Jakie są nieformalne sposoby rozwoju kompetencji i jak je promować?);
- określenie sposobów pomiaru poziomu rozwijanych kompetencji (Jakie metody stosować? O posiadaniu jakich kompetencji świadczą certyfikaty, dyplomy ukończenia kursów, szkoleń?);
- określenie zależności między oczekiwaniami uczestników rynku pracy wobec ich przyszłego życia zawodowego oraz ich postawą względem rozwoju kompetencji (Jak motywacje i aspiracje osób młodych wpływają na ich gotowość do rozwijania kompetencji? Jak motywacje i aspiracje osób młodych wpływają na zmiany na rynku pracy, a jak zmiany na rynku pracy wpływają na ich oczekiwania?).

Niniejsza publikacja nie ma na celu poruszenia wszystkich powyższych zagadnień. Chcemy jednak zwrócić uwagę na znaczenie kompetencji jako kategorii umożliwiającej prowadzenie dialogu na rynku pracy zarówno pomiędzy jego instytucjami (pracodawcy, instytucje wspierające – urzędy pracy, administracja publiczna, instytucje edukacyjne – szkolnictwo wyższe, zawodowe, organizacje szkoleniowe itp.), jak też między instytucjami a jednostkami (uczniowie, studenci, pracownicy, osoby poszukujące pracy itp.). Zrozumienie tego, na czym zależy każdej z tych grup i w jaki sposób mogą one postrzegać kompetencje, wydaje się kluczowe dla wzajemnego zrozumienia i określania kierunku pożądanych zmian.

Zarówno w praktyce zarządzania (opisywanie ofert pracy), jak i w literaturze przedmiotu istotną kategorią obok kompetencji są kwalifikacje. Oba pojęcia traktowane są bardzo szeroko, czasami niesłusznie uważane za tożsame. Zdaniem autorów należy je jednak wyraźnie rozgraniczyć. Wymieniane w podobnych kontekstach teoretycznych kwalifikacje są pojęciem węższym od pojęcia kompetencji, które „[...] obejmuje swoim zakresem ogół trwałych właściwości człowieka, tworzy związek przyczynowo-skutkowy z osiągniętymi przez niego wysokimi i/lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój mierzalny wymiar” (Pocztowski, 2008, s. 117). Kwalifikacje zatem można potraktować jako „część kompetencji indywidualnych jednostki potwierdzonych dyplomami lub doświadczeniem zawodowym” (Louart, 1995, s. 230). Kompetencje z kolei oznaczają te zdolności, które jednostka może potwierdzić, prawidłowo wykonując zadanie, przy czym podobnie jak kwalifikacje także kompetencje mogą być potwierdzone dokumentami. Relacje między kwalifikacjami a kompetencjami ilustruje rysunek 2.



Rysunek 2. Relacje między kwalifikacjami a kompetencjami pracowniczymi
(Źródło: Kwiatkowski i Smela, 2001)

W literaturze przedmiotu podkreślana jest wartość podejścia kompetencyjnego, która jest związana z możliwościami dokładniejszego i bardziej trafnego wyjaśnienia powodów osiągnięcia przez pracowników ponadprzeciętnych wyników. Na efekty pracy mają bowiem wpływ różnego rodzaju czynniki, takie jak choćby określone postawy czy zdolności, a nie tylko potwierdzone formalnie kwalifikacje (Juchnowicz i Sienkiewicz, 2006, s. 122). Analizując wnioski raportu *Pracodawcy o rynku pracy* (Kocór, Strzebońska i Dawid-Sawicka, 2012), można zauważyć, iż coraz częściej dla pracodawców większe znaczenie mają wykazywane przez kandydatów kompetencje, natomiast wartość przypisywana posiadanemu przez kandydatów poziomowi wykształcenia jest stosunkowo mniejsza.

Podobnie jak w przypadku trudności z definiowaniem kompetencji trudno odnaleźć również jednolite stanowisko odnośnie do ich podziału i klasyfikacji. Nawet zawężając spojrzenie wyłącznie do kompetencji zawodowych, nie sposób

wymienić wszystkich istniejących podziałów kompetencji opisywanych w literaturze przedmiotu. W ramach realizowanego w przedsiębiorstwach zarządzania przez kompetencje mówi się o kompetencjach firmowych (korporacyjnych) czy też podstawowych, uzupełniając je kompetencjami specyficznymi dla funkcji czy też roli. Niezależnie jednak od przyjętej metodologii tworzenia profili kompetencyjnych dla konkretnej firmy wymieniane kompetencje można pogrupować w tzw. „wiązki” kompetencji.

Próbując znaleźć odpowiedź na pytanie o główne kompetencje wymagane w pracy absolwenta kierunku zarządzanie, osoby przygotowanej do pełnienia roli kierowniczych, warto byłoby prześledzić funkcje, zadania, role i umiejętności charakterystyczne dla pracy menedżerów, gdyż to one w dużej mierze wyznaczają zakres kompetencji, które powinien mieć współczesny kierownik. Granice pomiędzy tymi czterema wymienionymi elementami są płynne. Z obszernej literatury przedmiotu wynika, iż funkcje, zadania i role przypisywane menadżerom przeszły dość długą drogę ewolucji i doczekały się już wielu opracowań (Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner, Freeman i Gilbert, 2001; Griffin, 2002; Koźmiński i Piotrowski, 2004; Bednkowski i Bendkowski, 2008; Kisielnicki, 2008).

Wśród wielu istotnych prac teoretyków i praktyków zarządzania jedną z najczęściej przywoływanych i korespondujących ze współczesnym rozumieniem kompetencji teorią jest koncepcja Henry’ego Mintzberga (1973). Mintzberg po przeanalizowaniu wyników badań na temat pracy kierowników stwierdził, że odgrywają oni wiele ról, które zdefiniował jako zorganizowane zbiory zachowań. Na podstawie obserwacji doszedł do wniosku, że treść zadań menedżera wypełniają czynności składające się na dziesięć ról: reprezentant, przywódca, łącznik, obserwator, propagator, rzecznik, przedsiębiorca, przeciwdziałający zakłóceniom, dysponent zasobów, negocjator. Te dziesięć ról Mintzberg sklasyfikował według trzech grup czynności: stworzenie i utrzymywanie stosunków międzyludzkich – role interpersonalne (reprezentant, przywódca, łącznik), przyjmowanie i wydawanie informacji – role informacyjne (obserwator, propagator, rzecznik) oraz podejmowanie decyzji – role decyzyjne (przedsiębiorca, przeciwdziałający zakłóceniom, dysponent zasobów, negocjator) (Steinmann i Schreyogg, 2001; Koźmiński i Piotrowski, 2004).

Koncepcja zaproponowana przez Minzberga podkreśla, że z jednej strony menedżer ma do czynienia z pracami merytorycznymi, z drugiej zobowiązany jest do kierowania zespołem, czyli akcentowane są dwa aspekty jego pracy: zadaniowy i społeczny. Praca Mintzberga przedstawia wymogi stawiane menedżerom, używając behawioralnych opisów dotyczących zachowań uważanych za skuteczne w pracy kierowników, co wydaje się bardzo zbliżone do współczesnego rozumienia kompetencji.

Innym pojęciem korespondującym z kompetencjami są umiejętności i tutaj szczególnie popularna jest koncepcja wyróżniająca trzy podstawowe rodzaje umiejętności menedżerskich: techniczne, społeczne i koncepcyjne (Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner et al., 2001; Griffin, 2002; Jasiukiewicz, Oczachowski i Soroka, 2007; Bendkowski i Bendkowski, 2008). Koncepcja ta opracowana na początku XX wieku przez Henriego Fayola została spopularyzowana przez menedżera i nauczyciela Roberta L. Katza. Fayol wyróżnił trzy podstawowe, potrzebne każdemu menedżerowi rodzaje umiejętności: techniczne, społeczne i koncepcyjne. Koncepcja zaadaptowana do interpretacji omawianych w książce badań zostanie omówiona w dalszej części.

2. Akademicka edukacja menedżerska w Polsce w perspektywie przemian szkolnictwa wyższego

Zainteresowanie edukacją menedżerską w kontekście badań aspiracji zawodowych studentów kończących studia na kierunku zarządzanie wynika z następujących przyczyn. Po pierwsze, edukacja menedżerska związana jest z rozwojem wiedzy naukowej pomocnej w zarządzaniu organizacjami. Po drugie, rozwój edukacji menedżerskiej związany z upowszechnieniem tej wiedzy i umiejętności kierowania przyczynił się do procesów profesjonalizacji zarządzania i umacniania pozycji menedżerów w strukturze społecznej. Po trzecie wreszcie, rozwój edukacji menedżerskiej (osiągnięcie przez szkoły biznesu renomy) powodował, iż ich absolwenci byli postrzegani jako atrakcyjni pracownicy. W ten sposób szkoły kształcące w dziedzinie zarządzania dostarczały wartości zarówno tym, których kształciły, jak i tym, którzy zatrudniali ich absolwentów. Prowadząc badania naukowe, dostarczały również wartości całemu społeczeństwu, interpretując złożone relacje związane ze światem współczesnych organizacji. Wymóg ten jest nadal aktualny, a szkoły kształcące w dziedzinie zarządzania muszą pamiętać, iż jedynie umiając w sposób satysfakcjonujący sprostać tym wyzwaniom, potwierdzają rację swojego istnienia.

Edukacja menedżerska ma za sobą grubo ponad sto lat tradycji, jeśli jej początków będziemy poszukiwali w przygotowaniu do pełnienia ról związanych z aktywnością gospodarczą polegającą na prowadzeniu przedsiębiorstwa. Za najważniejszą dziedzinę wiedzy związaną z tą działalnością w XIX stuleciu była uznawana rachunkowość. Pierwsze szkoły kształcące w tej dziedzinie powstawały we Francji, w Niemczech oraz w Stanach Zjednoczonych. W 1854 roku została założona paryska *École Supérieure de Commerce*, a w 1879 *Handelshochschule* w Kolonii. Niemieckie wzory zostały przeszczepione na grunt amerykański i już w 1881 roku została założona, istniejąca do dziś *Wharton School of Finance and Commerce* (Engwall i Zamagni, 1998, s. 8). Na przełomie XIX i XX wieku szkoły takie coraz liczniej powstawały w krajach Europy zachodniej, północnej, a także środkowej, między nimi w 1906 roku warszawska Szkoła Główna Handlowa (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie). W Polsce w okresie międzywojennym liczba szkół handlowych zwiększyła się do pięciu.

Szkolnictwo handlowe, które najdłużej w Niemczech zachowało swoją odrębność w stosunku do szkolnictwa wyższego (Mayer, 1998), nie było jedynym, które

od końca XIX wieku kształciło przyszłych menedżerów. Wiedzę oraz nowe rozwiązania organizacyjne propagowały inżynierskie stowarzyszenia zawodowe, szczególnie inżynierów mechaników. Ich znaczenie związane było z rozwojem dużych przedsiębiorstw produkcyjnych, w których role kierownicze pełnili inżynierowie. To z ich inicjatywy narodziła się naukowa organizacja, a koncepcja inżyniera Fryderyka W. Taylora stała się z czasem atrakcyjna dla powstających w USA na początku XX wieku szkół biznesu. Koncepcja Taylora – zdaniem Daniela Nelsona – była użyteczna ze względu na jej związek z praktyką organizacyjną przedsiębiorstwa dla adeptów zarządzania, a ze względu na jej aspiracje do formułowania praw i zasad oraz bazowanie na pomiarze także dla profesorów uczących w szkołach biznesu, którzy mogli być postrzegani przez swoich uniwersyteckich kolegów jako zajmujący się w równie naukowy sposób swoją dziedziną wiedzy (Nelson, 1992).

W Polsce, podobnie jak w USA i innych krajach, w których skorzystano z teorii naukowych dotyczących organizacji, środowiska inżynierskie były pionierami krzewienia wiedzy z dziedziny organizacji i zarządzania. Służyły temu zarówno zjazdy i konferencje, podczas których inżynierowie dzielili się swoimi doświadczeniami w stosowaniu zasad naukowej organizacji, jak i publikacje w specjalistycznych czasopismach. W Polsce czasopismem takim był wydawany od 1926 roku „Przegląd Organizacji”. Z czasem zaczęto organizować kursy i szkolenia oraz publikować pierwsze podręczniki, a w uczelniach technicznych prowadzić zajęcia z organizacji przedsiębiorstw przemysłowych. Do takich uczelni w Polsce należały politechniki: lwowska, w której wykładał Edwin Hauswald i warszawska z Karolem Adamieckim, uważnym za ojca naukowej organizacji w Polsce i Zygmuntem Rytlem (Górski red., 2013, s. 39–49).

Zajęcia poświęcone problematyce organizacji przedsiębiorstw prowadzone były również w najmłodszej wyższej uczelni technicznej okresu międzywojennego Akademii Górniczej w Krakowie. W roku 1922 została utworzona Katedra Organizacji Przedsiębiorstw Przemysłowych. Jej pierwszym kierownikiem był inż. Antoni Schimtzek mający doświadczenia zawodowe w kierowaniu przedsiębiorstwami branży węglowej i cementowej, a następnie od 1926 roku konstruktor maszyn górniczych inż. Roman Rieger. W 1934 minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego sprawujący nadzór nad szkolnictwem wyższym dokonał likwidacji katedry. Decyzja ta spotkała się z protestem środowiska naukowej organizacji oraz inżynierów górników. Wskazywano, że zmiany w organizacji przedsiębiorstw górniczych i charakterze pracy inżynierów górników powodują, iż przez brak możliwości zdobywania wiedzy z dziedziny naukowej organizacji pozbawieni zostaną możliwości awansu na wysokie stanowiska kierownicze (Górski, 2005, s. 110).

W naszym kraju w okresie międzywojennym edukacja w dziedzinie organizacji i kierowania odbywała się na dwa sposoby: jeden był charakterystyczny dla szkół handlowych, drugi dla uczelni technicznych. Za naukową podstawę do opracowania rozwiązań organizacyjnych uważano naukową organizację. Jej zasady były zarówno

przedmiotem nauczania, jak i podstawą do opracowania rozwiązań w przedsiębiorstwach przemysłowych, w rolnictwie, a także w przedsiębiorstwach komunalnych i administracji publicznej (Górski, 2009). Osiągnięcia te zostały odrzucone po II wojnie światowej, nie przystawały bowiem do nowych zasad politycznych i gospodarczych opartych na planowanej, scentralizowanej gospodarce. Najstarsza i największa uczelnia ekonomiczna została przemianowana na Szkołę Główną Planowania i Statystyki, a w szkołach ekonomicznych skupiono się na kształceniu w różnorodnych ekonomikach dziedzin przemysłu i usług, a nie w zarządzaniu. Większe zmiany nastąpiły dopiero na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, szczególnie w okresie rozwoju gospodarczego zainicjowanego przez ekipę partyjną kierowaną przez Edwarda Gierka. Wtedy na uczelniach wyższych powstały instytuty zarządzania, z których z czasem powstały wydziały. Do uczelni tych należały Politechnika Warszawska (1970), Uniwersytet Warszawski (1972), Politechnika Wrocławska (1972), Politechnika Lubelska (1973) i Akademia Górniczo-Hutnicza (1974).

Akademicka edukacja menedżerska tego okresu była taka jak ówczesna gospodarka. Kształciła kadry dla dużych państwowych przedsiębiorstw. Kontekst polityczny i zasady gospodarki powodowały, iż w zarządzaniu ówczesnymi przedsiębiorstwami istotne były nie czynniki ekonomiczne, lecz polityczne. Polityczne zasady obsadzania stanowisk kierowniczych oraz zasady ustalania norm, wskaźników i przydzielania zasobów powodowały, iż główną umiejętnością, którą musieli mieć dyrektorzy przedsiębiorstw w tych czasach, była umiejętność prowadzenia gry z decydentami politycznymi. To od tych umiejętności zależało nie tylko utrzymanie stanowiska kierowniczego czy awans, ale także sukcesy samego przedsiębiorstwa. W przeciwieństwie do przedsiębiorstw kapitalistycznych opartych na logice racjonalności ekonomicznej przedsiębiorstwa socjalistyczne oparte były na logice racjonalności politycznej (Kostera, 1996, s. 101–106).

Zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze, które miały miejsce od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, a więc urynkwienie gospodarki, przemiany struktury społecznej, w której coraz większego znaczenia nabierały kategorie starej i nowej klasy średniej, oraz demokratyzacja państwa i życia politycznego, wpłynęły na wzrost zainteresowania edukacją na kierunkach ekonomia i zarządzanie. Przeobrażenia te sprzyjały szybkim zmianom w obszarze zarządzania oraz formułowaniu nowych wymagań w stosunku do kadr kierowniczych (Koźmiński, 2004). Na uczelniach ekonomicznych zaczęły masowo powstawać wydziały zarządzania, a kierunek zarządzanie należał do najbardziej popularnych. Według danych Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej w 2003 roku 70 wyższych szkół publicznych i 172 wyższe szkoły niepubliczne kształciły studentów na kierunku zarządzanie (Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej). W statystykach MNiSW studenci kierunków biznesowych ujmowani wspólnie ze studentami administracji stanowili najliczniejszą kategorię studiujących. Obecnie niemal co czwarty student w Polsce studiuje na którymś z tych kierunków studiów (dane statystyczne MNiSW).

Najpoważniejszym problemem akademickiej edukacji menedżerskiej było sprostanie oczekiwaniom organizacji w zakresie przygotowania adeptów zarządzania. Związane to było przede wszystkim z koniecznością zmiany programu kształcenia i przygotowaniem wykwalifikowanej kadry. Z pewnością służyły temu tłumaczenia angielskojęzycznych, głównie amerykańskich, podręczników. Jednakże w początkowym okresie – na co zwraca uwagę Kristina Genell – widoczne były pozostałości z minionych, peerelowskich czasów. Zmianie nazw przedmiotów nie zawsze towarzyszyła zmiana treści nauczania. Brak kadr powodował, iż nowych przedmiotów nauczali ludzie wykształceni i wychowani w dawnym systemie, co nie pozostawało bez wpływu na ich stosunek do nowej rzeczywistości gospodarczej, ich rozumienie norm i kultury organizacyjnej właściwej gospodarce rynkowej. Poza tym zwiększenie liczby szkół kształcących w dziedzinie biznesu przy szczupłości kadr naukowo-dydaktycznych powodowało wieloletowość. W efekcie przyczyniało się to do obniżenia jakości kształcenia. Poza tym widoczne stawały się pewne przekonania powstałe jeszcze w poprzednim okresie. Traktowanie jako narzuconych marksistowskich teorii ekonomicznych powodowało, że przez wielu ekonomistów schyłku okresu realnego socjalizmu nie były one uważane za wiedzę pewną, pozwalającą wyjaśnić mechanizmy funkcjonowania gospodarki kapitalistycznej. Rodziło to jednak niechęć do jakichkolwiek teorii, owocowało brakiem krytycyzmu lub podążaniem za aktualną modą. Zatem takie obserwacje – zdaniem Genell – podawały w wątpliwość sens kształcenia menedżerskiego w Polsce wyznaczanego przez standardy zachodniej praktyki kształcenia w tej dziedzinie (Genell, 1997).

Ewa Chmielecka, komentując na początku lat dziewięćdziesiątych raport z badań nad ośrodkami edukacji menedżerskiej, wskazała na takie mankamenty jak szczupłość kadry, szczególnie w uczelniach niepublicznych, przeteoretyzowany program kształcenia z dominującymi tradycyjnymi formami przekazu wiedzy w postaci wykładów i ćwiczeń oraz brak wyraźnie sprecyzowanych oczekiwań studentów, którym towarzyszył brak rozpoznania przez szkoły oczekiwań rynku, co w poważny sposób utrudniało proces komunikowania między szkołą a jej klientami (Chmielecka, 1994).

Akademicka edukacja menedżerska w Polsce w ostatnich dwudziestu latach podlegała również oddziaływaniu podobnych czynników jak edukacja w innych obszarach kształcenia. Należały do nich takie czynniki jak ukształtowanie się rynku edukacyjnego, regulacje prawne związane ze zmianami w prawie o szkołach wyższych oraz zmiany w zarządzaniu szkołami wyższymi. Najwcześniej ukształtował się rynek edukacyjny, co związane było zarówno z rosnącym znaczeniem wykształcenia wynikającym z przemian gospodarczych, jak i – jak mówiono i argumentowano w latach dziewięćdziesiątych – niewłaściwą strukturą edukacyjną w Polsce odziedziczoną po okresie komunistycznym polegającą na dominacji edukacji zawodowej niekończącej się egzaminem maturalnym na poziomie szkolnictwa ponadpodstawowego. Reforma edukacji z 1999 wprowadziła nie tylko szczebel

gimnazjalny, ale również spowodowała, iż na poziomie ponadgimnazjalnym większość uczniów kształciła się w liceach ogólnokształcących, co *de facto* powodowało, iż w sytuacji braku wyuczonego zawodu większość młodzieży kontynuowała naukę na poziomie wyższym. Był to jeden z czynników wpływających na rosnący popyt na rynku edukacyjnym. Ponadto zmiany gospodarcze i zmiany w organizacjach sektora komercyjnego i publicznego skutkowały wzrostem wymagań stawianych zatrudnionym pracownikom, co spowodowało, iż pracownicy niemający formalnego wyższego wykształcenia byli zachęceni przez pracodawców do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych oraz uzupełnienia wykształcenia na poziomie wyższym lub też sami chcieli podnosić swoje kwalifikacje. Czynniki te również oddziaływały na wzrost popytu na rynku szkolnictwa wyższego. Wymienione grupy czynników przyczyniły się do blisko pięciokrotnego wzrostu liczby studentów na przestrzeni 15 lat (1990–2005). Nastąpił również wzrost podaży, przede wszystkim z powodu rozwoju szkolnictwa niepublicznego, a następnie po 1999 roku powstało wiele państwowych wyższych szkół zawodowych, których obecnie jest 36 (Wykaz państwowych wyższych szkół zawodowych, stan na 11 sierpnia 2014 r.). Znacząca część z tych szkół kształci studentów na kierunku zarządzanie.

Zmiany w szkolnictwie wyższym początkowo charakteryzowały się podejściem liberalnym, może nawet zbyt liberalnym, pod względem określania warunków zakładania szkół wyższych. W efekcie powstały i takie szkoły, które nie tylko nie gwarantowały odpowiedniej jakości kształcenia, ale również nie były w stanie wypełnić wymagań stawianych im przez ustawodawcę i organ nadzorujący, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, i kilka z nich zostało rozwiązanych (Pol-on. System informacji o szkolnictwie wyższym). Z czasem działania legislacyjne szły w kierunku oceny jakości kształcenia tak pod względem kadrowym, jak i programowym oraz oceny dydaktyki przez studentów. Funkcje nadzoru nad jakością kształcenia sprawowała powołana w 2002 roku Państwowa Komisja Akredytacyjna. Wzrost liczby absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy po roku 2005 i rosnąca liczba absolwentów szkół wyższych pozostająca bez pracy, coraz liczniejsze głosy ze strony pracodawców wskazujących na niedopasowanie struktury kształcenia do potrzeb gospodarki oraz nieodpowiednie kompetencje zawodowe absolwentów szkół wyższych spowodowały kolejne zmiany. Zaowocowały one zwróceniem uwagi na konieczność innego spojrzenia na edukacyjne funkcje szkoły wyższej, przesunięcia akcentu z przekazywania wiedzy zorientowanej na realizację programu studiów na rozwijanie kompetencji zawodowych. Zmiany te zostały wprowadzone w wyniku nowelizacji prawa o szkołach wyższych w 2011 roku i rozporządzeń ministra nauki i szkolnictwa wyższego dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji (Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy...). Ówczesna minister Barbara Kudrycka wskazywała na trzy przesłanki wprowadzenia nowych zasad jako podstaw do opracowania nowych programów kształcenia. Pierwszą była wzrastająca mobilność absolwentów wyższych uczelni na europejskim rynku pracy i wiążąca się

z tym konieczność porównywania efektów kształcenia w różnych uczelniach europejskiego obszaru kształcenia. Druga przesłanka wyrastała z pragnienia upowszechnienia przekonania o konieczności uczenia się przez całe życie. Opracowanie programów kształcenia na podstawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych ma pozwolić na „powroty wielu osób do systemu edukacji, w celu wzbogacenia lub potwierdzenia swoich kwalifikacji” (Kudrycka, 2011, s. 1). Trzecia przesłanka wynika – jej zdaniem – z umasowienia kształcenia na poziomie wyższym i wprowadzenia kształcenia dwustopniowego. Wprowadzenie programów opartych na Krajowych Ramach Kwalifikacji miało pozwolić na porównywanie realizacji kształcenia na poziomie licencyjnym i umożliwić studentom większą elastyczność w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych na poziomie magisterskim (Kudrycka, 2011, s. 1–2).

Zmiany te rozpoczęły się w momencie, gdy badani przez nas studenci opuścili mury uczelni, natomiast okres, w którym studiowali, czyli lata 2005–2011, charakteryzował się z jednej strony dużą liczbą studiujących, jak i dużą liczbą wydziałów prowadzących kształcenie na kierunku zarządzanie. Świadomość rosnącej konkurencji w obszarze rynku edukacyjnego oraz świadomość wyzwań wynikających z oczekiwań pracodawców spowodowały zwiększenie oferty edukacyjnej wyrażającej się w bogactwie specjalności i specjalizacji. Obecnie, w roku akademickim 2013/2014, uczelnie publiczne i niepubliczne prowadzą na różnych wydziałach 687 specjalności na kierunku zarządzanie na pierwszym poziomie kształcenia i 356 specjalności na tym kierunku na drugim poziomie kształcenia (Pol-on. System informacji o szkolnictwie wyższym).

Zwiększenie liczby specjalności i nadawanie im często atrakcyjnych nazw wynikało ze zmiany podejścia do osób studiujących, podkreślania świadomości ich oczekiwań i możliwości wyboru. Było to wyrazem marketingowego podejścia do kształcenia. Wykorzystanie narzędzi marketingowych w zarządzaniu szkołą wyższą było odpowiedzią na ukształtowanie się rynku edukacyjnego, konkurencji między szkołami wyższymi i odmiennego od wcześniejszych podejścia młodych ludzi do kształcenia oraz upowszechnienia nowych narzędzi komunikowania, szczególnie internetu (Kreitz, b.d.).

Pomimo generalnie pozytywnego nastawienia do wykorzystania marketingu w zarządzaniu szkołą wyższą (Nowaczyk i Kolasiński, 2004) należałoby zgodzić się z Jerzym Dietlem, który odpowiadając na pytanie, czy potrzebne jest zarządzanie marketingowe w szkolnictwie wyższym, udzielił odpowiedzi twierdzącej, zaznaczając jednak, iż należy mieć na względzie uwarunkowania wynikające ze specyfiki usług świadczonych przez szkoły wyższe, stanu zaawansowania kształtowania się rynku edukacyjnego w Polsce, regulacje prawne oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe (Dietl, 2004, s. 14).

Zwolennik zmian w zarządzaniu uczelniami, ówczesny rektor WSB – NLU w Nowym Sączu Krzysztof Pawłowski, wskazywał, iż metody zarządzania marketingowego szkołą wyższą są najbardziej znane w państwach, w których szkolnictwo

wyższe funkcjonuje w warunkach wyraźnie konkurencyjnych, a więc szczególnie w USA, kraju charakteryzującym się dużą różnorodnością szkół wyższych. Jego zdaniem z podobną sytuacją mamy do czynienia w naszym kraju, co stanowi przesłankę na rzecz korzystania z narzędzi marketingowych. Orientacja marketingowa ukierunkowana była na określenie rynku docelowego uczelni, przygotowanie oferty, prowadzenie skutecznej komunikacji z interesariuszami i kształtowanie wizerunku (Pawłowski, b.d.).

Powołanie się na wykorzystanie instrumentarium marketingowego w zarządzaniu uczelnią wyższą, szczególnie szkołami biznesu w USA, winno jednak uwzględniać głosy krytyczne dotyczące edukacji menedżerskiej w tym kraju. Krytykami amerykańskiego modelu edukacji menedżerskiej są między innymi Jeffrey Pfeffer i Henry Mintzberg. Jeffrey Pfeffer wraz z Christiną Fong w artykule pod jakże wymownym tytułem *The Business School 'Business': Some Lessons from the US Experience* (Pfeffer i Fong, 2004) krytykują nadmiernie marketingowe podejście do kształcenia w szkołach biznesu. Wyrazem podejścia marketingowego staje się dominacja orientacji na klienta. W konsekwencji zapomina się o społecznych funkcjach kształcenia, socjalizacji adeptów zarządzania, wprowadzeniu ich w świat zadań stojących przed biznesem, internalizacji wartości właściwych dla działalności gospodarczej. Natomiast kształcenie w szkołach biznesu przedstawia się jako dobrą inwestycję, jako klucz do kariery zawodowej, co stanowiło główny motyw wyboru tego kierunku studiów. W efekcie, jak pokazują Pfeffer i Fong, takie podejście zaowocowało obniżeniem standardów etycznych w szkołach biznesu. Autorzy ci równie krytycznie wypowiadali się o programach i metodach kształcenia, o dominacji technik zarządzania nauczanych za pomocą studiów przypadków. W efekcie to pogorszenie jakości kształcenia miało swoje konsekwencje dla kariery absolwentów tych szkół, gdyż najbardziej atrakcyjni pracodawcy, korporacje, banki czy firmy konsultingowe przestały preferować jako pracowników absolwentów szkół biznesu.

Mintzberg (2004) niemal połowę swej książki poświęcił ogólnej krytyce programów MBA. Podstawowe zarzuty dotyczyły trzech kwestii: osób studiujących na kursach MBA, sposobów nauczania i konsekwencji kształcenia. Niewłaściwi na tych studiach ludzie to studenci MBA niemający najczęściej żadnego doświadczenia zawodowego. Niewłaściwe sposoby kształcenia na studiach MBA polegają jego zdaniem na zbytnim uteoretycznieniu kształcenia: nie uczy się zarządzania lecz tego, jak funkcjonuje biznes. Niewłaściwą konsekwencją kształcenia MBA jest wzbudzenie w studentach przekonania, iż uczą się praktyki zarządzania, co okazuje się fatalne w skutkach zarówno dla zatrudniających ich organizacji, jak i społeczeństwa. Do pozytywnych działań zainicjowanych przez Mintzberga można zaliczyć powołanie kursów International Masters in Practicing Management. Są one prowadzone przez konsorcjum trzech uczelni japońskich oraz po jednej kanadyjskiej, francuskiej, brytyjskiej i hinduskiej. Trwają one 16 tygodni.

W roku 2008, w roku kryzysu finansowego w USA i roku stulecia najbardziej renomowanej uczelni biznesowej na świecie, Harvard Business School, socjolog Rakesh Khurana, profesor tej uczelni, autor książki *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*, przedstawił krytyczną opinię dotyczącą stanu amerykańskiej edukacji menedżerskiej. W perspektywie stulecia jubileuszu swej uczelni ukazał stopniowe odchodzenie od wartości akademickich opartych na poszukiwaniu prawdy dzięki badaniom naukowym, na etyce w kształceniu i społecznej służbie. Swoją wypowiedź zakończył następującymi słowami: „Są oznaki, że nowa generacja dziekanów i profesorów szkół biznesu uzna, że szkoły biznesu zostały założone przez uniwersytety nie ze względu na dochody, jakie przynosiły uczelni, ale ze względu na konieczność ukształtowania liderów biznesu, co wynikało z szerszych celów społecznych uniwersytetu. Wnosząc tradycje intelektualne poszukiwania prawdy i krytycznego podejścia do studentów, którzy byliby przygotowani, by zdobytą wiedzę wykorzystać do intensywnego rozwoju gospodarczego, uczelnia będzie służyć celom społecznym. Rozejrzyjmy się. Potrzeba tworzenia takich liderów nigdy nie była większa niż obecnie” (Khurana, b.d.).

W toku szybkich zmian zachodzących w akademickiej edukacji menedżerskiej w Polsce w ostatnich dwudziestu latach, zdominowanych przez wzrost ilościowy oraz przez działania czynników administracyjno-politycznych regulujących procesy kształcenia za pomocą ustaw i rozporządzeń, więcej uwagi zwracano na problematykę zarządzania szkołami wyższymi niż na ich społeczne funkcje. Popularność wykorzystania marketingowych narzędzi zarządzania szkołą wyższą oraz wzrost znaczenia internetu jako środka komunikowania się młodzieży uzasadniają przykładanie wagi do prezentowania uczelni na jej stronach internetowych. W badaniach przeprowadzonych przez Piotra Górskiego analizie poddano strony internetowe wydziałów zarządzania sześciu uczelni z dwóch miast: Poznania i Wrocławia. Z każdego miasta wybrano po jednym uniwersytecie ekonomicznym, po jednej politechnice i po jednej szkole niepublicznej. Celem analizy było ukazanie atutów każdej z uczelni, co wynikało z przyjęcia założenia, iż atuty te z jednej strony pozwolą zaprezentować przesłanki mające wpłynąć na decyzje potencjalnych studentów starających się o indeks każdej z nich, z drugiej, pozwolą wnioskować o rozumieniu roli, którą dana szkoła wyższa odgrywa we współczesnym społeczeństwie. Pierwszym atutem było podkreślenie otwartości uczelni na kontakty z uczelniami zagranicznymi, o czym świadczyły informacje dotyczące wymiany studentów, pracowników naukowych, udziału w konferencjach naukowych i realizowanych projektach badawczych. Drugim atutem było podkreślanie wielorakich możliwości aktywności zawodowej kształcących się studentów, czemu służyły oferowane przez wydziały specjalności. Wreszcie trzecim wyróżniającym się elementem związanym z kreowaniem wizerunku uczelni była wizja kariery zawodowej absolwentów zarządzania, osiąganie atrakcyjnych samodzielnych stanowisk. W prezentowanych danych

brakowało informacji o współpracy ze stowarzyszeniami zawodowymi, które można uznać za partnera w edukacji menedżerskiej. Stosunkowo słabo prezentowano związki z przedsiębiorstwami i współpracę regionalną oraz podkreślano rolę wyższej uczelni nie tylko jako instytucji edukacyjnej, ale przede wszystkim badawczej i eksperckiej (Górski, 2013a).

Funkcje społeczne szczególnie związane z rolą uniwersytetu w kształtowaniu osobowości wychowanków, ich postaw moralnych i wzorów zachowań były szczególnie podkreślane w środowiskach polskiej inteligencji, dla której instytucje edukacyjne miały szczególne znaczenie w kontekście socjalizacji, zaś uzyskanie świadectwa maturalnego, a później, wraz ze zwiększeniem dostępności do wyższego wykształcenia, również dyplomu wyższej uczelni, było związane z wejściem do sfery inteligentkiej.

Obecnie wątek ten należy do rzadziej poruszanych niż zagadnienia dopasowania kształcenia na poziomie wyższym do wymagań rynku pracy, dlatego warto z dyskusji nad stanem szkolnictwa wyższego wyłowić takie opinie jak ta: „Powszechnie przyjmuje się, że na uczelniach spoczywa obowiązek edukacyjny w szerokim tego słowa znaczeniu – nie tylko wyposażenie absolwenta w wiedzę merytoryczną, lecz także kreowanie pewnych postaw moralnych, przyzwyczajzeń kulturowych, stylów zachowań, tworzenie systemów wartości. Jest to – tradycyjnie, od wieków tak postrzegana – społeczna funkcja uczelni, instytucji będącej integralnym elementem danego regionu, narodu, współtworzącej jego kulturę. Funkcja kreatora postaw jest niezwykle ważna nie tylko ze społecznego punktu widzenia. Uczelnia, która preferuje, nagradza i kreuje pewien sposób zachowania, systemy wartości i umie to zakomunikować otoczeniu, jest postrzegana jako uczelnia dobra, chętniej wybierana przez kandydatów” (Hope, 2001).

Innym wartym odnotowania poglądem na temat edukacji menedżerskiej jest koncepcja uwzględniająca nie tylko oczekiwania studiującej młodzieży, lecz przede wszystkim wyzwania związane z otoczeniem współczesnych organizacji oraz zmianami w ich strukturze, w wartości zasobów, w relacjach z otoczeniem czy zasadach współpracy. Zmiany te wpływają nie tylko na to, czego się uczy, na treści programowe, ale także na to, w jaki sposób kształci się adeptów zarządzania. Piotr Płoszajski i Beata Mierzejewska zwracają uwagę na konieczność zwiększenia znaczenia kształcenia dotyczącego otoczenia organizacji, a nie przekazywania wiedzy narzędziowej związanej z zastosowaniem wypracowanych rozwiązań. Kształcenie ma dokonywać się dzięki działaniu, interakcji z innymi, ma mieć również wymiar etyczny (należy zwracać uwagę na społeczne konsekwencje działań podejmowanych przez menedżerów) (Płoszajski i Mierzejewska, 2004).

W dalszej części zostanie opisane, jak przedstawiała się akademicka edukacja menedżerska w okresie, gdy badani studenci kształcili się na Wydziale Zarządzania w krakowskiej AGH. W latach 2005–2011, kiedy nasycenie rynku edukacyjnego uczelniami prowadzącymi studia na kierunku zarządzanie było duże, a liczba

studiujących osiągnęła swoje apogeum, uczelnie zaczęły zwracać większą uwagę na dobór oferowanych specjalności i stosować narzędzia zarządzania marketingowego, aby przyciągnąć kandydatów do studiowania w swoich murach. W tym czasie nastąpił rozwój wymiany studenckiej w ramach programów Erasmus, co powodowało większą dostępność wyjazdów studentów za granicę i kształcenie się na uczelniach w innych krajach. To również okres, gdy jeszcze nie odnotowano większych problemów absolwentów na rynku pracy, a pracodawcy nie wypowiadali tak krytycznych jak później opinii o przygotowaniu zawodowym absolwentów. To również okres, gdy problematyka jakości kształcenia nie była jednym z ważniejszych tematów w dyskusjach wokół akademickiej dydaktyki. Okres ten to także czasy, gdy uczelnie zdawały się podążać w poszukiwaniu rozwiązań w dziedzinie organizacji i zarządzania za organizacjami sektora komercyjnego, a refleksja nad społecznymi funkcjami wyższych uczelni schodziła na plan dalszy. To dopiero w kilka lat później, w latach 2012–2014, na plan pierwszy w społecznym dyskursie dotyczącym szkolnictwa wyższego wysunę się zagadnienia dotyczące kompetencji i Krajowych Ram Kwalifikacji z jednej strony oraz wartości akademickich i społecznych funkcji uniwersytetów z drugiej (Kongres Kultury Akademickiej, 2014).

3. Zmiany w motywach podejmowania studiów wyższych w kontekście zmian systemu wartości Polaków w świetle badań socjologicznych

3.1. Przemiany systemu wartości Polaków

W okresie ostatnich dwudziestu pięciu lat nastąpiły ważne i mające istotne konsekwencje dla działań podejmowanych przez Polaków w sferze życia codziennego zmiany. W pierwszej dekadzie przemian, w latach dziewięćdziesiątych, zaowocowały nie tylko zakwestionowaniem dotychczasowych orientacji i strategii życiowych Polaków, ale także spowodowały pewne zagrożenia dla więzi społecznych i zaufania na poziomie mikrostruktur. Jak wynika z badań prowadzonych w ramach Diagnozy Społecznej, w 2000 roku wystąpił głęboki kryzys związków przyjacielskich przejawiający się spadkiem przeciętnej liczby przyjaciół (Czapiński, 2011, s. 220). Generalnie te prowadzone od roku 2000 badania pokazują stałość systemu wartości Polaków, szczególnie w odniesieniu do wartości uważanych za najważniejsze, a do nich należą: zdrowie, rodzina, dzieci i udane małżeństwo, wskazywane jako najważniejsze przez około 2/3 respondentów. Deklaracje dotyczące tych wartości znajdują potwierdzenie w prowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznej badaniach dotyczących satysfakcji z życia. Dla 91% respondentów powodem zadowolenia z życia były dzieci, dla 83% znajomi i przyjaciele, a dla 81% małżeństwo (CBOS, 2010a). Oznacza to, że w opinii Polaków zadowolenie z życia warunkowane jest czynnikami znajdującymi się w ich najbliższym otoczeniu. Zauważmy, iż – odwołując się do wcześniejszych rozważań metodologicznych – możemy mówić o wartościach uznawanych w kulturze społeczeństwa, mimo iż wiele zjawisk takich jak wzrost rozwodów (Na temat, b.d.) czy wzrost liczby wyroków sądowych o pozbawienie, zawieszenie lub ograniczenie praw rodzicielskich (BIP, b.d.) wskazuje na niepokojące problemy dezintegracji polskich rodzin.

Praca zawodowa sytuowała się w drugiej grupie wartości uważanych za ważne. Wartość pracy i związane z nią aspiracje częściej były związane z faktem utrzymania dobrej pracy dającej poczucie bezpieczeństwa i godziwych warunków życia lub poprawy sytuacji zawodowej niż z pragnieniem założenia własnej firmy (CBOS, 2008).

Z badań poświęconych poznaniu satysfakcji Polaków z pracy zawodowej (CBOS, 2013a) wynika, iż zdecydowana większość aktywnych zawodowo Polaków (78%) wyraża ogólne zadowolenie ze swojej obecnej pracy. Oceniając poszczególne wymiary zatrudnienia, pracujący najczęściej podzielają opinię, że wykonywane przez nich zadania są ważne i mają sens (81% wskazań). Zauważalny jest brak zmian opinii od 2006 roku, mimo iż w okresie ostatnich kilku lat nastąpiły znaczne zmiany na rynku pracy, w szczególności wzrost bezrobocia. Niezmiennie najwięcej do życzenia pozostawia materialny aspekt zatrudnienia. Jedynie niespełna połowa pracujących uważa, że ich praca przynosi dobre zarobki oraz łączy się z zadowalającymi świadczeniami socjalnymi (po 45%). Współczynnik korelacji między ogólnym wskaźnikiem zadowolenia z pracy a poziomem satysfakcji w wymiarach samorealizacyjnym i stabilizacyjnym potwierdza, że ogólne zadowolenie z pracy w większym stopniu wiąże się z pozamaterialnym wymiarem zatrudnienia niż z zadowoleniem z zarobków i poczuciem zawodowej stabilizacji. Badacze wskazują na pewne różnice i obserwowane zależności. Na przykład mężczyźni charakteryzują się wyższym poczuciem satysfakcji zawodowej niż kobiety. Poczucie samorealizacji rośnie wraz z wiekiem pracowników, a ocena wskaźników wymiaru stabilizacyjnego jest najniższa w najmłodszych i najstarszych kategoriach wiekowych. Poziom satysfakcji z pracy rośnie wraz z poziomem dochodów i oceną materialnych warunków życia, w wymiarze stabilizacyjnym rośnie wraz z poziomem wykształcenia, natomiast w wymiarze samorealizacyjnym najwyższy jest u osób z wykształceniem wyższym i podstawowym. Najwyższe poczucie zadowolenia deklarują pracownicy sektora publicznego i przedsiębiorstw państwowych. Oni również najwyżej oceniają wykorzystanie i rozwój swoich kwalifikacji zawodowych. Jak zauważa autor opracowania: „Patrząc z dłuższej perspektywy można zauważyć w miarę systematyczny wzrost satysfakcji i/lub spadek niezadowolenia w niemal wszystkich aspektach związanych z zatrudnieniem. Odsetek odpowiedzi twierdzących maleje jedynie w przypadku opinii dotyczących zgodności wykonywanej pracy z posiadanym wykształceniem” (CBOS, 2008, s. 8–9).

Analiza czynników w największym stopniu wpływających na ogólną satysfakcję zawodową pokazuje, iż od trzech lat na deklarowane zadowolenie z pracy najsilniej wpływa fakt, że jest ona interesująca, a także to, że daje poczucie celowości i sensu wykonywanych działań. W nieco mniejszym stopniu o poziomie zadowolenia z pracy decyduje przeświadczenie o pełnym wykorzystaniu posiadanych kwalifikacji oraz możliwości ich doskonalenia, a także poczucie stabilności zatrudnienia oraz satysfakcja z uzyskiwanych dochodów. Najniższy poziom współzależności z ogólnym zadowoleniem z pracy dotyczy oceny takich jej wymiarów jak oferowane świadczenia socjalne oraz zgodność z wykształceniem (CBOS, 2008, s. 9–10).

Kolejną, ważną dla naszych badań wartością jest wykształcenie. Janusz Czapiński w opracowaniu *Diagnoza Społeczna* z 2011 roku zauważył nieznaczny wzrost

wartości wykształcenia w porównaniu z latami dziewięćdziesiątymi (Czapiński, 2011, s. 220). W badaniach aspiracji Polaków w 2008 roku aspiracje edukacyjne sytuują się wraz z materialnymi na trzecim miejscu. Do tej kategorii badacze zaliczyli nie tylko pragnienie osobistego kształcenia, ale także kształcenia dzieci, a nawet wnuków. Aspiracje te stanowiły silne wsparcie dla rosnącego na przełomie XX i XXI wieku boomu edukacyjnego (CBOS, 2008).

Z badań wynika również, iż najczęściej wskazywaną przesłanką do podjęcia decyzji dotyczącej kształcenia się była perspektywa wysokich zarobków (63%). Na drugim, według częstości wskazań, była chęć zdobycia interesującego zawodu (40,0%), a 31% respondentów było przekonanych, że ludzie wykształceni mają „łatwiejsze życie”. Jedynie 23% badanych Polaków uważało, iż zdobycie wykształcenia służy rozwojowi osobistemu i samodoskonaleniu. Co piąty badany wyrażał przekonanie, jakże upowszechniane w poprzedniej dekadzie, iż zdobycie wykształcenia pozwoli uniknąć bezrobocia. Podobny odsetek respondentów (19%) stanowili ci, którzy decyzję o kształceniu wiązali z chęcią pracy za granicą, a nieco mniej (14%) wyrażało przekonanie, iż zdobycie wykształcenia umożliwi podjęcie pracy „na swoim”. Dla 20% badanych motywacją kształcenia było dążenie do uznania i szacunku ze strony innych (CBOS, 2007).

Badania te pokazują, iż wysokiej ocenie decyzji o kształceniu (93%) towarzyszą bardzo różne uzasadnienia. Ważną zmienną różnicującą postawy Polaków jest ich wykształcenie. Dla osób z wyższym wykształceniem najczęściej wskazywaną motywacją jest możliwość wykonywania interesującego zawodu (61% tej kategorii respondentów), na drugim miejscu samodoskonalenie i rozwój intelektualny (49%), a dopiero na trzecim wysokie zarobki (45%).

Deklaracjom dotyczącym wartości wykształcenia nie towarzyszą jednak powszechne działania edukacyjne pracujących, co potwierdza zarówno raport *Diagnozy Społecznej* z 2011 roku (Czapiński i Panek 2011, s. 145), jak i badania *Bilansu kapitału ludzkiego* (Worek et al., 2011, s. 88). Pomimo znacznych środków na szkolenia płynących z Unii Europejskiej wskaźnik udziału Polaków w kształceniu ustawicznym rośnie bardzo powoli, a w latach 2005–2006 oraz 2008–2009 odnotowano jego okresowe spadki.

W interesującym nas segmencie rynku edukacyjnego, ograniczonym do szkolnictwa wyższego, na uwagę zasługuje wyraźnie wyższy wskaźnik aktywności edukacyjnej kobiet niż mężczyzn (Grabowska i Kotowska, 2011). Warta odnotowania jest także pozytywna ocena szkolnictwa wyższego przez 73% Polaków (CBOS, 2011). Jednakże gorzej stan szkolnictwa wyższego oceniali studiujący (20% ocen negatywnych) i specjaliści z wyższym wykształceniem (30% ocen negatywnych). Szczególnie krytycznie badani ci oceniali przydatność zdobytej podczas studiów wiedzy i umiejętności na rynku pracy (38% ocen negatywnych) oraz w późniejszej pracy zawodowej (39% ocen negatywnych). Zdecydowanie najlepiej oceniano poziom nauczania (83% ocen pozytywnych). Widzimy zatem, iż ważny ze względu

na realizację aspiracji zawodowych Polaków motyw podjęcia nauki w wyższej uczelni jest niespełniony. Pragnienie uzyskania wiedzy i umiejętności pomocnych na rynku pracy oraz zadowolenia z pracy zawodowej nie jest zdaniem Polaków satysfakcjonująco spełnione. Oznacza to konieczność bliższej współpracy pracodawców z wyższymi uczelniami, gdyż oba te podmioty odpowiedzialne są za rozwój kapitału intelektualnego polskich pracowników.

3.2. Zmiany w motywach podejmowania studiów wyższych

Motywy podejmowania studiów wyższych należy rozpatrywać w kontekście funkcji uniwersytetu. W Polsce studia wyższe były ważnym elementem odgrywającym istotną rolę w procesach socjalizacji inteligencji. Studia wyższe otwierały drogę do kultury inteligenckiej, czyli do tego, co członkowie tej warstwy uważali za cenne, warte pożądania, a także do kryteriów ocen i związanych z tym systemem kontroli społecznej i sankcji, do norm i wzorów zachowań odnoszących się do różnych form aktywności zawodowej, towarzyskiej, kulturalnej inteligenta.

Studiowanie było uważane za coś wartościowego samo w sobie, dlatego osoba wstępująca na uniwersytet łatwiej poddawała się wpływowi środowiska, gdyż było to środowisko, do którego aspirowała i które reprezentowało wartości, do których dążyła. Zauważymy, iż taka postawa – być może nieco idealizowana przez osoby wspominające po latach swoje studia wyższe – znacznie różniła się od postawy, jakże częściej obecnie, określanej jako postawa oczekiwania klienta usługi edukacyjnej, podmiotu zabiegów marketingowych. Ułatwiała ona pracownikom szkoły wyższej realizowanie takich funkcji uczelni jak przekazywanie dorobku nauki i kultury oraz dokonań myśli ludzkiej w różnych obszarach wiedzy i sztuki, a także przygotowywanie wysoko kwalifikowanych kadr.

Polska szkoła wyższa, co oczywiste w okresie międzywojennym, ale także w okresie PRL po przełomie październikowym w 1956 roku, była podwójnie inteligencka, po pierwsze z powodu obowiązujących w tym środowisku wzorów i wartości oraz z powodu wyraźnej dominacji wśród studentów osób pochodzących z rodzin inteligenckich (Kozakiewicz, 1973).

Przegląd badań dotyczących motywów podejmowania studiów wyższych przez studentów w Polsce w okresie ostatnich pięćdziesięciu lat musi uwzględniać zmiany dokonujące się w polskim społeczeństwie i rozwój szkolnictwa wyższego, a także uwarunkowania sytuacyjne związane z okresem przeprowadzania badań, np. okres rozwoju gospodarczego i przyspieszonej modernizacji lat siedemdziesiątych czy okres głębokiego kryzysu lat osiemdziesiątych. W badaniach Stefana Nowaka z końca lat pięćdziesiątych wyraźnie dominują wskazania motywów odwołujących się do autotelicznego rozumienia wartości wyższego wykształcenia (Nowak, 1991, s. 74). Chociaż motywów ekonomicznych wyboru studiów wyższych były

znacznie rzadziej wskazywane, to jednak prawie wszyscy badani (99%) twierdzili, że zawody wymagające wyższego wykształcenia powinny być wynagradzane wyżej niż niewymagające takiego wykształcenia (Nowak, 1991, s. 111). Mimo ideologicznej presji na orientację prospołeczną wśród orientacji życiowych studentów wyraźnie dominowała orientacja ku tzw. małej stabilizacji, osiągnięcia pozycji zawodowej „gwarantującej względnie spokojne, wygodne życie połączone z realizacją osobistych prywatnych zainteresowań” (61% wyborów) oraz „pędzenie życia w gronie lubianych i lubiących cię przyjaciół” (42%). Na drugim miejscu, według liczebności wskazań, sytuowali się studenci reprezentujący orientację prospołeczną, pragnący zdobyć szacunek przez swoją postawę osobistą i działalność zawodową (48%) oraz pragnących, aby ich działalność „nawet na skromnym odcinku była społecznie pożyteczna” (37%). Znacznie rzadsze były orientacje odwołujące się zarówno do kariery zawodowej, zdobycia majątku, jak i realizacji wartości ideowych. Dwadzieścia jeden procent badanych deklarowało pragnienie życia barwnego pełnego przygód i wrażeń (Nowak, 1991, s. 121).

Z badań środowiska studenckiego lat siedemdziesiątych i początku osiemdziesiątych omówionych przez Wiktora Sawczuka (2000) wynika, iż w systemach wartości studentów dominowała orientacja allocentryczna, czyli orientacja na drugiego człowieka i relacje interpersonalne (życie rodzinne, grupa przyjaciół, szacunek otoczenia), zaś następnie orientacje związane z pracą zawodową, materialnymi warunkami życia. W okresie PRL słaba była orientacja socjocentryczna ukierunkowana na aktywność społeczną oraz aktywność zorientowana na karierę zawodową, na osiągnięcie stanowisk kierowniczych.

Zdaniem Jerschiny to odchodzenie od orientacji socjocentrycznej wynikało ze zderzenia się dwóch kodów, dwóch systemów komunikowania w polskiej szkole, w tym także w wyższych uczelniach tego okresu. Pierwszym było częste odwoływanie się do wartości społecznych, działań zorientowanych na dobro zbiorowości i ideowość, drugim był skonwencjonalizowany przekaz oparty na geście, intonacji głosu czy podejmowaniu działań pozornych, wskazujących, że orientacja socjocentryczna jest niepoważna i wątpliwa. W efekcie osiągnęto apolityczność młodzieży, przekonanie, iż wypowiedanie własnych opinii, wątpliwości czy przemyśleń na forum publicznym jest niepotrzebne (Jerschina, 1986).

W trudnej sytuacji materialnej społeczeństwa kryzysu lat osiemdziesiątych wzrastała orientacja na chęć uzyskania wysokiego materialnego poziomu życia. Za najpewniejszy sposób osiągnięcia tego celu uważano pracę za granicą, pracę w firmie prywatnej czy polonijnej, a na końcu wymieniano ukończenie studiów wyższych. W prowadzonych w tym czasie badaniach respondenci wyrażali przekonanie o braku wpływu wyższego wykształcenia czy wykonywanej ucziwie pracy na sukces materialny.

Zdaniem Sawczuka badania lat dziewięćdziesiątych nie pokazały innego obrazu środowiska studenckiego. Z jednej strony nadal dominowała orientacja

allocentryczna, zorientowanie na życie rodzinne i dającą satysfakcję pracę zawodową umożliwiającą godziwe materialne warunki życia, z drugiej, brak szerszej akceptacji dla postaw prospołecznych i wartości socjocentrycznych (Sawczuk, 2000, s. 85–86). Jego własne badania przeprowadzone w uczelniach rolniczo-technicznych w Bydgoszczy i Olsztynie wskazują na brak zmian w systemach wartości i orientacjach życiowych studentów (Sawczuk, 2000, s. 155).

Interesujący obraz świadomości studentów końcowego okresu PRL i lat dziewięćdziesiątych prezentują badania prowadzone w środowisku krakowskim i wrocławskim. Z badań Tadeusza Stalewskiego prowadzonych wśród absolwentów wydziałów zarządzania Politechniki Wrocławskiej oraz Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu wynika, iż wśród deklarowanych przez studentów motywów podjęcia studiów wyższych częściej pojawia się motyw zainteresowania problematyką zarządzania, ale także nadzieja na uzyskanie dobrych zarobków. Dla studiujących w latach dziewięćdziesiątych we wrocławskiej Akademii Ekonomicznej jest to najważniejszy motyw podjęcia studiów, a w przypadku politechniki drugi w hierarchii. Stopniowo malały odsetki studentów wskazujących na takie czynniki jak „chęć studiowania czegokolwiek” czy „przypadek”. Zdecydowana większość badanych wyrażała zadowolenie z wyboru uczelni i kierunku studiów. Oceniając efekty kształcenia, najczęściej badanych wskazywało na rozwój intelektualny, możliwość wykonywania ciekawej pracy i poczucie własnej wartości. Około połowa wskazywała na osiągnięcie wysokich kwalifikacji zawodowych oraz zabezpieczenie materialne w życiu (Stalewski, 2000, s. 150).

W wyniku badań zrealizowanych w Akademii Górniczo-Hutniczej uzyskano interesujące wyniki dotyczące studentów tej uczelni. Badania przeprowadzili Julian Bugiel i Lesław Haber (Bugiel i Haber, 1994). Porównanie wyników z lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych pozwala na następujące spostrzeżenia. W latach siedemdziesiątych najważniejszym motywem podjęcia studiów były „osobiste zainteresowania” (58,9%) i „możliwość uzyskania wysokich zarobków” (20,2%). Inne motywy miały mniejsze znaczenie i dotyczyły wpływu rówieśników, nauczycieli i rodziców na podjęcie decyzji o studiowaniu. W roku 1984 spadł odsetek wskazań „osobistych zainteresowań” i zarobków, wzrósł natomiast odsetek studentów wybierających takie motywy jak „przedłużenie młodości”, „ucieczka przed wojskiem”, „przypadek”. Co ciekawe, w roku 1993 mimo iż w deklaracjach motywów podjęcia studiów nie następowały większe zmiany, to jednak pojawiły się inne oczekiwania wobec uczelni. Wzrósł odsetek pragnących dzięki studiom uzyskać praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu oraz posiadać umiejętność samodzielnego myślenia i poszerzyć wiedzę oraz znajomość języków obcych. Natomiast mniej respondentów wyrażało oczekiwania uzyskania wysokiej wiedzy teoretycznej. Zmniejszył się również odsetek tych, którzy w studiowaniu doceniają możliwość uczestnictwa w życiu uczelni, działalność w organizacjach młodzieżowych, sportowych i artystycznych

oraz współdecydowania w sprawach uczelni (Bugiel i Haber, s. 51). Towarzyszył temu malejący odsetek zadowolonych z wyboru kierunku studiów. W latach siedemdziesiątych było to 80% badanych, w 1984 roku 75%, a w 1993 tylko 62,1%. Może to świadczyć, iż był to okres, w którym zarówno studenci, jak i uczelnia próbowali przystosować się do nowej rzeczywistości.

Zatem w ostatnich latach można zaobserwować poważne zmiany dotyczące nie tylko wzrostu liczby kształcącej się w wyższych uczelniach młodzieży, ale także w motywacjach podejmowania decyzji o kształceniu. Coraz większe znaczenie dla procesu decyzyjnego ma interpretacja informacji z rynku pracy. Oczekiwania dotyczące uzyskania kompetencji pozwalających na poradzenie sobie z wyzwaniami rynku pracy są coraz dobitniej artykułowane i towarzyszy im wzrost oczekiwań w stosunku do uczelni.

4. Zmiany rynku pracy w kontekście oczekiwań pracodawców i postaw pracobiorców

4.1 Sytuacja na rynku pracy

W ostatnich latach na polskim rynku pracy dokonały się istotne zmiany. W momencie kiedy badani przez nas studenci kończyli studia i podejmowali pierwsze decyzje zawodowe, rynek pracy miał charakter rynku pracodawcy. Przewaga podaży pracy nad popytem oznacza dla osób młodych duże trudności ze znalezieniem zatrudnienia, powiązane często z perspektywą niskich zarobków. Kilka lat wcześniej, po akcesji Polski do Unii Europejskiej, napływ funduszy strukturalnych i nowe inwestycje przyczyniły się do powstania wielu miejsc pracy, natomiast otwarcie rynku pracy w krajach unijnych przyczyniło się do licznych wyjazdów Polaków za granicę kraju. W zupełnie odmiennych warunkach na rynek pracy wchodziłi koledzy i koleżanki badanych przez nas studentów, którzy kończyli studia jeszcze trzy, cztery lata wcześniej. Przewaga zapotrzebowania na pracę nad liczbą osób chętnych do jej podjęcia powodowała, że pracodawcy konkurowali, podnosząc atrakcyjność warunków zatrudniania. W roku 2010 sytuacja osób młodych na rynku była znacznie trudniejsza. Od 2007 zauważalny był spadek liczby wyjazdów Polaków za granicę oraz wzrost liczby powrotów. Z kolei w 2009 roku zanotowano spowolnienie tempa wzrostu gospodarczego, który stanowi jeden z kluczowych czynników sprzyjających pozytywnym zmianom na rynku pracy (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010b). Mimo iż w porównaniu do innych krajów, w których wystąpiła głęboka recesja, Polska uniknęła ujemnej dynamiki realnego wzrostu PKB, sytuacja młodych osób na rynku pracy nie była łatwa. Od 2003 do 2007 roku obserwowany był spadek bezrobocia wśród osób młodych, jednak kryzys gospodarczy znalazł swoje odzwierciedlenie w spowolnieniu spadku poziomu bezrobocia osób młodych w 2008 roku, a nawet przyczynił się do jego wzrostu w 2009 roku. W konsekwencji w 2010 roku co czwarty bezrobotny miał poniżej 25 lat, podczas gdy w latach 1991–2000 do tej grupy wiekowej zaliczał się co trzeci bezrobotny (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010a). Badania opinii publicznej z 2010 roku pokazują, że dwie trzecie badanych oceniało sytuację na rynku pracy negatywnie (67%) (CBOS, 2010b). Z kolei z badań wykonanych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL) wynika, że w 2010 roku jedynie 17%

pracodawców poszukiwało pracowników, przy czym najczęściej potrzebę taką deklarowali pracodawcy z dużych przedsiębiorstw i instytucji. Najczęściej poszukiwano specjalistów (22% analizowanych ofert pracy), na których popyt zgłaszały przede wszystkim największe przedsiębiorstwa, zatrudniające ponad 1000 osób, robotników wykwalifikowanych (20% ogłoszeń) i pracowników usług (18% ogłoszeń) (Kocór i Strzebońska, 2011, s. 8).

Z danych GUS na temat aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) wynika, że w 2010 roku tylko co trzeci młody człowiek był aktywny zawodowo (34,5%). Dla porównania aktywność zawodowa osób w wieku 25–34 lata wynosiła w tym okresie 85,2%, natomiast w wieku 34–44 lata 87,7% (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011). Niski poziom aktywności zawodowej osób młodych wynika z faktu, że większość osób w tej grupie wiekowej (ponad 90%) uczy się lub jest w trakcie uzupełniania kwalifikacji. Wzrost liczby uczelni wyższych oraz wzrost liczby osób, które kształcą się na uczelniach wyższych również ma tu znaczenie, ponieważ kontynuowanie nauki przedłuża moment wejścia na rynek pracy. Odsetek osób mających dyplom uczelni wyższej rośnie zarówno wśród ludności ogółem, jak i w poszczególnych kategoriach. W porównaniu do roku 2003, w którym osoby z wykształceniem wyższym stanowiły 4,4% zarejestrowanych bezrobotnych, w roku 2010 odsetek ten wzrósł do 10,5% (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010b). Według ewidencji urzędów pracy pod koniec roku 2010 było 34,8 tys. zarejestrowanych osób bezrobotnych do 27 roku życia, które miały wykształcenie wyższe (1,8% bezrobotnych ogółem). Wzrost udziału osób z wykształceniem wyższym w grupie bezrobotnych wiąże się w dużej mierze z rosnącą liczbą osób studiujących i kończących studia. Pokreślić należy jednak, że osoby z tej grupy, w porównaniu z pozostałymi grupami, stosunkowo najszybciej znajdują pracę (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011), co może świadczyć o ich zdolności do przystosowania się do oczekiwań rynku pracy.

4.2. Między deklaracjami i wyobrażeniami

Na rynku pracy mamy do czynienia z procesem komunikacji, który odgrywa istotną rolę w kształtowaniu wyobrażeń osób poszukujących pracy, potencjalnych pracowników, na temat tego, czego oczekują pracodawcy. W ofertach pracodawców znaleźć można informacje na temat tego, czego oczekują oni od przyszłych pracowników – jakich kwalifikacji, kompetencji, postaw wobec pracy. Oferty pracy jednak, podobnie jak inne oferty, pełnią przede wszystkim funkcję marketingową. Oznacza to, że z jednej strony informują o warunkach zatrudnienia, a z drugiej strony ich celem jest zachęcenie kandydatów do złożenia podania i starania się o stanowisko. Szczególnie istotne jest to w przypadku ofert kierowanych do absolwentów, którzy często nie wiedzą dokładnie, jakiego typu praca im

odpowiada i czego oczekują od pracodawcy. Odpowiedź na pytanie, jakie kryteria pracodawcy biorą pod uwagę, wybierając pracowników wydaje się oczywista: odpowiednie kompetencje. W sytuacji jednak, kiedy pracodawca chce zatrudnić absolwenta, istotność kryterium związanego z posiadaniem określonych kompetencji fachowych ustąpić może zdolności do uczenia się i nabywania nowych umiejętności. Poszukiwanie osób o określonych kompetencjach nie gwarantuje, że uda się dotrzeć i zaproponować pracę właśnie tym, którzy w rzeczywistości te kompetencje posiadają. Zatrudnianie absolwentów oznacza zatem sytuację, w której pracodawcy, formułując wstępne oczekiwania wobec kompetencji kandydatów oczekują, że zgłoszą się osoby odnajdujące się w proponowanym profilu. Z kolei kandydaci mający niewielkie doświadczenie odpowiadają na oferty spójne z ich wyobrażeniem pracy, którą chcieliby wykonywać oraz pracodawcy, dla którego chcieliby pracować. Z jednej strony mamy deklaracje, za którymi kryje się konkretna praca i zadania, z drugiej strony mamy wyobrażenia, za którymi kryją się rzeczywiste motywacje (często nieuświadomione), predyspozycje, kompetencje. Powyższa dygresja została wprowadzona do tekstu w szczególności, by zwrócić uwagę czytelnika na fakt, że większość badań pokazujących oczekiwania pracodawców wobec kompetencji kandydata (w tym również tych, których wyniki są przywoływane w niniejszym tekście) odnosi się do sfery deklaracji i wyobrażeń.

Pisząc o kategorii, którą są studenci, a w szczególności studenci kierunków związanych z biznesem i zarządzaniem, zwrócić należy uwagę na politykę komunikacyjną przedsiębiorstw. Wiele przedsiębiorstw zaczyna podchodzić do kształtowania polityki personalnej w sposób strategiczny, rozpatrując kwestie zatrudnienia w długiej perspektywie czasu. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim dużych przedsiębiorstw, które aktywnie podchodzą do budowania swojego wizerunku jako pracodawcy. Obecne trendy demograficzne skłaniają przedsiębiorstwa do poszukiwania odpowiedniej kadry wśród młodych osób już na początku ich drogi zawodowej, dlatego by pozyskać kandydatów, którzy w przyszłości zajmować będą stanowiska specjalistyczne, swój przekaz w dużej mierze kierują do studentów i absolwentów szkół wyższych. Przeglądając raporty i publikacje promujące nowoczesne metody rekrutacji czy dobre praktyki kształtowania wizerunku pracodawcy, odnosi się wrażenie, że pozyskiwanie talentów jest jednym z kluczowych zadań stawianych przed działami personalnymi, natomiast walka o talenty może decydować o być lub nie być przedsiębiorstw (por. Banachowicz, 2009). Lektura podobnych, dostępnych w Internecie publikacji może znacząco wpływać na sposób postrzegania rynku pracy przez osoby rozpoczynające swoją ścieżkę zawodową. Autorzy przekonują o konieczności stosowania najnowszych narzędzi rekrutacyjnych, które umożliwią pozyskanie i utrzymanie najlepszych kandydatów. W publikacji *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów 2013* przedstawionej przez firmę Deloitte czytamy, że „największym

wyzwaniem dla firm jest pozyskanie osób o dużym potencjale, które mają szansę stać się wartościowymi pracownikami osiągającymi wysokie wyniki pracy” (Deloitte, 2013). Powyższa charakterystyka odnosi się właśnie do grupy pracowników określanych mianem talentów. Na podstawie przedstawionej definicji wnioskować można, że pracodawcy postrzegają potencjalnych pracowników przez pryzmat ich przewidywanych wyników pracy. Jednocześnie pracodawcy przyciągają kandydatów, podkreślając nie treść pracy i wyzwania, z którymi przyszli pracownicy będą się mierzyć, ale atrakcyjne warunki pracy, możliwość godzenia życia zawodowego z prywatnym, benefity kulturalne i zdrowotne (dodatkowe ubezpieczenia, karnety fitness) oraz przyjazną atmosferę w pracy. Pokazuje to, że pracodawcy starają się pozyskać kandydatów, wskazując na to, co powinni cenić w zatrudnieniu. Zmiany w kształtowaniu polityki personalnej i w sposobie mówienia o „dobrym miejscu pracy” nie pozostają bez wpływu na oczekiwania kandydatów do pracy. W szczególności należy zwrócić uwagę na zmiany w postawach osób młodych, których wyobrażenia o rynku pracy kształtowane są często w większym stopniu przez komunikaty prasowe i politykę komunikacyjną dużych przedsiębiorstw niż osobiste doświadczenia. Wysokie wymagania wobec pierwszej pracy wskazwane są jako jeden z czynników utrudniających młodym wejście na rynek pracy. Zgodnie z danymi prezentowanymi w *Raporcie o rynku pracy oraz zabezpieczeniu społecznym. Polska 2010* ponad połowa osób bez dużego doświadczenia, których staż pracy nie przekraczał trzech miesięcy (10,4% całej populacji osób w wieku 15–34 lata), od pracy oczekuje przede wszystkim wysokiego wynagrodzenia (51,4%). Następnie badani formułują oczekiwania wobec dobrych warunków pracy (38,2%), satysfakcji zawodowej (13,1%) oraz stabilizacji zawodowej. Jak konkludują autorzy raportu: „(...) tak wysokie wymagania stawiane przez osoby młode mogą mieć negatywny wpływ na znalezienie pierwszej pracy, szczególnie że ponad 85% osób, które wymagało od pracy wysokiego wynagrodzenia, nie ma doświadczenia zawodowego ani też nie łączyło nauki z pracą” (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010a, s. 36).

Podsumowując, można stwierdzić, że komunikacja na rynku pracy ukierunkowana na pozyskanie zainteresowania osób młodych prawdopodobnie wpływa na ich sposób postrzegania wymagań i oferty pracy. Podkreślanie, że pozyskiwanie talentów jest kluczowe dla powodzenia organizacji sugeruje, iż pracodawcy w rzeczywistości traktują młode osoby jako wartościowych przyszłych pracowników o wysokim potencjale. W stwierdzeniu tym kryje się również sugestia, że to przedsiębiorstwa muszą się starać o zdobycie talentów. W sytuacji przewagi popytu nad podażą miejsc pracy oznacza to konieczność udoskonalania metod oceny potencjału i podnoszenie efektywności procesów rekrutacji i selekcji. Nie musi to oznaczać i często nie oznacza, że przedsiębiorstwa traktują wszystkie młode osoby jak talenty. Jednocześnie młode osoby mogą często identyfikować się z „talentami”. Skoro talent to osoba z dużym potencjałem, to kto ma większy potencjał niż ci, których

potencjał jeszcze nie został odkryty. Problem pojawia się jednak w momencie oceny kompetencji i potencjału. Procesy rekrutacyjne trwają często miesiącami, kandydaci uczestniczą w różnych testach i kolejnych rozmowach. Mimo to pracodawca nie ma pewności co do potencjału przyszłego pracownika, dopóki nie ma okazji sprawdzić jego kompetencji w praktyce. Stąd tak istotne staje się doświadczenie, które może dostarczyć informacji o stopniu posiadanych kompetencji. W tym miejscu pojawia się pewna rozbieżność. Mówiąc o potencjale, możliwościach rozwoju, atrakcyjnych warunkach pracy i przyjaznej atmosferze w pracy, przedsiębiorstwa rzadziej wspominają o tym, że liczą się kompetencje, zwłaszcza te, które umożliwiają osiągnięcie efektów. Pojawia się dodatkowy problem związany ze zmianą wartości. Młode osoby często oczekują od pracy możliwości rozwoju. Jednak nie zawsze jest to rozwój rozumiany tylko jako wzrost zarobków.

W artykule *Czy igreki zmieniają rynek pracy?* czytamy, że dla młodych kariera i wysokie zarobki nie są wartością najistotniejszą w życiu i są oni gotowi z nich zrezygnować w zamian za mniejszą odpowiedzialność i więcej czasu wolnego (Piątkowska, 2013). Opinia taka potwierdzona może być wynikami badań przedstawionymi we wspomnianym już raporcie firmy Deloitte (2013), którego autorzy podkreślają, że młodzi ludzie mają zróżnicowane oczekiwania wobec pracy, przypisują jej różną wartość w życiu i często chcą realizować zupełnie odmienne wartości niż te, które oferują im pracodawcy. Wydaje się zatem, że kluczowym wyzwaniem może być konflikt wartości oraz odmiennosc postaw wobec pracy osób zatrudniających i zatrudnianych, podczas gdy niedopasowanie kompetencyjne może być konsekwencją zmian postaw wobec nauki i pracy oraz zmian zachodzących na rynku pracy.

4.3. Oczekiwania pracodawców

Jakie są zatem oczekiwania pracodawców wobec przyszłych pracowników? Wyniki badań przeprowadzonych w ramach BKL pokazują, że jednym z najistotniejszych kryteriów jest poziom wykształcenia potencjalnych kandydatów. Jest to czynnik ważny dla 63% pracodawców. Wyższego wykształcenia oczekują oni przede wszystkim w przypadku zawodów specjalistycznych i kierowniczych, gdzie jest to warunek konieczny ubiegania się o pracę. Pracodawcy z mniejszych przedsiębiorstw są mniej wymagający wobec poziomu wykształcenia kandydatów w stosunku do pracodawców reprezentujących większe podmioty (Kocór i Strzebońska, 2011). Wyniki takie mogą odzwierciedlać nie tylko oczekiwania pracodawców, ale również kryteria stosowane w trakcie procesu rekrutacji i selekcji. Proces rekrutacji i selekcji u mniejszych pracodawców charakteryzuje się najczęściej niskim stopniem sformalizowania, częstszymi źródłami pozyskiwania kandydatów do pracy są rekomendacje pracowników i znajomych, natomiast metodami selekcji są rozmowy

kwalifikacyjne, próbki pracy i analiza dokumentów (Król i Ludwiczynski, 2007). Można zatem wnioskować, że pracodawcy z sektora MŚP większą wagę przykładają do opinii o kandydacie osób zaufanych oraz kwestii ewentualnej lojalności kandydata niż formalnych dowodów posiadania kompetencji.

Obok wykształcenia jedną z istotniejszych cech kandydata do pracy jest jego doświadczenie (68% pracodawców zwracało na tę kwestię uwagę) (Kocór, Strzebońska i Dawid-Sawicka 2012, s. 11). Tezę tę potwierdzają również dane GUS, z których wynika, że pod koniec 2010 roku wśród zarejestrowanych bezrobotnych najliczniejszą grupę stanowiły osoby posiadające staż od 1 roku do 5 lat oraz osoby bez stażu pracy (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010b). Przekonanie o konieczności posiadania doświadczenia zawodowego obecne jest również w świadomości młodych osób, które często decydują się na podjęcie pracy równocześnie z nauką. Najbardziej aktywną zawodowo grupą młodych ludzi są studenci uczelni wyższych (współczynnik zatrudnienia 40,6%, współczynnik aktywności zawodowej 45,2%). W roku 2010 ponad połowa (53%) osób w wieku od 15 lat do 34 lat, łączących naukę z pracą, podejmowała pracę, która nie była elementem programu nauczania. Najczęściej oznacza to podejmowanie zatrudnienia zarobkowego, które umożliwia uczniom/studentom utrzymanie się lub zdobycie dodatkowych środków finansowych. Osoby uczące się starają się też często o odbycie stażu, który umożliwi im rozwój kompetencji. Taka forma zatrudnienia często jest bezpłatna, jednak cieszy się zainteresowaniem, ponieważ pozwala rozwijać umiejętności nie w ławach szkolnych, ale w praktycznym działaniu. Z kolei 44% osób łączących pracę z nauką nabierało doświadczenia dzięki uczestnictwu w praktykach, co oznacza najczęściej realizację planu praktyki przewidzianej w programie nauczania. Tylko 11% respondentów podejmowało pracę podczas przerwy w nauce. Jak pokazują wyniki innych badań, podejmowanie pracy w trakcie nauki procentuje przy późniejszych staraniach związanych z wejściem na rynek pracy. Dane BAEL pokazują, że wskaźniki zatrudnienia i aktywności zawodowej w grupie osób, które podczas nauki przez przynajmniej trzy miesiące miały pracę, są wyższe w porównaniu do grupy osób, które nie pracowały. Podobnie poziom bezrobocia jest prawie dwukrotnie niższy w grupie pierwszej (6,8%) niż w grupie drugiej (12,6%) (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010a).

Z badań przeprowadzonych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie (SGH), Amerykańską Izbę Handlową (AmCham) oraz Ernst & Young na temat kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych, którzy wchodzi na rynek pracy, wynika, że do najistotniejszych należą kompetencje osobiste i interpersonalne (32%). Do tej grupy kompetencji autorzy badania zaliczają m.in: etyczne postępowanie będące podstawą działania, odpowiedzialność, zaangażowanie, lojalność, otwartość na uczenie się i chęć rozwoju, nastawienie na wyniki, samodzielność oraz umiejętność efektywnego komunikowania się, współpracy w zespole (również zespołach

zróznicowanych kulturowo) oraz umiejętności negocjacyjne. Kolejną grupą kompetencji, która była brana pod uwagę przez co czwartego pracodawcę, były kompetencje intelektualne i akademickie (m.in. logiczne myślenie, kreatywność, niezależność myślenia, formułowanie i rozwiązywanie problemów, określenie i uzasadnianie priorytetów). Powyższe badania pokazują również, że pracodawcy dużą wagę przywiązują do realizowanych przez studentów i absolwentów praktyk i staży (22%), natomiast tylko 7% badanych pracodawców wskazało na istotność poziomu wykształcenia (licencjat, inżynier, magister) i kierunku studiów (SGH, AmCham, Ernst&Young, 2012, s. 9). Interesujące jest przedstawienie różnic pomiędzy oczekiwaniami przedsiębiorstw dużych (przedsiębiorstwa duże i korporacje międzynarodowe) i mniejszych (sektora MŚP) w kontekście badań BKL i badań przeprowadzonych przez SGH, AmCham i Ernst & Young. Największe przedsiębiorstwa poszukują do pracy przede wszystkim specjalistów, przy czym dużą wagę przywiązują do poziomu wykształcenia kandydatów – im wyższe stanowisko, tym wyższe oczekiwania wobec poziomu wykształcenia (Kocór i Strzebońska, 2011). Pracodawcy z tej grupy jednak w mniejszym stopniu oczekują od absolwentów przygotowania w zakresie wiedzy specjalistycznej i fachowej, która jest uzupełniana w dalszym okresie zatrudnienia w trakcie szkoleń zawodowych (SGH, AmCham, Ernst & Young, 2012, s. 9). Pracodawcy z przedsiębiorstw zatrudniających od 250 do 1000 osób najczęściej zwracają uwagę na trudności z pozyskaniem osób o odpowiedniej motywacji do pracy, takich, które są odporne na stres oraz samodzielne. Z kolei w przedsiębiorstwach największych (powyżej 1000 osób) podkreślano trudności ze znalezieniem pracowników o odpowiednich umiejętnościach kognitywnych, związanych z analizowaniem informacji i wnioskowaniem oraz kompetencjach interpersonalnych (Kocór i Strzebońska, 2011, s. 79). Na podstawie powyższych danych widać, że oczekiwania pracodawców bezpośrednio wiążą się ze specyfiką miejsca pracy, które oferują. Widoczne jest to również w przypadku mniejszych podmiotów. Pracodawcy zatrudniający do 49 osób nie przywiązują tak dużej wagi do poziomu wykształcenia, posiadanych dyplomów czy certyfikatów, jednak oczekują od absolwentów przede wszystkim lojalności oraz chęci związania się z firmą na dłużej. Pracodawcy ci wymagają „umiejętności logicznego i niezależnego myślenia, kreatywności, umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów, jak też wiedzy ogólnozawodowej, branżowej i specyficznej wiedzy kierunkowej” (SGH, AmCham, Ernst & Young, 2012, s. 11). Pokazuje to, że różnice w oczekiwaniach wobec określonych kompetencji w firmach dużych i mniejszych wiążą się z odmiennym charakterem pracy. W organizacjach większych, w których ludzie funkcjonują w dużych strukturach, a ich praca często skupia się wokół określonego procesu lub zadania, wymaga prowadzenia szczegółowych analiz i wykorzystywania wyspecjalizowanych narzędzi, kluczowe staje się motywowanie i wzmacnianie własnej inicjatywy pracowników. Z kolei w firmach mniejszych, w których sama praca jest różnorodna,

a kontrola najczęściej ma charakter bieżący, pracodawcy troszczą się o to, by ich pracownicy „nie uciekli” do konkurencji lub lepiej płatnej pracy w korporacji. Zależy im, by ograniczyć rotację, uniknąć konieczności wdrażania nowych pracowników do pracy i doszkalania ich.

Kwestie polityki szkoleniowej są ściśle związane z polityką zatrudniania pracodawców. Dane z raportu BKL na temat stosunku do doksztalcenia się dorosłych Polaków pokazują, że prawie trzy czwarte respondentów nie doksztala się w formie zinstytucjonalizowanej¹, uznając swoje kompetencje za wystarczające do wykonywania obowiązków zawodowych². Jak zauważają autorzy raportu, stanowisko to jest spójne z deklaracjami pracodawców, którzy brak inwestycji w rozwój kompetencji swoich pracowników tłumaczą, wyrażając przekonanie, że obecne kompetencje zatrudnionych są w pełni dopasowane do potrzeb organizacji (Czarnik et al., 2011, s. 166). Zestawienie powyższych stanowisk z faktem, że otoczenie organizacji zmienia się bardzo dynamicznie i oczywista wydaje się konieczność rozwijania kompetencji pracowników pod kątem zachodzących zmian prowadzić może do kilku wniosków. Po pierwsze rozwój kompetencji pracowników następuje w ramach organizacji i nie musi, ale może być wspierany takimi formalnymi sposobami doskonalenia jak szkolenia czy kursy. Pracownicy, wykonując swoje zadania, natrafiają na problemy i wyzwania, które muszą rozwiązać, wykorzystując swoje umiejętności i wiedzę, ponieważ tego wymaga od nich pracodawca. Rozwój kompetencji i dopasowanie do zmian w otoczeniu następuje dzięki dostosowywaniu się do zmieniających się wymogów pracy. Wykorzystując zatem umiejętności dostosowywania się i chęci nauki swoich pracowników, przedsiębiorstwa mogą ograniczać niebezpieczeństwo niedopasowania kompetencji. Po drugie, przedsiębiorstwa, które chcą ograniczyć luki kompetencyjne mogą zatrudnić osoby, które ich zdaniem mają właściwą wiedzę i umiejętności pozwalające im na wsparcie realizacji celów organizacji. Dylemat ten wiąże się z decyzją odnośnie do przyjętej strategii rekrutacyjnej: wybierając kandydata, organizacje mogą albo decydować się na osoby mające kompetencje i kwalifikacje w pełni odpowiadające specyfice pracy na danym stanowisku, albo poszukiwać osób, które mają określone cechy lub kwalifikacje, jednak wymagają częściowego lub pełnego doszkolenia przed powierzeniem im odpowiedzialności za zadania. Z badań przeprowadzonych w ramach BKL wynika, że prawie trzy czwarte pracodawców oczekuje od kandydatów pełnego przygotowania (35%) lub widzi możliwość tylko niewielkiego doszkolenia (37%). Zdecydowanie rzadziej pracodawcy decydują się na zatrudnienie kandydata, który wymaga większego (11%) lub pełnego (16%) doszkolenia (tab. 1).

¹ Odsetek osób, które deklarowały, że nie doksztalały się w okresie ostatniego roku i nie zamierzają podjąć nauki w ciągu następnego roku.

² Zauważyć należy jednak, że powyższe dane odnoszą się tylko do zinstytucjonalizowanych form kształcenia i nie obejmują form edukacji pozaformalnej.

Tabela 1

Strategie rekrutacyjne pracodawców. Oczekiwany stopień przygotowania kandydatów do pracy

Liczba zatrudnionych pracowników	Pełne przygotowanie [%]	Możliwość niewielkiego doszkolenia [%]	Możliwość większego doszkolenia [%]	Możliwość pełnego doszkolenia [%]	Ogółem
1–9	35	37	11	17	2799
10–49	46	34	9	11	6742
50–249	44	37	10	9	4573
250–999	21	31	40	9	1515
1000+	33	35	16	16	211
Ogółem	35	37	11	16	1584

(Źródło: PARP, 2011, s. 171)

Różnice w oczekiwaniach pracodawców z sektora MŚP oraz dużych przedsiębiorstw wydają się interesujące w kontekście wcześniej przedstawionych wyników badań. Mniejsi pracodawcy przywiązują wagę do kierunku wykształcenia i zależy im na zdobyciu kandydata, który ma wymagane kompetencje zawodowe. Większe przedsiębiorstwa z kolei oczekują tylko wykształcenia wyższego, jednak cenią kompetencje, które sami będą mogli rozwijać. Stanowisko to potwierdza bliższa analiza wyników przedstawionych w tabeli 1. Najmniej skłonni do zatrudnienia kandydatów wymagających doszkolenia są pracodawcy z sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Wśród przedsiębiorstw zatrudniających 10–49 pracowników 46% wymagało pełnego przygotowania. Wśród przedsiębiorstw zatrudniających 50–249 pracowników odsetek ten był podobny i wynosił 44%, podczas gdy wśród przedsiębiorstw dużych (poniżej 1000 osób) strategię taką wskazywało jako preferowaną 21%, a wśród podmiotów największych 33%. Różnice takie wiązać się mogą z jednej strony z podejściem do polityki szkoleniowej, z drugiej jednak ze specyficznymi potrzebami wobec kompetencji oraz sposobem rozumienia procesu doszkalania. Jak już zauważono, w sektorze MŚP procesy zarządzania mają inny charakter niż w przedsiębiorstwach dużych – są mniej sformalizowane i w większym stopniu opierają się na relacjach osobistych, a nie formalnie sformułowanych politykach i procedurach. Uwaga ta dotyczy również kwestii szkoleń i rozwoju, które przez badanych z sektora MŚP mogły być rozumiane jako programy szkoleniowe realizowane przez zewnętrzne firmy na koszt pracodawcy, podczas gdy rozwój pracowników w małych firmach odbywa się przede wszystkim dzięki pracy, instruktażowi w procesie pracy lub samodoskonaleniu (Król i Ludwiczynski, 2007).

Najczęściej możliwość doszkolenia po zatrudnieniu oferowały przedsiębiorstwa duże zatrudniające do 1000 osób (40%). Przedsiębiorstwa te często mają własne centra treningowe, a zatrudniając absolwentów z dobrych uczelni, mają pewność, że będą to osoby zdolne rozwijać swoje kompetencje w procesie pracy pod kątem specyficznych wymagań stanowiska pracy. Można się zastanawiać, dlaczego trend ten nie jest charakterystyczny również dla największych podmiotów zatrudniających ponad 1000 osób. W przypadku podmiotów będących filiami międzynarodowych korporacji odpowiedź może kryć się w politykach rekrutacyjnych i szkoleniowych centrali wobec filii zagranicznych.

Dylemat związany z wyborem strategii rekrutacyjnych i szkoleniowych wydaje się kluczowy w kontekście danych na temat stopnia dopasowania kompetencji kandydatów do oczekiwań pracodawców. Jak pokazują raporty z badań przeprowadzonych w ramach BKL, trzy czwarte pracodawców, którzy w tym czasie poszukiwali osób do pracy, miało problemy ze znalezieniem odpowiednich osób. Problemy takie częściej pojawiały się w sektorze MŚP oraz podmiotach zatrudniających od 250 osób do 1000 osób, natomiast wśród przedsiębiorstw zatrudniających powyżej 1000 pracowników podobne problemy deklarowało 55% pracodawców (Czarnik et al., 2011, s. 119). Trudności ze znalezieniem odpowiednich pracowników przez pracodawców często w domyśle wiązane są z niskim poziomem kwalifikacji kandydatów. W rzeczywistości istotną rolę odgrywa tu również atrakcyjność oferty i skuteczność narzędzi rekrutacyjnych stosowanych przez przedsiębiorstwa. W tym kontekście dane na temat trudności ze znalezieniem odpowiednich kandydatów do pracy interpretować można również jako braki kompetencyjne przedsiębiorstw w obszarze pozyskiwania pracowników oraz dostosowania ofert pracy do specyfiki rynku pracy. Tłumaczyć to może również różnice w odpowiedziach respondentów z największych firm, które często oferują bardziej atrakcyjne pod względem finansowym warunki zatrudniania oraz mniejszych, które mogą konkurować głównie pod względem kształtowania środowiska pracy oraz samej treści pracy. Autorzy raportu BKL podkreślają, że wskazywane przez pracodawców braki kompetencyjne kandydatów do pracy dotyczą przede wszystkim kompetencji zawodowych, jednak podobny problem dotyczy również kompetencji samoorganizacyjnych (związanych z motywacją do pracy, przedsiębiorczością, samodzielnością, starannością) i interpersonalnych (związanych z pracą w grupie i komunikatywnością) (Czarnik et al., 2011, s. 123–124). Autorzy badania zwracają równocześnie uwagę na fakt, że pracodawcy również w tych samych kategoriach kompetencji identyfikowali największe niedobory kompetencyjne pracowników już zatrudnionych. Pracodawcy mogą zatem deklarować niedobory kompetencyjne kandydatów do pracy, wnioskując na podstawie niedoborów kompetencyjnych wśród swoich pracowników. Weryfikacja poziomu kompetencji osób zatrudnianych jest trudna, ponieważ informacje uzyskiwane w procesie rekrutacji i selekcji mają często charakter deklaracyjny. Niedostosowanie

kompetencji kandydatów do pracy w stosunku do oczekiwań pracodawcy wynikać może zatem w dużej mierze z braku właściwych metod i narzędzi wspierających selekcję, a nie z faktycznych braków kompetencyjnych osób na rynku pracy. Analizując ten problem, pamiętać należy, że weryfikacja kompetencji w procesie selekcji bezpośrednio wiąże się z umiejętnościami komunikacyjnymi obu stron. Nieznajomość oczekiwań drugiej strony i brak krytycznego spojrzenia na własną ofertę często uniemożliwia nawiązanie porozumienia, a tym samym rzetelną ocenę kompetencji kandydata.

Powyższe analizy pokazują, że na obecnym rynku pracy sytuacja absolwentów, którzy nie mają doświadczenia zawodowego (w pracy na podobnym stanowisku lub w branży) może być trudna. Oczekiwanie od kandydatów pełnego przygotowania do pracy oznacza, że preferowane będą osoby, które mają doświadczenie w zawodzie (co potwierdzają wyżej przytoczone dane GUS). Jednocześnie wśród studentów i absolwentów świadomość tak formułowanych przez pracodawców oczekiwań w stosunku do kandydatów będzie rodzić wymagania wobec instytucji zajmujących się kształceniem. Autorzy raportu BKL (2011) zwracają również uwagę, że opisane strategie rekrutacyjne oznaczają, iż pracodawcy przejmują rolę „klientów systemu edukacji” oczekujących „wysokiej jakości produktu”. Wniosek taki nasuwa się w kontekście dyskusji na temat konieczności kształcenia absolwentów na potrzeby rynku pracy. Podkreślić należy jednak, że przyjęcie w tej dyskusji określonego stanowiska jest związane z założeniami i wynika ze sposobu postrzegania roli uczelni w społeczeństwie. W procesie bolońskim wskazano na konieczność podnoszenia poziomu zatrudnialności absolwentów (Kraśniewski, 2006), co wiąże się nie tylko z poziomem formalnego kształcenia, ale również z wszystkimi działaniami, które uczestnik rynku pracy podejmuje, by podnieść swoje kompetencje. Takiemu myśleniu zarzucić można przerzucenie odpowiedzialności za rozwój kompetencji na jednostkę. W gruncie rzeczy jednak wszelkie formy kształcenia (w tym kształcenie na uczelniach wyższych) stanowią tylko środek do celu, za realizację którego odpowiedzialna pozostaje indywidualnie każda osoba ucząca się. W tym punkcie kluczowa zatem pozostaje kwestia postawy uczestników rynku pracy względem uczenia się i umiejętność znalezienia zastosowania dla swoich zdolności i umiejętności.

Bez względu na to, w jaki sposób postrzegamy kwestię autonomii uczelni i roli, którą pełni w społeczeństwie, należy się zgodzić, że uczelnie wyższe, podobnie, jak inni aktorzy społeczni, nie funkcjonują w próżni i przy rozwijaniu swojej działalności muszą uwzględniać uwarunkowania zewnętrzne, w tym sytuację na rynku pracy. Postulat ten nabiera mocy w szczególności w kontekście tych kierunków kształcenia, które są ściśle związane z praktyką życia gospodarczego, takich jak kierunki ekonomiczne i inżynierskie. Znaczenia nabiera przygotowanie studentów również od strony praktycznej do odpowiedzialnego przejmowania ról zawodowych. Możliwe jest to m.in. dzięki włączaniu do programów

studiów praktycznych elementów kształcenia, takich jak praktyki i staże, w trakcie których studenci mają możliwość wykorzystania swojej wiedzy w praktyce oraz skonfrontowania swoich kompetencji z tym, czego w przyszłości będą oczekiwali pracodawcy. Rola uczelni nie musi się zatem ograniczać do przekazywania wiedzy i umiejętności oczekiwanych przez pracodawców. Kluczowe jest jednak budowanie świadomości oczekiwań, które ma rynek pracy wobec absolwentów uczelni wyższych, pożądanych postaw oraz oczekiwanych kompetencji, tak by student po uzyskaniu dyplomu potrafił znaleźć zastosowanie dla zdobytej w czasie studiów wiedzy w praktyce życia gospodarczego.

Nakreślone zmiany w obszarze rynku edukacji i rynku pracy oraz systemów wartości i aspiracji młodzieży skłaniają do postawienia pytań o relacje między nimi. Na uwagę zasługuje niewspółmierność tempa zmian dokonujących się w obszarze rynku, struktur i strategii organizacji z jednej strony oraz systemów wartości z drugiej. Bardzo często stosunek do pracy wyjaśniany był przez odwołanie się z jednej strony do uwarunkowań kulturowych (tradycja, system wartości), z drugiej wynikał z warunków realizacji wartości pracy, wiązał się ze zmianami na rynku pracy i organizacją pracy. Zmiany stosunku Polaków do pracy w latach transformacji wynikały w dużej mierze ze zmian zachodzących w sytuacji pracy. Niemniej w przypadku badanego przez nas młodego pokolenia Polaków na uwagę zasługują zmiany związane z komunikowaniem przez organizacje oczekiwań w stosunku do potencjalnych pracowników. Organizacje zatrudniające specjalistów coraz częściej stają się dla studiującej młodzieży „znaczącym innym”. Formułowane przez pracodawców oczekiwania są istotne dla wyższych uczelni, które nie tylko muszą pogodzić wielość oczekiwań różnych interesariuszy, ale jednocześnie powinny dbać o rozwój kompetencji swoich absolwentów pozwalających im na aktywność zawodową w dłuższej perspektywie. Wymaga to jednak włączenia do programu kształcenia praktyk i staży, w trakcie których studenci będą mogli wykorzystać swoją wiedzę oraz skonfrontować swoje kompetencje z oczekiwaniami przyszłych pracodawców.

CZEŚĆ II

5. Charakterystyka badanej zbiorowości. Kim są studenci WZ AGH?

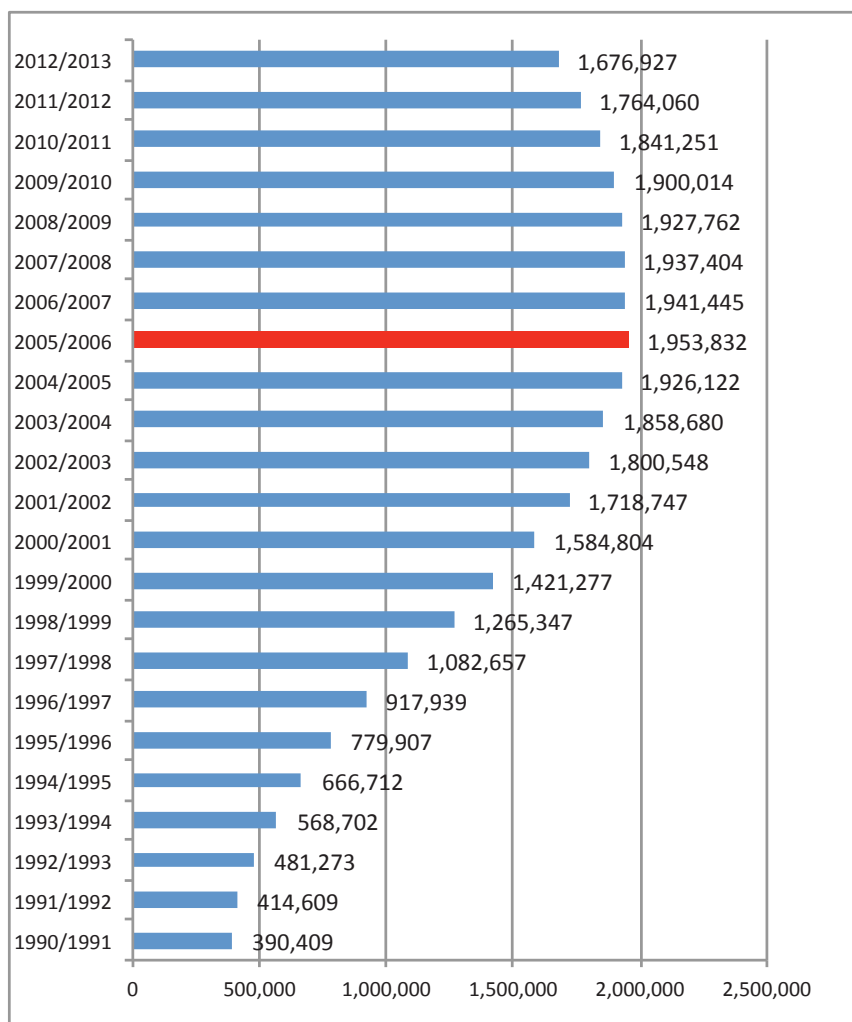
W niniejszym rozdziale chcielibyśmy opisać badaną przez nas zbiorowość – studentów Wydziału Zarządzania AGH kończących studia w latach 2010–2011. Duża część z nich, zwłaszcza studentów studiów stacjonarnych, opuszczając mury uczelni, podejmowała pierwsze poważne kroki na rynku pracy i decyzje dotyczące kariery. Zanim przyjrzymy się bliżej ich ocenie okresu studiów, aspiracjom czy planom zawodowym, scharakteryzujemy naszych badanych w szerszym kontekście społeczno-demograficznym.

5.1. Sytuacja studentów i absolwentów lat 2005/2006 – 2010/2011

Większość badanych przez nas studentów Wydziału Zarządzania rozpoczęła studia w roku akademickim 2005/2006 lub 2006/2007, które to lata były szczególnie ze względu na rozpoczynanie studiów przez roczniki stanowiące szczyt wyżu demograficznego lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku. W 2005 roku do egzaminu maturalnego przystąpiło łącznie 309 049 osób (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2014a, s. 3), zaś w 2006 roku 415 293 uczniów (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2014b, s. 4). Duża część abiturientów podjęła decyzję o dalszym kształceniu. To właśnie w roku akademickim 2005/2006 odnotowano największą w historii Polski liczbę studentów – oscylującą w granicach 1 950 000 osób (wykres 1). Aby uświadomić sobie, jak znaczna jest to liczba, można w tym miejscu przytoczyć dane za 1990 rok, w którym łączna liczba studentów nie przekraczała 400 000 osób (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2013, s. 5). Sytuacja rocznika 2005/2006 jest tym szczególniejsza, że w każdym kolejnym roku spadek liczby studentów utrzymuje się, a według prognoz MNiSW do 2025 liczba osób studiujących spadnie do 1 250 000 (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 8).

Wzrost liczby studentów w Polsce obrazuje także współczynnik scholaryzacji netto, który jest wyrażonym procentowo stosunkiem liczby osób uczących się w tak

zwanym nominalnym wiekiem kształcenia na poziomie wyższym w odniesieniu do całej populacji osób będących w tym wieku. W przypadku kształcenia na poziomie wyższym wiek nominalny to 19–24 lata. W 1990 współczynnik scholaryzacji netto wynosił 9,8%, aby wzrosnąć do 38,0% w 2005 i 38,8% w 2006 roku. Najwyższy poziom od 1990 roku współczynnik ten osiągnął w 2009 z wartością 40,9% (MNiSW, 2013, s. 5). Jak można więc zauważyć, dwa najbardziej interesujące nas lata w niewielkim stopniu odbiegają od tej maksymalnej wartości.

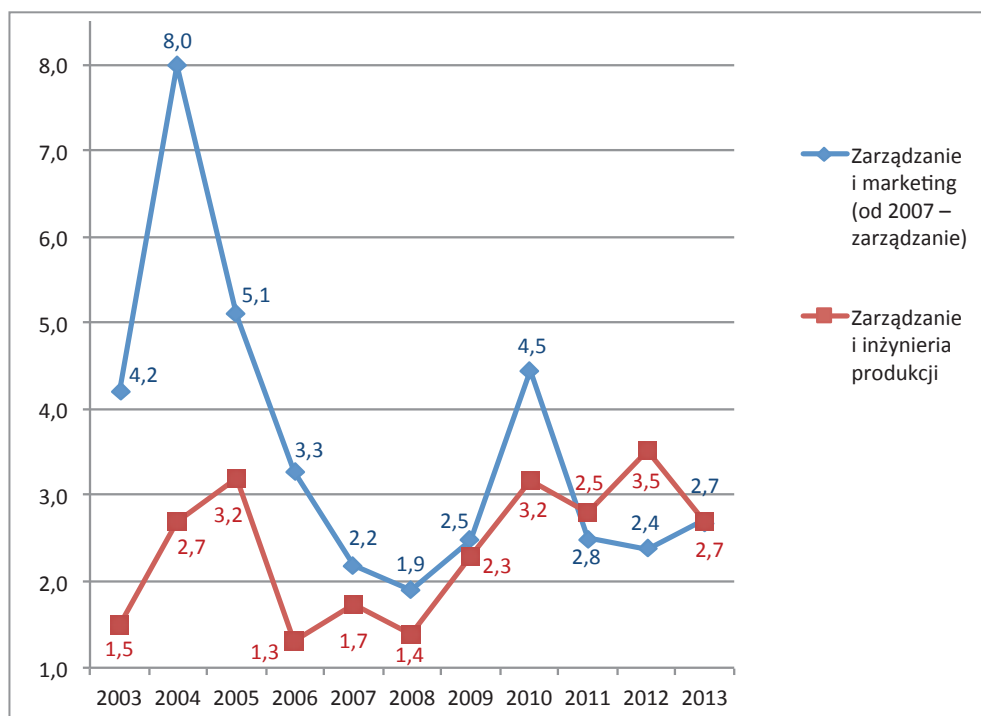


Wykres 1. Liczba studentów w Polsce w poszczególnych latach od 1990/1991 do 2012/2013

(Źródło: opracowanie własne na podstawie MNiSW, 2013)

Zarysowana powyżej sytuacja spowodowała między innymi większą konkurencję podczas rekrutacji na Wydział Zarządzania AGH, z którą musieli się zmierzyć badani przez nas studenci (wykres 2). Na kierunku zarządzanie w 2005 roku odnotowano drugą co do wielkości wartość określającą liczbę kandydatów na jedno miejsce wynoszącą 5,1 osoby na miejsce. Wyższą wartość tego wskaźnika odnotowano jedynie w 2004 roku, kiedy to liczba kandydatów wynosiła 8 osób na jedno miejsce. Podobna pod względem liczby osób na miejsce sytuacja dotyczy także zarządzania i inżynierii produkcji, które odnotowało drugą co do wielkości liczbę kandydatów na miejsce w 2005 roku wynoszącą 3,2 (największą wartość wskaźnika zanotowano w 2012 roku – 3,52).

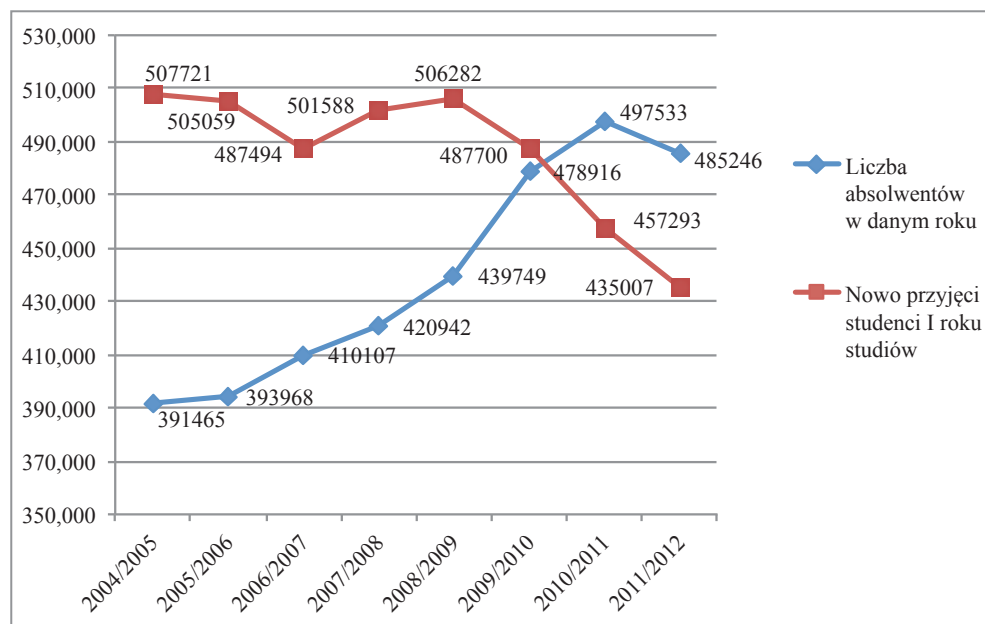
W 2004 roku zarządzanie i marketing znalazło się na trzecim miejscu najbardziej popularnych kierunków na Akademii Górniczo-Hutniczej za socjologią oraz automatyką i robotyką, zaś w latach 2005 i 2006, czyli okresie, w którym nasi badani brali udział w rekrutacji, omawiany kierunek znajdował się kolejno na piątym i czwartym miejscu, ustępując jedynie kierunkom informatycznym (informatyka w 2005 oraz informatyka i informatyka stosowana w 2006), geodezji i kartografii oraz socjologii.



Wykres 2. Liczba osób na jedno miejsce w trakcie rekrutacji w poszczególnych latach w podziale na kierunki: zarządzanie i marketing oraz zarządzanie i inżynieria produkcji (Źródło: opracowanie własne na podstawie http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~dzn/dzial_nauczania/ oraz sprawozdań władz uczelni z lat 2002–2013, <http://www.agh.edu.pl/pracownicy/dokumenty/sprawozdania-wladz/>)

Zarysowana powyżej sytuacja oznacza, że badani przez nas studenci zostali poddani dość ostrej selekcji i musieli zmierzyć się z silną konkurencją w walce o indeks. Ich specyficzna, a częstokroć i niełatwa sytuacja, nie zakończyła się na etapie rekrutacji. Okazuje się bowiem, że spory odsetek osób rozpoczynający studia dzienne w 2005 i 2006 roku nie dotarł do piątego roku. Odsetek osób z rocznika 2005–2010, które dotrwały do ostatniego roku studiów, wynosił 82,2% w przypadku zarządzania i marketingu (ZiM) i 82,1% w przypadku zarządzania i inżynierii produkcji (ZiIP), zaś z rocznika 2006–2011 jedynie 62,2% w przypadku zarządzania i 80,4% w przypadku ZiIP.

Statystyki te różnią się znacząco w zależności od płci studentów z wyraźną tendencją do opuszczania studiów przed ich zakończeniem przez mężczyzn. Do piątego roku dotrwały jedynie 72,4% (ZiM) oraz 76,5% (ZiIP) reprezentantów wspomnianej płci w stosunku do 92,9% (Z) i 89% (ZiIP) kobiet z rocznika 2005–2010 oraz 44,6% (Z) i 54,8% (ZiIP) mężczyzn w stosunku do 82,2% (Z) i niemal stu procent kobiet³ z rocznika 2006–2011. Podobna sytuacja miała miejsce także na studiach niestacjonarnych na obu omawianych kierunkach (dane na podstawie sprawozdań S-10 GUS).



Wykres 3. Liczba studentów na I roku studiów oraz absolwentów uczelni wyższych w poszczególnych latach

(Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów *Szkoły wyższe i ich finanse* z lat 2004–2011, GUS)

³ Dokładne dane nie są znane ze względu na brak możliwości identyfikacji osób rozpoczynających studia w danym roku po pięciu latach studiów bez uwzględnienia osób dołączających do rocznika w trakcie trwania studiów.

Po pięcioletnim okresie studiów nasi badani musieli się zmierzyć z wyzwaniami stawianymi przez rynek pracy, na którym sytuacja w momencie rozpoczynania studiów różniła się znacząco od tej czekającej na świeżo upieczonych absolwentów w 2010 roku. Niestety, sytuacja ta stała się trudniejsza i mniej korzystna dla osób młodych, o czym szerzej piszemy w rozdziale 4.

Z jednej strony liczba nowo przyjętych studentów na I rok studiów począwszy od 2009 zaczęła spadać, z drugiej zaś z roku na rok obserwowano duży wzrost podaży absolwentów kończących studia wyższe i rozpoczynających karierę zawodową, gdy w tym samym czasie począwszy od 2008 roku narastający kryzys i spowolnienie gospodarcze ograniczało możliwości absorpcji młodych ludzi przez rynek pracy (wykres 3).

Tabela 2

Liczba absolwentów Wydziału Zarządzania AGH w poszczególnych latach z podziałem na kierunki i roczniki

Kierunek	Liczba absolwentów						
	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ZiM (studia jednolite)	209	213	183	140	101	113	103
Zarządzanie (studia uzupełniające magisterskie)	–	–	–	–	34	55	35
Zarządzanie i inżynieria produkcji	–	–	60	75	76	119	104
SUMA	209	213	243	215	211	287	242
Wzrost (rok bazowy 2004/2005)	100%*	101,9%	116,3%	102,9%	101,0%	137,3%	115,8%

*Rok akademicki 2004/2005 jest rokiem bazowym.

(Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań S-10 GUS Wydziału Zarządzania AGH)

Także w przypadku Wydziału Zarządzania AGH widoczny był wzrost liczby absolwentów. W porównaniu do roku bazowego 2004/2005 liczba absolwentów w 2009/2010 wzrosła o przeszło 37%, zaś w 2010/2011 o niecałe 16% (tab. 2).

5.2. Charakterystyka badanej próby

W skład próby weszli studenci reprezentujący cztery specjalności na kierunku zarządzanie: zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa (dalej: ZKP), marketing, zarządzanie finansami (dalej: finanse) oraz zarządzanie systemami produkcyjnymi. Ze względu na wysoki stopień podobieństwa programów nauczania do ostatniej z wymienionych specjalności dołączono również studentów ostatniego roku studiów magisterskich na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji. W dalszych analizach oba kierunki o profilu inżynierskim ujmowane są w jednej kategorii (dalej: ZiIP).

W 2010 roku liczba absolwentów studiów stacjonarnych wynosiła 274 osoby, zaś niestacjonarnych 379 (łącznie 653 osoby). W 2010 roku studentów było mniej o 159 osób w porównaniu do roku poprzedniego: 235 stacjonarnych oraz 259 niestacjonarnych. Łączna liczba studentów kończących studia w 2010 lub 2011 roku wynosiła 1147 osób, z czego 509 osób w trybie stacjonarnym, a 638 niestacjonarnym. W tabeli 3 znajdują się informacje na temat liczebności populacji studentów z obu roczników objętych badaniem z rozbiem na poszczególne specjalności.

Tabela 3

Liczba studentów semestru dyplomowego w roku akademickim 2009/2010 oraz 2010/2011 w podziale na specjalności

Specjalność	Studenci semestru dyplomowego 2009/2010		Studenci semestru dyplomowego 2010/2011		Ogółem
	Stacjonarni	Niestacjonarni	Stacjonarni	Niestacjonarni	
Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	56	173	45	137	411
Marketing	46	20	20	29	115
Finanse	53	69	51	36	209
Zarządzanie i inżynieria produkcji	119	117	119	57	412
Łącznie	274	379	235	259	1147

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Realizowane przez nas w 2010 i 2011 roku badania objęły łącznie 444 studentów ostatniego roku studiów magisterskich (jednolitych pięcioletnich oraz studiów uzupełniających magisterskich). Badani przez nas respondenci studiowali zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Proporcje studentów reprezentujących każdy tryb rozłożyły się niemal po równo: przebadano 217 studentów stacjonarnych i 227 niestacjonarnych. Jak można zauważyć w tabeli 4, występują duże

dysproporcje zarówno pod względem liczebności studentów z poszczególnych specjalności, jak i pod względem proporcji studentów stacjonarnych do niestacjonarnych w każdej z nich. Wynika to przede wszystkim z popularności danego profilu kształcenia. Dwa najbardziej popularne to ZKP oraz ZiIP, które stanowiły prawie 80% wszystkich przebadanych studentów. Na dalszym miejscu znajdują się finanse (14% badanych) oraz marketing z niecałymi 8% udziału w próbie. Proporcje te są zbliżone do obserwowanego w badanej zbiorowości udziału poszczególnych specjalności w ogólnej liczbie studentów kończących kształcenie w roku 2009/2010 oraz 2010/2011.

Jak można zauważyć, w roku akademickim 2009/2010 wśród studentów studiów niestacjonarnych największą popularnością cieszyła się specjalność ZKP. Na jednego studenta studiów stacjonarnych przypadało ponad trzech niestacjonarnych. W przypadku marketingu stosunek ten był odwrotny i wynosił dwa do jednego, zaś w przypadku finansów i inżynierii produkcji różnice te były nieznaczne. W przypadku rocznika 2010/2011 zauważyć można podobne proporcje studentów stacjonarnych i niestacjonarnych na specjalności ZKP, zaś w przypadku pozostałych specjalności uległy one zmianie. Na finansach i inżynierii produkcji znacząco (o około 50% na każdej ze specjalności) spadła liczba studentów niestacjonarnych przy podobnej do rocznika 2009/2010 liczbie studentów stacjonarnych. W przypadku marketingu sytuacja przedstawia się odwrotnie, tam bowiem liczba studentów stacjonarnych spadła o ponad 50% przy jednoczesnym około 50-procentowym wzroście studentów niestacjonarnych.

Studenci studiów stacjonarnych, którzy realizowali program w ramach jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich stanowili 51,4% próby, zaś ci studiujący według nowych zasad (studia II stopnia – uzupełniające magisterskie) 48,6%. Inaczej te proporcje wyglądają na studiach niestacjonarnych, na których studenci studiów uzupełniających magisterskich to aż 87,1%, zaś jednolitych magisterskich zaledwie 12,9%. Biorąc pod uwagę jedynie tych, którzy realizowali dwuletni program uzupełniających studiów magisterskich, 56,7% respondentów ukończyło studia I stopnia z zarządzania. Odsetek ten jest większy wśród studentów studiów niestacjonarnych (63,4%) niż wśród studentów stacjonarnych, w przypadku których mniej niż połowa osób studiowała zarządzanie na studiach licencjackich lub inżynierskich (44,2%). Jednocześnie studenci studiów uzupełniających studiujący w trybie stacjonarnym rekrutowali się głównie spośród wcześniejszych absolwentów Akademii Górniczo-Hutniczej – trzech na czterech (76,3%) ma dyplom tej uczelni. W przypadku studentów studiów niestacjonarnych odsetek ten wynosi zaledwie 37,5%.

Co dziesiąty z naszych badanych studiował równoległe zarządzanie bądź zarządzanie i inżynierię produkcji i drugi kierunek, z tym że studentów stacjonarnych w takiej sytuacji było dwa razy więcej, bo 12,3% w stosunku do 6,6% wśród studentów studiów niestacjonarnych.

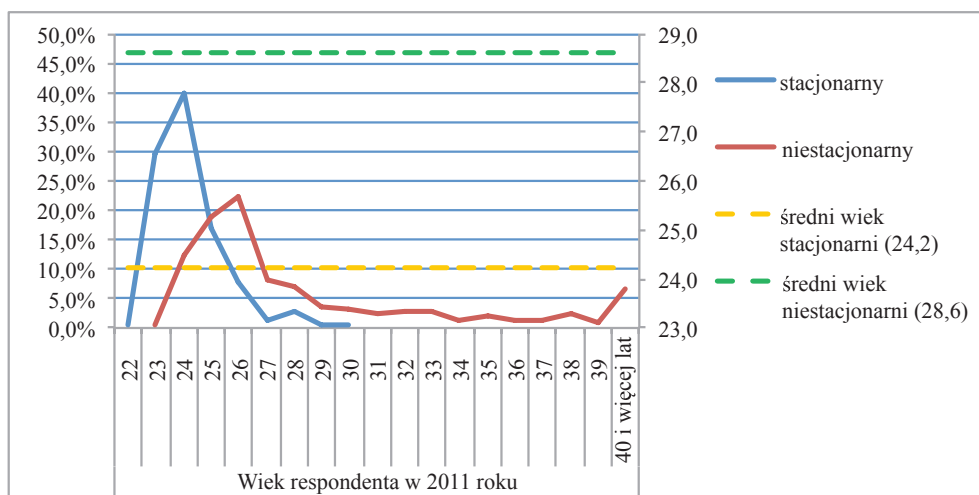
Tabela 4
Skład badanej próby

Specjalność	Tryb studiów				Płeć				Ogółem	
	stacjonarny		niestacjonarny		kobiety		mężczyźni		liczba	w procentach
	liczba	w procentach	liczba	w procentach	liczba	w procentach	liczba	w procentach		
Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	42	19,4	131	57,7	129	45,1	44	27,8	173	39,0
Marketing	18	8,3	17	7,5	22	7,7	13	8,2	35	7,9
Finanse	39	18,0	23	10,1	51	17,8	11	7,0	62	14,0
Zarządzanie i inżynieria produkcji	118	54,4	56	24,7	84	29,4	90	57,0	174	39,2
Ogółem	217	100,0	227	100,0	286	100,0	158	100,0	444	100,0

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Wśród całej próby kobiety stanowiły niecałe 65% (286 kobiet w stosunku do 158 mężczyzn)⁴, choć zauważyć można specyficzne o szczególnie wysokim stopniu feminizacji. Przede wszystkim zaliczyć do nich można finanse, gdzie aż 82,3% badanej próby stanowiły kobiety. Na drugim miejscu znajdują się ZKP, gdzie na jednego mężczyznę przypadają trzy kobiety, zaś na trzecim marketing z odsetkiem kobiet wynoszącym niecałe 63%. Najbardziej wyrównane proporcje zaobserwować można w przypadku studentów ZiIP, wśród których odsetek kobiet wynosił 48,3% w stosunku do 51,7% mężczyzn.

Pod względem wieku nasi respondenci różnili się między sobą przede wszystkim ze względu na tryb studiów (wykres 4). Na studiach stacjonarnych znajdują się osoby, które bezpośrednio po maturze lub w niewielkim odstępie czasu (1 rok – 2 lata) rozpoczęły studia wyższe.



Wykres 4. Wiek respondentów w 2011 roku
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

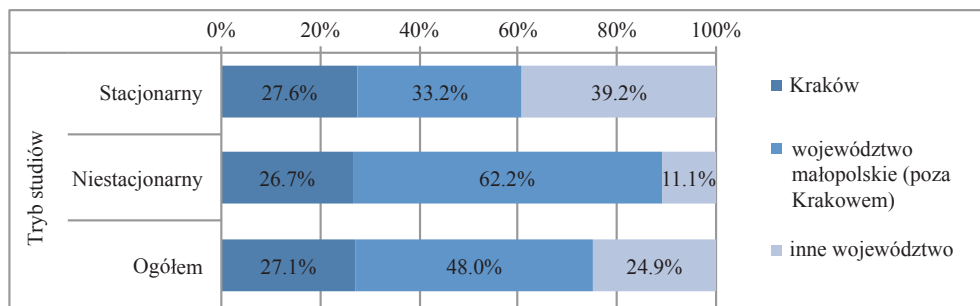
W przypadku studentów studiów niestacjonarnych w większym stopniu są to osoby, które mają już za sobą pewne doświadczenie zawodowe i często powracają na studia po kilku latach od zakończenia edukacji. Świadczy o tym odsetek osób deklarujących pracę o stałym charakterze (podczas roku akademickiego i podczas wakacji). Wśród studentów niestacjonarnych pracowało w ten sposób aż 68,9% przy 42,8% osób ze studiów stacjonarnych. Znacznie różni się też odsetek osób

⁴ Z ostrożnych szacunków na podstawie danych ze sprawozdań S-10 GUS WZ AGH wynika, że w całej populacji badanych studentów około 60% to kobiety. Niestety dokładne oszacowanie nie jest możliwe ze względu na sumaryczne ujęcie wszystkich studentów II stopnia studiów magisterskich – bez podziału na pierwszy i drugi rok.

niepracujących w ogóle w trakcie studiów – takich studentów stacjonarnych było 13%, zaś niestacjonarnych jedynie 2,7%. W sposób pośredni o charakterze zaangażowania w pracę świadczyć również może odsetek osób, które, wykonując jakąkolwiek pracę w trakcie studiów (w roku akademickim, w trakcie wakacji lub w trybie ciągłym), wykonywały ją na podstawie umowy o pracę. Takich osób na studiach stacjonarnych było 16,8%, zaś na niestacjonarnych 84,9%. Pracę w pełnym wymiarze godzin wykonywało dziewięciu na dziesięciu niestacjonarnych i trzech na dziesięciu stacjonarnych. Dla kontrastu można podać dane dotyczące pracy w ramach bezpłatnych praktyk: 21,1% studentów stacjonarnych podjęło w trakcie studiów tego typu aktywność zawodową przy zaledwie 1,4% studentów niestacjonarnych.

Nie dziwi również fakt, że studenci niestacjonarni to jednocześnie osoby starsze od studentów stacjonarnych (średnio o 4,5 roku). Osoby powyżej 30. roku życia, które znalazły się w próbie, studiowały wyłącznie w trybie niestacjonarnym.

Przybliżając informacje dotyczące pochodzenia badanych studentów, można stwierdzić że: jedna trzecia studentów pochodzi z obszarów wiejskich, także jedna trzecia pochodzi z miast powyżej 200 tysięcy mieszkańców, a pozostała część to mieszkańcy małych i średnich miast (od 51 tysięcy do 200 tysięcy). Proporcje te są bardzo zbliżone zarówno w przypadku studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Jak można zauważyć na wykresie 5, odsetek studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pochodzących z Krakowa są zbliżone. Mniej więcej co czwarty badany przez nas student mieszka na stałe w tym mieście. Inaczej ma się sytuacja w przypadku tych osób, których stałe miejsce zamieszkania znajduje się poza Krakowem.



Wykres 5. Miejsce stałego zamieszkania
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Sześciu na dziesięciu studentów studiów niestacjonarnych w stosunku do trzech na dziesięciu stacjonarnych na stałe mieszka na terenie województwa małopolskiego, lecz poza jego stolicą. Prawie 40% studentów studiów stacjonarnych na stałe mieszka poza województwem małopolskim. W przypadku studentów niestacjonarnych jest to niewiele ponad 11%. Gdy wrócimy do danych i wniosków na temat sytuacji zawodowej studentów obu trybów, to okaże się, że osoby studiujące w weekendy to ludzie

prawie w 90% stanowiący zasoby pracy województwa małopolskiego. W przypadku studentów stacjonarnych, których znakomita większość to osoby będące na początku swojej kariery zawodowej, ten odsetek to jedynie 60%. Innym ciekawym zagadnieniem, nieujęty w badaniach ze względu na czas ich realizacji jest to, jaki odsetek osób pochodzących spoza Krakowa i Małopolski po skończeniu studiów zdecydował się faktycznie na spróbowanie swoich sił na tym rynku pracy. Z deklaracji składanych jeszcze w trakcie studiów wynika, że o pozostaniu w stolicy Małopolski po zakończeniu studiów myślał prawie co drugi badany (45,5%). Występowały tutaj spore różnice, jeżeli chodzi o tryb studiów. Spośród studentów studiów stacjonarnych pochodzących spoza Małopolski było to 52,9%. Była to najczęściej wskazywana odpowiedź. W przypadku studentów niestacjonarnych zaledwie 20% zadeklarowało chęć szukania pracy po studiach w Krakowie. Ta grupa respondentów najczęściej wskazywała, że będzie szukała zatrudnienia w swoim mieście rodzinnym (44%) bądź na terenie województwa pochodzenia.

Wśród najczęściej wymienianych województw, z których pochodzili nasi respondenci, znajdują się głównie te sąsiadujące z Małopolską. Niecałe 11% to osoby z województwa podkarpackiego, zaś trochę ponad 7% z województwa śląskiego. Na trzecim miejscu znajdowało się województwo świętokrzyskie z niewielkim odsetkiem wynoszącym 2,5%.

Ważną kwestią jest także sytuacja materialna naszych respondentów, ponieważ wpływała ona na inne charakterystyki oraz determinowała podejście do niektórych zagadnień, takich jak choćby źródła motywacji do pracy w trakcie studiów czy samookreślenie własnej pozycji społecznej w odniesieniu do pozycji społecznej rodziców. W tabeli 5 znajduje się podsumowanie subiektywnych deklaracji osób odnośnie do sytuacji swoich gospodarstw domowych.

Tabela 5

Sytuacja finansowa gospodarstwa domowego respondentów [%]

Stwierdzenie	Tryb studiów		Ogółem
	stacjonarny	niestacjonarny	
żyjemy bardzo biednie – nie starcza nam nawet na podstawowe potrzeby	0,5	0,4	0,5
żyjemy skromnie – musimy na co dzień bardzo oszczędnie gospodarować	3,3	4,9	4,1
żyjemy średnio – starcza nam na co dzień, ale musimy oszczędzać na poważniejsze zakupy	45,5	52,2	49,0
żyjemy dobrze – starcza nam na wiele bez specjalnego oszczędzania	40,4	35,8	38,0
żyjemy bardzo dobrze – możemy pozwolić sobie na pewien luksus	10,3	6,6	8,4

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Jak można zauważyć liczba studentów, którzy określają swoją sytuację jako bardzo złą lub złą, nie przekracza 5%, choć w przypadku studentów niestacjonarnych ten odsetek jest większy. Różnice występują także w przypadku średniego poziomu życia, do którego przyznaje się mniej osób studiujących stacjonarnie niż niestacjonarnie (45,5% w stosunku do 52,2%). Nieznacznie większa liczba osób studiujących stacjonarnie niż niestacjonarnie deklaruje także, że ich sytuacja finansowa jest dobra lub bardzo dobra. W przypadku tych pierwszych jest to trochę ponad 50% wszystkich respondentów, zaś w przypadku tych drugich około 47%. Jeżeli przyjrzymy się przekrojowo całości danych zaprezentowanych w tabeli, to można na tej podstawie wysnuć ostrożny wniosek, że w gospodarstwach domowych studentów studiów stacjonarnych sytuacja finansowa jest generalnie nieco lepsza.

Wśród badanych studentów co czwarty studiujący stacjonarnie i co trzeci niestacjonarnie prowadzi własne gospodarstwo domowe z osobami niebędącymi rodzicami lub opiekunami. Szczególnie ciekawie prezentuje się także kwestia głównego źródła utrzymania (tab. 6). Okazuje się bowiem, że w przypadku studentów stacjonarnych pieniądze rodziców stanowią podstawowe źródło utrzymania dla prawie połowy (46%), a w przypadku studentów niestacjonarnych odsetek ten wynosi zaledwie 7,4%. Różnice te rosną jeszcze bardziej, gdy popatrzy się na osoby prowadzące własne gospodarstwo. W tym przypadku prawie 99% studentów niestacjonarnych nie traktuje wsparcia finansowego rodziców jako głównego źródła utrzymania przy niespełna 60% studentów stacjonarnych.

Różnice w źródłach utrzymania pomiędzy studentami dwóch omawianych trybów widać także w przypadku struktury budżetu miesięcznego każdej z tych grup. Także w tym przypadku, co potwierdziły już przytoczone powyżej dane, znajduje potwierdzenie fakt, że podczas gdy studenci stacjonarni w największym stopniu liczą na wsparcie rodziców, studenci niestacjonarni podejmują pracę zarobkową (lub, o czym była mowa wcześniej, rozpoczynają studia już po kilkuletnim stażu na rynku pracy).

Tabela 6

Źródła miesięcznego dochodu respondentów [%]

Rodzaj źródła dochodu	Tryb studiów		Ogółem
	stacjonarny	niestacjonarny	
praca zarobkowa	47,9	90,7	69,9
stypendium naukowe	54,9	22,9	38,5
pieniądze od rodziców/opiekunów	67,4	9,7	37,8
stypendium socjalne	13,0	3,5	8,1
inne	6,5	5,7	6,1

Tabela 6 cd.

Rodzaj źródła dochodu	Tryb studiów		Ogółem
	stacjonarny	niestacjonarny	
renta	4,7	2,6	3,6
wsparcie finansowe niepochodzące z uczelni wyższej	5,1	0,9	2,9
stypendium specjalne	1,4	0,4	0,9

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Studenci studiów stacjonarnych znacznie częściej sięgają również po stypendia naukowe oraz socjalne. Szczególnie ten drugi typ stypendium jest ciekawy, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że dane świadczą o gorszej subiektywnej ocenie sytuacji własnego gospodarstwa domowego przez studentów studiów niestacjonarnych niż stacjonarnych. Jedną z hipotez tłumaczącą niewielki odsetek korzystających ze stypendium socjalnego studentów niestacjonarnych mogłaby być taka, że relatywnie gorsza subiektywna ocena sytuacji finansowej wynika z wyższych aspiracji i większej świadomości w kwestii preferowanych czy też możliwych zarobków wynikających z doświadczenia na rynku pracy.

Poza sytuacją finansową ważnymi wyznacznikami statusu społecznego badanych studentów była także kwestia ich społecznego pochodzenia wyrażona taką zmienną jak wykształcenie rodziców (tab. 7). Wydaje się ona szczególnie istotna dla wagi, jaką sami respondenci przykładali do własnego wykształcenia. Dane pozyskane w trakcie badań pokazują jednoznacznie, że w przypadku studentów studiów stacjonarnych możemy mówić o kontynuowaniu pewnej utartej ścieżki edukacyjnej, raczej o podtrzymywaniu osiągniętego w poprzednim pokoleniu wykształcenia niż o jego podnoszeniu. Przeszło w połowie przypadków co najmniej jedno z rodziców studenta trybu stacjonarnego miało wyższe wykształcenie. Studenci studiów niestacjonarnych w znacznie większym stopniu przewyższają swoich rodziców pod względem poziomu wykształcenia, bowiem w 80% żadne z rodziców omawianej części badanych nie miało dyplomu wyższej uczelni.

Wśród osób, których co najmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe, niespełna połowa uważa, że ich pozycja społeczna jest taka sama. Są to wyniki uśrednione, zaś w rozbiciu na studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych to ci pierwsi są skłonni częściej deklorować podobną pozycję społeczną (51,4% w stosunku do 40%). Jednocześnie więcej studentów niestacjonarnych (łącznie 28,9% w stosunku do 18,4%) stwierdziło, że ich pozycja społeczna jest wyższa niż ich rodziców w omawianej grupie. Jednocześnie to studenci studiów stacjonarnych częściej wskazywali na to, że ich pozycja jest niższa lub zdecydowanie niższa.

Inaczej prezentują się wyniki oceny własnej pozycji społecznej w grupie osób, których żadne z rodziców nie miało wyższego wykształcenia. Studenci obu trybów znacznie częściej wskazywali na awans społeczny w stosunku do rodziców, jednak odsetek ten nie był aż tak duży, jak można byłoby się spodziewać. W przypadku studentów niestacjonarnych było to ponad 68%, ale już wśród studentów stacjonarnych niewiele ponad 50%. Oznacza to, że w badanym przez nas pokoleniu wykształcenie nie stanowi już tak istotnego wyznacznika pozycji społecznej. Świadczą o tym także badania przeprowadzone przez Justynę Sarnowską ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, a także wyniki Diagnozy Społecznej 2013 (por. Czubkowska, 2014). Jak stwierdza autorka artykułu „choć mamy jeden z najwyższych w Europie odsetków młodych z wyższym wykształceniem, wcale nie świadczy to, że edukacyjny boom zaowocował falą społecznych awansów. Dziś, kiedy w kraju są dwa miliony studentów, czyli pięć razy więcej niż w 1989 r., samo wyższe wykształcenie przestało być furtką do lepszego życia. [...] Zdobycie wyższego wykształcenia – nawet jeżeli nie przekłada się ono na lepszy status materialny, większy prestiż społeczny i komfort życia w porównaniu z sytuacją rodziców – może oczywiście równać się z awansem społecznym w subiektywnej ocenie danej osoby. Obiektywnie jednak ogromna część ludzi, którzy mają wykształcenie na poziomie wyższym niż ich rodzice, tak naprawdę i tak dziedziczy ich status społeczny” (Czubkowska, 2014).

Tabela 7

Wykształcenie rodziców a postrzeganie własnej pozycji społecznej [%]

Pytania zadawane studentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych i ich odpowiedzi				Tryb studiów		Ogółem
				stacjonarny	niestacjonarny	
Czy którykolwiek z twoich rodziców posiada wyższe wykształcenie?	Tak	Obecna pozycja społeczna w stosunku do pozycji rodziców	zdecydowanie wyższa	3,7	8,9	5,2
			wyższa	14,7	20,0	16,2
			taka sama	51,4	40,0	48,1
			niższa	20,2	17,8	19,5
			zdecydowanie niższa	6,4	4,4	5,8
			trudno powiedzieć	3,7	8,9	5,2

Tabela 7 cd.

Pytania zadawane studentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych i ich odpowiedzi			Tryb studiów		Ogółem	
			stacjonarny	niestacjonarny		
Czy którykolwiek z twoich rodziców posiada wyższe wykształcenie?	Nie	Obecna pozycja społeczna w stosunku do pozycji rodziców	zdecydowanie wyższa	13,3	20,6	17,9
			wyższa	38,1	47,8	44,2
			taka sama	27,6	18,3	21,8
			niższa	5,7	7,2	6,7
			zdecydowanie niższa	4,8	2,2	3,2
			trudno powiedzieć	10,5	3,9	6,3
Ogółem		obecna pozycja społeczna w stosunku do pozycji rodziców	zdecydowanie wyższa	8,4	18,2	13,4
			wyższa	26,2	42,2	34,4
			taka sama	39,7	22,7	31,0
			niższa	13,1	9,3	11,2
			zdecydowanie niższa	5,6	2,7	4,1
			trudno powiedzieć	7,0	4,9	5,9

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Poprawa swojej sytuacji i próby wspięcia się na wyższy szczebel stratyfikacji społecznej są bardzo często okupione osobistym wysiłkiem i koniecznością dzielenia nauki z pracą zarobkową. Świadczą o tym dysproporcje w motywacjach podejmowania pracy przez naszych badanych i różnice w tym względzie, które występują pomiędzy tymi wywodzącymi się z rodzin o wyższym statusie społecznym (co najmniej jeden rodzic ma wyższe wykształcenie) a tymi wywodzącymi się z rodzin o niższym statusie społecznym (tab. 8).

Tabela 8

Motywy podjęcia pracy w trakcie studiów [%]

Motyw podjęcia pracy w trakcie studiów	Tryb studiów				Ogółem	
	stacjonarny		niestacjonarny			
	Czy którykolwiek z twoich rodziców ma wyższe wykształcenie?					
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
konieczność, musiałem zarobić na studia, na swoje utrzymanie	17,6	27,4	38,6	68,6	24,0	55,1
jestem na utrzymaniu rodziców i oni opłacają moje studia, ale chciałem mieć pieniądze na własne wydatki	58,8	53,6	15,9	11,0	45,9	25,0
podjąłem pracę, która pozwoliła mi zdobyć potrzebne doświadczenie zawodowe	38,2	33,3	54,5	39,0	43,2	37,1
chęć bezinteresownej pomocy innym ludziom lub społecznościom	3,9	6,0	0,0	1,2	2,7	2,7
obowiązek wynikający z toku studiów (obowiązkowe praktyki, staże itp.)	16,8	17,9	4,5	1,7	13,1	7,0
inne	6,9	6,0	18,2	8,1	10,3	7,4

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Respondenci, których rodzice nie mają wyższego wykształcenia znacznie częściej podejmowali pracę w trakcie studiów, przede wszystkim ze względu na konieczność utrzymania się z własnych środków. Oczywiście należy przy tym mieć na uwadze, że taki stan rzeczy nie wynika z braku świadomości rodziców o potrzebie kształcenia swojego potomstwa, a przynajmniej nie można tego uznać za główną przyczynę opisanej powyżej sytuacji. Dane pokazują, że w gospodarstwach domowych, gdzie co najmniej jeden rodzic ma wyższe wykształcenie, sytuacja materialna oceniana jest lepiej niż w gospodarstwach bez takiej osoby. To właśnie te różnice w statusie materialnym mogą w największym stopniu wpływać na motywację podejmowania pracy w trakcie studiów w celu zdobycia środków na utrzymanie.

Zaprezentowana powyżej charakterystyka badanej przez nas próby stanowiła punkt wyjścia do pogłębionych analiz związanych choćby z oceną przebiegu studiów, aspiracjami czy planami zawodowymi. Częstokroć były one także wykorzystywane jako zmienne wyjaśniające i kontrolne przy wnioskowaniu.

6. Motywy podjęcia studiów wyższych przez studentów WZ AGH

Badanie motywów podjęcia studiów wyższych jest kluczowe do poznania działań podejmowanych przez studiujących i zrozumienia zarówno samych motywacji powiązanych z ich systemami wartości, jak i określenia, czy podejmowane działania służące realizacji istotnych dla nich celów życiowych mają szanse powodzenia. Poznanie motywów podjęcia studiów wyższych jest również ważne dla wyższych uczelni. W związku ze skutecznością realizacji funkcji dydaktycznych uczelni ważne są motywacje kształcących się studentów, mogą one być zbieżne z działaniami edukacyjnymi kadry naukowo-dydaktycznej lub przeciwnie mogą być od nich dalekie, gdy – jak w przypadku niemałego odsetka studentów AGH w latach osiemdziesiątych – związane były z realizacją celów takich jak przedłużenie młodości, beztrudne życie czy ucieczka przed służbą wojskową. W przypadku gdy motywacje podjęcia studiów są zbieżne z celami dydaktycznymi uczelni, a uczelnia realizuje je w taki sposób i na takim poziomie, że równocześnie przyczynia się do osiągnięcia osobistych celów studiujących, związanych na przykład z ich karierą zawodową, tym większy jest efekt kształcenia i poziom satysfakcji studentów oraz pracowników naukowo-dydaktycznych. Oczywiście na pomyślność w osiąganiu celów zawodowych stawianych przez studentów mają znaczący wpływ czynniki sytuacyjne i warunki pracy oferowane przez pracodawców zatrudniających absolwentów wyższych uczelni, na które to czynniki organizacje edukacyjne nie mają wpływu. Kolejnym podmiotem, który powinien być zainteresowany poznaniem motywów podejmowania studiów wyższych, są agendy władzy państwowej odpowiedzialne za administrowanie i finansowanie szkolnictwa wyższego, gdyż to, czym kierują się osoby podejmujące studia wyższe i jak korzystają z oferty edukacyjnej uczelni, jest istotnym elementem tworzenia kapitału ludzkiego, którego rozwój w znacznym stopniu finansowany jest ze środków publicznych. Poznanie motywów podejmowania studiów wyższych i korzystania z oferty edukacyjnej uczelni jest tym ważniejsze, iż tendencje pierwszego dziesięciolecia obecnego stulecia na rynku edukacyjnym oraz zasady finansowania szkolnictwa wyższego z budżetu państwa były takie, że w konsekwencji w znacznym stopniu ograniczały procesy selekcyjne zarówno w dostępie do studiów wyższych, jak i w trakcie nauki. Prowadziło to do stopniowej deprecjacji dyplomu wyższej uczelni, niezadowolenia pracodawców

z poziomu kompetencji zawodowych absolwentów oraz frustracji samych studentów i absolwentów.

Pytając o motywy podjęcia studiów wyższych, musimy odnieść je do systemu wartości młodzieży. Z wcześniejszych badań wynikało, iż szczególnie ważnymi wartościami były wykształcenie, praca oraz przyjaciele. Jeśli dołączymy do nich rodzinę, to mamy zestaw wartości najważniejszych, które organizują cele działania młodzieży i nadają ich życiu poczucie sensu. Wartościom tym odpowiadają cele działania określające kierunek i poziom ich aspiracji życiowych. Prowadzone od lat badania pokazują niewielkie zmiany w hierarchii wartości Polaków, lecz patrząc z perspektywy dwudziestu pięciu lat, poważnej zmianie uległy warunki, w jakich cele wynikające z tych wartości były realizowane, co tym samym musiało wpłynąć na treść tych wartości. Wystąpiło to szczególnie w interesujących nas wartościach wykształcenia i pracy, a więc tych, których realizacja związana jest z pozycją społeczną jednostki, jej prestiżem, materialnym poziomem życia. W warunkach gospodarki rynkowej w znacznie większym stopniu niż w gospodarce socjalistycznej pozycja na rynku pracy oraz materialne i symboliczne gratyfikacje otrzymane dzięki pracy warunkują realizację innych celów związanych z własnym rozwojem czy życiem rodzinnym.

Ze względu na zastosowaną metodę badań motywy podjęcia studiów poznaliśmy, prosząc o wybranie nie więcej niż trzech podanych przez nas powodów. Odwoływały się one do chęci rozwoju osobistego, uzyskania pracy w preferowanym zawodzie, osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i prestiżu. Ze względu na kierunek studiów wyodrębniono także motyw związany z pragnieniem osiągnięcia wysokich stanowisk kierowniczych. Kolejne motywy odwoływały się do postrzegania sytuacji na rynku pracy: jeden wskazywał, iż studia wyższe pozwolą na zdobycie umiejętności pozwalających na rywalizację z innymi na rynku pracy, drugi mówił, iż studia wyższe są atrakcyjnym sposobem na życie w sytuacji bezrobocia. Ostatnim z wyróżnionych był motyw wskazujący na wpływ rówieśników, koleżanek i kolegów, co oznaczałoby, iż w sytuacji wzrastającej liczby studiujących podjęcie decyzji o studiowaniu było wyrazem konformizmu środowiskowego.

Najczęściej wskazywane przez badanych, wybierane przez ponad połowę studentów, okazały się motywy związane z realizacją pragnienia uzyskania pracy w wybranym zawodzie (59,9%) i rozwojem osobistym (59,7%). Kolejnymi według liczby wskazań były motywy wskazujące na chęć zdobycia umiejętności umożliwiających konkurowanie z innymi na rynku pracy (38,5%) oraz chęć osiągnięcia stanowisk kierowniczych (34,2%). Około jedna piąta wskazywała na pozycję społeczną i prestiż osiągniany dzięki studiom wyższym (20,7%). Najmniej wskazań odnosiło się do studiowania jako atrakcyjnego sposobu na życie w sytuacji bezrobocia (13,0%) oraz wpływu rówieśników (9,8%). Widzimy zatem, iż dominowały deklaracje motywów istotnych ze względu na funkcje dydaktyczne wyższych uczelni, jednocześnie dla większości studentów wykształcenie okazywało się być wartością łączącą wymiar autoteliczny z instrumentalnym, a instrumentalność wykształcenia związana była z powiązaniem jej z pracą, która realizowana jest w warunkach konkurencji

rynkowej. Uzyskane wyniki są zbieżne z wynikami badań prowadzonych w tym samym czasie na Politechnice Warszawskiej (Maslyk-Musiał, Bulińska-Stangrecka, 2012). Specyfika kierunku studiów zapewne spowodowała stosunkowo wysoki odsetek wyborów związanych z pragnieniem osiągnięcia wysokich stanowisk kierowniczych, znacznie wyższych niż w przypadku studentów socjologii (Górski, 2013b). Stosunkowo niewielki odsetek wskazań na wysoką pozycję i prestiż jako motyw podjęcia studiów wyższych, mimo znacznego wśród badanych udziału osób, których żadne z rodziców nie legitymowało się wyższym wykształceniem, wskazuje, iż studia wyższe nie są przez większość postrzegane jako gwarancja wysokiej pozycji społecznej, co było charakterystyczne dla międzywojennej i powojennej inteligencji. Stosunkowo niewielki odsetek wskazań na motywy związane z czynnikami nieistotnymi dla realizacji funkcji dydaktycznych wyższej uczelni sugeruje, iż podjęcie decyzji o studiowaniu było przez większość studentów wyborem ważnym ze względu na osiąganie celów osobistych. Przyjęcie takiego założenia oznaczać może, że wybór studiów dokonywany jest świadomie, a osoby podejmujące studia wyższe przywiązują wagę do procesu nauki. Postawa taka podnosi szanse na to, by proces dydaktyczny przyczynił się do rozwoju kompetencji zawodowych studentów, a w konsekwencji do rozwoju kapitału ludzkiego społeczeństwa polskiego.

Występują niewielkie różnice w motywach podjęcia studiów przez kobiety i mężczyzn. Kobiety częściej wskazywały na motyw odwołujący się do pragnienia pracy w wybranym zawodzie oraz na zdobycie umiejętności pozwalających na rywalizację z innymi na rynku pracy, natomiast więcej mężczyzn niż kobiet wskazywało, iż podjęcie decyzji o studiowaniu związane było z chęcią zajmowania w przyszłości stanowisk kierowniczych. Występują również pewne różnice między studentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ci pierwsi częściej wskazywali na motyw pracy w wybranym zawodzie, a ci drudzy na pragnienie rozwoju osobistego. Ponadto studenci stacjonarni znacznie częściej niż niestacjonarni uważali, że studia wyższe są atrakcyjnym sposobem na życie w sytuacji bezrobocia. Powyższe różnice, mimo iż niemające charakteru zasadniczego i niezmienną hierarchii motywów podjęcia studiów, wskazują na większą orientację kobiet niż mężczyzn na rynek pracy, co świadczyć może o świadomości większych wyzwań, które stawia on przed kobietami oraz o większych doświadczeniach zawodowych studentów niestacjonarnych, którzy być może z większą rezerwą podchodzą do możliwości uzyskania pracy zgodnej z wyuczonym zawodem.

Kolejną zmienną różnicującą częstotliwość wskazań motywów podjęcia studiów wyższych było wykształcenie rodziców. Studenci, których przynajmniej jedno z rodziców miało wyższe wykształcenie rzadziej niż ci, których żadne z rodziców nie legitymowało się ukończeniem studiów wyższych, wskazywali na pragnienie pracy w wybranym zawodzie, co może świadczyć, iż z doświadczenia własnych rodziców wiedzą, że istnieje rozbieżność między wyborem studiów wyższych a późniejszą pracą zawodową. Studenci ci również rzadziej wskazywali na pragnienie rozwoju zawodowego. Częściej natomiast wybierali motyw wskazujący na studia jako atrakcyjny

sposób na życie w sytuacji bezrobocia. Osoby deklarujące, że żyją skromnie i biednie częściej niż osoby, które swoją sytuację materialną oceniają jako dobrą i żyjące zamożnie, deklarowały rozwój osobisty jako motywację podjęcia studiów. Podobnie studenci, których rodzice nie mają przedsiębiorstwa zatrudniającego pracowników najemnych, częściej niż dzieci rodziców posiadających takie przedsiębiorstwa deklarują motyw podjęcia studiów wyższych związany z rozwojem osobistym.

Porównanie deklarowanych motywów podjęcia studiów wyższych studentów czterech specjalności również wskazuje na niewielkie różnice. Studenci ze specjalności marketing rzadziej od pozostałych wskazywali na pragnienie pracy w wybranym zawodzie oraz uzyskanie umiejętności pozwalających na odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi. Studenci zarządzania kadrami najczęściej ze wszystkich wskazywali na pragnienie rozwoju osobistego jako motyw podjęcia studiów, który z kolei był najrzadziej wskazywany przez studentów ze specjalności finanse. Studenci finansów i inżynierii produkcji najczęściej wskazywali na pragnienie uzyskania umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi. Ponadto studenci inżynierii produkcji najczęściej ze wszystkich wskazywali na pragnienie osiągnięcia stanowisk kierowniczych.

Różnice te nie zmieniają podanej wcześniej hierarchii deklarowanych motywów podjęcia studiów wyższych, wskazując na pewne różnice między specjalnościami i odpowiadającymi im obszarami zatrudnienia. Wyboru specjalności studenci dokonywali na czwartym roku studiów. Można go potraktować jako wypadkową zainteresowań oraz ukierunkowanie realizacji planów zawodowych, co może uzasadniać wysoki odsetek wskazań motywu podjęcia studiów wyższych odwołujący się do pragnienia pracy w wybranym zawodzie. Wybór specjalności wynikać może również z dotychczasowych doświadczeń nabytych w czasie studiów na Wydziale Zarządzania AGH, oceny osób prowadzących zajęcia na poszczególnych specjalnościach, przekonania o atrakcyjności programu czy wreszcie łatwości studiowania. Lista powodów wyboru specjalności obejmowała motywy sformułowane dość ogólnie, odwołujące się do potrzeb poznawczych (chęć poszerzenia wiedzy), związanych z przyszłą pracą zawodową (możliwość znalezienia ciekawej pracy) i z charakterem wybranej specjalności (ogólnorozwojowy charakter specjalności). Kolejne powody dotyczyły przyszłej pracy i były bardziej uszczegółowione (chęć zdobycia doświadczenia, zamiar założenia w przyszłości własnej firmy) oraz odwoływały się do konkretnych motywów związanych z zamiarem uzyskiwania satysfakcjonujących dochodów (możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy), przekonania o predyspozycjach do sprawowania funkcji kierowniczych (jestem osobą, która woli kierować niż wykonywać polecenia; wcześniejsze doświadczenia organizatorskie). Kolejne powody odwoływały się do aspektów społecznych związanych z wyborem specjalności bądź z budowaniem kapitału społecznego pomocnego w przyszłej karierze zawodowej (możliwość nawiązania wartościowych znajomości; moi rodzice prowadzą firmę; kierunek ten polecił mi znajomy, który studiuje lub studiował na tym kierunku). Ostatnia grupa motywów wyboru specjalności wskazywała na łatwość studiowania i przypadek.

Generalnie dominowały ogólnie sformułowane motywy wskazujące na chęć poszerzenia wiedzy (47,7%) i możliwość znalezienia ciekawej pracy (40,5%) oraz wskazujące na ogólnorozwojowy charakter specjalności (32,4%). Następne w kolejności wskazywane były motywy związane z przyszłą pracą zawodową: możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy (31,5%), chęć zdobycia doświadczenia (26,6%) i zamiar założenia w przyszłości własnej firmy (24,5%). Na dalszych miejscach znalazły się motywy wskazujące na plany związane z zajmowaniem w przyszłości stanowisk kierowniczych, „jestem osobą, która woli kierować niż wykonywać polecenia” (23,0%), czy wcześniejsze doświadczenia organizatorskie (14,4%). Najrzadziej wskazywano na motywy związane z czynnikami społecznymi, „możliwość nawiązania wartościowych znajomości” (9,7%), „kierunek ten polecił mi znajomy, który studiuje lub studiował na tym kierunku” (8,1%). Stosunkowo rzadko wskazywano na łatwość studiowania (11,0%) oraz przypadek (7,2%). Siedem procent badanych uważało, iż fakt prowadzenia firmy przez rodziców wpłynął na wybór specjalności, a 6,3% wskazało na oczekiwania obecnego pracodawcy. Na tzw. „inne motywy” wskazało 3,4% badanych studentów. Można zauważyć, iż częstotliwość wskazań poszczególnych motywów koresponduje z motywami decyzji o podjęciu studiów wyższych. Dominują te, które związane są z rozwojem osobistym, z przyszłą pracą zawodową oraz te, które związane są ze studiowanym kierunkiem, z zarządzaniem, z kierowaniem czy prowadzeniem własnej firmy. Dominacja ogólnie sformułowanych motywów świadczy ponadto o ostrożności w określaniu swoich planów zawodowych.

Jak pamiętamy, zmienne demograficzne, tryb studiowania czy specjalność nie powodowały większych różnic w hierarchii motywów podjęcia studiów wyższych, natomiast w przypadku wyboru specjalności można zauważyć większe zróżnicowanie wskazań. Mężczyźni częściej niż kobiety wskazywali na wybór specjalności powodowany motywami związanymi z pragnieniem kierowania i prowadzeniem własnej firmy, ale i częściej wskazywali na łatwość studiowania, co może świadczyć o większym wewnętrznym zróżnicowaniu tej kategorii niż w przypadku motywów wskazywanych przez kobiety, które były bardziej zgodne w swoich wyborach. Podobne odsetki kobiet i mężczyzn wskazywały natomiast na motyw odwołujący się do chęci uzyskania dobrze płatnej pracy. Niewielkie różnice wystąpiły również w przypadku wyboru wskazującego na ogólnorozwojowy charakter wybranej specjalności.

Studenci stacjonarni nieco częściej niż niestacjonarni wskazywali na chęć założenia w przyszłości własnej firmy i pracę na stanowisku kierowniczym, natomiast niestacjonarni częściej wskazywali na chęć poszerzenia wiedzy oraz zdobycie doświadczenia, co może świadczyć, iż w ich przekonaniu studia na wybranej specjalności mają pomóc im w uzyskaniu pracy innej niż ta, którą aktualnie wykonują, a która nie pozwala im na zdobywanie doświadczeń potrzebnych do aktywności zawodowej, o której marzą.

Większe różnice występują, gdy porównamy wskazania studentów poszczególnych specjalności. Jest to zrozumiałe, gdyż to właśnie wskazania motywów wyboru specjalności konkretyzują z jednej strony ich plany zawodowe, z drugiej ich

wyobrażenia o każdej z nich. Porównanie oceny kompetencji zawodowych studentów poszczególnych specjalności przedstawione w następnym rozdziale pokaże, w jakim stopniu, w opinii badanych studentów, wybór specjalności przybliżył ich do realizacji swoich planów zawodowych.

Studenci zarządzania kadrami, marketingu i zarządzania finansami najczęściej wskazywali na chęć poszerzenia wiedzy, natomiast studenci inżynierii produkcji najczęściej wskazywali na ogólnorozwojowy charakter specjalności. Studenci tej specjalności znacznie rzadziej niż pozostali wybrali swoją specjalność ze względu na chęć zdobycia doświadczenia. Studenci finansów i inżynierii produkcji znacznie częściej niż studenci zarządzania kadrami i marketingu wskazywali na pragnienie uzyskania dobrze płatnej pracy. Studenci marketingu znacznie częściej niż studenci pozostałych specjalności wskazywali na swoje doświadczenia organizatorskie i częściej niż pozostali pragną w przyszłości założyć własną firmę. Studenci zarządzania kadrami najczęściej wskazywali na łatwość studiowania, drudzy w kolejności byli studenci marketingu, a najrzadziej studenci zarządzania finansami. Dla studentów marketingu i finansów nieco częściej o wyborze specjalności zdecydowało prowadzenie przez rodziców własnych firm, co rozumiałe, gdyż studiując te specjalności nabywali umiejętności najbardziej uniwersalnych w ich przekonaniu do prowadzenia małych i średnich przedsiębiorstw. W przypadku studentów zarządzania kadrami oraz inżynierii produkcji częściej niż w przypadku studentów marketingu i finansów o wyborze specjalności zdecydował przypadek.

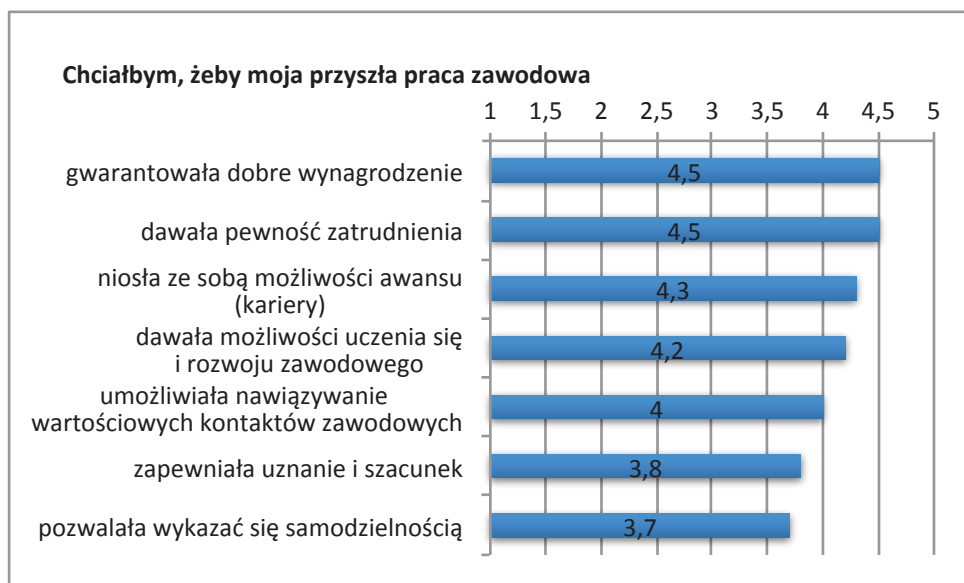
W tej charakterystyce motywacji wyboru specjalności rysują się pewne ogólnejsze, acz kreślone trochę grubą kreską różnice. Studenci marketingu w większym stopniu zorientowani są na samodzielną działalność i pracę kierowniczą, wśród studentów zarządzania finansami i inżynierii produkcji częściej pojawiają się motywacje związane z chęcią osiągnięcia dobrze płatnej pracy, natomiast studenci zarządzania kadrami nieco częściej wskazują na chęć zdobycia doświadczenia zawodowego. W jakim stopniu różnice te znajdują odzwierciedlenie w formułowaniu planów zawodowych i aspiracjach dotyczących wynagrodzenia zostanie przedstawione w rozdziale ósmym.

Zdecydowana większość studentów wyrażała zadowolenie z wyboru studiów (85,3%). Odsetek zadowolonych jest znacznie wyższy niż w badaniach J. Bugła i L.H. Habera (1994). Nie występują większe różnice między kobietami i mężczyznami, natomiast na uwagę zasługuje wyższy odsetek zadowolonych studentów wśród studentów niestacjonarnych, szczególnie tych, którzy udzielali odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Bliższa analiza dotycząca samooceny kompetencji zawodowych studentów pozwoli zinterpretować te różnice. Występują również różnice w proporcjach zadowolonych studentów na poszczególnych specjalnościach. Największy udział zadowolonych jest wśród tych, którzy studiowali finanse (91,2%). Studentów marketingu zadowolonych z wyboru studiów jest nieco więcej niż średnia, zaś zarządzania kadrami nieco mniej. Najmniej zadowolonych było wśród studentów inżynierii produkcji (83,2%).

W uzasadnieniu podjęcia studiów wyższych deklarowanym przez badanych studentów ważnymi motywami okazały się te, które związane były z przyszłą pracą zawodową, dlatego obecnie dokładniej przedstawione zostaną ich oczekiwania w tym względzie. W jednym z pytań kwestionariusza badani zostali poproszeni o określenie w skali pięciostopniowej, jak ważne są dla nich wskazane oczekiwania wobec pracy zawodowej. W oczekiwaniach tych wyróżniono następujące wymiary:

- Wymiar samorealizacji – dawała poczucie samorealizacji, pozwalała wykazać się samodzielnością, dawała możliwości uczenia się i rozwoju zawodowego, zapewniała uznanie i szacunek.
- Wymiar kariery zawodowej – niosła ze sobą możliwości awansu (kariery), umożliwiała nawiązywanie wartościowych kontaktów zawodowych.
- Wymiar stabilizacyjny – gwarantowała dobre wynagrodzenie, dawała pewność zatrudnienia.

Na wykresie 6 przedstawiono średnią ważoną⁵ dla poszczególnych wymiarów.



Wykres 6. Średnia ważona dla odpowiedzi na pytania o oczekiwania wobec przyszłej pracy zawodowej
(Źródło: opracowanie własne)

Widzimy zatem wyraźną dominację wymiaru stabilizacyjnego i znacznie niższą pozycję wymiaru samorealizacji. Jeśli założymy, iż wymiar związany z wysokością wynagrodzenia związany jest z zajmowanym stanowiskiem, to również wyższa

⁵ Wagi stanowiła liczebność odpowiedzi w każdej z kategorii skali.

pozycja możliwości awansu niż wymiaru samorealizacji może być również związana z oczekiwaniami dotyczącymi wysokości wynagrodzenia. Takie ujmowanie wartości pracy, w którym dominuje wymiar stabilizacyjny może świadczyć bądź to o przesunięciu wymiaru samorealizacji związanej z poczuciem sensu życia poza obszar aktywności zawodowej, bądź też o takim uwarunkowaniu świadomości jednostek, które wzmacnia orientację materialistyczną. Widzimy również różnice między wartością pracy deklarowaną przez badanych studentów, rozpoczynających swoją karierę zawodową, akcentujących znaczenie wymiaru stabilizacyjnego, a wynikami badań dorosłych Polaków, zgodnie z którymi o satysfakcji z pracy decyduje wymiar autoteliczny i społeczny pracy.

Cele związane z kształceniem i przyszłą pracą zawodową, które w swoim życiu zamierzają osiągnąć badani, są związane nie tylko z ich systemem wartości, ale również z postrzeganiem samych siebie.

Aby nakreślić taki obraz, poprosiliśmy badanych studentów o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

- Pasja i zainteresowania przy wyborze kierunku studiów są ważniejsze niż przyszłe widoki na pewną pracę – którego aprobata oznaczałaby silną orientację na autoteliczną wartość wykształcenia.
- Praca zawodowa jest ważniejsza dla mnie niż dla moich rodziców, gdy byli w moim wieku – którego aprobata świadczyłaby o pokoleniowej zmianie wartości pracy, co mogłoby wynikać albo ze zmiany treści pracy, albo warunków pracy, ale świadczyłoby o wyraźnej różnicy międzypokoleniowej odnośnie do tej wartości.

O ile te dwa stwierdzenia uzupełniały obraz systemu wartości badanych, o tyle kolejne odwoływały się do postrzegania siebie jako podmiotu realizującego wytyczone cele:

- Na ogół jak coś postanowię, to konsekwentnie dążę do celu.
- Bardzo często wydaje mi się, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka.
- Planowanie dalszej przyszłości nie ma sensu, bo zależy ona od okoliczności.

Następne stwierdzenia dotyczyły warunków działania, wsparcia bliskich: „wokół mnie są ludzie, na których zawsze mogę liczyć” oraz postrzegania zachowań innych na rynku pracy: „większość moich rówieśników nastawiona jest na rywalizację z innymi na rynku pracy”.

Okazało się, że stwierdzenie wskazujące na autoteliczny wymiar wartości wykształcenia wyraźnie różnicuje badanych studentów: 51,5% aprobowало je, 42,5% było przeciwnego zdania, a 6,0% nie miało zdania w tej sprawie. Podobnie było w przypadku stwierdzenia dotyczącego wartości pracy: 47,9% aprobata, 41,9% sprzeciw, a 11,2% nie miało zdania. Równie podzieleni byli badani w swoim stosunku do zachowań rówieśników na rynku pracy. Ponad połowa (58,6%) uważała, że większość rówieśników nastawiona jest na rywalizację z innymi na rynku pracy. Przeciwnego zdania był niemal co trzeci respondent (32,7%), a 9,7% nie miało w tej sprawie zdania.

W przypadku aprobaty stwierdzeń odnoszących się do autocharakterystyki respondentów związanej z postrzeganiem warunków działania proporcje odwracają się. Około 1/3 badanych uważała, że „planowanie dalszej przyszłości nie ma sensu, bo zależy ona od okoliczności” (37,3%), a 36,3% była przekonana, że „bardzo często wydaje mi się, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka”. Natomiast bardzo wielu (85,4%) wyrażało przekonanie, iż „wokół mnie są ludzie na których zawsze mogę liczyć” oraz było przekonanych, że „na ogół jak coś postanowię, to konsekwentnie dążę do celu” (88,6%).

W obrazie tym możemy zauważyć pewne różnice, które mogą być ważne w interpretacji strategii edukacyjnych i zawodowych naszych badanych. Okazuje się, że w swoich deklaracjach kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały na konsekwencję działania i były przekonane o wsparciu najbliższych. Więcej kobiet niż mężczyzn uważało, że praca zawodowa jest ważniejsza dla nich niż ich rodziców, gdy byli w ich wieku, co potwierdza zarówno zmiany które dokonały się w aktywności kobiet na rynku pracy oraz w warunkach, w których przychodzi im realizować role zawodowe. Kobiety również rzadziej aprobowały stwierdzenie „pasja i zainteresowania przy wyborze kierunku studiów są ważniejsze niż przyszłe widoki na pewną pracę”. Natomiast więcej mężczyzn niż kobiet uważało, że „większość moich rówieśników nastawiona jest na rywalizację z innymi na rynku pracy”. Brak większych różnic dotyczących planowania swoich działań. Porównanie odpowiedzi studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wskazuje na jedną rzucającą się w oczy różnicę. Znacznie więcej studentów niestacjonarnych było przekonanych, że „bardzo często wydaje mi się, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka” i nieco mniej uważa, że „wokół mnie są ludzie na których zawsze mogę liczyć”. Zatem dominująca w samoocenie studentów jest konsekwencja działania i pomoc bliskich, natomiast w postrzeganiu warunków działania i wynikających stąd obrazach własnej osoby występują większe różnice. W przypadku jednych charakterystyk proporcje studentów są zbliżone, w innych to dwa do jednego. Pozwala to jednak na wyodrębnienie różniących się zbiorowości i postawienie pytania, czy różnicom tym towarzyszą różnice w strategiach edukacyjnych i zawodowych.

7. Kompetencje w ocenie studentów WZ AGH – autoewaluacja, ocena uczelni i oczekiwań pracodawców

Kompetencje w badaniu absolwentów Wydziału Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej ujęte były z trzech perspektyw. Pierwsza z nich dotyczyła roli uczelni w kształtowaniu poszczególnych kompetencji – badani studenci oceniali to, w jakim stopniu uczelnia przyczyniła się do rozwoju tychże kompetencji. Kolejną perspektywą była ocena przez badanych istotności poszczególnych kompetencji na rynku pracy. Ostatnią była autoewaluacja wymienionych w kwestionariuszu kompetencji przez samych studentów. Badani mogli zatem odnieść się do każdej z wymienionych w kwestionariuszu kompetencji, oceniając uczelnię, preferencje pracodawców oraz własny poziom kompetencji na pięciostopniowej skali. Podstawą do stworzenia katalogu kompetencji dla każdej z badanych specjalności były programy nauczania.

W omawianych badaniach studentów Wydziału Zarządzania AGH pytania o kompetencje miały stworzyć możliwość odniesienia się przez badanych do realnego, rzeczywistego poziomu nabytych podczas studiów kompetencji, bez ograniczania się jedynie do kwalifikacji. Jak bowiem wiadomo, nie wszystko, co potwierdzone jest stosownymi zaświadczeniami (w tym przypadku dyplomem), jest jednocześnie tym, co odzwierciedla zachowanie, wiedza czy postawa człowieka.

Do analizy zebranego materiału badawczego wykorzystano, szczególnie popularną w naukach o zarządzaniu, koncepcję wyróżniającą trzy podstawowe rodzaje umiejętności menedżerskich: techniczne, społeczne i koncepcyjne (Steinmann i Schreyogg, 2001; Stoner et al., 2001; Griffin, 2002; Jasiukiewicz, Oczachowski i Soroka, 2007; Bendkowski i Bendkowski, 2008).

Umiejętności techniczne to zdolność posługiwania się narzędziami, metodami i technologią w określonej specjalności. To umiejętności niezbędne do wykonywania pracy lub zrozumienia sposobu, w jaki wykonywana jest konkretna praca w ramach organizacji.

Umiejętności społeczne (interpersonalne) to zdolność współpracy z innymi ludźmi, nawiązywania kontaktu, rozumienia ich i motywowania. Menedżer powinien opanować umiejętności społeczne w stopniu umożliwiającym mu prowadzenie własnego zespołu, współpracę z innymi członkami organizacji jak i poza nią – z dostawcami, klientami, inwestorami i innymi partnerami spoza organizacji.

Umiejętności koncepcyjne to umiejętności zależne od zdolności do myślenia abstrakcyjnego. To umysłowa zdolność koordynacji oraz integrowania wszystkich interesów i działalności w organizacji. Menedżerowie muszą mieć potencjał intelektualny, który pozwoli im zrozumieć ogólne funkcjonowanie organizacji i jej otoczenia, uchwycić sposób, w jaki poszczególne części organizacji łączą się w jedną całość oraz patrzeć na całą organizację właśnie w sposób całościowy.

Zgodnie z przywołanym wyżej podziałem Katza wyróżniono odpowiednio dla każdej specjalności trzy grupy umiejętności menedżerskich, umożliwiając tym samym ich porównanie. W tabeli 9 przedstawiono podział według specjalności i wyróżnionych kompetencji koncepcyjnych, umiejętności technicznych oraz społecznych.

Tabela 9

Kompetencje koncepcyjne, umiejętności techniczne i społeczne na analizowanych specjalnościach kierunków: zarządzanie oraz zarządzanie i inżynieria produkcji

Specjalność	Kompetencje koncepcyjne	Umiejętności techniczne	Umiejętności społeczne
Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	budowanie strategii personalnej, budowanie systemów oceniania pracowników, budowanie systemów wynagradzania, zarządzanie szkoleniami, identyfikowanie społecznych problemów organizacji	organizacja działu personalnego w przedsiębiorstwie, prowadzenie zebrań i konferencji, motywowanie pracowników, pisanie dłuższych opracowań, rekrutacja i selekcja pracowników, wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych	negocjowanie, umiejętność skutecznego komunikowania się, wywieranie wpływu i budowanie autorytetu, praca w zespole
Zarządzanie finansami	budowanie strategii finansowej, budżetowanie, kreatywne myślenie, controlling, zarządzanie portfelem papierów wartościowych	analiza finansowa, bankowość, rozliczenie podatkowe, kontrola finansowa, wykorzystanie naukowego warsztatu w praktyce, sporządzanie sprawozdań finansowych, wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, ocena ryzyka bankowo-kredytowego, wykorzystanie oprogramowania komputerowego	negocjowanie, umiejętność skutecznego komunikowania się, wywieranie wpływu i budowanie autorytetu, praca w zespole
Marketing	budowanie strategii marketingowej, budowanie strategii PR, opracowanie kampanii reklamowej, kreatywność, planowanie budżetu, identyfikowanie problemów związanych z kształtowaniem relacji z otoczeniem	zastosowanie marketing mix, ocena oferty ubezpieczeniowej, projektowanie badań marketingowych, wykorzystanie oprogramowania komputerowego do wspomagania decyzji, wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych	negocjowanie, umiejętność skutecznego komunikowania się, wywieranie wpływu i budowanie autorytetu, praca w zespole

Tabela 9 cd.

Specjalność	Kompetencje koncepcyjne	Umiejętności techniczne	Umiejętności społeczne
Zarządzanie i inżynieria produkcji	znajomość różnych sposobów organizacji/ zarządzania, zarządzanie kosztami, finansami i kapitałem, zarządzanie personelem	projektowanie nowych i usprawnianie istniejących procesów i systemów produkcyjnych oraz eksploatacyjnych, nadzorowanie oraz kontrola procesów i systemów produkcyjnych oraz eksploatacyjnych, projektowanie i zarządzanie w systemach logistycznych z wykorzystaniem komputerowego wspomaganie, formułowanie modeli matematycznych i ich stosowanie, formułowanie zadań z zakresu technologii zarządzania i finansów, pisanie dłuższych raportów/ opracowań, opracowywanie dokumentacji związanej z przepływem produkcji i zarządzanie zapasami, korzystanie z komputerowego wspomaganie oraz metod sztucznej inteligencji do rozwiązywania zadań technicznych, marketingowe planowanie i realizacja przedsięwzięć, znajomość Komputerowo Zintegrowanego Wytwarzania (CIM), projektowanie inżynierskie obiektów i procesów technicznych, korzystanie z aparatury pomiarowej i metrologii warsztatowej	umiejętność skutecznego komunikowania się, wywieranie wpływu i budowanie autorytetu, umiejętność pracy w zespole

(Źródło: Opracowanie własne na podstawie programów studiów)

Warto zaznaczyć, iż granice pomiędzy tymi trzema kategoriami (kompetencje: koncepcyjne, techniczne, społeczne) są płynne i niejednokrotnie daną kompetencję można by zaliczyć do dwóch, a nawet trzech wymienionych obszarów.

Analizując wyniki badań, trzeba stwierdzić, że pierwszą wyraźną tendencją, którą można zaobserwować w odniesieniu do kwestii kompetencji, jest wysoka ocena kompetencji społecznych jako tych, które według studentów są najbardziej cenione przez pracodawców. Uśrednione wyniki dla czterech badanych grup, z zachowaniem przyjętego podziału na kompetencje koncepcyjne, techniczne i społeczne, ilustruje tabela 10.

Wskazanie na kompetencje społeczne jako te szczególnie istotne na rynku pracy było widoczne na wszystkich badanych specjalnościach. Przypisywanie największej wartości kompetencjom społecznym przez pracodawców stwierdzić można było w opinii studentów niezależnie od trybu studiów, zarówno tych pracujących zawodowo, jak i tych, którzy nigdy nie podejmowali pracy. Badani studenci zgodnie wskazywali kompetencje społeczne jako te wysoko cenione przez pracodawców.

Tabela 10

Ocena kompetencji koncepcyjnych, technicznych i społecznych – uśrednione wyniki dla specjalności: zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, marketing, zarządzanie finansami, zarządzanie i inżynieria produkcji

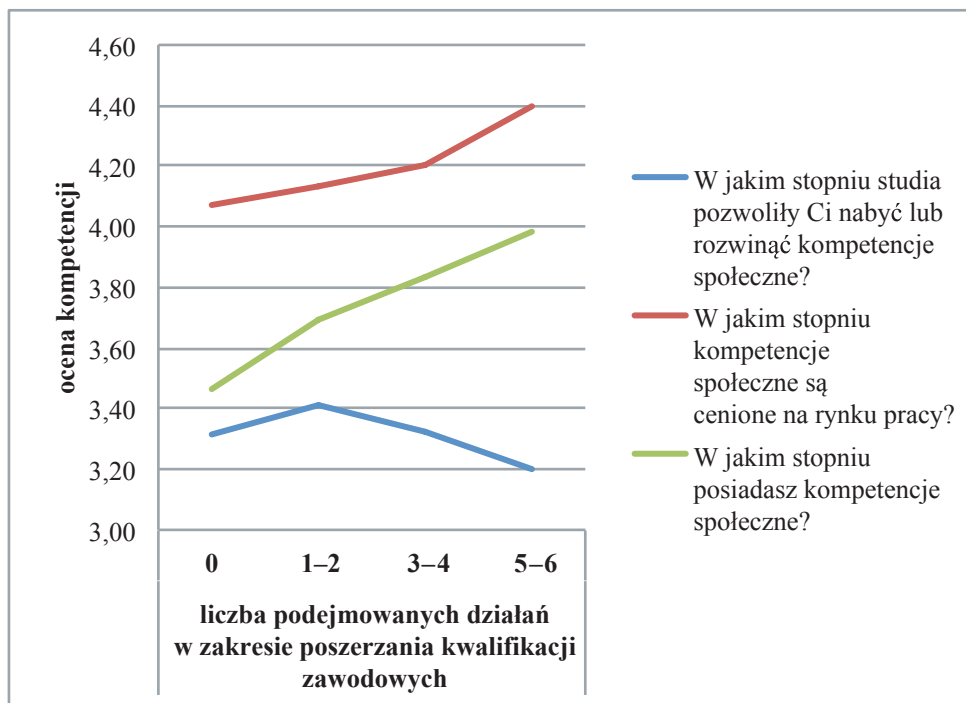
Rodzaj kompetencji	Specjalność	W jakim stopniu umiejętności i kompetencje są cenione na rynku pracy
Kompetencje koncepcyjne	Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	3,60
	Marketing	4,10
	Zarządzanie finansami	3,21
	Zarządzanie i inżynieria produkcji	3,52
Kompetencje techniczne	Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	3,63
	Marketing	3,54
	Zarządzanie finansami	3,65
	Zarządzanie i inżynieria produkcji	3,56
Kompetencje społeczne	Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	4,10
	Marketing	4,36
	Zarządzanie finansami	4,14
	Zarządzanie i inżynieria produkcji	4,15

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Można zatem wnioskować, iż studenci dostrzegają potrzebę kształcenia nie tylko kompetencji technicznych i koncepcyjnych, nieodzownie potrzebnych absolwentowi kierunku zarządzanie, ale także kompetencji miękkich, przenośnych, które mogą być wykorzystywane w szerokim spektrum ról zawodowych. Takie deklaracje wśród badanych są niewątpliwie odpowiedzią na coraz bardziej dynamiczną i zmieniającą się gospodarkę, która wymusza coraz większą elastyczność kompetencyjną.

Analiza wyników badań wskazuje również, iż badani, którzy podczas studiów brali udział w praktykach zawodowych, uczestniczyli w stażach stypendialnych, kursach, szkoleniach, działali w organizacjach studenckich czy też inwestowali w naukę języków obcych wysoko oceniali przydatność kompetencji społecznych na rynku

pracy. Analizując odpowiedzi studentów Wydziału Zarządzania AGH, można również dostrzec, że ci, którzy podejmują w stosunku do swoich rówieśników więcej inicjatyw mających na celu doskonalenie zawodowe, krytyczniej oceniają uczelnie w zakresie rozwijania kompetencji społecznych (wykres 7).



Wykres 7. Ocena kompetencji społecznych a liczba podejmowanych działań w zakresie poszerzania kwalifikacji zawodowych
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

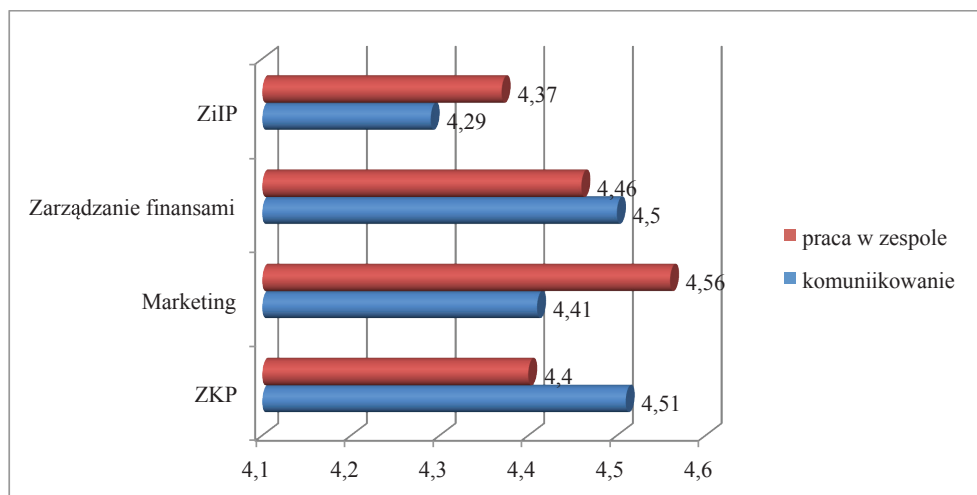
Ranga kompetencji społecznych wzrastała w ich opinii wraz z liczbą podejmowanych działań w obszarze poszerzania kwalifikacji i widoczne to było niezależnie od badanej specjalności. Można zatem zakładać, że wraz z liczbą podejmowanych inicjatyw doskonalących kompetencje zawodowe i kontaktem z realiami pracy zawodowej wzrasta wśród studentów świadomość znaczenia kompetencji społecznych oraz ich przydatność w radzeniu sobie na rynku pracy. Możliwe również, że badani, którzy doceniają rolę kompetencji społecznych, jednocześnie reprezentują grupę, która jest zmotywowana do ich doskonalenia, a więc angażują się w więcej niż ich rówieśnicy działań mających na celu rozwój kwalifikacji. Jak bowiem wiadomo, osoby mające predyspozycje w zakresie aspektów motywacyjnych służących rozwojowi kompetencji społecznych (jak np.: towarzyskość, pewność siebie, postawy wobec innych ludzi) chętniej angażują się w sytuacje społeczne

i podejmowanie wyzwań interpersonalnych (Smółka, 2008, s. 55–57), a taką sytuacją jest niewątpliwie uczestnictwo w działaniach, które są związane z poszerzeniem kwalifikacji zawodowych.

Warto również podkreślić, że analogiczne wyniki można odnaleźć w badaniach prowadzonych wśród pracodawców. Analiza projektu *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni* zrealizowanego przez zespół badawczy ze Szkoły Głównej Handlowej (Budnikowski et al., 2012) wskazuje, że wśród najważniejszych kompetencji oczekiwanych od absolwentów w pierwszej dziesiątce znalazły się – poza znajomością języków obcych – tzw. kompetencje miękkie, tj. osobiste, interpersonalne i podstawowe zarządcze, takie jak: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole, umiejętność określania priorytetów, etyczne postępowanie, odpowiedzialność, umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność do adaptacji. W pierwszej dziesiątce pożądanых kompetencji i kwalifikacji nie znalazła się tzw. wiedza „twarda” (zawodowa). Jak przypuszczają autorzy raportu, wynika to z faktu, że pracodawcy przyjmują, iż absolwenci powinni prezentować minimalnie dobry lub bardzo dobry poziom wiedzy ogólnej, ogólnozawodowej i specyficznej kierunkowej. Zakładają przy tym, że zaawansowaną specyficzną wiedzę kierunkową prześlą absolwentom w pracy. Tym, co w szczególności liczy się dla pracodawców, jest natomiast potencjał absolwentów, ich postawa (pasja, zaangażowanie, chęć do pracy i otwartość na uczenie się) i – wspomniane już – umiejętności miękkie potrzebne w pracy. Wynika stąd, że kompetencje interpersonalne, społeczne, są tymi, które obok technicznych i koncepcyjnych powinny znajdować się w profilu kompetencyjnym każdego absolwenta kierunku zarządzanie.

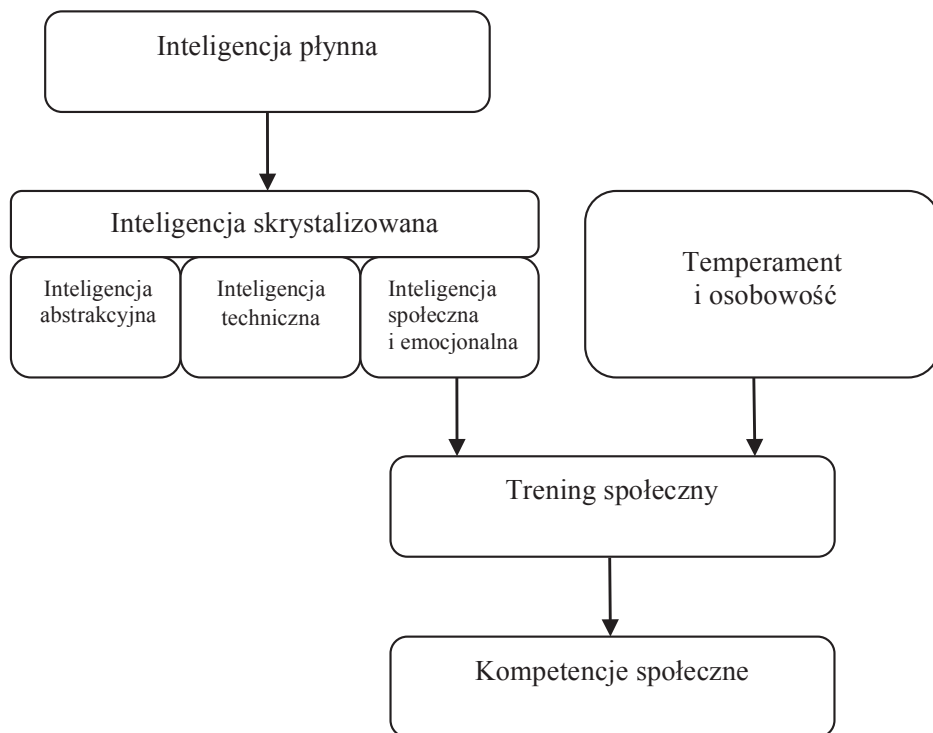
Analizując zatem odpowiedzi absolwentów Wydziału Zarządzania AGH, można twierdzić, iż badani doskonale orientują się w kwestii oczekiwań pracodawców. Według raportu *Kompetencje jako klucz rozwoju Polski* (Strzebońska i Dobrzyńska, 2011) największe niedopasowania kompetencyjne (luki kompetencyjne) w latach 2010–2011 istniały, niezależnie od wielkości organizacji, w obszarze kompetencji interpersonalnych i samoorganizacyjnych. Podobnie, analizując wnioski raportu *Pracodawcy o rynku pracy* (Kocór, Strzebońska i Dawid-Sawicka, 2012), można zauważyć, że jak w przywołanych wyżej badaniach najbardziej przydatne kompetencje nie uległy zmianie i najwięcej wskazań pracodawców uzyskały natępujące kompetencje: samoorganizacyjne, interpersonalne, zawodowe. Kompetencje samoorganizacyjne wymagane były od pracowników niezależnie od wykonywanego zawodu, natomiast w odniesieniu do kompetencji interpersonalnych można było zauważyć wyższe wskazania w nawiązaniu do pracowników usług (65%), kierowników (61%), pracowników biurowych (60%), techników (55%), specjalistów (48%). Warto podkreślić, że pracodawcy zgłaszali również największe trudności w znalezieniu odpowiednich osób do pracy

z powodu braków kompetencyjnych w wymienionych wcześniej trzech grupach kompetencji. Generalnie w omawianym raporcie pracodawcy za brakujące kompetencje uznawali te, które były najbardziej pożądane na rynku pracy (Kocór, Strzebońska i Dawid-Sawicka, 2012, s. 50–81). Te zapotrzebowania rynku pracy na kompetencje społeczne ilustrują również badania przeprowadzone wśród dyrektorów i kierowników wyższego szczebla. Pytani o główne kwalifikacje niezbędne pracownikowi firmy w roku 2010 niemal jednogłośnie (94%) na pierwszym miejscu wymieniają umiejętność komunikowania się (Koć-Seniuch, 2008, s. 59). Powyższe analizy są również spójne z opiniami studentów Wydziału Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej, bowiem w grupie kompetencji społecznych to właśnie komunikowanie się zostało ocenione jako jedna z kompetencji najwyżej cenionych przez pracodawców. Na wszystkich badanych kierunkach komunikowanie znalazło się w pierwszej trójce kompetencji w wyżej wymienionej kategorii, odpowiednio: ZKP 4,51%, marketing 4,41%, finanse 4,5%, ZiIP 4,29%. Drugą kompetencją, którą zgodnie badani wszystkich specjalności określali jako wysoko cenioną przez pracodawców, była umiejętność pracy w zespole. Wyniki ilustruje wykres 8.



Wykres 8. Ocena kompetencji: praca w zespole i komunikowanie
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

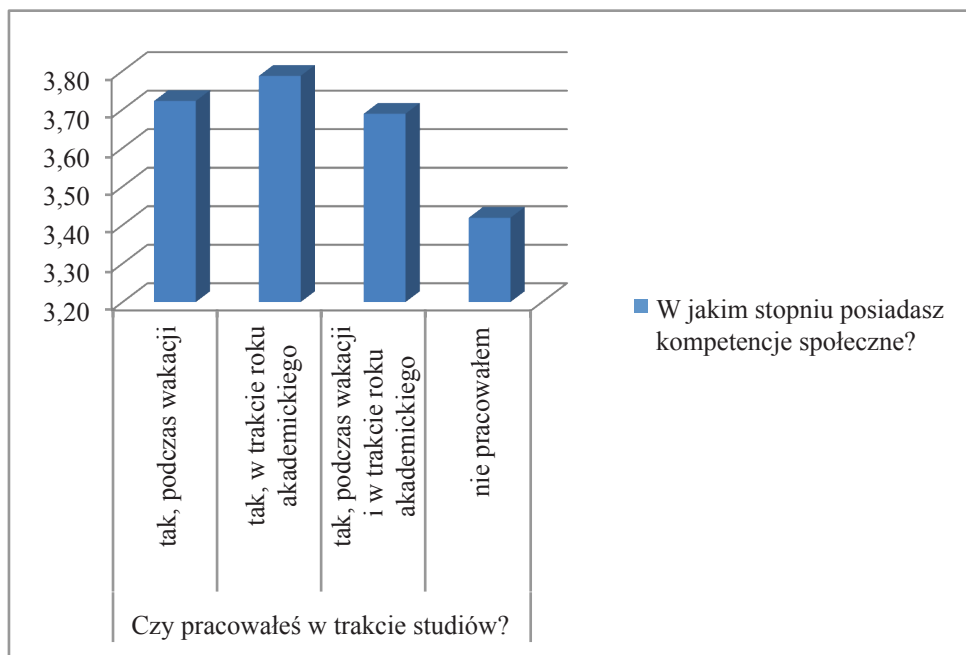
Może to sugerować, iż w opinii badanych program nauczania kompetencji społecznych powinien być bardziej dopasowany do wymogów przyszłej pracy zawodowej. Warto tutaj jednak zaznaczyć, iż rozwój kompetencji społecznych jest w dużej mierze zdeterminowany predyspozycjami osobistymi (rysunek 3).



Rysunek 3. Uwarunkowania kompetencji społecznych
(Źródło: Matczak, 2007, s. 8)

Efektywność oddziaływania nawet najlepszych programów nauczania, wykorzystujących propagowane w tym obszarze techniki aktywizujące, będzie w dużej mierze zależała od możliwości intelektualnych jednostki, w tym szczególnie od inteligencji społecznej i emocjonalnej, natomiast intensywność treningu społecznego zależy od pewnych cech temperamentu czy osobowości (Matczak, 2007). Istotny jest tutaj również silny związek kompetencji społecznych z poczuciem własnej tożsamości, co powoduje, że próby zmiany starych, nieadekwatnych nawyków interpersonalnych, nawet jeśli z oczywistych powodów wydają się korzystne dla danej osoby, powodują silną postawę obronną i opór (Egan, 2002; Petlier, 2005). Inną kwestią jest to, że konieczne jest tutaj wspieranie ich dzięki naturalnemu treningowi społecznemu, angażowaniu się w różne sytuacje, które stwarzają możliwość do „trenowania” i „korzystania” z kompetencji społecznych w praktyce. Osoby, które pragną sprawnie radzić sobie z takimi wyzwaniami interpersonalnymi, jak na przykład wystąpienia publiczne, zarządzanie zespołem czy negocjowanie warunków kontraktu, muszą otworzyć się na udział w tego typu sytuacjach. Intensywny trening pomoże im zyskać wprawę w podejmowaniu wyzwań interpersonalnych

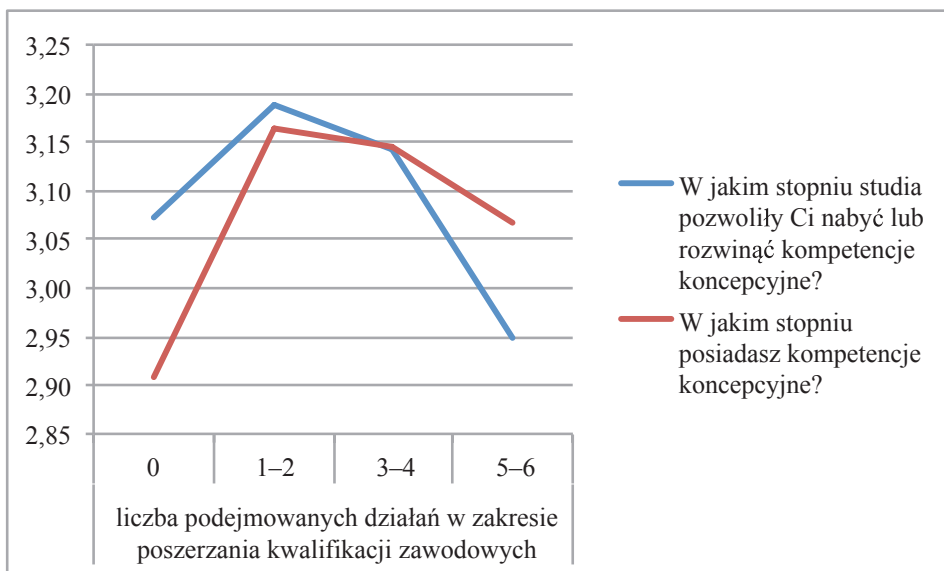
(Smółka, 2008, s. 45). Widoczne jest to dzięki przeanalizowaniu odpowiedzi studentów, którzy podczas studiów podejmowali pracę zawodową, czy to podczas wakacji, czy też w trakcie roku akademickiego. Wyniki badań wskazują, że ta grupa studentów znacznie wyżej ocenia swoje kompetencje społeczne, co można potraktować jako efekt uczestniczenia w wielu sytuacjach zawodowych wymagających ich używania, a co za tym idzie sprzyjających rozwijaniu i doskonaleniu tychże kompetencji (wykres 9).



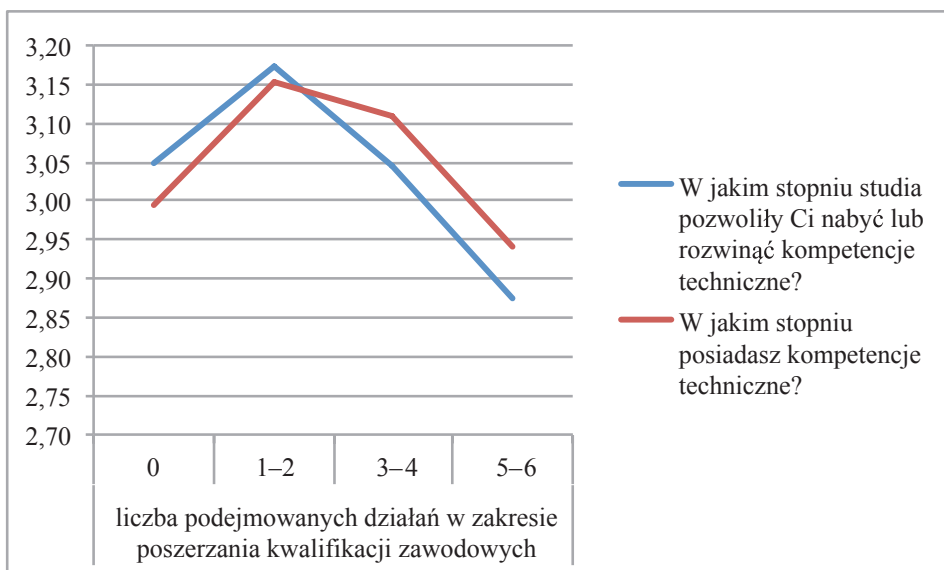
Wykres 9. Ocena stopnia posiadania kompetencji społecznych a podejmowanie pracy zawodowej

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

W przypadku kompetencji koncepcyjnych (wykres 10) oraz technicznych (wykres 11) widoczna jest podobna tendencja jak w przypadku kompetencji społecznych. Studenci, którzy wyjątkowo aktywnie działają na polu doskonalenia swoich kompetencji zawodowych, najbardziej krytycznie oceniają uczelnie w zakresie rozwijania kompetencji technicznych i koncepcyjnych. Opinie te podobnie odzwierciedlają się w odpowiedzi na pytanie o stopień posiadania kompetencji. Jak zatem widać, studenci wyjątkowo aktywni w zakresie poszerzania swoich kwalifikacji zawodowych są tymi, którzy w największym stopniu dostrzegają swoje luki kompetencyjne.



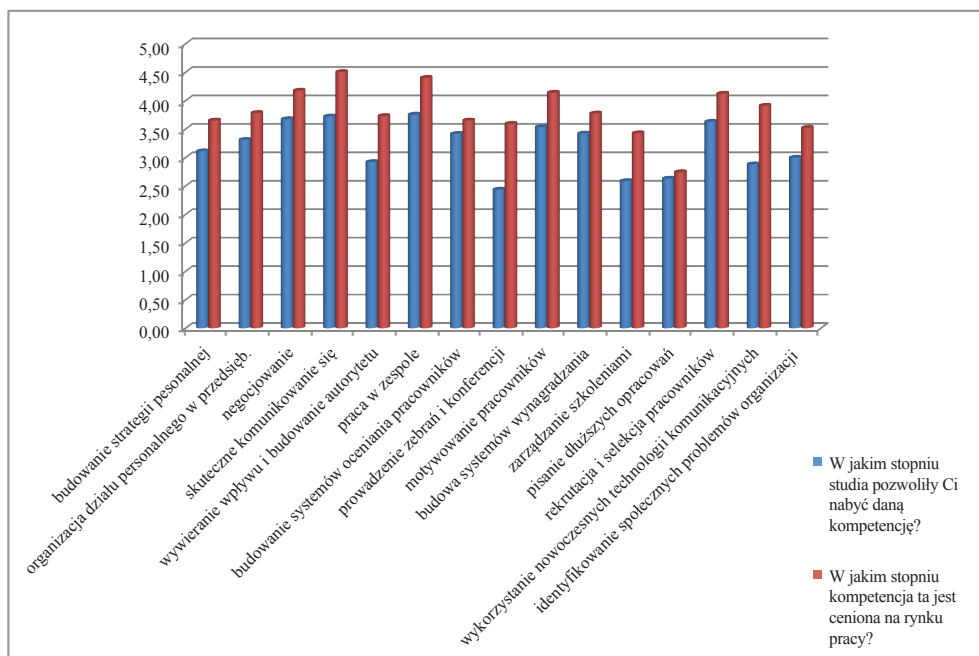
Wykres 10. Ocena kompetencji koncepcyjnych a liczba podejmowanych działań w zakresie poszerzania kwalifikacji zawodowych
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)



Wykres 11. Ocena kompetencji technicznych a liczba podejmowanych działań w zakresie poszerzania kwalifikacji zawodowych
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Analizując wyniki badań, osobno w przypadku każdej z badanych specjalności, można zauważyć pewne podobieństwa, zwłaszcza w zakresie przypisywania przez studentów dużego znaczenia kompetencjom społecznym oraz wysokich oczekiwań stawianych uczelni w kontekście rozwijania najważniejszych, w opinii badanych, kompetencji.

Studenci kierunku zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, odpowiadając na trzy pytania dotyczące wartości kompetencji na rynku pracy, roli studiów w ich nabywaniu oraz stopnia ich posiadania, konsekwentnie oceniają wysoko tę samą grupę kompetencji (wykres 12).

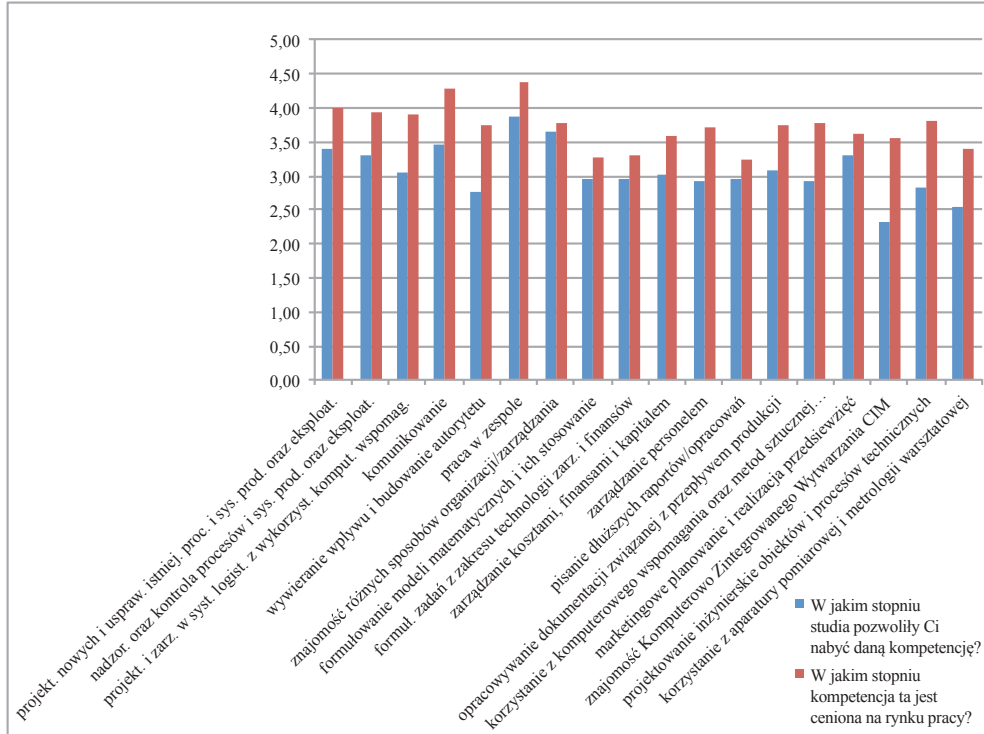


Wykres 12. Ocena kompetencji – specjalność zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Wyniki badań wskazują, że zdaniem studentów uczelnia najbardziej rozwinęła te kompetencje, które według ich opinii są najwyżej cenione przez pracodawców. Jednakże pomimo tej zbieżności istnieją spore różnice pomiędzy oceną konkretnej kompetencji na rynku pracy a przyczynieniem się uczelni do jej rozwoju, na niekorzyść tego drugiego. Jak wynika z badań studenci mają większe oczekiwania odnośnie do kluczowych, najważniejszych według ich opinii kompetencji, które powinny rozwijać studia. Warto również dodać, iż choć trzy z najwyżej ocenianych przez studentów ZKP kompetencji: komunikowanie się, praca w zespole, negocjacje, zaliczymy

do kategorii społecznych, to jednak patrząc na specyfikę specjalności, można je również traktować jako te, które tworzą zasób kompetencji specjalistycznych.

Podobną tendencję można zauważyć, analizując odpowiedzi badanych studiujących kierunek zarządzanie i inżynieria produkcji (wykres 13).

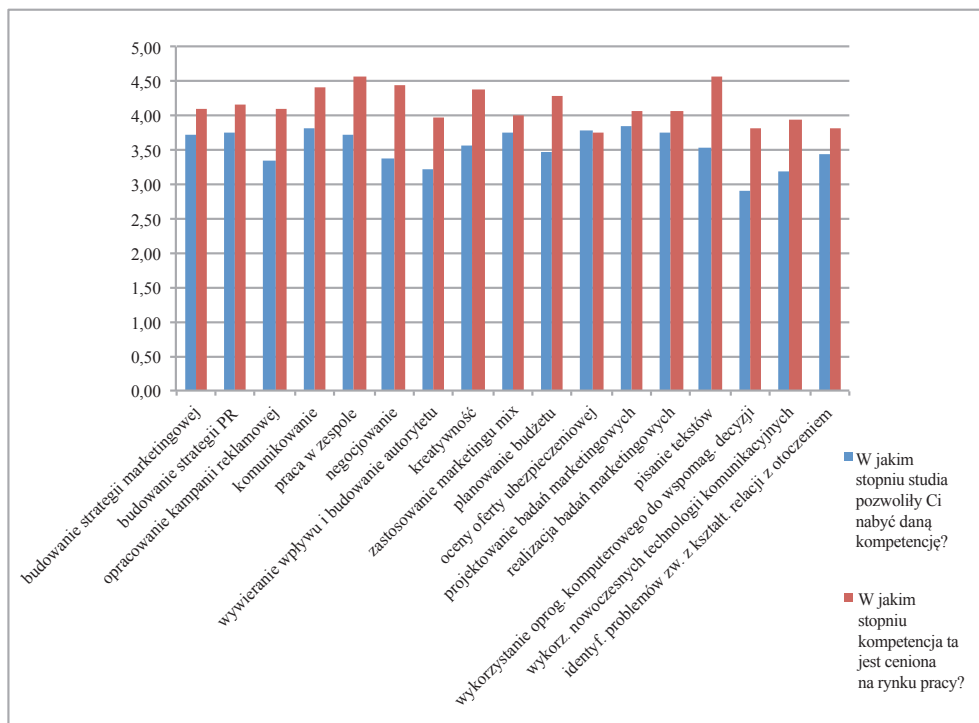


Wykres 13. Ocena kompetencji – kierunek zarządzanie i inżynieria produkcji
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Najbardziej cenione według nich przez pracodawców kompetencje: komunikowanie i praca zespołowa były również tymi, które uczelnia rozwinęła w największym stopniu. Studenci ocenili również wysoko rolę uczelni w rozwoju kompetencji zwiększającej znajomość różnych sposobów organizacji i zarządzania.

Tak spójni w swoich ocenach nie byli studenci ze specjalności marketing. Tutaj najwyższej cenione według nich przez pracodawców kompetencje: praca w zespole, negocjowanie, komunikowanie i kreatywność nie były tymi, do rozwoju których uczelnia przyczyniła się w największy sposób. Istotną rolę uczelni docenili studenci w przypadku rozwoju kompetencji projektowanie badań marketingowych, następnie pojawiła się wprowadzić wysoko oceniana w kategorii przydatność na rynku pracy komunikatywność, niemniej dalej badani wskazywali już takie kompetencje jak:

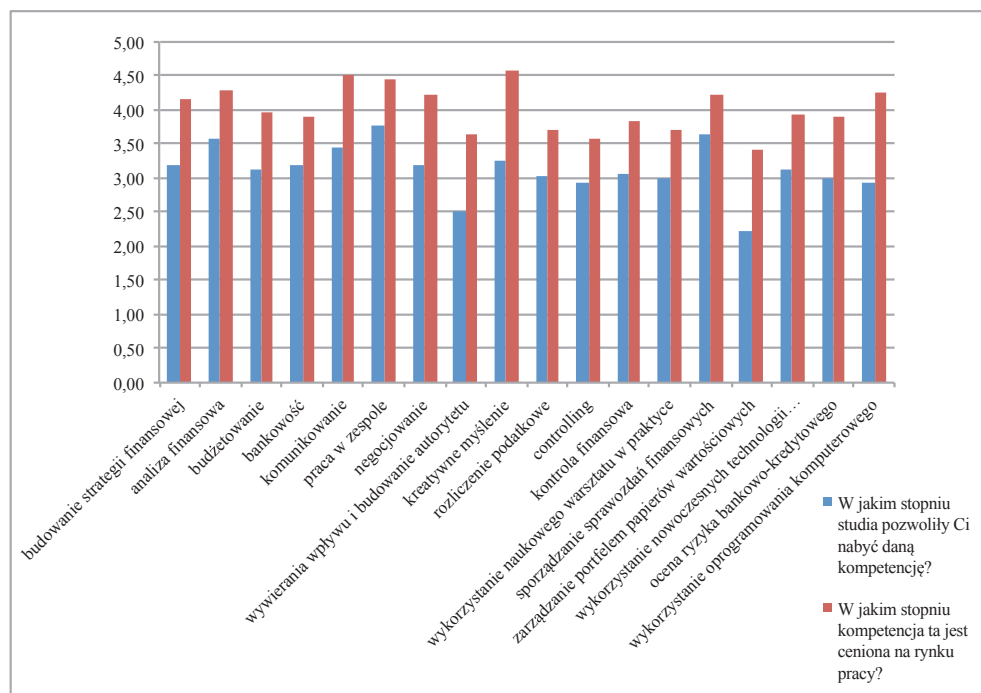
ocena oferty ubezpieczeniowej, realizacja badań marketingowych, zastosowanie marketingu mix czy budowanie strategii PR (wykres 14).



Wykres 14. Ocena kompetencji – specjalność marketing
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Interesujące są również opinie studentów specjalności zarządzanie finansami (wykres 15), którzy surowo ocenili uczelnię w zakresie tak pożądanej, według ich opinii, przez pracodawców kompetencji, jaką jest kreatywność. Najwyżej natomiast ocenili uczelnię w zakresie rozwoju takich kompetencji jak: praca w zespole, sporządzanie sprawozdań finansowych, analiza finansowa i komunikowanie, również nadając tym kompetencjom relatywnie duże znaczenie na rynku pracy. Odnosząc się do tych wyników, można by przypuszczać, iż studenci specjalności zarządzanie finansami w swoim profilu kompetencyjnym chcieliby mieć z jednej strony kompetencje specjalistyczne, z drugiej zaś te, które umożliwiają szybką adaptację, wykorzystanie intuicji, akceptowanie niepewności czy ryzyka, a zatem te, które umożliwiają realizowanie nowej kariery nazywanej „karierą bez granic” (Arthur, 1994). Wskazanie na kreatywność jako na kompetencję cenioną przez pracodawców, może również odzwierciedlać przydatność tej kompetencji w sektorze usług

doradczych i finansowych. Mimo iż dla badanych studentów nie jest to preferowany obszar zatrudnienia, to jednak zgodnie wskazują, iż stosunkowo łatwo mogliby znaleźć w nim pracę. Szerzej te kwestie zostaną omówione w kolejnym rozdziale.



Wykres 15. Ocena kompetencji – specjalność zarządzanie finansami

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

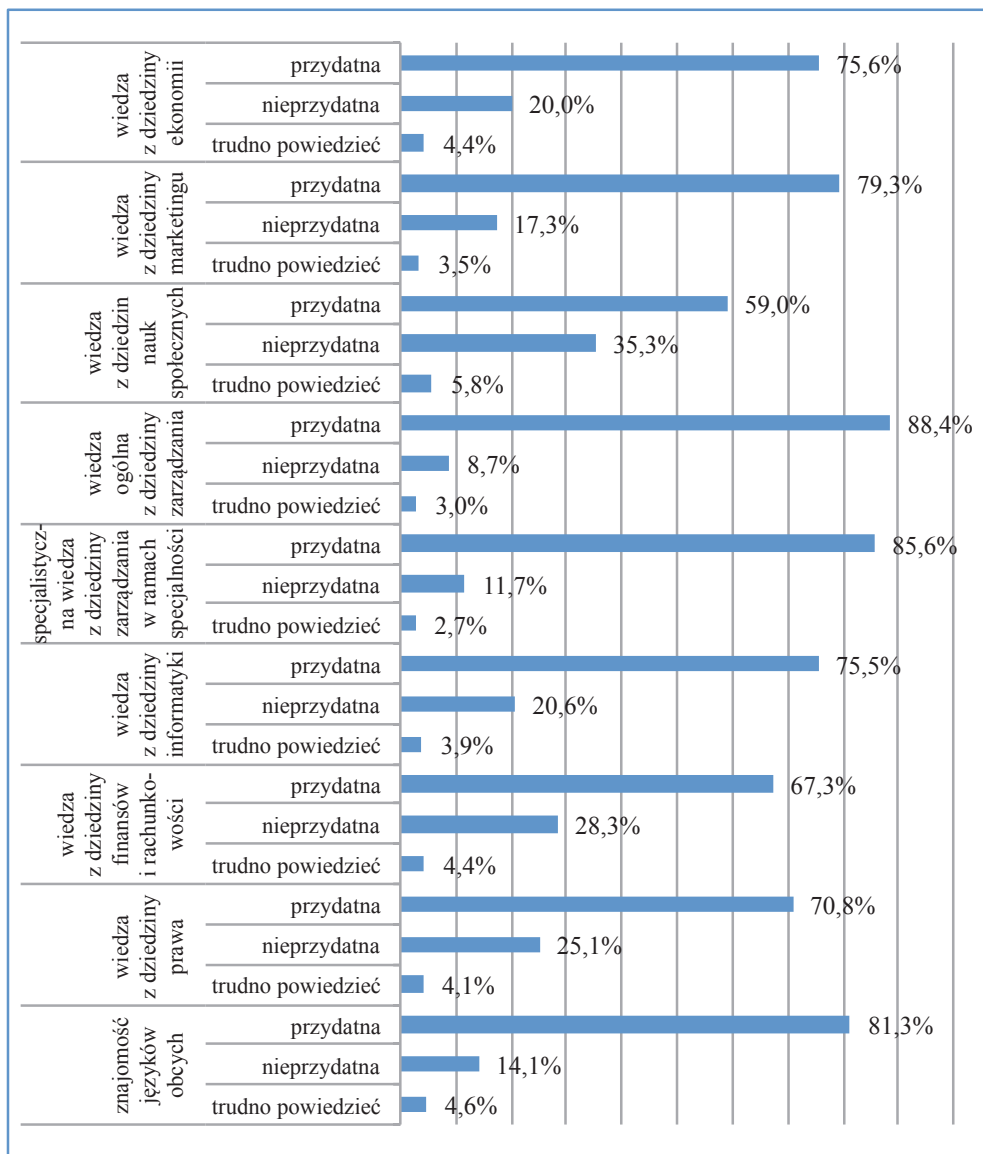
Opinie studentów Wydziału Zarządzania Akademii Górniczo-Hutniczej, w których przypisują oni bardzo dużą rolę kompetencjom społecznym, przy jednocześnie wysokich ocenach wybranych kompetencji koncepcyjnych i technicznych, świadczą o dużej znajomości wymagań, które stawia przed nimi rynek pracy. Reasumując, można zatem stwierdzić, iż absolwenci wszystkich specjalności na kierunku zarządzanie wiedzą, że na rynku pracy cenione są nie tylko kompetencje fachowe, ale również te, które (jak kompetencje społeczne) będą mogli wykorzystywać w wielu zawodach. Taki zestaw kompetencji wydaje się tworzyć sylwetkę „nowego pracownika”, którego Pocztański (2008, s. 39) opisuje jako: pracownika wiedzy, elastycznie zmieniającego zawody i funkcje, potrafiącego pracować w zespole, radzić sobie ze stresem i zachowywać równowagę pomiędzy pracą a życiem prywatnym. Peter Drucker w swojej książce *Społeczeństwo pokapitalistyczne* (1999) docenił właśnie wagę tzw. szerokiego wykształcenia humanistycznego, które jest pomocne w rozwiązywaniu złożonych problemów (szczególnie w zarządzaniu) przy jednoczesnym uznaniu wykształcenia zawodowego,

które jest niezbędne do rozwiązywania mniej złożonych, za to bardzo specjalistycznych problemów technicznych. Warto w tym miejscu przytoczyć również opinię Wojciecha Czakona, który, charakteryzując współczesne warunki, używa określeń: turbulencja, chaotyczność, dynamiczność, nieprzewidywalność zmian i postuluje, że w takich okolicznościach dążenie do specjalizacji, zawężenia i ograniczania różnorodności kompetencji jest uzasadnione, tylko wtedy, gdy pracownicy mają redundantną wiedzę ogólną. W przeciwnym razie dotychczasowe ustalenia na gruncie zarządzania strategicznego wskazują na potrzebę dostarczania absolwentom potencjału adaptacji i elastyczności wiedzy zgodnie z naturą wiedzy uniwersyteckiej (2011, s. 248).

Badani studenci oprócz oceny kompetencji wyrażali również swoje opinie w zakresie przydatności wiedzy z różnych obszarów. Studenci wszystkich specjalności proszeni byli o opinię w zakresie przydatności wiedzy w ich przyszłej pracy zawodowej z takich dziedzin jak: ekonomia, marketing, nauki społeczne (psychologia i socjologia), zarządzanie, informatyka, finanse i rachunkowość, prawo oraz znajomość języków obcych. Dodatkowo pytano o specjalistyczną wiedzę z dziedziny zarządzania charakterystyczną dla każdej specjalności oraz kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji.

Zagregowane wyniki w przypadku wszystkich badanych wskazują, iż studenci najwyżej oceniają przydatność wiedzy z zakresu zarządzania. Kolejno wymieniają specjalistyczną wiedzę z dziedziny zarządzania w odniesieniu do swoich specjalności, znajomość języków obcych oraz wiedzę z takich dziedzin jak: marketing, ekonomia, informatyka, prawo oraz finanse i rachunkowość. Jako najmniej przydatną studenci określają wiedzę z dziedziny nauk społecznych (psychologii i socjologii). Wyniki ilustruje wykres 16.

Analizując wyniki badań, można stwierdzić, że interesujące jest, dlaczego studenci, oceniający bardzo wysoko kompetencje społeczne, jako te wysoko cenione na rynku pracy, jednocześnie określają wiedzę z zakresu nauk społecznych jako najmniej przydatną. Być może jest tak, że badani utożsamiają kompetencje społeczne wyłącznie z ich wymiarem behawioralnym, a więc redukują kompetencje społeczne do zachowań, które można wytrenować. Jak wiadomo jednak, świadectwem kompetencji jest wiedza w jakiejś konkretnej dziedzinie przy towarzyszącej jej umiejętności wykorzystania tej wiedzy w praktyce, czyli jej wymiar behawioralny oraz przekonanie, motywacja, postawa, która „mówi” jednostce, iż wykorzystywanie tej kompetencji jest rzeczą ważną. Odpowiedzi studentów wskazujące na niewielką przydatność wiedzy z dziedziny nauk społecznych w przyszłej pracy zawodowej mogą również odzwierciedlać przypisywaną im niższą, w stosunku do przedmiotów technicznych, rangę czy choćby ich niewielką reprezentację wśród obowiązkowych kursów. Można to zauważyć, obserwując różnice między specjalnością zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, w programie której jest stosunkowo najwięcej przedmiotów bazujących na naukach społecznych, a pozostałymi specjalnościami. Kadry z wynikiem 73,3% wskazań tej dziedziny jako przydatnej lub bardzo przydatnej w przyszłej pracy zawodowej w stosunku do innych specjalności: marketing (67,6%), finanse i rachunkowość (64,4%) oraz zarządzanie i inżynieria produkcji (40,8%) najwyżej oceniają przydatność wiedzy z psychologii i socjologii.



Wykres 16. Ocena przydatności wiedzy z różnych dziedzin⁶ – wyniki zsumowane dla wszystkich badanych specjalności
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

⁶ Ocena przydatna: zagregowane odpowiedzi przydatna i raczej przydatna, ocena nieprzydatna: zagregowane odpowiedzi nieprzydatna i raczej nieprzydatna.

Różnica w nadawaniu znaczenia wiedzy z dziedziny nauk społecznych ujawnia się u studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ci pierwsi stwierdzają, że wiedza z dziedziny psychologii i socjologii jest mniej przydatna (51,2% dla zagregowanych odpowiedzi przydatna i bardzo przydatna) niż ich koledzy ze studiów niestacjonarnych (66,8%). Wyniki ilustruje tabela 11. Jest to największa różnica w ocenie przydatności poszczególnych dziedzin wiedzy, która ujawniła się pomiędzy studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi. Może to wynikać z tego, iż studenci uczący się w trybie niestacjonarnym to często osoby pracujące, a więc i oceniające przydatność wiedzy z określonych dziedzin w aspekcie pracy zawodowej, w której wiedza z psychologii i socjologii, mająca uniwersalny charakter, może być bardzo przydatna.

W odniesieniu do innych dziedzin wiedzy największe różnice, które można zaobserwować pomiędzy studentami stacjonarnymi a niestacjonarnymi były widoczne w zakresie oceny przydatności wiedzy z dziedziny prawa, zarządzania i informatyki. Badani uczący się w trybie niestacjonarnym wyżej niż koledzy ze studiów stacjonarnych oceniają wiedzę w tych trzech dziedzinach (tab. 11).

Tabela 11

Ocena przydatności wiedzy z różnych dziedzin – studenci stacjonarni i niestacjonarni [%]

Wiedza z zakresu	Przydatność wiedzy	Tryb studiów	
		stacjonarny	niestacjonarny
ekonomii	przydatna	75,3	75,8
	nieprzydatna	20,9	19,2
	trudno powiedzieć	3,7	5,0
marketingu	przydatna	77,3	81,2
	nieprzydatna	19,9	14,7
	trudno powiedzieć	2,8	4,1
wiedza z dziedzin nauk społecznych (socjologia, psychologia)	przydatna	51,2	66,8
	nieprzydatna	44,2	26,3
	trudno powiedzieć	4,6	6,9
ogólna wiedza z dziedziny zarządzania	przydatna	84,7	91,9
	nieprzydatna	13,0	4,5
	trudno powiedzieć	2,3	3,6
specjalistyczna wiedza z dziedziny zarządzania w ramach specjalności	przydatna	86,0	85,1
	nieprzydatna	11,6	11,7
	trudno powiedzieć	2,3	3,2

Tabela 11 cd.

Wiedza z zakresu	Przydatność wiedzy	Tryb studiów	
		stacjonarny	niestacjonarny
wiedza z dziedziny informatyki	przydatna	72,2	78,6
	nieprzydatna	24,1	17,3
	trudno powiedzieć	3,7	4,1
wiedza z dziedziny finansów i rachunkowości	przydatna	64,8	69,7
	nieprzydatna	31,5	25,2
	trudno powiedzieć	3,7	5,0
wiedza z dziedziny prawa	przydatna	65,0	76,6
	nieprzydatna	32,3	17,9
	trudno powiedzieć	2,8	5,5
znajomość języków obcych	przydatna	93,5	69,1
	nieprzydatna	5,1	23,0
	trudno powiedzieć	1,4	7,8

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Analizując uzyskane dane, można stwierdzić, że studenci studiów niestacjonarnych o wiele większe znaczenie w stosunku do swoich kolegów ze studiów stacjonarnych nadają tym dziedzinom wiedzy, które na rynku pracy przekładają się na tzw. kompetencje transferowalne. Osobom, które mają zasób tych kompetencji przypisuje się dużą „atrakcyjność zatrudnieniową”, a także uważa się, że kompetencje te mają wpływ na odniesienie sukcesu zawodowego, bowiem determinują one skuteczne działanie w wielu kontekstach zawodowych (Turek i Wojtczuk-Turek, 2010, s. 24). Wysoko oceniana przez studentów niestacjonarnych wiedza z dziedziny psychologii, prawa, zarządzania czy informatyki charakteryzuje się dużym stopniem swojej zastosowalności niezależnie od wykonywanego zawodu.

Odnosząc się do rozbieżności w opiniach pomiędzy studentami stacjonarnymi a niestacjonarnymi, zaskakującą różnicę można zaobserwować w przypadku oceny przydatności znajomości języków obcych. Jak pokazują wyniki badań, studenci stacjonarni (93,5%) o wiele większe znaczenie przypisują temu obszarowi niż studenci niestacjonarni (69,1%). Ta różnica wydaje się bardzo intrygująca, zwłaszcza jeśli odniesiemy się do faktu, że studenci niestacjonarni to w dużej mierze osoby pracujące, zaś jak pokazują analizy rynku pracy, pracodawcy, formułując swoje wymagania, wśród najczęściej wymienianych kompetencji wskazują znajomość języków obcych (Budnikowski et al., 2012).

Patrząc na ocenę przydatności wiedzy z określonych dziedzin w przyszłej pracy zawodowej dokonaną przez studentów poszczególnych specjalności, można stwierdzić, że w przypadku każdej z nich studenci wskazują jako przydatne te dziedziny wiedzy, które są ściśle związane ze specyfiką danej specjalności. Na przykład studenci zarządzania kadrami przedsiębiorstwa oceniają jako najbardziej przydatną wiedzę z takich dziedzin jak: specjalistyczna wiedza z dziedziny zarządzania personelem 90,7%, ogólna wiedza z zarządzania 90,6%, prawo 87,1%, zaś badani ze specjalności marketing z takich dziedzin jak: ogólna wiedza z zarządzania 94,1%, ekonomia 85,7%, języki obce 79,4% oraz marketing 79,4%. Studenci ze specjalności zarządzanie finansami jako najbardziej przydatną w przyszłej pracy zawodowej oceniają wiedzę z dziedziny finansów i rachunkowości 96,7%, dalej wskazując ogólną wiedzę z zarządzania 86,9% oraz języki obce 86,7%, zaś studenci ZiIP wymieniają kolejno: specjalistyczną wiedzę z dziedziny zarządzania i inżynierii produkcji 87,7%, języki obce 87% oraz ogólną wiedzę z zarządzania 85,5%. Wynika stąd, iż badani jako najbardziej przydatne oceniają te dziedziny wiedzy, które bezpośrednio nawiązują do pracy zgodnej ze specjalnością, którą studiują. Tendencję tę odzwierciedlają również wyniki dotyczące preferowanych obszarów zatrudnienia, omówione w dalszych rozdziałach.

Odnosząc się do wyników badań omówionych w niniejszym rozdziale, można wysnuć następujące wnioski. Ważna wydaje się kwestia kompetencji społecznych. Z jednej strony widać ich duże znaczenie, podkreślane zarówno w opiniach badanych studentów, jak i w oczekiwaniach pracodawców. Z drugiej zaś strony badania wśród studentów Wydziału Zarządzania AGH pokazują krytyczną ocenę uczelni w zakresie rozwijania tychże kompetencji, co jest również wielokrotnie podnoszone przez pracodawców wskazujących deficyty czy luki kompetencyjne pracowników dotyczące bardzo często do kompetencji społecznych.

Szukając odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczelnie powinny kształtować tę grupę kompetencji, należy odnieść się do trójelementowej definicji kompetencji, która z jednej strony mówi, czym są kompetencje, z drugiej zaś pomaga zaprojektować działania w optymalny sposób mogące wpłynąć na rozwój tychże kompetencji. „Podstawą kompetencji jest bowiem wiedza, i to wiedza rozważana na trzech poziomach: wiedzy w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna – wiem co), umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię) i postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)” (Kossowska i Sołtysińska, 2002, s. 14). Przekładając to na język pracodawców zainteresowanych kompetencjami studentów – przyszłych pracowników – kompetencje można opisać na trzech poziomach: co pracownik powinien wiedzieć, co pracownik powinien zrobić oraz jak pracownik powinien to zrobić (Szczęsna i Rostkowski, 2004). Jeżeli zatem uczelnie mają kształtować kompetencje studentów, to powinny to robić całościowo na trzech poziomach: wiedzy, umiejętności i postaw, co wymaga sięgania po różne formy i metody ich kształcenia. W przypadku kompetencji społecznych istotna jest rola uczelni w zakresie

przekazywania wiedzy przy wykorzystaniu tradycyjnych metod nauczania (aspekt poznawczy) przy jednoczesnym organizowaniu zajęć w formie warsztatów i treningów, co mogłoby wpłynąć na tak tutaj istotny behawioralny aspekt kompetencji. Stwarzanie przez uczelnie warunków (kontekstów) do nabywania wprawy interpersonalnej powinno się odbywać również dzięki organizowaniu i stymulowaniu aktywności studentów w podejmowaniu praktyk czy staży odbywających się w ich potencjalnym środowisku zawodowym. Jak bowiem wiadomo, kompetencje społeczne najlepiej rozwijane są w trakcie tzw. naturalnego treningu społecznego. Nie bez znaczenie są również działania uczelni zachęcające studentów do pracy na rzecz samorządu studenckiego, uczestnictwa w kołach naukowych i innych stowarzyszanych, gdzie to właśnie w sposób naturalny mogą doskonalić omawianą grupę kompetencji. Takie zaangażowanie w sprawy uczelni ma również wartość dodaną w postaci rozwijania w studentach cech przedsiębiorczych, kreatywności oraz nierzadko stwarzania możliwości do wykorzystywania nabytych w trakcie studiów kompetencji koncepcyjnych i technicznych. Odnosząc się do omawianych badań przeprowadzonych wśród studentów Wydziału Zarządzania AGH, można stwierdzić, iż widoczne jest również to, że ci spośród nich, którzy o wiele częściej od swoich kolegów podejmują pracę zawodową, wyżej oceniają poziom swoich kompetencji społecznych. Można również zaobserwować większą świadomość przydatności kompetencji wśród studentów, którzy podejmują więcej, w stosunku do swoich kolegów, inicjatyw w zakresie podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Perspektywa zakładająca, że głównym miejscem uczenia się dorosłych nie jest już wyłącznie instytucja kształcąca, ale również środowisko pracy, jest również podstawowa w aspekcie przyjęcia koncepcji uczenia się przez całe życie (Trawińska-Konador, 2013).

Aspekt poznawczy i behawioralny w kształtowaniu kompetencji musi być jednak uzupełniony odpowiednią postawą, a zatem przekonaniem co do zasadności wykorzystywania danej wiedzy i umiejętności w praktyce. Kwestia motywacji do korzystania z kompetencji wydaje się wyłącznie pod kontrolą jednostki, bo nawet zakładając, że opanowała ona aspekt poznawczy i behawioralny danej kompetencji, to tylko od niej zależy, czy wykorzysta daną kompetencję w praktyce. Definicja Polskich Ram Kwalifikacji, opisując kompetencje społeczne jako „(...) udowodnioną (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego (uwewnętrznionego) systemu wartości” (Sławiński, 2011, s. 34), nie pozostawia wątpliwości, jak ważny jest tutaj trzeci element kompetencji, którym jest postawa. Dyskusja dotycząca realizowania przez uczelnię funkcji społecznych, kreowania przez nią postaw wydaje się tematem wykraczającym poza niniejszą publikację. Niemniej warto podkreślić, iż w przypadku kompetencji społecznych ważna jest nie tylko rola dydaktyków, ale modelowanie przez samą uczelnię odpowiednich postaw moralnych i wzorów zachowań dzięki promowaniu w swoich działaniach otwartej, szczerzej komunikacji wewnętrznej oraz otwartości na współpracę z innymi uczelniami.

Wyżej omówione postulaty są adekwatne nie tylko w stosunku do kompetencji społecznych, ale również w odniesieniu do kompetencji koncepcyjnych czy technicznych. Wszystkie one jednak powinny być omawiane ze środowiskiem pracodawców czy stowarzyszeniami zawodowymi. Celem nie powinno być jednak sprowadzenie uczelni do roli instytucji kształcącej „na zamówienie” przedsiębiorców, ale jak pisze Konarski „(...) poszukiwanie równowagi celów edukacji (...) pomiędzy potrzebami, oczekiwaniami «rynku» (użyteczność edukacji) a kształtowaniem «osobowym» słuchaczy – osobowości autonomicznych, zmotywowanych do wszechstronnego rozwoju (autoteliczność edukacji), o zinternalizowanym systemie wartości (aksjologiczny aspekt edukacji)” (Konarski 2010, s. 187). Postulat ten jest również podnoszony przez samych studentów. Zarówno badania omawiane w niniejszej książce, jak i badania CBOS (2011) wskazują na krytyczną ocenę przydatności wiedzy uzyskanej podczas studiów w późniejszej pracy zawodowej. Zmiana tych opinii wymaga jednak podejmowania dialogu i współpracy przez naukowców i przedsiębiorców. Współpraca powinna koncentrować się na kształtowaniu kompetencji studentów dzięki wspólnym inicjatywom edukacyjnym, a także na podejmowaniu prac badawczo-rozwojowych. Rezultaty takiej współpracy mogą przyczynić się do zwiększenia potencjału naukowego i dydaktycznego uczelni, zaś po stronie pracodawców spowodować zwiększenie udziału wiedzy w tworzeniu wartości przedsiębiorstwa oraz zdobywaniu przewagi konkurencyjnej (Włodarkiewicz-Klimek et al., 2008).

8. Motywacje, postawy i oczekiwania studentów wobec pracy po studiach

Zatrudnianie absolwentów nie jest zadaniem łatwym i stanowi wyzwanie dla pracodawców. Potwierdzać to mogą informacje płynące zarówno bezpośrednio z rynku pracy, jak i przedstawionych badań oraz analiz, pokazujące trudności, które mają przedsiębiorcy ze znalezieniem osób o pożądanym poziomie kompetencji. Zatrudnianie absolwenta oznacza konieczność weryfikacji kompetencji osób często mających niewielkie doświadczenie zawodowe i niemogących wykazać się sukcesami na tym polu. Przedstawione w poprzednich rozdziałach rozważania pokazują, że wśród grupy absolwentów⁷ osoby z wyższym wykształceniem szybciej od pozostałych znajdują pracę. Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy jest to zasługą tego, że kompetencje osób z tej grupy w większym stopniu odpowiadają pracodawcom, czy też – co również jest prawdopodobne – pracodawcy w obliczu wyboru między osobą z wyższym wykształceniem i osobą bez dyplomu są bardziej skłonni zatrudnić osobę po studiach. Przypuszczać można również, że wiąże się to z przekonaniem o większej dojrzałości osoby, która ma za sobą kilka lat studiów. Przekonanie takie może okazać się jednak mylne w sytuacji, kiedy decyzja o podjęciu studiów jest efektem wyboru „mniejszego zła”, wynika z przypadku lub chęci odsunięcia okresu wkraczania w dorosłość. Oznacza to, że poznanie motywacji podjęcia studiów przez potencjalnego kandydata na etapie rekrutacji może być bardziej wartościowe niż poznanie odpowiedzi na pytanie o przyczyny starania się o pracę w określonej firmie. Z tej perspektywy przedstawione w niniejszej pracy badania nabierają dodatkowego wymiaru. Poznanie bowiem motywacji wyboru studiów, postaw wobec nauki oraz przekonań na temat własnych kompetencji rzuca dodatkowe światło na pierwsze wybory zawodowe absolwentów szkół wyższych. Poznanie motywacji i wyobrażeń studentów oraz absolwentów jest ważne nie tylko z punktu widzenia pracodawców. Również uczelnie wyższe nie funkcjonują w oderwaniu od otoczenia. Jak studenci wyobrażają sobie swoje życie zawodowe, czy i jeżeli tak, to w jaki sposób chcą kształtować swoje ścieżki kariery, gdzie chcą pracować, czego oczekują od pracy i jakie jest ich wyobrażenie o pracodawcach, o rynku pracy, o kompetencjach ko-

⁷ Według BAEL absolwent to osoba w wieku 15–30 lat, która ukończyła szkołę w okresie ostatnich 12 miesięcy przed tygodniem badanym i nie kontynuuje nauki.

niecznych do zdobycia pracy – te i inne pytania tylko z pozoru nie dotyczą uczelni. Funkcja dydaktyczna uczelni nie może być realizowana w oderwaniu od tego, kim są i dokąd zmierzają jej wychowankowie.

8.1. Co zdaniem studentów ma znaczenie w realizacji ich planów zawodowych?

Pytanie o czynniki mające wpływ na realizację planów zawodowych jest pytaniem ogólnym i nie odnosi się do wybranego momentu w czasie. To, czym jest realizacja planów zawodowych, może być rozumiane różnie przez respondentów – np. otrzymanie pierwszej pracy czy satysfakcjonującego wynagrodzenia. Analiza odpowiedzi nie pozwala określić, na ile w rzeczywistości wyszczególnione czynniki mają wpływ na realizację zamierzeń respondentów. Forma zadanego pytania pozwala jednak uzyskać informacje dotyczące wyobrażeń na temat istotności wybranych czynników oraz postrzegania ich wpływu na realizację zakładanych planów. Nie powinno zatem dziwić, że czynnikiem najczęściej wysoko ocenianym było doświadczenie zawodowe (78,5% odpowiedzi bardzo ważne oraz 19,7% odpowiedzi raczej ważne). Studenci, podobnie jak pracodawcy, uznają doświadczenie zawodowe za jeden z kluczowych czynników sukcesu w realizacji planów zawodowych, przy czym nie wystąpiły istotne różnice w odpowiedziach osób, które podjęły zatrudnienie w trakcie studiów i tych, które nie pracowały. Studenci na Wydziale Zarządzania byli aktywni zawodowo – ponad 90% pracowało w trakcie studiów, a ponad połowa podejmowała zatrudnienie zarówno w czasie wakacji, jak i podczas roku akademickiego. Aktywność studentów Wydziału Zarządzania na rynku pracy często miała charakter pracy odpowiadającej zatrudnieniu na pełny etat (61,7%), co piąta osoba, która łączyła studia z pracą, była zatrudniona na około połowę etatu (20,5%), natomiast 17,3% zatrudnionych było w mniejszym wymiarze godzin. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12

Aktywność zawodowa studentów w okresie nauki [%]

Czy pracowałeś w trakcie studiów?	Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	Zarządzanie finansami	Marketing	Zarządzanie i inżynieria produkcji	Ogółem
Tak, podczas wakacji	7,0	23,0	22,9	26,7	18,2
Tak, w trakcie roku akademickiego	19,9	13,1	22,9	15,7	17,5
Tak, podczas wakacji i w trakcie roku akademickiego	67,8	54,1	40,0	49,4	56,5
Nie pracowałem	5,3	9,8	14,3	8,1	7,7

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Ze wszystkich specjalności najbardziej aktywni byli studenci specjalności zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, wśród których pracowało aż 94,7%. Dwie trzecie studentów tej specjalności pracowało przez cały rok, przy czym najczęściej byli oni zatrudnieni na umowę o pracę (72,4% osób zatrudnionych), rzadziej ich stosunki z pracodawcą regulowała umowa cywilnoprawna (24,5%). Oznacza to, że znaczna część studentów tej specjalności ma stałe zatrudnienie, co w konsekwencji prowadzi do ich niskiego zainteresowania dodatkowymi praktykami. Studenci zarządzania finansami, marketingu oraz zarządzania i inżynierii produkcji również najczęściej byli zatrudnieni przez cały rok, natomiast częściej niż ich koledzy i koleżanki z zarządzania kadrami podejmowali praktyki wakacyjne. Studenci specjalności marketing i ZiIP częściej niż pozostali podejmowali praktyki w ramach studiów (odpowiednio: 54,1%, 56,4%), natomiast praktyki dodatkowe realizował co trzeci student specjalności finanse, marketing i ZiIP. Na specjalności marketing tylko 40% studentów łączyło pracę i naukę przez cały rok, przy czym co trzeci student był zatrudniony na umowę o pracę, a co czwarty na umowę cywilnoprawną. Studenci tej specjalności proporcjonalnie częściej niż pozostali podejmowali pracę tymczasową. Z kolei ponad połowa studentów specjalności zarządzanie finansami pracowała w ciągu całego roku, najczęściej w wymiarze pełnego etatu na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej. Co piąty badany z tej specjalności realizował bezpłatną praktykę, podczas gdy na pozostałych specjalnościach praktykę taką podejmował średnio rzadziej niż co dziesiąty student. Studenci zarządzania finansami również proporcjonalnie częściej niż pozostali podejmowali dodatkowe praktyki z własnej inicjatywy. Ponad połowa studentów zarządzania i inżynierii produkcji realizowała praktyki w ramach studiów (56,4%), studenci ci również często podejmowali dodatkowe praktyki (32,6%). Zatrudniani byli na umowę o pracę (40,3%) lub umowę cywilnoprawną (30,2%). Interesujące natomiast wydaje się, że co czwarty badany z tej specjalności nie podpisywał umowy z pracodawcą, a jego zatrudnienie było właściwie pracą „na czarno” (25,2%). Dla porównania, na pozostałych specjalnościach z podobną sytuacją spotkał się co dziesiąty student. Można wnioskować, że wynika to ze specyfiki funkcjonowania zakładów przemysłowych i produkcyjnych, w których najczęściej studenci tego kierunku realizują praktyki.

Na kierunkach związanych z zarządzaniem doświadczenie praktyczne jest szczególnie ważne do zrozumienia tego, jak funkcjonują organizacje. Można stwierdzić, że doświadczenie w zawodzie jest wartościowe bez względu na kierunek studiów. Poznanie tego, w jaki sposób funkcjonuje organizacja, dla studenta studiującego nauki o zarządzaniu jest jednak nie tylko praktycznym doświadczeniem, nauką zawodu, ale również przedmiotem jego zainteresowań naukowych. Procedury i regulaminy obowiązujące studenta podczas odbywania praktyk w zakładzie pracy są również często przedmiotem jego badań prowadzonych pod kątem pisania pracy licencjackiej, inżynierskiej lub magisterskiej. Praktyczne doświadczenie studentów zarządzania jest zatem szczególnie istotne dla rozwijania ich kompetencji w toku studiów. Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, 43,2% badanych

odpowiedziało, że podjęli pracę ze względu na chęć zdobycia potrzebnego doświadczenia, co może potwierdzać, że studenci są świadomi, jak istotne jest doświadczenie do realizacji ich celów zawodowych. To, że studenci pracują, nie zawsze jest jednak równoznaczne ze zdobywaniem przez nich doświadczeń w interesującym ich zawodzie; 45,9% badanych deklaruje, że pracowało, by mieć pieniądze na własne wydatki, jednej czwartej badanych praca umożliwiła finansowanie studiów. Większość studentów studiów niestacjonarnych (90,7%) i prawie połowa studentów na studiach stacjonarnych (47,9%) deklaruje, że praca zarobkowa stanowi źródło ich miesięcznego dochodu. Pokazuje to, że studenci, nawet pracujący, nie zawsze postrzegają swoje zatrudnienie przez pryzmat uzupełniania i doskonalenia kompetencji rozwijanych podczas studiów. Pozostaje zatem wyzwaniem dla dydaktyków zwrócenie uwagi na wartość zdobywanego w pracy doświadczenia w kontekście rozwijanych kompetencji. Konieczne jest spojrzenie na organizację nie tylko jako miejsce zarobkowania, zdobywania doświadczenia i rozwijania kompetencji, ale również jako przedmiot badań, w przypadku którego obserwacja procesów, zachowań, problemów itp. i ich systematyczna analiza pozwolą w lepszym stopniu przyswoić wiedzę zdobywaną na studiach.

Kolejnym ważnym w realizacji planów zawodowych czynnikiem jest zdaniem większości badanych wiedza zawodowa (71,3% odpowiedzi „bardzo ważne”, 25,8% „raczej ważne”). Kobiety częściej niż mężczyźni określają wykształcenie wyższe, posiadaną wiedzę oraz znajomość języków obcych jako czynnik „bardzo ważny” w realizacji ich planów. W odniesieniu do znaczenia doświadczenia zawodowego nie można stwierdzić podobnych różnic – w obu grupach prawie cztery piąte badanych uznaje ten czynnik za „bardzo ważny”. Przy ocenie tego aspektu można jednak dostrzec nieznaczne różnice w odpowiedziach studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ci ostatni w większym stopniu są przekonani, że posiadana wiedza i wykształcenie mają znaczenie w realizacji planów. Studenci studiów stacjonarnych z kolei w bardziej zdecydowany sposób wyrażają przekonanie o istotności doświadczenia zawodowego. Różnice między odpowiedziami nie są duże – średnio są na poziomie 5%, jednak tendencja ta jest zrozumiała. W odpowiedzi na pytanie o powody podjęcia studiów aż dwie trzecie studentów studiów niestacjonarnych wskazało chęć rozwoju osobistego, podczas gdy wśród studentów studiów stacjonarnych była to połowa badanej grupy. Badani zostali również zapytani o to, czy ich zdaniem dyplom ukończenia studiów na Akademii Górniczo-Hutniczej może mieć znaczenie na rynku pracy. Prawie trzy czwarte respondentów (73,8%) zgodziło się z tym stwierdzeniem, co oznacza, że zdaniem badanych pracodawcy zwracają uwagę na prestiż uczelni. Stanowisko to potwierdzają również osoby zajmujące się rekrutacją, które podkreślają, że zatrudniając absolwenta, zwracają uwagę na ukończoną uczelnię, gdyż jest to jeden z niewielu obiektywnych wskaźników kwalifikacji absolwentów. Opinie te potwierdzać mogą analizy wskazujące, że w sytuacji przededukowania społeczeństwa, prowadzącego do „inflacji dyplomów”, pracodawcy, w szczególności z sektora prywatnego,

zwracają uwagę na rangę ukończonej przez absolwenta uczelni, ponieważ zmniejsza to ryzyko nietrafnego wyboru (Długosz, 2013). Analizy odpowiedzi pokazują, że studenci studiów niestacjonarnych dwukrotnie częściej niż pozostali oceniają znaczenie dyplomu AGH jako bardzo ważne w realizacji ich planów zawodowych. Osoby pracujące, często kierowane na studia przez pracodawców w celu uzupełnienia wykształcenia, wyżej cenią rolę wykształcenia wyższego i wiedzy, ponieważ są w większym stopniu przekonane o znaczeniu tego aspektu dla awansu zawodowego. Z kolei studenci studiów stacjonarnych, mający mniejsze doświadczenie zawodowe, są przekonani, że o ich szansach na rynku pracy zadecyduje właśnie posiadane doświadczenie.

Powyższe analizy pokazują, że w przypadku postawy względem studiów istotne są zarówno motywacje podjęcia nauki, jak też charakter studiowania. Wiedza i wykształcenie, rozumiane zapewne w kontekście posiadanych kwalifikacji (dyplom uczelni wyższej), będą cenniejsze dla osób, w przypadku których brak tych kwalifikacji stanowi barierę w karierze zawodowej. Z kolei osoby, które przede wszystkim studiują, w przypadku których praca jest zajęciem uzupełniającym lub dorywczym, dotkliwiej odczuwają swoje braki w doświadczeniu. Wynikać to może z faktu, że stanowiska, do których aspirują lub będą w bliskim czasie aspirowały (stanowiska na poziomie specjalistów) wymagają kilkuletniego doświadczenia, którego osoby uczące się nie mają. Dla tych osób zatem to właśnie brak doświadczenia wydaje się największą barierą w ich rozwoju zawodowym. Tym samym wiedza zdobywana w czasie studiów nie zawsze będzie w ich subiektywnej opinii tak cenna jak praktyczne doświadczenie.

Kolejnym czynnikiem uznanym przez prawie wszystkich badanych za istotny w realizacji planów zawodowych była umiejętność nawiązywania kontaktów (94,8%). Cztery piąte badanych uznaje za istotne również znaczenie znajomości i koneksji, przy czym mężczyźni częściej przychylali się do stwierdzenia, że czynnik ten ma bardzo duże znaczenie, podczas gdy kobiety były bardziej skłonne do uznania za ważną umiejętność nawiązywania kontaktów. Obie te cechy mogą się ze sobą ściśle wiązać, przy czym umiejętność nawiązywania kontaktów w większym stopniu odnosi się do posiadanych kompetencji, natomiast posiadanie znajomości odzwierciedla w pewien sposób zastane zasoby oraz status kandydata. Z jednej strony zatem kandydaci za istotne uważają kontaktowość, otwartość i komunikatywność, z drugiej strony zdają sobie sprawę, że zdobycie pracy zależy może również od tego, kogo się zna, a nie od tego, co się potrafi. Respondenci wyrażają tym samym przekonanie, że zdolności i kompetencje nie są jedynym czynnikiem decydującym o możliwości realizacji planów zawodowych. Prawie 80% badanych uważa również, że ich starania o pracę zależne są od sytuacji gospodarczej w kraju. Z jednej strony pokazuje to świadomość zależności między funkcjonowaniem rynku pracy a sytuacją gospodarczą. Z drugiej jednak strony zbyt silna wiara w to, że otoczenie zewnętrzne determinuje szanse znalezienia pracy może zniechęcać młode osoby do podnoszenia swoich kompetencji i przewycięzania przeszkód na rynku pracy.

8.2. Oczekiwania wobec pracodawców

Przy poszukiwaniu pracy studenci wszystkich specjalności kierują się podobnymi przesłankami – większość deklaruje, że istotna jest dla nich stabilność ekonomiczna przedsiębiorstwa (93,2%) oraz sektor, w którym działa przedsiębiorstwo (np. usługowy, produkcyjny, publiczny) (72,1%). Dla ponad dwóch trzecich badanych przy poszukiwaniu pracy istotna jest jakość produktów lub świadczonych przez przyszłego pracodawcę usług (68,7%). Przykładanie wagi do jakości wytworów przedsiębiorstwa nie zawsze idzie w parze z przekonaniem o istotności społecznego zaangażowania przyszłego pracodawcy (58,1% odpowiedzi negatywnych). Takie odpowiedzi wskazują, że respondenci zwracają uwagę na „twardą” stronę zarządzania, a wysoka jakość produktów i usług jest w ich przekonaniu gwarantem stabilności ekonomicznej. Wyjątek stanowią tu studenci specjalności zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa, wśród których 45,7% zwraca uwagę na kwestie zaangażowania społecznego przyszłego pracodawcy. Może się to wiązać z większą wrażliwością studentów tej specjalności na kwestie odpowiedzialności społecznej, relacji z pracownikami czy społecznością lokalną. Wyniki pokazują, że badani nie zwracają szczególnej uwagi na zaangażowanie społeczne potencjalnego pracodawcy, jednak już prawie połowa (47,4%) zgadza się, że istotne jest wdrażanie przez przyszłego pracodawcę innowacji mających na celu ochronę środowiska naturalnego. Również te wyniki wskazują na ekonomiczną racjonalność ocen dokonywanych przez respondentów – wdrażanie innowacji na rzecz ochrony środowiska naturalnego może w przekonaniu respondentów świadczyć o wysokim poziomie rozwoju technologicznego i nowych inwestycjach, które prowadzą przedsiębiorstwa rentowne.

Ponad połowa respondentów (54,4% wskazań negatywnych) deklaruje, że wielkość przedsiębiorstwa nie ma istotnego znaczenia przy wyborze pracodawcy. Takie odpowiedzi mogą dziwić, gdyż charakter pracy w większości zawodów i obszarów, które preferują badani, różni się w zależności od wielkości przedsiębiorstwa. Różnice w polityce zatrudniania w dużych i małych firmach potwierdzają również przywoływane we wcześniejszych rozdziałach wyniki badań. Od wielkości przedsiębiorstwa i charakteru pracy często zależy wysokość zarobków, co z kolei jest jednym z kluczowych czynników decydujących o wyborze pracodawcy. Niska ocena tego aspektu może zatem w większym stopniu świadczyć o braku uświadomionych preferencji niż o rzeczywistym pomijaniu tego aspektu. Tabela 13 pokazuje różnice w odpowiedziach studentów poszczególnych specjalności, którzy wskazywali preferowaną wielkość przedsiębiorstwa. Zauważyć można, że studenci dwóch pierwszych analizowanych specjalności – zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa (ZKP) oraz zarządzanie finansami (ZF) częściej preferują pracę w sektorze MŚP. Z kolei podobny odsetek studentów specjalności marketing oraz specjalności zarządzanie i inżynieria produkcji (ZiIP) preferuje pracę w przedsiębiorstwach dużych i średnich. Zdecydowanie mniejszą popularnością cieszą się pracodawcy z sektora mikroprzedsiębiorstw. Widać natomiast zróżnicowane zainteresowanie założeniem własnej działalności

gospodarczej. Podczas gdy wśród studentów marketingu prawie połowa deklaruje taką gotowość, tylko co czwarty student jedyne analizowanego kierunku inżynierskiego (ZiIP) jest zainteresowany założeniem własnej działalności gospodarczej.

Tabela 13

Preferowana wielkość przedsiębiorstwa, w którym studenci chcieliby podjąć pracę [%]

Preferowana wielkość przedsiębiorstwa, w którym chciałbyś pracować	Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa	Zarządzanie finansami	Marketing	Zarządzanie i inżynieria produkcji	Ogółem
duże przedsiębiorstwo międzynarodowe	32,9	22,6	47,1	54,1	40,8
duże przedsiębiorstwo krajowe	33,5	38,7	52,9	51,7	42,9
przedsiębiorstwo z sektora małych i średnich przedsiębiorstw	64,2	85,5	52,9	49,4	60,5
przedsiębiorstwo mikro	12,7	21,0	20,6	9,9	13,4
samodzielna działalność gospodarcza	34,1	21,0	47,1	26,2	30,2

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

W naszych badaniach pytaliśmy studentów o wysokość płacy minimalnej, za którą zgodziliby się podjąć pierwszą pracę oraz o wysokość płacy ich satysfakcjonującej. Jak widać w tabeli 14, odpowiedzi były zróżnicowane. Najczęściej jednak badani wskazywali na gotowość do podjęcia pracy za minimalną kwotę 2000 zł (netto), natomiast wysokość płacy ich satysfakcjonującej określali na poziomie 3000 zł (netto).

Tabela 14

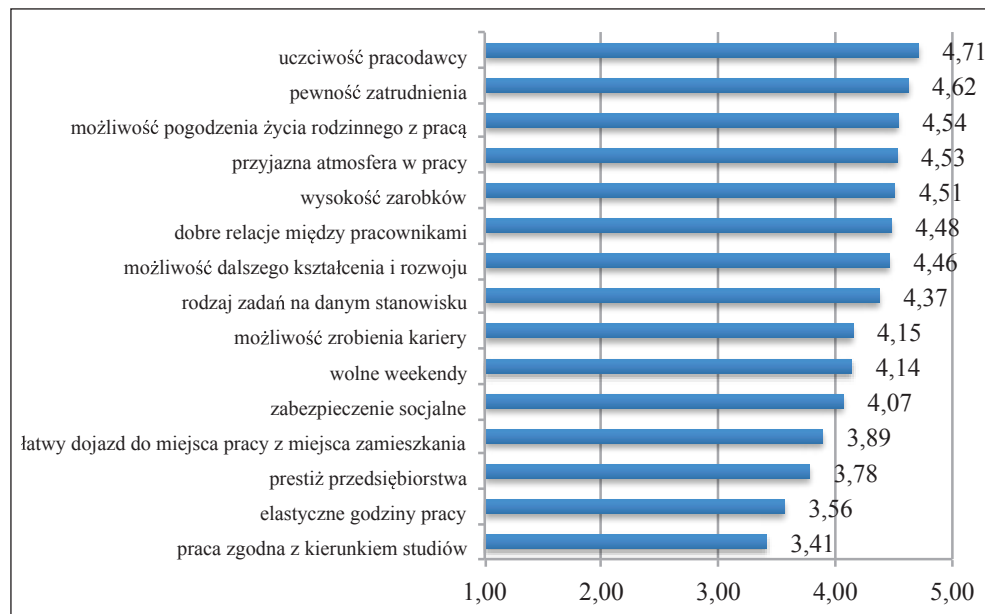
Szacowana wysokość wynagrodzenia minimalnego i wysokość wynagrodzenia satysfakcjonującego w pierwszej pracy (wartości netto [zł])

Pytanie	Średnia	Mediana	Dominanta	Maksimum
Jaka minimalna płaca netto w przyszłej pracy zawodowej po ukończeniu studiów byłaby dla ciebie satysfakcjonująca?	3482	3000	3000	20000
Za jaką minimalną płacę netto byłbyś skłonny podjąć swoją pierwszą pracę po studiach?	2132	2000	2000	10000

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Odpowiedzi studentów WZ nie różnią się zasadniczo od odpowiedzi uczestników badania przeprowadzonego w ramach BKL (2010). Wyniki te pokazują, że studenci kierunków ekonomicznych i administracyjnych podjęliby pracę za minimalną płacę 1600 zł netto, kwota 2000 zł byłaby dla nich zadowalająca, natomiast 3000 zł to najwyższa kwota, którą – ich zdaniem – mogliby otrzymać za pracę przy dużym szczęściu (Czarnik et al., 2011, s. 74). Wyniki badania wynagrodzeń przeprowadzonego przez firmę Sedlak & Sedlak (2011) pokazują z kolei, że mediana płac osób, które rozpoczęły pracę w roku 2010 wynosiła 1900 zł brutto. Pokazuje to rozbieżność między wyobrażeniami osób poszukujących pierwszej pracy a realiami rynku pracy.

Studenci WZ AGH zostali również zapytani o to, na co zwracają uwagę przy wyborze pracodawcy. Analizy odpowiedzi pokazują, że aż 73,7% jako bardzo ważną ocenia uczciwość pracodawcy. Dla porównania wysokość zarobków jako bardzo ważny aspekt oceniło 55,6% respondentów. W celu ułatwienia analizy obliczono średnie dla odpowiedzi, które zamieszczono na poniższym wykresie (wykres 17).



Wykres 17. Jakie aspekty bierzesz pod uwagę przy wyborze pracodawcy? (N = 442)
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Jak pokazano na rysunku, najważniejsze były uczciwość i stabilność zatrudnienia. Te dwa aspekty zostały ocenione jako najistotniejsze przez badanych na wszystkich specjalnościach. Wysoko zostały ocenione również takie kwestie, jak możliwość

pogodzenia życia rodzinnego z zawodowym oraz przyjazna atmosfera w pracy. Jak można zauważyć w klasyfikacji generalnej wysokość zarobków znalazła się dopiero na piątym miejscu, co pokazuje, że badani największą wagę przywiązują do kwestii, które kształtują pozamaterialne środowisko pracy. Najniżej oceniony aspekt odnosił się do powiązania pracy z kierunkiem studiów, co oznacza, że studenci Wydziału Zarządzania nie oczekują, że ich praca w pełni będzie związana z kierunkiem studiów. Stanowisko takie odzwierciedla politykę zatrudniania w dużych organizacjach, w których, jak już wspomniano, liczy się fakt posiadania wyższego wykształcenia, natomiast kierunek tego wykształcenia jest sprawą drugorzędną. Rankingi odpowiedzi na powyższe pytanie różniły się w zależności od wybranej specjalności, co w dalszej części zostanie omówione bardziej szczegółowo w kontekście preferowanego miejsca pracy.

9. Dokąd po studiach? Zawody i obszary zatrudnienia preferowane przez studentów WZ AGH a ich wartości i postawy

Studenci Wydziału Zarządzania mają różne wyobrażenia o swoim przyszłym życiu zawodowym. Jedni są bardzo ściśle ukierunkowani i wiedzą, do czego dążą, inni mniej pewnie wyrażają się o swoich planach lub przedstawiają swoje aktualne wyobrażenia, które nie są wsparte wiedzą na temat rzeczywistej sytuacji na rynku pracy. Jak pokazują badania, studenci WZ AGH wiążą decyzję o podjęciu studiów oraz o wyborze specjalności z przyszłym zawodem. Zdaniem aż 60% badanych ukończenie studiów daje większą szansę na zdobycie zatrudnienia w wybranym zawodzie, natomiast 40% dokonało wyboru określonej specjalności ze względu na możliwość znalezienia ciekawej pracy. Pokazuje to, że studenci WZ wiążą swoje wybory edukacyjne z oczekiwaniami wobec życia zawodowego, dlatego w tej części monografii zostanie podjęta próba odpowiedzi na pytania o ich wyobrażenia związane z przyszłą pracą. Wyobrażenia studentów omówione zostaną oddzielnie dla każdej specjalności, w taki sposób, by zestawzić je z wymaganiami zawodów, które badani w tych grupach wskazywali jako najbardziej pożądane.

9.1. Popularne kadry

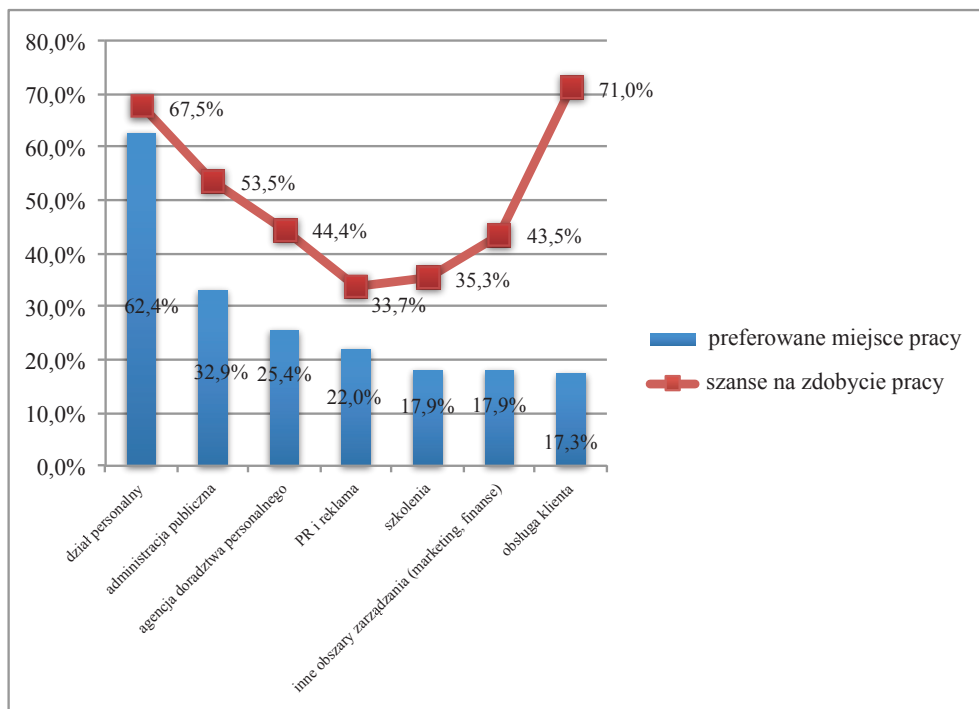
Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa (ZKP) to jedna z trzech głównych specjalności na II stopniu studiów na kierunku zarządzanie na Wydziale Zarządzania AGH. W trakcie studiów student nabywa wiedzę i rozwija kompetencje specjalistyczne z zakresu kształtowania strategii personalnej, analizy kultury organizacyjnej, stosowania prawa pracy oraz projektowania i wykorzystania narzędzi i metod pozyskiwania, rozwoju, oceny i wynagradzania pracowników. Są to zatem kompetencje *stricte* wykorzystywane w rozwijaniu poszczególnych obszarów HR, analizie procesów personalnych pod kątem wdrażania zmian i doskonalenia struktur i procedur zarządzania ludźmi w przedsiębiorstwach zarówno dużych, jak i z sektora MŚP. Jednocześnie w ramach specjalności oferowane są przedmioty ukierunkowane na rozwój indywidualnych kompetencji studentów, takich jak negocjacje czy rozwój umiejętności menedżerskich. Charakter specjalności powoduje, że przyciąga ona dwa typy studentów: z jednej strony są to osoby, które w przyszłości chcą się związać z branżą HR, z drugiej są to osoby chcące doskonalić swoje kompetencje menedżerskie, które

w przyszłości pozwolą im na znalezienie pracy w obszarze zarządzania ludźmi (niekoniecznie w branży HR, ale np. na stanowiskach kierowniczych). Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań pokazujące, że studenci tej specjalności najczęściej wybierają studia ze względu na możliwość rozwoju osobistego (65,3%) oraz szansę zdobycia zatrudnienia w wybranym zawodzie (61,3%). Również dokonany przez nich wybór specjalności uwarunkowany jest silnie z jednej strony chęcią poszerzania wiedzy (51,4%), natomiast z drugiej strony przekonaniem o możliwości znalezienia ciekawej pracy (41,6%). Przy wyborze specjalności dla części studentów ważna była również chęć zdobycia doświadczenia (32,9%) oraz zamiar założenia w przyszłości własnej firmy (28,3%). Wyniki te pokazują, że studenci specjalności ZKP w dużej mierze wiążą swoje studia z planowanym wyborem przyszłego miejsca pracy.

Większość studentów specjalności ZKP jest zainteresowana podjęciem pracy w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw (64,2%), co trzeci student deklaruje, że chciałby podjąć pracę w dużej firmie międzynarodowej, a podobny odsetek respondentów deklaruje chęć podjęcia pracy w dużej firmie krajowej. Co trzeci student deklaruje również chęć prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej (34,1%), natomiast najrzadziej wskazywanym docelowym miejscem zatrudnienia jest firma mikro (12,7%). Studia na tej specjalności pozwalają zdobyć wiedzę i kompetencje w obszarze kształtowania polityki personalnej oraz projektowania narzędzi i rozwiązań w tym obszarze. Z tej perspektywy zrozumiałe jest małe zainteresowanie badanych podjęciem pracy w strukturach mikro, w których najczęściej nie prowadzi się sformalizowanej polityki personalnej. Studenci zarządzania kadrami są najbardziej zainteresowani podjęciem pracy w dziale personalnym lub kadrowym (62,4%), przy czym ponad dwie trzecie badanych, którzy wskazali ten obszar jako preferowany, deklarowało również chęć podjęcia pracy w sektorze MŚP (68,5%). Dla porównania można dodać, że spośród osób, które były zainteresowane podjęciem pracy w dziale personalnym tylko co trzeci badany był zainteresowany pracą w dużej firmie. Osoby podejmujące pracę w dużych organizacjach częściej mogą się spodziewać, że będą uczestniczyły w zespole projektowym rozwijającym nowe lub doskonalącym już istniejące rozwiązania w obszarze polityki personalnej. Sektor MŚP oferuje absolwentom tej specjalności inny charakter pracy. Pracodawcy z tego sektora nie zawsze prowadzą usystematyzowaną politykę personalną, rzadko też dysponują nowoczesnymi rozwiązaniami wspomagającymi procesy zarządzania ludźmi. Absolwenci ZKP podejmujący pracę w sektorze MŚP powinni być zatem przygotowani do samodzielnego projektowania rozwiązań lub doskonalenia już istniejących. Pracodawcy z sektora MŚP oczekują od absolwentów wykształcenia specjalistycznego i przygotowania do przejęcia obowiązków na stanowisku. Duże zainteresowanie studentów podjęciem pracy w sektorze MŚP wskazuje zatem na konieczność uwzględnienia w treściach programu studiów zagadnień związanych z zarządzaniem ludźmi i projektowaniem rozwiązań również w mniejszych strukturach organizacyjnych.

Wnioskować można zatem, że podjęcie pracy w dziale personalnym w średniej firmie jest najbardziej preferowanym rozpoczęciem ścieżki zawodowej dla studentów

specjalności ZKP. Wiązać się to może również ze stosunkowo wysoką oceną szans na otrzymanie pracy w dziale personalnym lub kadrowym, które ponad dwie trzecie badanych ocenia pozytywnie. Jest to jedyny preferowany obszar zatrudnienia, w którym respondenci oceniają szanse na zdobycie zatrudnienia tak wysoko. Również szanse znalezienia zatrudnienia przy obsłudze klienta oceniane są przez większość badanych wysoko (71% wskazań pozytywnych), jednak jedynie 17,3% badanych byłoby zainteresowanych podjęciem pracy w tym obszarze. Pokazuje to, że obsługa klienta jest obszarem, który studenci postrzegają jako stosunkowo dostępny, jednak nie są zainteresowani pracą w tym charakterze. Być może studenci rozumieją obsługę klienta przez pryzmat pracy w *call centre*, gdzie wysoka fluktuacja pracowników powoduje potrzebę prowadzenia rekrutacji ciągłych. Praca w tego typu centrach jest popularna wśród studentów jako zatrudnienie dorywcze, jednak nie jest to praca, która interesuje ich po zakończeniu nauki. Szczegółowe odsetki dla pozostałych preferowanych obszarów zatrudnienia oraz procentowe wskaźniki pokazujące szacowane szanse na zdobycie pracy w tych obszarach pokazane zostały na wykresie 18.



Wykres 18. Preferowany przez studentów specjalności ZKP obszar zatrudnienia oraz szacowane szanse zdobycia pracy w danym obszarze
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Studenci zapytani zostali o oczekiwania wobec minimalnej płacy, za którą zgodziliby się podjąć pracę oraz o wysokość wynagrodzenia, które byłoby dla nich satysfakcjonujące. Studenci proszeni byli o podanie swoich preferencji netto, dlatego, by porównać wysokości z danymi rynkowymi, przeliczono je na szacowane kwoty brutto⁸. Średnie wynagrodzenie, z którego byłiby zadowoleni studenci specjalności zarządzanie kadrami wynosiło około 4640 zł brutto. Minimalna płaca, za którą badani zgodziliby się podjąć pracę była średnio niższa o ponad 1000 zł, wynosiła 2890 zł, co oznacza, że oczekiwania wobec płacy minimalnej kształtują się poniżej poziomu ówczesnego przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw⁹. Analiza danych pokazuje, że oczekiwania płacowe wiążą się z preferowanym miejscem pracy – osoby, które deklarowały chęć podjęcia pracy w dużych przedsiębiorstwach miały wyższe oczekiwania płacowe niż osoby, które chętniej podjęłyby pracę w przedsiębiorstwach mikro, małych i średnich. Najwyższe oczekiwania płacowe mają osoby, które w przyszłości chciałyby założyć własną działalność gospodarczą. Szczegółowe informacje przedstawione zostały w tabeli 15.

Tabela 15

Oczekiwania płacowe studentów specjalności ZKP a wielkość preferowanego przedsiębiorstwa

Rodzaj płacy	Ogółem	Duże przedsiębiorstwa międzynarodowe	Duże przedsiębiorstwa krajowe	Sektor małych i średnich przedsiębiorstw	Mikro-przedsiębiorstwa	Działalność gospodarcza
Płaca satysfakcjonująca	4640 (3299)	4730 (3363)	4725 (3358)	4215 (3003)	3815 (2724)	4870 (3461)
Płaca minimalna	2890 (2075)	2950 (2128)	3020 (2170)	2660 (1920)	3100 (2223)	3060 (2197)

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Płacowe oczekiwania studentów mogą być ocenione jako wysokie, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że miałyby to być ich pierwsza praca. Dane pokazują jednak, że studenci tej specjalności najczęściej mają pracę już w czasie studiów. Oznacza to, że ich deklaracje nie odnoszą się do wymagań wobec pierwszej pracy, ale wymagań wobec wynagrodzenia po ukończeniu studiów. Porównanie oczekiwań studentów z płacami oferowanymi w 2010 i 2011 roku (Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2010/2011) pokazuje, że studenci mają rozeznanie w rynkowych

⁸ Przy uwzględnieniu, że zatrudnienie byłoby na umowę o pracę.

⁹ W 2010 roku w sektorze przedsiębiorstw przeciętne miesięczne wynagrodzenie nominalne brutto wyniosło 3434,62 zł i było o 3,3% wyższe niż w roku 2009 (w 2009 r. wzrost wyniósł 4,4%; por. MPiPS 2010b).

wysokościach płac na stanowiskach w interesujących ich działach i wiedzą, jakich kwot mogą oczekiwać na poszczególnych stanowiskach. Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń przeprowadzone przez firmę Sedlak & Sedlak pokazuje, że w 2010 mediana całkowitego wynagrodzenia w działach personalnych wyniosła 3500 zł brutto (Sedlak & Sedlak 2011). Analiza porównawcza danych zebranych w tabeli pokazuje, że studenci mają stosunkowo wysokie, lecz realne aspiracje finansowe. W momencie zakończenia studiów ich oczekiwania wobec minimalnego poziomu wynagrodzenia odpowiadają stawkom oferowanym na niższych stanowiskach. Poziom płacy satysfakcjonującej bliski jest jednak wynagrodzeniom na stanowiskach specjalistycznych i kierowniczych. Porównując średnie wynagrodzenia oczekiwane przez badanych, w zależności od preferowanego przez nich obszaru zatrudnienia, widać, że zdecydowanie najwyższe oczekiwania mają osoby, które planują podjąć pracę w obszarze Public Relations, natomiast najniższe oczekiwania mają osoby, które chciałyby podjąć pracę w doradztwie personalnym. Przykładowo, mediana wynagrodzeń dla stanowiska pracownika szeregowego działu PR wyniosła w 2010 roku 2388 zł, a dla stanowiska asystenta w dziale PR – 2546 zł. Oczekiwania wobec minimalnej płacy studentów, którzy chcieli podjąć pracę w dziale PR to 3300 zł (Sedlak & Sedlak 2011), natomiast wysokość płacy, która byłaby dla tych studentów satysfakcjonująca jest wyższa od średniego wynagrodzenia kierownika działu PR. Oczekiwania wobec płacy minimalnej osób, które chciałyby podjąć pracę w dziale personalnym odpowiadają medianie wynagrodzeń na stanowisku asystenta w dziale kadr i płac, natomiast wynagrodzenie satysfakcjonujące kształtuje się na poziomie mediany wynagrodzeń specjalistów do spraw personalnych. Podobnie kształtują się oczekiwania osób, które chciałyby podjąć pracę w administracji – płaca minimalna odpowiada medianie wynagrodzeń na stanowisku asystenta biurowego, natomiast płaca satysfakcjonująca jest nieznacznie niższa od mediany wynagrodzenia kierownika działu ds. administracyjnych w administracji publicznej. Szczegółowe dane zebrano w tabeli 16.

Zapytani o to, co biorą pod uwagę przy wyborze przyszłego pracodawcy, studenci specjalności zarządzanie kadrami, podobnie jak pozostali, jako najważniejsze kwestie wskazywali uczciwość pracodawców oraz pewność zatrudnienia. Widoczne są również ich oczekiwania wobec przyjaznego środowiska pracy – najwyżej spośród całej grupy badanych ocenili aspekty związane ze znaczeniem przyjaznej atmosfery oraz dobrych relacji między pracownikami. W porównaniu z innymi niżej natomiast ocenili możliwość dalszego kształcenia i rozwoju. Oczekiwania wobec pracodawcy znajdują swoje odzwierciedlenie w oczekiwaniach wobec przyszłej pracy. Analiza średniej¹⁰ odpowiedzi pokazuje, że studenci specjalności ZKP największą wagę przywiązują do tego, by praca gwarantowała dobre wynagrodzenie (4,6) oraz dawała pewność zatrudnienia (4,5). Oba te aspekty bezpośrednio wiążą się z oczekiwaniami wobec stabilności ekonomicznej pracodawcy i pewności zatrudnienia.

¹⁰ Skala od 1 do 5.

Tabela 16

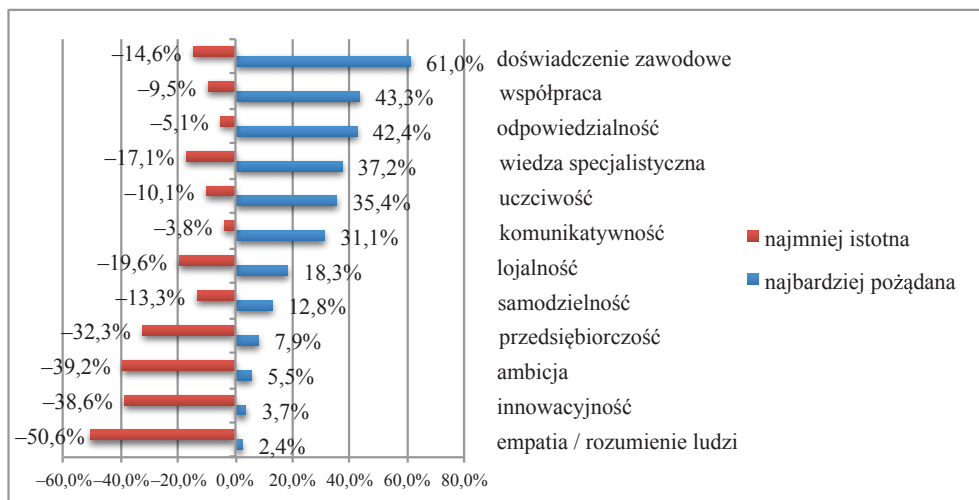
Porównanie oczekiwań wobec wysokości płacy minimalnej i satysfakcjonującej studentów ZKP z medianami wynagrodzeń na wybranych stanowiskach w działach w roku 2010

Rodzaj płacy	Ogółem	Dział personalny		Administracja publiczna		Doradztwo personalne		Dział PR		Szkolenia	
		S	R	S	R	S	R	S	R	S	R
Płaca satysfakcjonująca	4600 (3299)	4100 (2930)	4093 (specjalista do spraw personalnych)	4000 (2864)	4200 (kierownik ds. administracyjnych [administracja państwowa])	3700 (2663)	3924 (doradca personalny)	5400 (3838)	5102 (kierownik działu PR)	4400 (3152)	4500 (trener konsultant)
Płaca minimalna	2900 (2075)	2550 (1843)	2739 (asystent w dziale kadr i płac)	2800 (1955)	2690 (asystent biurowy / asystentka biurowa)	2400 (1740)	brak danych dla stanowisk asystentów w firmach doradczych	3300 (2365)	2546 (asystent w dziale PR)	2800 (1997)	2657 (pracownik biurowy w dziale personalnym)

S – średnie wartości z odpowiedzi studentów w przeliczeniu na płacę brutto, w nawiasach zostały podane średnie wartości netto deklarowane przez badanych
R – mediany wartości, dane z raportów płacowych z 2010/2011 r. dotyczących wybranych stanowisk szeregowych oraz odpowiadających wymaganiom płacowym badanych studentów

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań oraz danych z publikacji Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2010/2011)

Studenci tej specjalności wysoko oceniają również aspekt odnoszący się do tego, by praca dawała poczucie samorealizacji (4,39), jednak średnia wartość odpowiedzi w przypadku tego pytania była niższa od średniej wartości odpowiedzi studentów pozostałych specjalności. Podobną sytuację zaobserwować można przy ocenie innych aspektów, takich jak zapewnienie możliwości uczenia się i rozwoju zawodowego (4,15) oraz zapewnienie możliwości awansu (kariery) (4,13). Kwestie te również zostały ocenione wysoko, jednak średnia ocen w przypadku odpowiedzi studentów ZKP była niższa niż pozostałych uczestników badania. Zauważyć można, że wszystkie wymienione kwestie (możliwość samorealizacji, uczenia się i awansu) odnoszą się do szeroko pojętego rozwoju. Studenci specjalności ZKP na tle pozostałych również najmniejszą wagę przywiązywali do tego, by ich praca była urozmaicona, co może sugerować, że niektórzy studenci postrzegają pracę kadrowca przez pryzmat pracy biurowej lub administracyjnej, która nie oferuje dużych możliwości rozwoju. Różnice w odpowiedziach są jednak niewielkie¹¹. W porównaniu do odpowiedzi badanych z pozostałych specjalności studenci ZKP większą wagę natomiast przywiązywali do tego, by ich praca pozwoliła na nawiązanie wartościowych kontaktów zawodowych. W tym kontekście relacyjność wydaje się cechą wpisaną w pracę w obszarze personalnym.



Wykres 19. Najbardziej pożądane i najmniej istotne cechy, które zdaniem studentów specjalności ZKP pracodawcy biorą pod uwagę przy wyborze kandydatów do pracy (Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

¹¹ Test średnich nie wskazuje na istotne różnice.

Badani byli również proszeni o wskazanie cech, które ich zdaniem są najbardziej i najmniej pożądane przez pracodawców przy wyborze pracowników do pracy (wykres 19). Studenci specjalności zarządzanie kadrami są przekonani, że obok wiedzy i doświadczenia w ich pracy ważne są przede wszystkim kompetencje społeczne i moralne. Wydaje się istotne, że absolwenci zdają sobie sprawę z tego, że obok kwalifikacji (doświadczenie i wiedza) ważną jest postawa w pracy – otwartość na pracę z innymi i przejmowanie odpowiedzialności. Studenci tej specjalności jako ważne wysoko ocenili również takie cechy jak uczciwość, komunikatywność oraz lojalność, przy czym wskazywali te cechy znacznie częściej niż pozostali uczestnicy badania. Rzadziej natomiast niż pozostali wskazywali na istotność takich kwestii jak innowacyjność, samodzielność i przedsiębiorczość. Niepokoić może fakt, że innowacyjność i przedsiębiorczość znalazły się w gronie najczęściej wskazywanych cech, które zdaniem badanych nie są pożądane przez pracodawców.

Według badanych cechy, które są najmniej pożądane na rynku pracy to rozumienie ludzi / empatia, ambicja, innowacyjność oraz przedsiębiorczość. Dziwić mogą wskazania na empatię jako cechę nieistotną, w szczególności w kontekście wysokich ocen komunikatywności i współpracy. Taki wynik tłumaczyć można specyfiką pytania, w którym badani byli proszeni o wskazanie trzech najmniej pożądanych cech spośród danego katalogu cech pozytywnych. W tej sytuacji badani mogli wskazywać cechy, które ich zdaniem w najmniejszym stopniu przyczyniają się do realizacji biznesowych celów organizacji. Mimo iż aż połowa badanych studentów specjalności ZKP wskazała empatię jako cechę mało ważną, to w porównaniu do pozostałych specjalności i tak odsetek ten był najniższy. Wskazywać to może na pewne różnice we wrażliwości na wartości międzyludzkie w miejscu pracy. Studenci specjalności ZKP rzadziej niż pozostali wskazywali też komunikatywność i uczciwość jako cechy mało ważne. Interesujące wydaje się, że respondenci, nie tylko tej, ale wszystkich specjalności, częściej jako cechę mało ważną wskazywali uczciwość niż odpowiedzialność. Stosunkowo wysoki odsetek wszystkich badanych wskazywał również lojalność jako cechę mało istotną. Takie odpowiedzi wynikać mogą z przekonania, że postawa pracownika nie zawsze ma znaczenie dla wyborów, których dokonuje pracodawca, natomiast liczą się efekty pracy.

9.2. Bezpieczne finanse

Drugą popularną na Wydziale Zarządzania specjalnością jest zarządzanie finansami (ZF). W porównaniu z pozostałymi specjalnościami na kierunku zarządzania jest ona najbardziej „ściśła” – obok przedmiotów związanych z zarządzaniem studenci mają wiele przedmiotów matematycznych, które przygotowują do pełnienia różnych funkcji w sektorze finansowym, m.in. księgowego, doradcy podatkowego lub specjalisty w zakresie controllingu i finansów. Studenci uczą się zarządzania finansami w sektorze przedsiębiorstw i sektorze publicznym, poznają zagadnienia

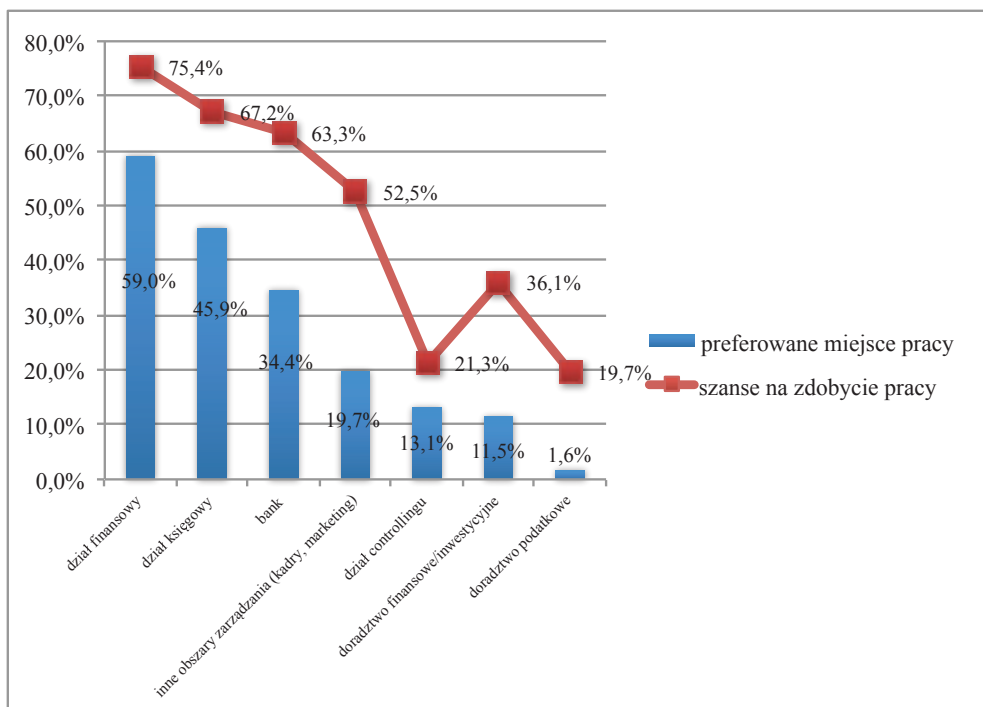
rachunkowości finansowej i zarządczej, analizy finansowej, bankowości, kontroli finansowej, inwestycji kapitałowych, systemów podatkowych oraz zarządzania małą firmą.

Jako powód podjęcia studiów studenci tej specjalności najczęściej wskazywali szanse na zdobycie zatrudnienia w wybranym zawodzie (59,7%), możliwość rozwoju osobistego (50%) oraz chęć odniesienia sukcesu w rywalizacji z innymi – motywację taką deklaruje aż 40% badanych z tej specjalności. Jako powody wyboru specjalności badani z tej grupy wskazują najczęściej chęć poszerzenia wiedzy (54,8%), możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy (50%) oraz możliwość znalezienia ciekawej pracy (37,1%). Interesujące jest jednak to, że na tle studentów pozostałych specjalności studenci ZF zdecydowanie częściej wskazywali motyw związany z możliwością znalezienia dobrze płatnej pracy, z kolei druga wskazana motywacja, związana z możliwością znalezienia ciekawej pracy, stosunkowo częściej wskazywana była przez badanych z innych specjalności. Odpowiedzi pokazują również, że wybór ten zdecydowanie nie był podyktowany przekonaniem, że nauka na tej specjalności będzie łatwa i przyjemna. Odróżnia to studentów tej specjalności, gdyż wśród pozostałych grup podobne odpowiedzi pojawiają się zdecydowanie częściej. Charakterystyka taka pokazuje, że są to studenci, którzy wybór studiów ściśle wiążą z wyborem zawodu.

Świadomość i zdecydowanie w obszarze wyboru zawodu studentów specjalności ZF odzwierciedla się również w odpowiedziach na pytanie o preferowaną wielkość przedsiębiorstwa, w którym chcieliby podjąć pracę. Aż 85,5% deklaruje, że chce podjąć pracę w sektorze MŚP. Jest to najwyższa wartość w całej tabeli. Prawie 40% deklaruje zainteresowanie podjęciem pracy w dużym przedsiębiorstwie krajowym (38,7%), natomiast tylko co piąty wskazuje na zainteresowanie pracą w dużym przedsiębiorstwie międzynarodowym (22,6%). Dla porównania średnia odpowiedzi w dwóch ostatnich kategoriach dla wszystkich grup badanych to około 40%. Mniejsze zainteresowanie pracą w przedsiębiorstwie międzynarodowym wynikać może ze specyfiki krakowskiego rynku pracy, na którym znajduje się wiele koncernów międzynarodowych świadczących usługi w zakresie outsourcingu księgowego i finansowego. Liczne wskazania na sektor MŚP świadczą o tym, że studenci nie marzą o karierze w ramach struktur wielkich korporacji, natomiast dążą do znalezienia pracy w przedsiębiorstwie, w którym będą mieli szansę rozwijać swoją wiedzę i umiejętności w wielu różnych obszarach zarządzania. Interesujące natomiast wydaje się, że jedynie co piąty badany student tej specjalności chciałby prowadzić własną działalność gospodarczą (21,0%), podczas gdy średnio chęć taką deklarował co trzeci badany (30,2%).

Studenci ZF najczęściej wskazywali na chęć podjęcia pracy w dziale finansowym (59,0%) lub księgowym (45,9%). Oznacza to, że ich preferowane miejsce pracy to dział finansowy w małym lub średnim przedsiębiorstwie lub zatrudnienie w firmie z sektora MŚP, która specjalizuje się w usługach z zakresu finansów

i księgowości. Co trzeci student deklarował chęć podjęcia pracy w banku, natomiast co piąty byłby zainteresowany podjęciem pracy w innym niż finanse obszarze zarządzania (np. zarządzanie kadrami lub marketing). Ponad połowa studentów tej specjalności wysoko ocenia szanse na znalezienie pracy w innym obszarze zarządzania niż finanse (52,5%), co w porównaniu ze studentami pozostałych specjalności stanowi zdecydowanie wyższy odsetek. Zauważyć można jednak, że studenci finansów najrzadziej wybierają specjalność ze względu na jej ogólnorozwojowy charakter (17,7%) oraz najrzadziej – w porównaniu z innymi – oczekują, że nauka będzie łatwa i przyjemna (1,6%). Stanowisko takie może zatem odzwierciedlać przekonanie, że ukończenie stosunkowo trudnych finansów pozwoli nabyć wiedzę i kompetencje, które zapewnią pracę nie tylko w branży, ale też innych sektorach gospodarki. Większość badanych nie jest zainteresowana pracą w firmach świadczących usługi doradcze (doradztwo finansowe, inwestycyjne lub podatkowe), co może się wiązać ze stosunkowo niską oceną szans na znalezienie pracy w tym obszarze. Szczegółowe dane zostały przedstawione na wykresie 20.



Wykres 20. Preferowany przez studentów specjalności zarządzanie finansami obszar zatrudnienia oraz szacowane szanse zdobycie pracy w danym obszarze
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Interesujące jest powiązanie odpowiedzi na pytanie o preferowane miejsce pracy z oceną szans na uzyskanie zatrudnienia w danym obszarze. Jak pokazuje wykres 20, studenci specjalności ZF, podobnie jak ich koleżanki i koledzy z ZKP, najliczniej wskazują obszar zatrudnienia, w którym widzą największe szanse na zdobycie pracy. Wyjątek stanowi doradztwo finansowe i inwestycyjne, w którym tylko co dziesiąty student chciałby podjąć pracę, natomiast co trzeci uznaje, że szanse znalezienia pracy w tym obszarze są znaczne. Sektor usług doradczych, w szczególności finansowych, rozwija się bardzo dynamicznie. Liczne przedsiębiorstwa z branży finansowej, a także banki oferują pracę na stanowiskach doradcy klienta, które często są tożsame ze sprzedażą produktów finansowych¹². Praca w charakterze sprzedawcy produktów finansowych często odbywa się na zasadzie prowizyjnej, co oznacza, że pracownik, który sprzedaje produkt otrzymuje wynagrodzenie, a jeżeli nie sprzedaje, to nie zarabia. Taka forma współpracy odpowiada studentom, którzy szukają dodatkowego źródła dochodu w trakcie studiów – jest elastyczna, jednak wymaga przede wszystkim umiejętności sprzedażowych. Pracę taką wykonują osoby z różnym doświadczeniem i wykształceniem, dlatego można zrozumieć, że studenci kończący kierunek związany z zarządzaniem finansami twierdzą, iż stosunkowo łatwo mogliby zdobyć podobną pracę, jednak nie są szczególnie zainteresowani taką formą zarobkowania pracy po ukończeniu studiów. Analizując ocenę szans na znalezienie pracy w interesującym obszarze, można stwierdzić, że istotne jest przytoczenie odpowiedzi na pytanie o subiektywne odczucia studentów wobec oceny ich szans na rynku pracy. Prawie 60% studentów ZF zgodziło się ze stwierdzeniem, że raczej uda im się znaleźć pracę, jednak trudno będzie znaleźć odpowiednią. Pewnych znalezienia odpowiedniej pracy było tylko 14,5% badanych z tej specjalności. Dla porównania co trzeci student specjalności marketing był zdania, że bez większych problemów znajdzie odpowiednią pracę.

Studenci ZF, podobnie jak studenci ZKP, określili swoje oczekiwania względem satysfakcjonującej ich płacy powyżej poziomu płacy przeciętnej. Średnia z deklarowanych wartości wyniosła 3515 zł netto, natomiast mediana to 3000 zł. Najwyższe oczekiwania finansowe, podobnie jak w przypadku studentów specjalności ZKP, miały osoby, które deklarowały chęć podjęcia pracy w dużych korporacjach międzynarodowych. Jak pokazuje tabela 17 oczekiwania osób deklarujących chęć pracy w pozostałych typach przedsiębiorstw nie różnią się znacznie.

¹² Cytując wypowiedź jednego z pracowników banku: „Doradca brzmi bardziej wiarygodnie niż sprzedawca”, XIII Konferencja Prakseologiczno-Etyczna w Warszawie „Dlaczego nie możemy być nieodpowiedzialni?” organizowana przez Konferencję Przedsiębiorstw Finansowych, 17 października 2013 roku.

Tabela 17

Średnia z oczekiwań placowych studentów specjalności ZF a wielkość preferowanego przedsiębiorstwa

Rodzaj płacy	Ogółem	Duże przedsiębiorstwa międzynarodowe	Duże przedsiębiorstwa krajowe	Sektor małych i średnich przedsiębiorstw	Mikro-przedsiębiorstwa	Działalność gospodarcza
Placa satysfakcjonująca	4900 (3515)	6500 (4643)	4900 (3492)	4700 (3373)	4900 (3500)	5100 (3692)
Placa minimalna	2770 (1997)	3000 (2129)	2600 (1875)	2600 (1896)	2900 (2046)	3500 (2477)

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Tabela 18

Porównanie oczekiwań wobec wysokości płacy minimalnej i satysfakcjonującej badanych studentów ZF z medianami wynagrodzeń na wybranych stanowiskach w działach w roku 2010

Rodzaj płacy	Dział księgowy		Dział finansowy		Bank		Dział controllingu		Doradztwo finansowe/inwestycyjne	
	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R
Placa satysfakcjonująca	3750 (2668)	3557 (starszy księgowy)	4400 (3139)	4134 (specjalista ds. finansowych)	5200 (3736)	3456 (kierownik działu w banku) 5000 (makler)	4000 (specjalista ds. finansów i controllingu)	4000 (specjalista ds. finansów i controllingu)	7700 (5571)	7484 (kierownik ds. finansów i controllingu)
Placa minimalna	2450 (1729)	2335 (fakturzysta)	2700 (1933)	3080 (pracownik biurowy w dziale finansów)	2700 (1924)	2756 (asystent bankowy)	2600 (1825)	3095 (asystent w dziale finansowym / kontroler finansowy)	3400 (2429)	3904 (doradca finansowy) 3154 (pośrednik finansowy)

S – średnie wartości z odpowiedzi studentów w przeliczeniu na placę brutto, w nawiasach zostały podane średnie wartości netto deklorowane przez badanych
R – mediany wartości, dane z raportów placowych z 2010/2011 r. dotyczące wybranych stanowisk szeregowych oraz odpowiadających wymaganiom placowym badanych studentów

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań oraz danych z publikacji Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2010/2011)

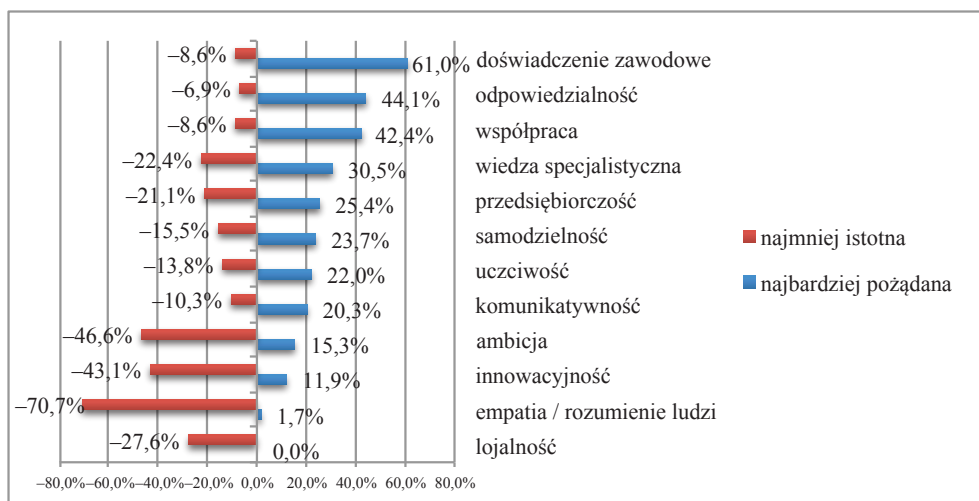
Interesujące wyniki pokazuje natomiast analiza oczekiwań finansowych w zależności od preferowanego obszaru zatrudniania zestawiona z medianami płac na stanowiskach w sektorze finansowo-księgowym. Najwyższe oczekiwania płacowe mają osoby, które deklarowały chęć pracy w doradztwie finansowym lub inwestycyjnym. Mediana oczekiwań płacowych studentów ZF to 3000 zł, co pokazuje, że oczekiwania osób, które chcą pracować w doradztwie, kształtują się na poziomie trzeciego kwartyla. W rzeczywistości kwota, która satysfakcjonowałaby studentów przekracza wartość środkową zarobków osób na stanowiskach kierowników ds. finansów i controllingu. Z kolei kwota minimalna, za którą studenci szukający pracy w doradztwie byliby skłonni podjąć pracę, jest wyższa niż mediana zarobków pośredników finansowych. Tak wysokie oczekiwania płacowe odzwierciedlać mogą przekonanie o wysokich zarobkach przy sprzedaży produktów finansowych. Oczekiwania wobec minimalnej płacy osób, które chciałyby podjąć pracę w dziale księgowym i finansowym, odpowiadają rzeczywistym zarobkom na prostszych stanowiskach takich jak fakturzysta i pracownik biurowy w dziale finansów. Osoby, które deklarowały chęć pracy w banku i dziale controllingu, podjęłyby pracę za kwotę odpowiadającą wynagrodzeniu na stanowiskach asystenckich, natomiast kwoty satysfakcjonujące w ich przypadku odpowiadają stanowiskom specjalistycznym i kierowniczym. Realistyczne oczekiwania wobec płacy minimalnej pokazują, że studenci mają rozeznanie w zarobkach, które mogą otrzymać w pracy. Nie bez znaczenia może być tu fakt, że ponad połowa tej grupy pracuje w trakcie roku szkolnego i w czasie wakacji, natomiast tylko około 10% nie jest aktywnych zawodowo. Szczegółowe dane zostały przedstawione w tabeli 18.

Zapytani o to, jakie znaczenie mają wybrane kwestie dla wyboru pracodawcy studenci specjalności ZF najwyżej ocenili uczciwość pracodawcy i pewność zatrudnienia (na równi 4,69) oraz możliwość pogodzenia życia zawodowego z osobistym (4,68). Wyżej od pozostałych uczestników badania studenci ZF ocenili takie kwestie jak rodzaj zadań na danym stanowisku (4,42) oraz praca zgodna z kierunkiem studiów (3,53). Ostatni wskazany aspekt jest jednak jednym z najmniej ocenionych czynników przez tę grupę badanych, co wskazywać może na stosunkowo dużą otwartość wobec charakteru przyszłej pracy. Wydaje się, że jest to cecha specyficzna współczesnego rynku pracy – podobne nastawienie widoczne jest nie tylko wśród studentów kierunków związanych z zarządzaniem, ale szerzej wśród studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Wyniki badań Pracuj.pl i Universum pokazują, że studenci studiów humanistycznych zdają sobie sprawę, że trudno im będzie znaleźć pracę zgodną z kierunkiem ich studiów. Wyniki tych badań sugerują jednak, że brak zgodności między wykształceniem a zawodem w mniejszym stopniu dotyczy studentów kierunków ekonomicznych i technicznych (Lusar, 2010). Z kolei wyniki badania przeprowadzonego przez

Pracuj.pl w 2013 roku pokazują, że mimo, iż prawie dwie trzecie studentów brało pod uwagę sytuację na rynku pracy przy wyborze kierunku studiów, to ponad połowa młodych osób znalazła pracę, z czego tylko 53% ma pracę, która jest związana z kierunkiem studiów (Grupa pracuj). Jednocześnie niska ocena zgodności pracy z kierunkiem studiów może wiązać się z postrzeganą specyfiką rynku pracy. Zawód księgowego może być wykonywany przez osoby, które nie kończyły dedykowanego kierunku studiów, a jedynie ukończyły kursy zawodowe. Konkurowanie z osobami o takich kwalifikacjach może prowadzić do otrzymania pracy, która nie zawsze będzie oferowała satysfakcjonujące wynagrodzenie. Studenci tej specjalności zwracają uwagę na kwestie wynagrodzenia i oczekują, że praca, którą podejmą będzie gwarantowała wysokie wynagrodzenie. Dla studentów tej specjalności ważna jest sama treść pracy, chcą, by umożliwiła im ona samorealizację oraz dała możliwość dalszego uczenia się i rozwoju. Oba te aspekty zostały ocenione wyżej w tej grupie studentów na tle pozostałych. Najmniejszą wagę przywiązują oni do tego, by praca była łatwa. Również w mniejszym stopniu niż kolegom i koleżankom z innych specjalności zależy im na pracy, która umożliwi nawiązywanie wartościowych kontaktów zawodowych. Wśród studentów specjalności ZF widoczne jest również bardzo silne nastawienie na rozwój. Taka postawa wskazywać może na chęć zostania ekspertem w swojej dziedzinie. Nastawienie zadaniowe studentów ZF oznacza, że największą radość czerpią oni z samej treści pracy i to ich motywuje do działania. Nie są to jednak osoby, które w pracy cenią przede wszystkim samodzielność i niezależność. W większym stopniu zależy im na nauce i stabilności.

Studenci specjalności ZF szukają bezpiecznego miejsca pracy, które z jednej strony zapewni im dobre wynagrodzenie, z drugiej jednak umożliwi pogodzenie pracy z życiem osobistym. W tym kontekście wskazanie na działy księgowe i finansowe wydaje się właściwym wyborem. Przywiązanie wagi do bezpieczeństwa pracy tłumaczyć może również stosunkowo niskie zainteresowanie pracą w doradztwie finansowym. Praca taka umożliwi wysokie zarobki, czego – jak pokazują dane – świadomość mają studenci, jednak nie gwarantuje stałości dochodu, ponieważ wynagrodzenie zależne jest często od prowizji.

Jakich cech wymaga praca księgowego lub finansisty? Przede wszystkim poczucie odpowiedzialności za powierzone zadania i świadomości znaczenia nawet najmniejszej pomyłki. Specyfika pracy powoduje, że od osób zatrudnianych w działach finansowo-księgowych wymaga się silnie rozwiniętych umiejętności analitycznych, dokładności, systematyczności i dobrej organizacji pracy. Mimo że są to zdolności, które w określonym stopniu można rozwijać, jednak ważne są również predyspozycje związane np. z chęcią do pracy z liczbami. Studenci specjalności ZF podkreślają jednak, że w największym stopniu pracodawcy przy wyborze kandydatów biorą pod uwagę doświadczenie zawodowe (wykres 21).



Wykres 21. Najbardziej pożądane i najmniej istotne cechy, które zdaniem studentów specjalności ZF pracodawcy biorą pod uwagę przy wyborze kandydatów do pracy (Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Praktyki i staże pozwalają studentom nabyć praktyczne umiejętności oraz wprawę w pracy w obszarze finansowo-księgowym, w szczególności przy obsłudze specjalistycznych programów komputerowych¹³. To z kolei, dla pracodawcy, może stanowić potwierdzenie, że absolwent potrafi w praktyce wykorzystać wiedzę uzyskaną w czasie studiów. Drugą najczęściej wskazywaną przez studentów tej specjalności cechą uznawaną za ważną przy wyborze kandydata jest odpowiedzialność. W kontekście specyfiki pracy księgowego czy finansisty ta cecha wydaje się kluczowa. Potwierdzić to może fakt, że cecha ta najrzadziej ze wszystkich wskazywana była jako mało istotna (6,9%). Dla porównania uczciwość – równie silna cecha moralna – została dwukrotnie częściej wskazana jako mało istotna (13,6%) i dwukrotnie rzadziej wskazana jako najbardziej pożądana. Na tle odpowiedzi wszystkich badanych najmniejszy odsetek badanych ze specjalności ZF i marketingu uważał uczciwość za cechę pożądaną przez pracodawców. Badania nie były pogłębiane, dlatego o powodach takich wyborów można tylko spekulować. Można się zastanowić, czy takie odpowiedzi wynikają ze sposobu postrzegania przez badanych wymogów pracy i kryteriów oceny efektywnej pracy. Przykładowo, zastanowić się można, jak badani odpowiedzieliby na pytanie o to, czy istnieje jedyny prawdziwy sposób przedstawiania informacji. Czy sposób prezentacji informacji powinien być uzależniony od celu,

¹³ Studenci tej specjalności proporcjonalnie najczęściej spośród wszystkich badanych wskazywali na znaczenie wiedzy oraz umiejętności obsługi programów komputerowych jako kompetencji mających istotne znaczenie w realizacji planów zawodowych.

jaki ma dany dokument (sprawozdanie finansowe lub informacja sprzedażowa) oraz oczekiwania osób zainteresowanych? Czy odpowiedzi na tak postawione pytanie różniłyby się od odpowiedzi ich kolegów i koleżanek z pozostałych specjalności, którzy częściej są skłonni uważać uczciwość za cechę istotną dla pracodawców? Jednocześnie odpowiedzi respondentów mogą w mniejszym stopniu wynikać ze sposobu postrzegania przez nich istoty przyszłej pracy, a w większym być reakcją na ich zdanie o środowisku, w którym przyjdzie im pracować. Być może studenci nie są przekonani, że dla pracodawców uczciwość pracownika jest istotna, ponieważ liczne przykłady pokazują, że pracodawcy często sami nie są uczciwi wobec pracowników czy klientów. W takiej sytuacji wymaganie uczciwości byłoby nie tylko hipokryzją, ale mogłoby być na swój sposób niezgodne z przyjętym w organizacji sposobem realizacji jej celów.

Interesujące wydaje się, że aż 44,1% badanych w tej grupie wskazało współpracę jako cechę najbardziej pożądaną. Pracodawcy często w ofertach podkreślają, że umiejętność pracy w zespole jest cechą przez nich bardzo pożądaną. Najczęściej nie jest to bezpośrednio związane z wymogami zadań, a wynika ze specyfiki pracy, która wymaga kontaktów z innymi pracownikami i uwzględniania w swojej pracy zadań i oczekiwań związanych z pracą współpracowników. Umiejętność skutecznej współpracy w zespołach, które wspólnie rozwiązują problemy, szukają rozwiązań i je projektują, nie wydaje się kluczową kompetencją w pracy na stanowiskach księgowych, które wymagają skupienia i koncentracji. Nie można powiedzieć, że jest to kompetencja nieistotna, gdyż praca w każdej organizacji, w której praca jednostki zależy od pracy innych, otwartość na drugiego człowieka i gotowość do pomocy jest pożądana. Wydaje się jednak, że na stanowiskach finansowo-księgowych umiejętność współpracy nie powinna być bardziej ceniona niż wiedza specjalistyczna czy samodzielność. Takie odpowiedzi pokazują zatem, że studenci na postawione pytanie odpowiadali, odnosząc się do generalnych cech, których oczekują pracodawcy, natomiast nie zastanawiali się nad tym, które cechy będą brane pod uwagę przy rekrutacji na stanowiska ich interesujące.

9.3. Samodzielny marketing

Marketing jest specjalnością, która na Wydziale Zarządzania cieszyła się bardzo dużym powodzeniem. W ostatnich latach studenci jednak rzadziej wybierają tę specjalność, co potwierdza również mniejsza liczebność grupy w przeprowadzonym badaniu. Studia na specjalności marketing pozwalają rozwijać wiedzę i umiejętności z zakresu narzędzi marketingowych, projektowania produktu, polityki cenowej, promocyjnej i dystrybucyjnej. Wybrane z programu studiów przedmioty, takie jak marketing przemysłowy, marketing usług, media społecznościowe, marketing internetowy, zarządzanie innowacjami, Public Relations czy komputerowe wspomaganie decyzji marketingowych, pokazują szerokie spektrum

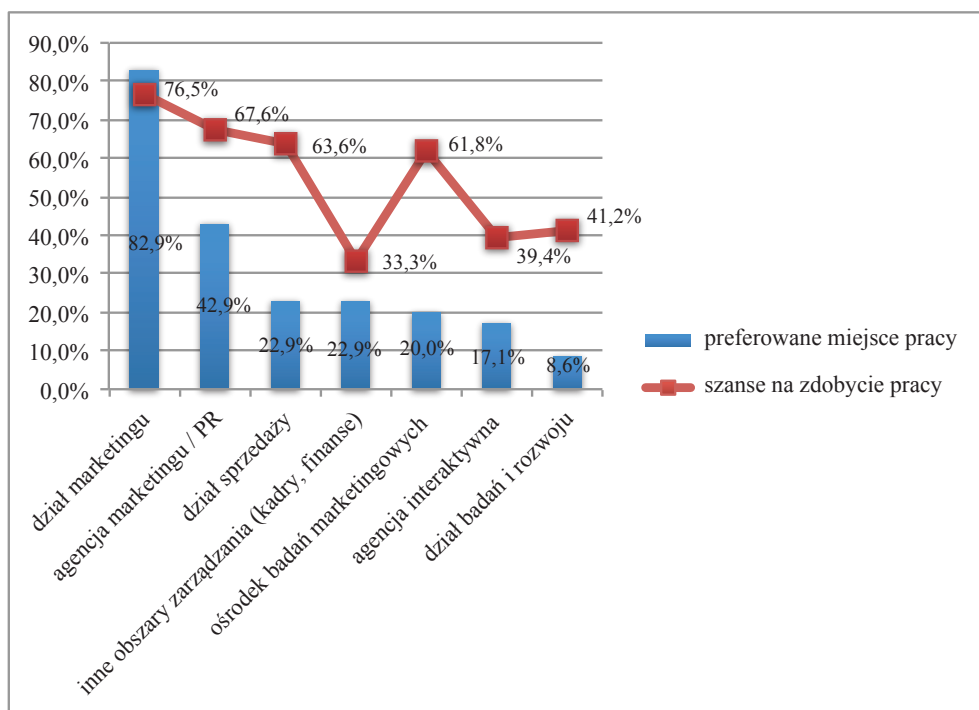
zagadnień poruszanych w trakcie nauki. Absolwent tej specjalności jest przygotowany do wdrażania w przedsiębiorstwach profesjonalnych rozwiązań z obszaru marketingu i PR.

Jako powód wyboru studiów ponad połowa studentów tej specjalności wskazała chęć rozwoju osobistego (54,3%), z kolei 45,3% przyznaje, że ukończenie studiów daje większą szansę na zdobycie zatrudnienia w wybranym zawodzie. Odsetek respondentów zgadzających się z tym stanowiskiem w tej specjalności był najniższy. Dla porównania, średni odsetek wskazań pozostałych badanych to około 60%. Studenci tej specjalności zdają sobie sprawę, że ich studia niekoniecznie zapewnią im zawód, co w kontekście przytoczonych wcześniej wyników badań (Lusar, 2010) wydaje się zasadne. Odpowiadając jednak na pytanie o przyczynę wyboru specjalności, niemal co drugi student marketingu (45,7%, najwyższy odsetek spośród badanych grup specjalności) przyznał, że powodem były wcześniejsze doświadczenia organizatorskie lub chęć znalezienia ciekawej pracy. Ponad połowa (51,5%) przyznaje natomiast, że podjęcie studiów wiązało się z chęcią poszerzenia wiedzy. Odpowiedzi te wskazują zatem na zainteresowanie tematyką studiów – obszarem, który według badanych jest interesujący i pozwala na wykorzystanie własnych umiejętności w życiu zawodowym. Motywację tę potwierdzać może niski odsetek odpowiedzi wskazujących na chęć znalezienia dobrze płatnej pracy – o ile wśród studentów ZF co druga osoba wskazała ten aspekt, to tylko 14,4% studentów marketingu złożyło podobną deklarację.

Studenci marketingu najczęściej wskazywali na chęć podjęcia pracy w sektorze MŚP (52,9%) oraz dużych przedsiębiorstwach krajowych (52,9%). Odpowiedzi nie wskazują na znaczne zróżnicowanie odnośnie do preferowanej wielkości przedsiębiorstwa, gdyż prawie połowa wskazała również na chęć pracy w dużych przedsiębiorstwach międzynarodowych (47,1%). Spośród wszystkich specjalności to studenci marketingu są najbardziej skłonni do założenia własnej działalności gospodarczej (47,1%). Tylko co piąty respondent deklarował chęć pracy w przedsiębiorstwie mikro (20,6%).

Czterech na pięciu studentów deklaruje, że chciałoby podjąć pracę w dziale marketingu. Jest to równocześnie obszar, w którym ponad trzy czwarte badanych widzi największe szanse zatrudnienia. Kolejnym obszarem, w którym co trzeci badany określa swoje szanse zatrudnienia jako wysokie, jest praca w dziale PR. Tutaj jednak już tylko 42,9% studentów byłoby zainteresowanych pracą. Co piąty student marketingu byłby zainteresowany pracą w działach sprzedaży, innych obszarach zarządzania oraz ośrodkach badań marketingowych. Wydaje się jednak, że studenci marketingu nie postrzegają swoich kompetencji jako uniwersalnych i transferowalnych, ponieważ tylko co trzeci pytany uznał, że ma szanse na zdobycie pracy w innych niż marketing obszarach zarządzania. Szanse na zdobycie pracy w innym niż marketing obszarze ocenione zostały niżej niż możliwość zdobycia pracy w ośrodku badań marketingowych, agencji interaktywnej, czy w dziale badań i rozwoju. Szczegółowe dane zamieszczono na wykresie 22. Największa różnica pomiędzy

szacowaniem szans na zdobycie pracy a gotowością do podjęcia pracy w określonym obszarze występuje w przypadku osób, które deklarowały chęć podjęcia pracy w ośrodku badań marketingowych. Studenci mogą się spotykać z ofertami pracy dla ankieterów w takich ośrodkach, jednak zazwyczaj są to prace o charakterze doraźnym lub tymczasowym. W ten sposób kształtowany wizerunek pracodawcy sugerować może, że stosunkowo łatwo w takim ośrodku znaleźć pracę, co jednak nie do końca jest zgodne z prawdą. Ośrodki badań marketingowych mają często różne strategie zatrudniania w zależności od charakteru pracy – inaczej kształtują współpracę z ankieterami, a inaczej zatrudniają specjalistów. Studenci marketingu stosunkowo nisko szacują swoje szanse na znalezienie pracy w innych niż marketing obszarach zarządzania (kadry, finanse) w porównaniu z innymi obszarami zatrudnienia. Może to świadczyć o przekonaniu o niskiej transferowalności kompetencji nabywanych przez nich w trakcie studiów i ich przydatności w pozostałych obszarach zarządzania. Stanowisko takie może jednak również wynikać z przekonania, że praca w innych obszarach zarządzania wymaga specyficznych kwalifikacji rozwijanych na przedmiotach specjalistycznych.



Wykres 22. Preferowany przez studentów specjalności marketing obszar zatrudnienia oraz szacowane szanse na zdobycie pracy w danym obszarze
(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Studenci specjalności marketing jako preferowane miejsce pracy wskazywali najczęściej sektor MŚP. Jak pokazano wyżej, różnice w odsetkach respondentów deklarujących chęć pracy w przedsiębiorstwie o określonej wielkości nie są duże. Zauważyć można jednak, że odmiennie niż w przypadku studentów specjalności zarządzanie kadrami czy finanse studenci specjalności marketing, którzy deklarują chęć podjęcia pracy w mniejszych organizacjach, mają wyższe oczekiwania finansowe w stosunku do osób, które chciałyby podjąć pracę w dużej firmie (tab. 19).

Najwyższe oczekiwania płacowe mają osoby, które chciałyby podjąć pracę w działach marketingu, agencjach marketingu oraz ośrodkach badań marketingowych. Powyższe dane zinterpretować można dwojako. Z jednej strony badani uważają, iż najwyższe wynagrodzenia można zdobyć w organizacjach małych i średnich, które mają działy marketingu lub zajmują się działalnością marketingową (agencje marketingu / PR). Z drugiej strony, jeżeli założymy, że praca w dziale marketingu lub PR, to częściej praca w dużej organizacji, okazuje się, że respondenci nie wiążą swoich oczekiwań finansowych z preferowanym miejscem pracy. W tej sytuacji wyrażane aspiracje finansowe byłyby niezależne od planowanej ścieżki kariery. Podejście takie w konsekwencji może prowadzić do rozczarowania rzeczywistą sytuacją na rynku pracy, która nie przystaje do oczekiwań studentów. Wysokie aspiracje finansowe studentów marketingu potwierdza również zestawienie oczekiwanych wynagrodzeń z faktycznymi płacami oferowanymi w okresie prowadzenia badań na stanowiskach w obszarze marketingu. Średnia oczekiwana płaca, która zdaniem studentów byłaby dla nich satysfakcjonująca, kształtuje się na poziomie płacy specjalisty ds. marketingu, przewyższa natomiast płace oferowane na stanowiskach takich jak kierownik agencji reklamowej czy copywriter. Minimalna oczekiwana płaca odpowiada z kolei wysokości wynagrodzenia na stanowisku specjalisty ds. reklamy. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 20.

Na pytanie o oczekiwania wobec przyszłego pracodawcy studenci specjalności marketing jako najistotniejsze kwestie wskazali uczciwość pracodawcy (4,76) i pewność zatrudnienia (4,74). Widać, że te dwie wartości są najwyżej cenione przez badanych, niezależnie od specjalności. Dla studentów marketingu ważna jest również możliwość pogodzenia życia zawodowego z prywatnym (4,65), natomiast na czwartym miejscu *ex aequo* znajduje się wysokość wynagrodzenia oraz możliwość dalszego kształcenia i rozwoju (4,53). Dla studentów tej specjalności szczególnie istotne jest bezpieczeństwo, zabezpieczenie socjalne, elastyczność zatrudnienia oraz wolne weekendy – wszystkie te kwestie zostały ocenione w tej grupie wyżej na tle odpowiedzi pozostałych badanych. Również wyżej niż pozostali badani w tej grupie ocenili prestiż przedsiębiorstwa, co nie powinno dziwić, gdyż jest to aspekt, który bezpośrednio wiąże się z istotą pracy osób zatrudnionych w obszarze marketingu / PR. Mniejszą wagę niż pozostali badani studenci marketingu przywiązują natomiast do kwestii związanych ze społecznym środowiskiem pracy, czyli czynników takich jak przyjazna atmosfera w pracy i dobre relacje między pracownikami oraz kwestii związanych z treścią zadań na stanowisku.

Tabela 19

Oczekiwanie placowe studentów specjalności marketing a wielkość preferowanego przedsiębiorstwa

Rodzaj płacy	Ogółem		Duże przedsiębiorstwa międzynarodowe		Duże przedsiębiorstwa krajowe		Sektor małych i średnich przedsiębiorstw		Mikro-przedsiębiorstwa		Działalność gospodarcza
	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	
Placa satysfakcjonująca	5000 (3576)		4600 (3300)		4400 (3176)		5100 (3676)		6800 (4833)		5300 (3781)
Placa minimalna	3200 (2272)		2700 (1950)		3000 (2161)		3600 (2581)		5400 (3871)		3400 (2469)

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Tabela 20

Porównanie oczekiwań wobec wysokości płacy minimalnej i satysfakcjonującej badanych studentów marketingu z medianami wynagrodzeń na wybranych stanowiskach w działach w roku 2010

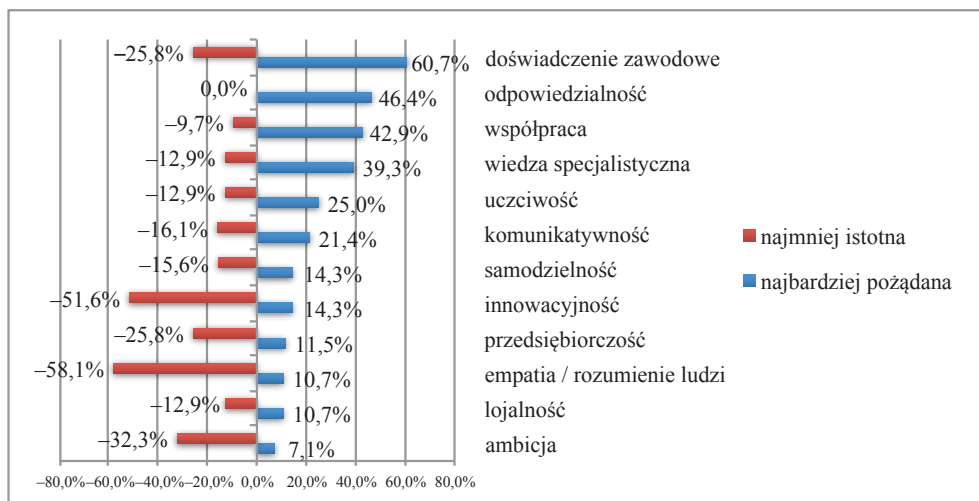
Rodzaj płacy	Dział marketingu / PR		Dział sprzedaży		Ośrodek badań marketingowych		Agencja marketingu / PR		Agencja interaktywna	
	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R
Placa satysfakcjonująca	5100 (3704)	4967 (specjalista ds. marketingu)	4200 (3038)	4300 (kierownik działu handlowego)	5000 (3600)	4114 (specjalista ds. badań marketingowych)	5000 (3633)	4466 (kierownik agencji reklamowej)	4600 (3333)	4600 (copywriter)
Placa minimalna	3300 (2345)	3300 (specjalista ds. reklamy)	2600 (1825)	2500 (asystent ds. sprzedaży)	2200 (1564)	brak informacji na temat stanowisk o porównywalnych do danego poziomu zarobkach	2700 (1930)	2388 (szeregowy pracownik w dziale PR)	2800 (2050)	2546 (asystent w dziale PR)

S – średnie wartości z odpowiedzi studentów w przeliczeniu na placę brutto, w nawiasach zostały podane średnie wartości netto deklarowane przez badanych
R – mediany wartości, dane z raportów placowych z 2010/2011 r. dotyczące wybranych stanowisk szeregowych oraz odpowiadających wymaganiom placowym badanych studentów

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań oraz danych z publikacji Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2010/2011)

Studenci marketingu od pracy oczekują przede wszystkim tego, by dawała poczucie samorealizacji. Istotne jest dla nich również, by przyszła praca gwarantowała dobre wynagrodzenie i pewność zatrudnienia. Na tle pozostałych badań z tej grupy wyżej ocenili znaczenie takich kwestii, jak to, by była to praca urozmaicona, zapewniała uznanie i szacunek oraz pozwalala wykazać się samodzielnością. Oznaczać to może, że praca w marketingu to dla badanych z jednej strony rozwój i praca przynosząca satysfakcję, z drugiej środowisko pracy zapewniające poczucie bezpieczeństwa.

Podobnie jak pozostałe grupy badanych studenci tej specjalności jako cechę ich zdaniem najbardziej pożądaną przez pracodawców wskazali doświadczenie (60,7%). Jednocześnie wydaje się, że takie cechy, jak kreatywność, pomysłowość, które nie muszą wynikać wyłącznie z posiadanego doświadczenia, są wysoce pożądane wśród osób pracujących w marketingu. W przeprowadzonych przez nas badaniach nie pytaliśmy studentów o te cechy, jednak w tym kontekście warto wskazać, że spośród wszystkich badanych to właśnie studenci marketingu najczęściej wskazywali doświadczenie zawodowe jako cechę kandydata do pracy, która nie jest szczególnie pożądana przez pracodawców. Takiego zdania był co czwarty student tej specjalności. Co ciekawe jednak, ponad połowa badanych wskazała na innowacyjność jako jedną z najmniej poświadanych cech. Porównanie tych odpowiedzi z odpowiedziami pozostałych respondentów wskazywać może, że takie cechy jak empatia, ambicja i innowacyjność były częściej niż pozostałe cechy wskazywane jako najmniej istotne przez studentów wszystkich specjalności (wykres 23).



Wykres 23. Najbardziej pożądana i najmniej istotne cechy, które zdaniem studentów specjalności marketing pracodawcy biorą pod uwagę przy wyborze kandydatów do pracy (Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Generalnie zauważyć można, że najistotniejsze cechy, które zdaniem studentów marketingu odgrywają rolę przy wyborze kandydata do pracy, są zbieżne z cechami wskazywanymi przez wszystkich studentów. Cechy te to doświadczenie, odpowiedzialność, współpraca oraz wiedza specjalistyczna. Oznacza to, że zdaniem studentów kluczowe są „twarde kwalifikacje”, wyrażane dzięki nabytemu doświadczeniu i wiedzy specjalistycznej. Co ważne, zdaniem badanych pracodawcy oczekują z jednej strony odpowiedniej postawy wobec pracy i wykonywanych zadań, a także odpowiedzialności. Z drugiej strony, istotna jest umiejętność współpracy z innymi i jest to cecha, która odgrywa rolę bez względu na charakter pracy i wykonywanych zadań. W organizacjach, w których zadania są podzielone, gdzie praca poszczególnych osób wpływa na możliwości wykonania zadań przez inne osoby i ważny jest przepływ informacji, umiejętność współpracy jest jednym z czynników sukcesu.

9.4. Stabilna inżynieria produkcji

Powyżej przedstawione specjalności prowadzone są na II stopniu kierunku studiów zarządzanie (studia magisterskie). Zarządzanie i inżynieria produkcji (ZiIP) to odrębny kierunek (po studiach inżynierskich), który oferuje specjalności takie jak zarządzanie produkcją i zarządzanie logistyczne. W naszych badaniach nie rozbijano analizy według specjalności, tylko przygotowano narzędzie badawcze odzwierciedlające interdyscyplinarny charakter tego kierunku. Zarządzanie i inżynieria produkcji jest kierunkiem, który łączy przygotowanie inżynierskie z przygotowaniem w zakresie organizacji i zarządzania. Jednym z głównych celów kształcenia jest zapoznanie studentów z podstawowymi zagadnieniami działalności operacyjnej przedsiębiorstw. Studenci kształceni są pod kątem pełnienia funkcji w przedsiębiorstwach przemysłowych, a także z sektora MŚP. Inżynieria produkcji wymaga zarówno wiedzy inżynierskiej, jak też z obszaru zarządzania i ekonomii. Dlatego też na początku studiów rozwijane są kompetencje ogólnoinżynierskie, natomiast w dalszym toku studiów studenci nabywają umiejętności z zakresu analizy i oceny systemów produkcyjnych, projektowania rozwiązań w zakresie zarządzania produkcją oraz koordynacji procesów w systemach produkcyjnych. Specjalność przygotowuje studentów do podejmowania podstawowych decyzji w dziedzinie organizacji i zarządzania produkcją, projektowania nowych i usprawniania istniejących rozwiązań oraz nadzorowania systemów produkcyjnych, eksploatacyjnych i logistycznych, również z wykorzystaniem wspomaganie komputerowego. Na studiach rozwijane są kompetencje zarówno z obszaru nauk ścisłych (np. formułowanie modeli matematycznych i ich stosowanie), ekonomicznych (np. zarządzanie kosztami, finansami i kapitałem), technicznych (np. projektowanie inżynierskie obiektów i procesów technicznych), jak też społecznych (np. zarządzanie personelem, planowanie marketingowe)¹⁴.

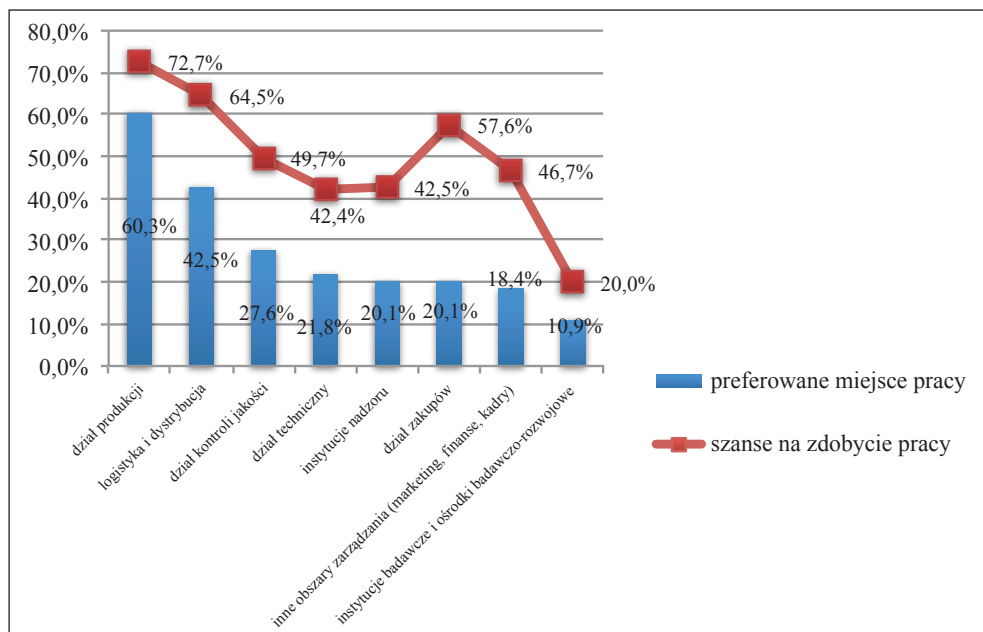
¹⁴ Opracowane z wykorzystaniem informacji przedstawionej na www.zarz.agh.edu.pl oraz zawartej w sylabusie kierunku.

Studenci tego kierunku, podobnie jak ich rówieśnicy z kierunku zarządzanie, najczęściej podejmowali studia ze względu na przekonanie, że ukończenie studiów daje większą szansę na zdobycie zatrudnienia w wybranym zawodzie (61,5%) oraz możliwość rozwoju osobistego (58,6%). Z kolei wybór specjalności studenci ZiIP uzasadniają najczęściej, wskazując na ogólnorozwojowy charakter specjalności (47,7%), co odróżnia ich od kolegów i koleżanek studiujących kierunek zarządzanie. Opinia studentów potwierdza zasadność zamysłu władz Wydziału, które dążyły do zaoferowania kierunku studiów łączącego rozwój kompetencji z obszaru technicznego, ekonomicznego i społecznego. Studenci tego kierunku jako istotne dla wyboru specjalności wskazują ponadto również motywacje podobne do tych wskazywanych przez studentów kierunku zarządzanie: chęć poszerzenia wiedzy (40,8%), możliwość znalezienia ciekawej pracy (39,7%) oraz możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy (35,6%). Również te odpowiedzi pokazują, że wybór studiów i specjalności bardzo często wiąże się z myśleniem o wyborze zawodu i możliwościach znalezienia pracy.

Zapytani o preferowaną wielkość przedsiębiorstwa, w którym chcieliby podjąć pracę, studenci ZiIP wskazywali na przedsiębiorstwa duże, zarówno międzynarodowe (54,1%), jak i krajowe (51,4%). Oznacza to, że studenci ci zdecydowanie bardziej od studentów kierunku zarządzanie preferują pracę w dużych organizacjach. Wynikać to może z charakteru samych studiów, które ukierunkowane są na prowadzenie analiz i poznanie specyfiki dużych przedsiębiorstw przemysłowych. Tylko co piąty student ZiIP (26,2%) wskazywał na zainteresowanie podjęciem własnej działalności gospodarczej, przy czym na kierunku zarządzanie chęć taką deklarował co trzeci student (średnia 32,3%).

Większość studentów ZiIP chciałaby podjąć pracę w dziale produkcji (60,3%). Wiele osób jest również zainteresowanych pracą w działach logistyki lub dystrybucji (42,5%). Wyniki takie potwierdzają regułę zaobserwowaną wcześniej, że studenci preferują dział, który jest ściśle związany z ich specjalnością, z czego wnioskować można, że zależy im na pracy w zawodzie. Natomiast pytani wprost o to, czy przywiązują wagę do tego, żeby ich praca była zgodna z kierunkiem studiów, badani oceniają ten aspekt najniżej ze wszystkich (średnia 3,31). Zauważyć można również, że prawie co piąty badany jest zainteresowany podjęciem pracy w innych obszarach zarządzania, a studenci ZiIP stosunkowo wysoko na tle pozostałych badanych oceniają szanse uzyskania zatrudnienia w innym niż wybrany przez nich obszarze. Odmiennie niż w przypadku specjalności finanse studenci ZiIP są przekonani, że ich kierunek ma ogólnorozwojowy charakter, co może tłumaczyć, dlaczego 47,7% badanych uważa, że ma duże szanse na zdobycie pracy w innym obszarze zarządzania. Analiza odpowiedzi studentów specjalności inżynierskiej pokazuje, podobnie jak poprzednie analizy, że studenci mają tendencję do wskazywania preferowanego miejsca pracy w tych obszarach, w których widzą wysokie szanse na zdobycie zatrudnienia. Wyjątek stanowi tu dział zakupów, który jako preferowany wskazał

co piąty badany (20,1%), natomiast szanse zdobycia zatrudnienia w tym obszarze jako wysokie ocenia ponad połowa badanych (57,6%). Opisane dane i zależności przedstawiono na wykresie 24.



Wykres 24. Preferowany przez studentów specjalności ZiIP obszar zatrudnienia oraz szacowane szanse na zdobycie pracy w danym obszarze

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Oczekiwania finansowe wobec pierwszej pracy studentów kierunku ZiIP są podobne do oczekiwań ich kolegów i koleżanek studiujących na kierunku zarządzanie. Minimalna płaca, za którą badani byliby skłonni podjąć pracę, to ok. 3100 brutto, natomiast poziom płacy satysfakcjonującej kształtuje się na poziomie ok. 5100 brutto. Oznacza to, że w chwili przeprowadzania badania oczekiwania wobec płacy minimalnej studentów odpowiadają poziomowi mediany wynagrodzeń na stanowisku referenta ds. produkcji w tym okresie. Z kolei średnie oczekiwania wobec wysokości płacy satysfakcjonującej bliskie są medianie wynagrodzeń na stanowisku kierownika łańcucha dostaw. Przeprowadzone analizy pokazują, że najwyższe oczekiwania wobec płacy satysfakcjonującej mają osoby, które są zainteresowane podjęciem pracy w małych jednostkach – mikroprzedsiębiorstwach oraz te, które planują podjąć działalność gospodarczą. Zaznaczyć należy jednak, że tylko nieliczni studenci ZiIP są zainteresowani założeniem działalności gospodarczej (26,2%) czy pracą w mikroprzedsiębiorstwach (9,1%). Z kolei oczekiwania finansowe osób, które chcą podjąć pracę w dużych przedsiębiorstwach oraz w sektorze MŚP, nie są zróżnicowane i nie odbiegają od wartości średnich tej grupy badanych (tab. 21).

Tabela 21
Oczekiwania placowe studentów specjalności ZiIP a wielkość preferowanego przedsiębiorstwa

Rodzaj płacy	Ogółem		Duże przedsiębiorstwa międzynarodowe		Duże przedsiębiorstwa krajowe		Sektor małych i średnich przedsiębiorstw		Mikro-przedsiębiorstwa		Działalność gospodarcza	
	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R
Placa satysfakcjonująca	5100	3636	5000	3544	5000	3620	4700	3353	5800	4125	5800	4154
Placa minimalna	3100	2208	3100	2243	2800	2038	2900	2111	3200	2338	3100	2241

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Tabela 22

Porównanie oczekiwań wobec wysokości płacy minimalnej i satysfakcjonującej badanych studentów ZiIP z medianami wynagrodzeń na wybranych stanowiskach w działach w roku 2010

Rodzaj płacy	Dział produkcji		Logistyka i dystrybucja		Dział kontroli jakości		Dział techniczny		Instytucje nadzoru		Dział zakupów	
	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R
Placa satysfakcjonująca	5000 (3554)	5300 (kierownik produkcji)	4700 (3404)	4978 (kierownik zarządzania łańcuchem dostaw)	4700 (3488)	4288 (specjalista ds. kontroli jakości)	5600 (4100)	4583 (kierownik ds. technicznych i serwisu)	5400 (3909)	4402 (inspektor dozoru technicznego)	5000 (3685)	4000 (specjalista ds. zakupów (4930 – średnia))
Placa minimalna	3000 (2194)	2962 (referent ds. produkcji)	2800 (2015)	3000 (asystent w dziale logistyki)	3000 (2174)	2638 (asystent ds. jakości)	3400 (2488)	3327 (specjalista ds. technicznych i serwisu)	3100 (2294)	2963 (inspektor transportu drogowego)	2800 (2037)	2879 (asystent w dziale zakupów / kupiec)

S – średnie wartości z odpowiedzi studentów w przeliczeniu na placę brutto, w nawiasach zostały podane średnie wartości netto deklarowane przez badanych

R – mediany wartości, dane z raportów placowych z 2010/2011 r. dotyczące wybranych stanowisk szeregowych oraz odpowiadających wymaganiom placowym badanych studentów

(Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań oraz danych z publikacji Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2010/2011).

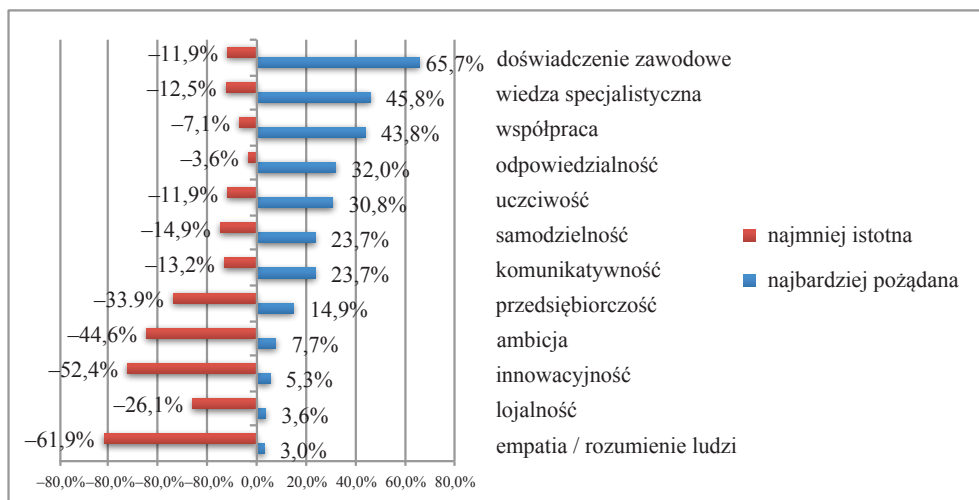
Analiza oczekiwań finansowych według grup osób preferujących pracę w wybranych działach pokazuje, że najwyższe oczekiwania (zarówno w stosunku do płacy minimalnej, jak i satysfakcjonującej) mają osoby, które chcą podjąć pracę w dziale technicznym. O ile oczekiwania wobec płacy minimalnej kształtują się na poziomie mediany wynagrodzeń na stanowisku specjalisty ds. technicznych i serwisu, o tyle oczekiwania wobec płacy satysfakcjonującej znacznie przekraczają medianę wynagrodzeń na stanowisku kierownika ds. technicznych i serwisu. Podobną różnicę w oczekiwanych wysokościach płac widać wśród studentów, którzy chcą podjąć pracę w dziale kontroli jakości, instytucjach nadzoru oraz dziale zakupów. Różnice te pokazują, że studenci mają bardzo wysokie wyobrażenia o swoich przyszłych zarobkach w stosunku do tego, co oferuje rynek pracy. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 22.

Studenci pytani byli również o kwestie, które mają znaczenie dla wyboru pracodawcy. Podobnie jak studium na kierunku zarządzanie studenci ZiIP oczekują od pracodawcy przede wszystkim uczciwości i pewności zatrudnienia. Dla tej grupy bardzo ważna jest również wysokość zarobków. Kwestie takie jak praca zgodna z kierunkiem studiów, elastyczne godziny pracy oraz prestiż przedsiębiorstwa nie odgrywają znaczącej roli. Studenci ZiIP zorientowani są na specyfikę pracy w dużym przedsiębiorstwie, którego warunki pracy wyznacza system produkcji, dlatego nie powinno dziwić, że badani stosunkowo nisko oceniają kwestie elastycznych godzin pracy i wolnych weekendów. W wyobrażeniach studentów praca w dużych przedsiębiorstwach przemysłowych nie powinna się wiązać z podobnymi niedogodnościami. Z kolei wysokie oczekiwania wobec stabilności zatrudnienia i polityki umożliwiającej godzenie życia zawodowego z rodzinnym wskazują, że badani rozumieją przez to stałe godziny pracy i wysokie zarobki.

Również określając swoje oczekiwania wobec pracy, badani podkreślają te dwa aspekty: gwarancję wysokiego wynagrodzenia i pewność zatrudnienia. Znamienne jest, że badani ci oczekują przede wszystkim możliwości awansów, a nie możliwości uczenia się i rozwoju zawodowego. Wybory takie pokazują, że studenci ZiIP myślą o pracy w aspekcie struktur organizacji, w których będą funkcjonować i zadań, które będą im powierzone. Badani zdecydowanie nie oczekują od pracy, by była łatwa, zdecydowanie wyżej cenią pracę urozmaiconą i taką, która da poczucie samorealizacji.

Studenci kierunku ZiIP reprezentują jedyną grupę badanych, których profil wykształcenia jest profilem technicznym. Inżynierowie ci nie różnią się jednak zbyt od swoich rówieśników przy określaniu najbardziej i najmniej pożądanых cech, które ich zdaniem pracodawcy biorą pod uwagę przy wyborze kandydatów. Studenci ZiIP na pierwszym miejscu wskazują doświadczenie zawodowe (65,7%). Na drugim miejscu wskazują jednak wiedzę specjalistyczną (45,8%), która nie była tak istotna w opinii pozostałych badanych. Odpowiedzi takie mogą być zatem wyrazem przekonania o tym, że praca w zawodzie inżyniera wymaga wiedzy specjalistycznej,

która może być ich silnym atutem na rynku pracy. Na tle pozostałych badanych studenci tej specjalności za istotną uważają też samodzielność (23,7%), co może odzwierciedlać oczekiwania względem charakteru pracy inżyniera (wykres 25).



Wykres 25. Najbardziej i najmniej istotne cechy, które zdaniem studentów specjalności ZiIP pracodawcy biorą pod uwagę przy wyborze kandydatów do pracy. (Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań)

Wysoki wynik uzyskała współpraca (43,8%) i jest to wynik zbliżony do odsetka udzielanych odpowiedzi wśród pozostałych badanych. Odpowiedzi takie mogą jednak zaskakiwać, jeżeli weźmie się pod uwagę charakter pracy wykonywanej przez inżynierów. O ile zgodzić się można, że praca inżyniera wymaga współpracy, to z pewnością współpraca ta ma inny charakter niż np. w przypadku osoby zatrudnionej w dziale personalnym czy marketingu. Zadania inżynierskie, szczególnie w dużych firmach, w których chęć pracy deklarują nasi badani, często ma charakter pracy indywidualnej z elementami pracy zespołowej. Współpraca opiera się tu na podziale zadań zgodnym z kompetencjami oraz wspieraniu członków zespołu w przypadku wystąpienia trudności z realizacją powierzonego zadania. Przekonanie takie może być jednak również wyrazem świadomości, jak istotne są relacje międzyludzkie dla efektywnej pracy w organizacji. Zaskakujące w odpowiedziach jest to, że tylko co trzeci student specjalności ZiIP wskazuje na odpowiedzialność jako cechę istotną. Jest to najniższy odsetek wśród wszystkich badanych. Zaskakuje dlatego, ponieważ zadania inżynierskie wiążą się z bardzo dużą odpowiedzialnością – często mogą mieć wpływ na zdrowie i życie ludzkie. Wydaje się, że jest to wyzwanie dla kadry nauczającej, która musi dołożyć starań, by uświadomić młodym inżynierom ich

odpowiedzialność za wykonywane zadania. Niepokojący jest również bardzo niski odsetek odpowiedzi wskazujących na istotność innowacyjności oraz bardzo wysoki odsetek osób, które uważają, że cecha ta jest najmniej istotna. Myśląc o pracy inżyniera w dzisiejszej gospodarce, trudno się zgodzić, że postawy proinnowacyjne są mało istotne. Wydaje się zatem, że jest to kolejne wyzwanie, które stoi przed kadrą akademicką. Budowanie autonomii myślenia i poczucia odpowiedzialności młodych osób wydaje się bowiem kluczowe ze względu na zyskanie pewności, iż osoby kończące studia wyższe są dojrzałe i swoją pracą będą przynosić korzyść nie tylko sobie, ale i całemu społeczeństwu.

10. Wnioski z przeprowadzonych badań. W perspektywie zmian sfery postaw i aspiracji młodzieży oraz zmian na rynku pracy

10.1. Studenci między wyborem studiów a wyborem pracy

Zapytaliśmy naszych studentów, dlaczego zdecydowali się na naukę na danym kierunku studiów. Prawie 60% badanych kierowało się chęcią uzyskania pracy w wybranym zawodzie oraz pragnieniem rozwoju osobistego. Odpowiedzi te padały najczęściej wśród studentów wszystkich specjalności, stąd wnioskować można, że są to motywacje związane generalnie z kierunkami nauk o zarządzaniu. Takie wyniki nie dziwią, lecz wskazują, że studenci wybierają kierunek studiów myśląc o swojej przyszłej pracy. Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego przez CBOS, które pokazują, że w społecznej ocenie wykształcenie formalne jest istotną determinantą sukcesu zawodowego (CBOS, 2013a). Jednocześnie zapytani o to, co jest ważne przy wyborze przyszłej pracy, badani studenci (95%) WZ AGH ocenili jako ważną możliwość dalszego rozwoju, natomiast zgodność pracy z kierunkiem studiów jako ważną postrzegali niecałe dwie trzecie badanych (62,4%). Oznacza to, że badani wybierają studia ze względu na chęć zdobycia interesującej pracy, natomiast przy wyborze pracy jej zgodność z kierunkiem studiów nie jest już kluczowa. Możemy zatem ten fakt interpretować następująco: studenci wybierają studia na kierunkach związanych z zarządzaniem, ponieważ w ich ocenie są to studia, które umożliwią im znalezienie pracy, bez względu na to, czy praca ta będzie zgodna z kierunkiem studiów. W tym przypadku moglibyśmy stwierdzić, że studia traktowane są przez badanych jako środek do osiągnięcia celu – pracy, przy czym cel ten nie jest ściśle określony. W raporcie wykonanym na zlecenie NCBiR *Analiza zapotrzebowania gospodarki na absolwentów kierunków kluczowych w kontekście realizacji strategii Europa 2020* zwrócono uwagę na fakt, że ponad 30% przedstawicieli uczelni szacuje, że w obszarze nauk ekonomicznych i nauk o zarządzaniu nie więcej niż połowa absolwentów została zatrudniona w zawodzie. Dla porównania w odniesieniu do absolwentów nauk humanistycznych i sztuki odsetek ten wynosił 57,1%, podczas gdy dla grupy absolwentów kierunków informatycznych jedynie 10% (Agrotec Polska, 2012, s. 66). Pokazuje to pewien trend zmian zachodzących na rynku pracy. Coraz częściej wskazuje się na fakt, że od absolwentów wymagane będą kompetencje pozwalające im się dostosować do zmian, w tym również do przebranżowienia.

Ponad 60% studentów WZ AGH wskazało na MŚP jako preferowany sektor zatrudnienia, przy czym wybory miejsca pracy badanych wyraźnie wskazują na to, że chcieliby oni pełnić funkcje specjalistyczne w działach zajmujących się obszarem związanym z kierunkiem studiów (m.in. dział kadr, finansów, marketingu, produkcji). Z kolei ok 40% badanych deklaruje gotowość podjęcia pracy w dużej korporacji (polskiej lub zagranicznej), natomiast 3 na 10 studentów deklaruje chęć prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Zgodnie z informacją zawartą we wspomnianym wyżej raporcie (*Analiza zapotrzebowania...*) prognozowany jest spadek zatrudnienia dla specjalistów (absolwentów) w dużych zakładach pracy ze względu na politykę przenoszenia części procesów organizacyjnych i produkcyjnych do krajów BRICS (outsourcing)¹⁵ (Agrotec Polska, 2012, s. 50). Biorąc jednak pod uwagę fakt, że badani przez nas studenci najczęściej deklarowali chęć pozostania i podjęcia pracy w Krakowie (57,8%) lub w jego okolicach (37,5%), należy zwrócić uwagę na specyfikę krakowskiego rynku pracy, który jest postrzegany jako jeden z najbardziej atrakcyjnych rynków lokacji centrów świadczących usługi outsourcingowe (2014 Tholons Top 100 Outsourcing Destinationas Rankings). Z tej perspektywy widać, że studenci znający języki obce będą mogli znaleźć pracę w sektorze usług outsourcingowych, gdzie istnieje duże zapotrzebowanie na specjalistów. Jednocześnie mimo iż podjęcie zaraz po ukończeniu studiów pracy w korporacji może być atrakcyjną alternatywą dla młodych ludzi, zwrócić należy uwagę na fakt, że praca taka oferuje określone organizacyjnymi lub międzyorganizacyjnymi ścieżkami kariery warunki rozwoju. Osoby oczekujące od pracodawcy możliwości rozwoju będą szukały pracy, którą uważają za interesującą, która daje poczucie celowości i sensu wykonywanych zadań. Czynniki te są bowiem kluczowe ze względu na satysfakcję z pracy. O poziomie zadowolenia z pracy decyduje w nieco mniejszym stopniu również przeświadczenie o pełnym wykorzystaniu posiadanych kwalifikacji oraz możliwości ich doskonalenia, a także poczucie stabilności zatrudnienia oraz satysfakcja z uzyskiwanych dochodów (CBOS, 2013b, s. 9–10). W odniesieniu do tych ostatnich czynników praca w dużych korporacjach może nawet w większym stopniu spełniać oczekiwania osób młodych. Nie wyklucza to jednak sytuacji, gdy zbyt wąski lub fragmentaryczny zakres obowiązków ogranicza możliwości rozwoju osób, które są gotowe do przejmowania odpowiedzialności za prowadzenie całego procesu lub realizację ambitnych zadań. W tym miejscu warto wspomnieć, że w badaniach przeprowadzonych przez CBOS nie stwierdzono wysokiego poziomu zależności między ogólnym poczuciem zadowolenia z pracy oraz zgodnością pracy z wykształceniem. Potwierdza to tezę, że studia powinny pozwolić zdobyć pracę, jednak nie zawsze musi być to praca w zawodzie. Pamiętajmy jednak, że to właśnie duzi pracodawcy przyznają, że oczekują od absolwentów ukończenia studiów, przy

¹⁵ Określenie grupy państw rozwijających się: Brazylii, Rosji, Indii, Chin oraz od 2011 Republiki Południowej Afryki.

czym kierunek nie zawsze ma dla nich znaczenie, ponieważ wiedzę specjalistyczną przekazują pracownikom w czasie szkoleń (Czarnik et al., 2011).

W raporcie *Analiza zapotrzebowania...* podkreśla się jednak, że docelowo na polskim rynku pracy wzrastać będzie zatrudnienie absolwentów w małych i średnich firmach, w szczególności w fazie prowadzenia prac rozwojowych (Agrotec Polska, 2012 s. 42). Przyjmuje się tu również, że w kontekście realizacji celów strategii Europa 2020 absolwenci kierunków kluczowych¹⁶ będą podejmowali własną działalność gospodarczą, natomiast wdrażanie nowych technologii rozwijać będzie sektor usług dla biznesu i przemysłu (Agrotec Polska, 2012, s. 50). Wydaje się, że jest to obiecujący trend na rynku pracy pozwalający na zachowanie ogólnorozwojowego charakteru studiów i uzasadniający zmiany w programach, które będą ukierunkowane na wzmocnienie przedsiębiorczości młodych osób.

10.2. Kształtowanie programu studiów na kierunkach związanych z zarządzaniem

Kogo kształcimy na kierunkach związanych z zarządzaniem? Jako uczelnia, wydział, nauczyciele możemy zadać sobie to pytanie. Jeżeli pytanie to postawimy na uczelniach medycznych, to możemy usłyszeć – kształcimy lekarzy, pielęgniarki. Jeżeli zadamy to pytanie na kierunkach technicznych, usłyszymy, że kształceni są inżynierowie, konstruktorzy, projektanci. Jeżeli zapytamy na uczelniach ekonomicznych o studentów rachunkowości, usłyszymy o analitykach, finansistach, księgowych, a na prawie – o prawnikach, prokuratorach itd. Czy na kierunkach związanych z zarządzaniem kształcimy zarządzających, menedżerów, specjalistów od zarządzania? Trudno sobie wyobrazić, że każda osoba, która kończy studia z zarządzania będzie potrafiła zarządzać organizacją. Mistrzostwo wymaga praktyki i uwaga ta dotyczy nie tylko zarządzających, ale również lekarzy, architektów, prawników. Kogo zatem kształcimy na kierunkach związanych z zarządzaniem? Jaki jest cel nauczania o zarządzaniu? Kształcimy osoby, które powinny rozumieć, jak funkcjonuje organizacja. Osoby te mogą pełnić różne role w organizacjach, kluczowe jest jednak, by miały świadomość tego, jak różne procesy w organizacji wiążą się ze sobą, jakie czynniki oddziałują na organizację i w jaki sposób konstruować procedury, procesy,

¹⁶ Według raportu *Analiza zapotrzebowania...* (2012) kluczowe obszary kształcenia to: obszar architektury, obszar rozwiązań technologicznych w projektowaniu procesów przemysłowych i przetwórczych (automatyka, robotyka, biotechnologia, bioinformatyka, inżynieria biomedyczna, inżynieria chemiczna i procesowa, mechatronika, nanotechnologia itp., budownictwo), obszar przemysłów kultury, obszar techniczno-informatyczny, obszar elektroniki i telekomunikacji (energetyka, inżynieria środowiska / ochrona środowiska, logistyka, zarządzanie i technologia produkcji w obszarze przemysłu, przetwórstwa, nauk rolniczych, ochrony środowiska), obszar nauk medycznych w zakresie medycyny i opieki nad osobami starszymi.

ramy organizacyjne, by umożliwiały osiągnięcie celów organizacji oraz jej interesariuszy. Zadanie takie wymaga zarówno wiedzy z zakresu nauk ścisłych (m.in. statystyka, finanse), technicznych (m.in. procesy wytwarzania, harmonogramowanie), wiedzy z zakresu nauk społecznych (m.in. ekonomia, psychologia, socjologia), jak też humanistycznych (np. filozofia, etyka). Jeżeli w ten sposób określimy cel nauczania na kierunkach związanych z zarządzaniem, musimy zwrócić uwagę na dwie kwestie: przedmiot nauczania (programy studiów) oraz oczekiwania kluczowych interesariuszy (studentów i pracodawców).

Współczesne organizacje podlegają ciągłym przekształceniom, zmieniają się struktury, procesy, zmieniają się również oczekiwania wobec organizacji zarówno ze strony interesariuszy zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Powoduje to również zmiany w metodach wykorzystywanych do analizy problemów organizacji – struktury, relacji, siły wpływów itp. Przykładowym wyzwaniem w procesie kształcenia specjalistów z zakresu marketingu może być włączenie do programów nauczania treści związanych np. z Big Data, web 2.0 (blogi, portale społecznościowe, mikroblogi, *crowdsourcing*, przygotowywanie prezentacji z wykorzystaniem niestandardowych form przekazu, np. *storytelling* itp.).

Oczekiwania studentów i pracodawców również się zmieniają, co pokazują przedstawione wcześniej trendy. Na wielu kierunkach studiów wprowadza się przedmioty związane z daną specjalnością już na pierwszym stopniu studiów. Wymaganie specjalistycznej wiedzy od absolwentów studiów wyższych powoduje, że coraz częściej oferowane są programy wskazujące na docelowy obszar zarządzania, w którym osoba ucząca się po zakończeniu kształcenia będzie specjalistą. W ofercie uczelni na studiach I stopnia na kierunku zarządzanie znaleźć można już takie specjalności jak np. zarządzanie bezpieczeństwem narodowym, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie sprzedażą w produkcji i handlu, marketing, zarządzanie firmą. Pokazuje to, że uczelnie, oferując już na pierwszym stopniu studiów przedmioty związane z daną specjalnością, z jednej strony poszerzają swoją ofertę, zwiększając tym samym atrakcyjność kierunków, z drugiej zaś strony na wielu uczelniach oferuje się specjalności, które oferowane są również na studiach II stopnia. Postępowanie takie może jednak wywoływać przeświadczenie, że np. ukończenie specjalności A na I stopniu studiów oraz specjalności B na II stopniu kształcenia zapewnia wystarczającą wiedzę specjalistyczną w dziedzinach A i B. Ujęcie takie może w społecznym odczuciu spowodować zrównanie poziomów nauczania na studiach I i II stopnia i rodzić pytania o sens oferowania studiów II stopnia. Rodzi to ogromne wyzwania dotyczące polityki komunikacyjnej uczelni i wydziałów. Określenie specyfiki studiów I i II stopnia jest istotne również ze względu na niebezpieczeństwo zmniejszenia naboru na studia II stopnia. W przypadku wydziałów zarządzania oferujących ogólne kształcenie na I stopniu studiów jest to o tyle istotne, że osoby kończące na innych uniwersytetach specjalności na studiach I stopnia na kierunku zarządzanie mogą rezygnować ze studiów

II stopnia oferujących w ramach specjalności podobne treści do tych, które na innych uczelniach oferowane są już na stopniu I. Dla takich osób alternatywą staną się specjalistyczne studia podyplomowe, które również stanowić mogą istotny argument na rynku pracy.

W kontekście powyższych rozważań i zaznaczonych problemów możemy sformułować ogólne wnioski dotyczące tworzenia programów kształcenia w obszarach związanych ze współpracą z pracodawcami, oczekiwaniami studentów oraz rozwijaniem postaw przedsiębiorczych.

Współpraca z pracodawcami

Przy tworzeniu programów kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem współpraca z pracodawcami istotna jest nie tylko ze względu na podnoszenie atrakcyjności studiów, ale przede wszystkim ze względu na możliwość wprowadzenia do programu studiów treści, które bezpośrednio odnoszą się do tego, w jaki sposób stosować poznane teorie i narzędzia do analizy i rozwiązywania rzeczywistych problemów przedsiębiorstw i przedsiębiorców. Współpraca z pracodawcami przy kształtowaniu programów praktyk studenckich może pozwolić również na powiązanie treści przekazywanych w ramach zajęć audytoryjnych z rozwiązywaniem rzeczywistych problemów w przedsiębiorstwach, co jest istotne w aspekcie kształtowania kompetencji studentów. Wartościowe praktyki w czasie studiów pozwalają studentowi poznać realia pracy w przedsiębiorstwie, pomagają w sprecyzowaniu swoich oczekiwań wobec przyszłej pracy, a także stanowią ważny atut na rynku pracy. Pracodawca przyjmujący absolwenta może mieć pewność, że dana osoba sprawdziła się już w pracy, co potwierdza jej kompetencje.

Oczekiwania studentów

Poznanie postaw studentów wobec przyszłej pracy jest istotne ze względu na możliwości poznania oczekiwań wobec wiedzy i kompetencji kształtowanych w czasie nauki. Na przykładzie przeprowadzonych badań widać bowiem, że studenci kierunków związanych z zarządzaniem ludźmi i zarządzaniem finansami widzą swoje miejsce w strukturach średniej wielkości, w których funkcje personalne i finansowe to nie tylko praca z procedurami, ale także z ludźmi. Z kolei studenci kierunku inżynierskiego przygotowują się przede wszystkim do podjęcia pracy w zakładach produkcyjnych lub w obszarze logistyki w przedsiębiorstwach o ukształtowanych strukturach. Charakter pracy tutaj będzie się częściej wiązał z optymalizowaniem procesów i struktur, co wymaga przede wszystkim pracy z danymi i informacjami. Studenci specjalności marketing są bardzo elastyczni i są gotowi do podejmowania różnego rodzaju wyzwań. Zdecydowanie częściej niż pozostali twierdzą jednak, że są gotowi realizować własne pomysły i wizje biznesowe, prowadząc własną działalność.

Kształcenie postaw przedsiębiorczych

W kontekście dyskusji o potrzebie kształcenia postaw przedsiębiorczych, która obecnie toczy się na uczelniach, zastanowić się można, dlaczego na kierunkach związanych z zarządzaniem odsetek osób skłonnych do założenia własnej działalności gospodarczej nie jest wyższy. Stawiając to pytanie, Marian Oliński (2013) wskazuje na negatywne postrzeganie kontekstu pracy na własny rachunek jako bardziej czasochłonnej, uciążliwej i stresującej w porównaniu z pracą na etacie. Mimo przekonania, że własna działalność może przynosić większe korzyści finansowe, bardziej pożądana jest stabilna i przewidywalna forma zarobkowania, a tak postrzegana jest praca etatowa (Oliński, 2013). Wyniki wyżej przedstawionych badań wskazują na bezpieczeństwo i stabilizację jako jedne z najważniejszych aspektów pracy, której pożądamy studenci. Charakter zatrudnienia na rynku pracy ulega jednak zmianom. Widać to nie tylko w zmianach form zatrudnienia oferowanych młodym ludziom (elastyczne formy zatrudniania, umowy cywilnoprawne w miejsce umów etatowych itp.), ale również w sposobie prowadzenia polityki personalnej i kształtowania kontraktu psychologicznego. Postawić można tezę, że badani przekonani o stabilności dużych struktur organizacyjnych ufają, że stabilność ta przełoży się również na stabilność ich zatrudnienia. Czy przekonanie takie jest uzasadnione, pokaże przyszłość. Rolą uczelni jest jednak przygotowanie absolwenta, który odnajdzie się na rynku pracy bez względu na to, co ten rynek będzie mu oferował. Oznacza to, że z jednej strony kompetencje kształtowane na studiach wyższych muszą dawać solidne podstawy do analizy zjawisk i rozwiązywania problemów, z drugiej strony studia wyższe powinny nauczyć tego, jak się uczyć i dalej rozwijać, jak podejmować wyzwania, których inni nie podejmują. Jak stawiać cele i jak je realizować, zarówno indywidualnie, jak i w zespole. Uczelnie wyższe powinny nie tylko dążyć do tego, by ich absolwenci potrafili sprostać takim wyzwaniom, ale również, by chcieli je podejmować.

Warto zwrócić uwagę, że wyzwania wobec programów edukacyjnych wynikają również z prognozowanej dla absolwentów zmiany na rynku pracy – przejścia od pierwszej pracy w korporacji do pierwszej pracy w sektorze MŚP (Agrotec Polska, 2012, s. 42). W raporcie Banku Światowego przedstawiającym wymagania polskiego rynku pracy wobec absolwentów wskazano dwa obszary: kompetencje zawodowe, niezbędne do wykonywania powierzanych zadań oraz kompetencje związane z postawą odpowiedzialności, lojalności, rzetelności, samodyscypliny, zaangażowania i umiejętnościami rozwiązywania problemów. W raporcie podkreśla się również, że kształtowanie części z pożądaných kompetencji jest możliwe jedynie w rzeczywistych sytuacjach. Tu wskazywana jest istotna rola pracodawców, którzy – jeżeli chcą mieć dobrze przygotowanych pracowników – powinni aktywnie włączyć się w proces kształtowania pożądaných kompetencji (World Bank, 2011, s. 40). Refleksja nad programem kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem powinna przebiegać zatem nie tylko przy uwzględnieniu aktualnych

oczekiwań przedsiębiorstw, ale przede wszystkim pod kątem analizy kompetencji kognitywnych i społecznych, które powinien mieć absolwent szkoły wyższej, by mógł swobodnie odnaleźć swoje miejsce na rynku pracy lub w życiu gospodarczym. W raporcie *Analiza zapotrzebowania...* w kontekście realizacji strategii Europa 2020 prognozuje się wzrost zapotrzebowania m.in. w obszarze działalności profesjonalnej, naukowej i technicznej, w szczególności uwzględniającej prowadzenie prac rozwojowych, badań i analiz technicznych oraz doradztwa finansowego, zarządczego, reklamy, marketingu i edukacji dla dorosłych (Agrotec Polska, 2012, s. 84).

Uwzględniając wskazania zawarte w raporcie odnośnie do zapotrzebowania na kompetencje, określić można ogólne wyzwania dotyczące kształtowania programów studiów na kierunkach związanych z zarządzaniem oraz bardziej szczegółowe, odnoszące się do treści oferowanych na poszczególnych specjalnościach.

Wśród kwestii ogólnych wskazać należy konieczność kształtowania takich kompetencji jak:

- zarządzanie projektami oraz rozumienie cyklu projektowego,
- zarządzanie procesem na samodzielnym stanowisku pracy,
- zarządzanie cyklem życia produktów,
- ocena ryzyka i zarządzanie bezpieczeństwem,
- zarządzanie zasobami ludzkimi, również w sieciach współpracy,
- zarządzanie kryzysowe.

W programach studiów warto również zwrócić uwagę na zapotrzebowanie na kompetencje charakterystyczne w branżach, które oferować będą miejsca pracy dla absolwentów. Są to: sektor usług rynkowych dla biznesu oraz innowacyjnych procesów handlowych, sektor inteligentnego wzrostu oraz zrównoważonego rozwoju, sektor przemysłów przetwórczych i produkcyjnych, sektor tzw. zielonych zawodów (Agrotec Polska, 2012, s. 84). Wśród kluczowych kompetencji, istotnych w tych sektorach, które powinny być kształtowane na kierunkach związanych z zarządzaniem, wskazać można:

- umiejętności pozyskiwania wiedzy o rynku oraz zachowaniach interesariuszy przedsiębiorstw (konsumentów, pracowników itp.), co wymaga nauczania umiejętności uczenia się od innych, dzielenia się wiedzą i pozyskiwania wiedzy;
- zdolności komunikacyjne (słowne i pisemne, przedstawianie wiedzy w formie prezentacji z wykorzystaniem technik komputerowych, również technik interaktywnych), co wymaga prowadzenia treningów i laboratoriów, na których studenci będą mieli dostęp do narzędzi interaktywnych oraz możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w praktyce;
- zdolności słuchania i odpowiadania na potrzeby, co wymaga wiedzy z podstaw psychologii społecznej i komunikacji oraz treningów komunikacji interpersonalnej;

- znajomość technik uczenia, szkolenia osób dorosłych w zakresie przekazywania treści fachowych, co wymaga stosowania zróżnicowanych form przekazywania wiedzy, włączając formę warsztatową oraz prowadzenie przez studentów prezentacji i warsztatów;
- diagnozowanie, antycypacja i rozwiązywanie problemu, co wymaga zapoznania studentów ze specyficznymi dla danych obszarów analizy narzędziami oraz umożliwienia wykorzystania tychże narzędzi na konkretnych przykładach (np. pogłębiona analiza przypadków);
- umiejętność rozumienia otoczenia, tendencji gospodarczych i ekonomicznych świata, otwartość umysłu, ciekawość poznawcza, co wymaga prowadzenia treningów i ćwiczeń w zakresie kreatywnego i krytycznego myślenia oraz zaszczepiania pasji do prowadzenia badań naukowych;
- posiadanie podstawowej wiedzy z zakresu nauk humanistycznych, technicznych, ekonomicznych i przyrodniczych, która może być oferowana w ramach przedmiotów obieralnych;
- wykonywanie biznesplanów i promowanie przedsiębiorczości, co może być realizowane w ramach warsztatów lub projektów grupowych; interesującą formą mogą być tu również zajęcia, na które zapraszani się przedstawiciele pracodawców lub np. inkubatorów przedsiębiorczości;
- umiejętności niezbędne do współpracy w konsultingu i sektorze usług okołobiznesowych, które mogą być doskonałe np. dzięki wspieraniu działalności kół naukowych i zachęcaniu do podejmowania inicjatyw z zakresu doradztwa na rzecz np. innych studentów lub wybranych grup docelowych; promowanie takich inicjatyw wymaga również zaangażowania opiekunów naukowych;
- umiejętności pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz znajomość języków obcych, co kształtować można nie tylko w ramach laboratoriów językowych, ale również dzięki wspieraniu i promowaniu wymiany międzynarodowej studentów, np. w ramach programu Erasmus Plus czy rozszerzania oferty przedmiotów w językach obcych (por. Agrotec Polska, 2012).

Tworzenie programów kształcenia na poszczególnych specjalnościach na kierunkach związanych z zarządzaniem również wymagać może dostosowywania do nowych wyzwań i zmian w charakterze zawodów. W dalszej części przedstawiono przykładowe treści kształcenia, które w kolejnych latach mogą nabrać znaczenia ze względu na tworzenie profilu absolwenta poszczególnych specjalności:

- **Zarządzanie kadrami przedsiębiorstwa.** Istotne tu będzie położenie nacisku na pracę z narzędziami informatycznymi, umiejętność wykorzystywania interaktywnych narzędzi do pozyskiwania i analizy informacji lub projektowania procesów (np. rekrutacji i selekcji, prowadzenia analiz na rynku pracy), umiejętność projektowania i prowadzenia szkoleń i treningów

z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi (nauczanie osób dorosłych), umiejętności samodzielnego opracowywania programów i narzędzi z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi, w szczególności dostosowanych do specyfiki sektora MŚP (świadczenie usług doradczych). Istotne może być również kształtowanie umiejętności z zakresu doradztwa zawodowego, w szczególności przy projektowaniu strategii zmiany pracy, np. przejście z korporacji do sektora MŚP. Z obszarów umiejętności zawodowych istotna może być znajomość międzynarodowych zagadnień z zakresu prawa oraz regulacji na rynku europejskim.

- **Marketing.** Jest obszarem, w którym wymagania wobec absolwentów specjalizujących się w tej dziedzinie będą się zmieniać. Wynika to ze zmian technologii komunikacyjnych, kanałów komunikacji oraz sposobów formułowania przekazu. Wydaje się, że w przyszłości zawody, w których pracę będą mogli znaleźć absolwenci tej specjalności wymagać będą m.in. znajomości podstaw grafiki komputerowej, umiejętności wykorzystywania informatycznych i interaktywnych narzędzi do pozyskiwania i analizy informacji (Big Data, portale społecznościowe itp.), umiejętności związanych z analizą sieci społecznych, a także wiedzy na temat ochrony dostępu do informacji, znajomości zagadnień regulacyjnych ochrony własności intelektualnej. Prognozuje się również wzrost zapotrzebowania na specjalistów w zakresie sprzedaży, szczególnie specjalizujących się w e-sprzedaży oraz e-marketingu, co wymaga zwiększenia liczby laboratoriów, w ramach których studenci mogliby doskonalić swoje kompetencje w tym zakresie.
- **Zarządzanie finansami.** Istotne tu będzie prowadzenie finansów w ramach projektów, harmonogramowanie i trzymanie dyscypliny finansowej, wiedza prawna, szczególnie w zakresie sprawozdawczości podatkowej, ocena ryzyka inwestycji, znajomość rachunkowości międzynarodowej, umiejętności z zakresu świadczenia usług doradczych, prowadzenia prezentacji. Istotne wydaje się również przygotowanie studentów tej specjalności do prowadzenia finansów w sektorze MŚP, gdyż to ten sektor oferował będzie pracę, w której wykorzystane będą mogły zostać szerokie kompetencje zdobywane w toku studiów, również to sektor MŚP w większym stopniu oferował będzie pracę dla osób zarządzających, co może być szczególnie interesujące dla tej grupy studentów. Warto zatem zaoferować studentom tej specjalności kursy, które pozwolą im zdobyć podstawową wiedzę i umiejętności przywódcze oraz związane z zarządzaniem zespołami.
- **Zarządzanie i inżynieria produkcji.** Tendencje na rynku pracy pokazują, że absolwenci kierunków technicznych coraz częściej będą mogli znaleźć pracę w zawodach nie tylko *stricte* technicznych, ale związanych z zarządzaniem produktem (np. menedżer produktu) (Agrotec Polska, 2012, s. 35). Wydaje się, że absolwenci kierunku ZiIP, którzy zdobywają zarówno

wiedzę techniczną związaną z technologiami wytwarzania i procesami, jak też wiedzę ekonomiczną i z zakresu nauk społecznych (np. socjologia, komunikacja) są przygotowywani do przejmowania podobnych ról. Zrozumienie całego łańcucha wartości, rozumienie procesów produkcyjnych, logistycznych i organizacyjnych, znajomość perspektyw technologicznych danego sektora, umiejętności technicznego postrzegania procesów, znajomość podstaw matematyki, m.in. w zakresie matematyki dyskretnej, metod numerycznych, algorytmiki, wykorzystanie technik komputerowych w procesie projektowania procesów, znajomość systemów zarządzania jakością, wiedza z zakresu utrzymania ruchu i spełniania wymagań produkcyjnych i środowiskowych to tylko niektóre z kompetencji wskazywane w raporcie jako kluczowe dla absolwentów kierunków technicznych. Wyraźnie zaznacza się również konieczność kształcenia w obszarze zarządzania środowiskowego, prowadzenia analiz życia produktu pod kątem możliwości zmniejszenia oddziaływania procesów wytwórczych na środowisko naturalne (dobór materiałów, wytwarzanie, eksploatacja, serwis i utylizacja), nabywania wiedzy z zakresu logistyki zaopatrzenia w surowce energetyczne, rozwiązań energo- i materiałoszczędnych na etapie projektowania produktu.

Wskazane kierunki reform programów kształcenia wymagają jednak nie tyle zmian w przekazywanych treściach, co zmian w metodach nauczania i sposobie przekazywania tych treści. Istotne jest, by wiedza i kompetencje kształtowane w czasie studiów stanowiły atut na rynku pracy oraz pozwoliły absolwentom na podejmowanie autonomicznych i świadomych decyzji związanych z przyszłym życiem zawodowym.

Bibliografia

- Agrotec Polska (2012). *Analiza zapotrzebowania gospodarki na absolwentów kierunków kluczowych w kontekście realizacji strategii Europa 2020*. Warszawa: NBCiR. Pozyskano z http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/userfiles/_public/fundusze_europejskie/kapital_ludzki/ewaluacja/raport_koncowy_eu_2020_agrotec.pdf (odczyt 01.10.2014).
- Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295–306.
- Banachowicz, E. (2009). Walka o talenty made in Poland, *Harvard Business Review*, 81, 150–155.
- Bendkowski, J. i Bendkowski, J. (2008). *Praktyczne zarządzanie organizacjami. Kompetencje menedżerskie*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- BIP (b.d.). *Ewidencja spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2012*. Pozyskano z <http://bip.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/statystyki/statystyki-2013/> (odczyt 14.10.2014).
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley.
- Bratnicki, M. (2000). *Kompetencje przedsiębiorstwa*. Warszawa: Placet.
- Budnikowski, A., Dabrowski, D., Gąsior, U. i Macioł, S. (2012). Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni. *E-mentor*, 4, (4–17). Pozyskano z <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946> (odczyt 13.03.2014).
- Bugiel, J. i Haber, L. H. (1994). *Kim są studenci uczelni technicznej (na przykładzie badań prowadzonych w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie 1970–1993)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Text.
- CBOS (2007). *Czy warto się uczyć? Komunikat z badań (BS /72/2007)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2008). *Aspiracje Polaków w latach 1998 i 2008. Komunikat z badań (BS 155/2008)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2010a). *Polacy o swoim zadowoleniu z życia. Komunikat z badań (BS 3/2010)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2010b). *Ocena sytuacji na rynku pracy i poczucie zagrożenia bezrobociem. Komunikat z badań (BS/38/2010)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2011). *O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań (BS/12/2011)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2013a). *Zadowolenie z pracy i jej oceny. Komunikat z badań (BS 10/2013)*. Warszawa: CBOS.
- CBOS (2013b). *Wykształcenie ma znaczenie? Komunikat z badań (BS/96/2013)*. Warszawa: CBOS.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2014a). *Matura 2005. Podstawowe informacje*. Pozyskano z http://www.bip.cke.edu.pl/bip_download.php?id=879 (odczyt 10.07.2014).

- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2014b). *Matura 2006. Podstawowe informacje*. Pozyskano z http://www.bip.cke.edu.pl/bip_download.php?id=887 (odczyt 10.07.2014).
- Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (2010/2011). *Raport zarobków. Raporty placowe dla poszczególnych stanowisk w 31 branżach*. Pozyskano z <http://cdzdm.pl/pdf/RAPORT%20ZAROBKOW.pdf> (odczyt 23.08.2014).
- Czakon, W. (2011). Elastyczność kompetencji absolwentów na turbulentnym rynku pracy. W: K. Jędralska, J. Bernais (red.), *Kompetencje absolwentów studiów ekonomicznych. Perspektywa nauki i biznesu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, s. 241–248.
- Chmielecka, E. (1994). Tendencje rozwojowe edukacji menedżerskiej w Polsce. Zadania i kierunki pomocy. W: E. Chmielecka (red.), *Edukacja menedżerska w Polsce fakty i oceny*. Warszawa: Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, s. 33–42.
- Czapiński, J. (2011). System wartości. W: J. Czapiński i T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 196–199.
- Czapiński, J. i Panek, T. (2011). *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarnik, Sz., Dobrzańska, M., Górniak, J., Jelonek, M., Keler, K., Kocór, M., Strzebońska, A., Szczucka, A., Turek, K. i Worek, B. (2011). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Czubkowska, S. (2014). *Wykształcenie nie przyniesie awansu społecznego. Dzieci podziela status rodziców*. Pozyskano z <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/799470,wykształcenie-nie-przyniesie-awansu-społecznego-dzieci-podziela-status-rodzicow.html> (odczyt 02.06.2014).
- Deloitte (2013). *Pierwsze kroki na rynku pracy – międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*. Pozyskano z http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_Deloitte_PierwszeKrokiNaRynkuPracy_2013_1.pdf (odczyt 23.08.2014).
- Dietl, J. (2004). Czy potrzebne jest zarządzanie marketingowe w szkolnictwie wyższym? W: G. Nowaczyk i M. Kolasiński (red.), *Marketing szkół wyższych*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 13–28.
- Długosz, P. (2013). Sytuacja absolwentów studiów wyższych na rynku pracy a jakość wykształcenia. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 33, 43–54.
- Drucker, P. (1999). *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. Warszawa: PWN.
- Dubos, D.D. i Rothwell, W.J. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*. Gliwice: HELION.
- Egan, G. (2002). *Kompetentne pomaganie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Engwall, L. i Zamagni, V. (1998). Introduction. W: L. Engwall i V. Zamagni (red.), *Management Education in Historical Perspective*. Manchester: Manchester University Press, s. 11–18.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Genell, K. (1997). *Transforming management education: A Polish mixture*. Lund: Lund University Press.
- Główny Urząd Statystyczny (2005). *Szkoły wyższe i ich finanse 2004*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2006). *Szkoły wyższe i ich finanse 2005*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

- Główny Urząd Statystyczny (2007). *Szkoły wyższe i ich finanse 2006*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2008). *Szkoły wyższe i ich finanse 2007*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2009). *Szkoły wyższe i ich finanse 2008*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2010). *Szkoły wyższe i ich finanse 2009*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse 2010*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2012). *Szkoły wyższe i ich finanse 2011*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Grabowska, I. i Kotowska I. (2011). Edukacja. W: J. Czapiński i T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 89–93.
- Griffin, R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.
- Górski, P. (2005). *Między inteligentką tradycją a menedżeryzmem. Studium kształtowania środowiska naukowej organizacji, jego ideologii i działań organizatorskich w Polsce międzywojennej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górski, P. (2009). *Między urzędnikiem a menedżerem. Środowisko naukowej organizacji wobec problemów administracji publicznej w Polsce międzywojennej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górski, P. (2013a). Aspiracje zawodowe studentów socjologii i zarządzania AGH w świetle badań ankietowych. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 33, 31–42.
- Górski, P. (red.). (2013b). *Społeczno-kulturowe i prawne aspekty zarządzania*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Górski, P. (2013c). Społeczne funkcje edukacji menedżerskiej w portrecie własnym uczelni. W: J. Dworak (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą*. Gdańsk: Wyższa Szkoła Bankowa, Warszawa: CeDeWu Gdańsk, s. 99–112.
- Hollyforde, S. i Whiddett, S. (2003). *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Hope, E. (2001). Czy uczelnia musi dbać o swój wizerunek? *Forum Akademickie*, 10. Pozyskano z http://forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/13-za-czy_uczelnia_musi_dbac_o_swoj_wizerunek.htm (odczyt 20.09.2014).
- Jasiakiewicz, M., Oczachowski, M. i Soroka, J.M. (2007). *Menedżer – przywódca w organizacji gospodarczej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- Jasińska-Kania, A. (2002). Wprowadzenie. W: A. Jasińska-Kania (red.), *Polacy wśród Europejczyków*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, s. 9–16.
- Jerschina, J. (1986). Struktura społeczna a system wartości młodzieży. W: Garlicki J. (red.), *Społeczne problemy środowiska akademickiego: materiały z sesji naukowej Ośrodka Badań Społecznych ZSP zorganizowanej w Kazimierzu Dolnym w dniach 16–19 kwietnia. Część 2. Warunki materialne bytu i aspiracje studentów*. Warszawa: Studencka Oficyna Wydawnicza Alma-Press, s. 10–30.
- Juchnowicz, M. i Sienkiewicz, Ł. (2006). *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*. Warszawa: Difin.
- Khurana, R. (b.d.). *Why are there business school in universities?* Pozyskano z http://publicsphere.ssrc.org/khurana-why-are-there-business-schools-in-universities/#foot_src_1 (odczyt 20.09.2014).

- Kisielnicki, J. (2008). *Zarządzanie. Jak zarządzać i być zarządzanym*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kocór, M., i Strzebońska, A. (2011). *Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*: jakich pracowników potrzebują pracodawcy? Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Pozyskano z http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Jakich_pracownikow_potrzebuj%C4%85_polscy_pracodawcy.pdf?1308200910 (odczyt 23.08.2014).
- Kocór, M., Strzebońska, A. i Dawid-Sawicka, M. (2012). *Pracodawcy o rynku pracy. Raport z badania pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Koć-Seniuch, G. (2008). Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. W: A.A. Kotusiewicz i G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 59–77.
- Konarski, S. (2010). System edukacji akademickiej a kształtowanie kompetencji transferowalnych. W: S. Konarski i D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, s. 181–191.
- Kossowska, M. i Sołtysińska, I. (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.
- Kozakiewicz, M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Koźmiński, A. K. (2004). Polish Management in Times of Change. *Nowy Sącz Academic Review*, 1, 4–15.
- Koźmiński, A. i Piotrowski, W. (2004). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Pozyskano z http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/Dokad_zmierza_europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf (odczyt 23.08.2014).
- Kreitz, K. (b.d.). *Internet mobilny w życiu studenta. Raport badawczy*. Pozyskano z http://interaktywnie.com/public/upload/data/02/96/29623_internet-mob-w-zyciu-studenta_raporty.pdf (odczyt 20.09.2014).
- Król, H. i Ludwiczynski, A. (2007). Zarządzanie kapitałem ludzkim a konkurencyjność małych i średnich przedsiębiorstw. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4, 88–98.
- Kudrycka, B. (2011). Dlaczego wprowadzamy Krajowe Ramy Kwalifikacji w polskim szkolnictwie wyższym? W: Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*. Warszawa: MNiSW, s. 5–6.
- Kwiatkowski, M. i Smela, K. (2001). *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lévy-Laboyer, C. (1997). *Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń zawodowych*. Warszawa: Poltext.
- Louart, P. (1995). *Kierowanie kompetencjami w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Poltex.
- Lusar, M. (2010). *Najlepiej być urzędnikiem albo finansistą. Wyniki badania Uniwersum oraz Pracuj.pl*. Pozyskano z <http://www.karierawfinansach.pl/w-branzy/artukul/najlepiej-byc-urzednikiem-albo-finansista-wyniki-badania-universum-oraz-pracujpl> (odczyt 15.06.2014).
- Marody, M. (1996). Psychologiczne nastawienia w zmieniającej się rzeczywistości. W: Marody, M. (red.), *Oswajanie rzeczywistości. Między realnym socjalizmem a realną demokracją*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, s. 214–233.

- Masłyk-Musiał E., Bulińska-Stangrecka H., (2012). Wartość wykształcenia w kontekście rynku pracy w opiniach interesariuszy Politechniki Warszawskiej. W: P. Górski (red.). *Kształcenie i rozwój specjalistów i menedżerów*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer, H.D. (1998). The German Handelshochschulen, 1898–1933; a new departure in management education and why it failed. W: L. Engwall i V. Zamagni (red.), *Management Education in Historical Perspective*. Manchester: Manchester University Press, s. 19–33.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013). *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*. Pozyskano z https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (odczyt 30.06.2014).
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2010a). *Raport o rynku pracy oraz zabezpieczeniu społecznym. Polska 2010*. Warszawa. Pozyskano z http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/Departament%20Analiz%20i%20Prognoz/Rynek_pracy_zabezpieczenie_2010.pdf (odczyt 23.08.2014).
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2010b). *Rynek pracy w Polsce 2010*. Pozyskano z <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy/rynek-pracy-w-polsce-w-latach-2007/> (odczyt 23.08.2014).
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2011). *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2010 roku*. Pozyskano z <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/rok-2010/> (odczyt 23.08.2014).
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Miś, A. (2005). Zarządzanie karierą w organizacji opartej na wiedzy: od kompetencji w karierze po kapitał karier, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, 43–56.
- Musioł-Urbańczyk, A. (2010). *Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Na temat. (b.d.). *Młoda Polska się rozwodzi. Nie potrafią dotrwać nawet do pierwszej rocznicy*. Pozyskano z <http://natemat.pl/32887,mloda-polska-sie-rozwodzi-nie-potrafia-dotrwac-nawet-do-pierwszej-rocznicy> (odczyt 20.09.2014).
- Nelson, D. (1992). Scientific Management and the Transformation of University Business Education. W: D. Nelson (red.), *A Mental Revolution: Scientific Management since Taylor*. Columbus: Ohio State University Press, s. 77–101.
- Nowaczyk, G. i Kolasiński, M. (red.). (2004). *Marketing szkół wyższych*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu.
- Nowak, S. (red.). (1991). *Studenci Warszawy: studium długofalowych przemian postaw i wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Oleksyn, T. (2010). *Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Oliński, M. (2013). Sceptycyzm studentów do podejmowania działalności gospodarczej. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 3, 32–41.
- Ossowski, S. (1967). Konflikty niewspółmiernych skal wartości. W: *Dzieła. Z zagadnień psychologii społecznej. T. 3*. Warszawa: PWN, s. 71–101.

- Pawłowski, K. (b.d.). *Zarządzanie marketingowe szkołą wyższą w warunkach silnej konkurencji na rynku edukacyjnym – refleksje z perspektywy rektora uczelni niepublicznej*. Pozyskano z <http://www.krzysztofapawlowski.pl/okiem.php?mode=okiem> (odczyt 20.09.2014).
- Petlier, B. (2005). *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej*. Poznań: Rebis.
- Pfefer, J. i Fong, Ch.T. (2004). The Business School ‘Business’: Some Lessons from the US Experience. *Journal of Management Studies*, 41, 1501–1520.
- Piątkowska, M. (2013). Czy Igreki zmieniają rynek pracy? Wyborcza.pl. 16 grudnia. Pozyskano z <http://wyborcza.pl/1,132486,15144595.html> (odczyt 23.08.2014).
- Płoszajski, P. i Mierzejewska, B. (2010). Wyzwania XXI wieku dla edukacji menedżerskiej. *E-Mentor*, 1 (3). Pozyskano z <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/31> (odczyt 20.09.2014).
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: PWE.
- Pol-on. System informacji o szkolnictwie wyższym. (b.d.). *Lista uczelni niepublicznych w likwidacji*. Pozyskano z <http://polon.nauka.gov.pl/> (odczyt 15.06.2014).
- Rakowska, A. (2007). *Kompetencje kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rakowska, A. i Sitko-Lutek, A. (2000). *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*. Warszawa: Difin.
- Rostkowski, T. (2004). Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi. W: A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy*. Warszawa: Poltex, s. 83–111.
- Sajkiewicz, A. (red.). (2008). *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*. Warszawa: Difin.
- Sawczuk, W. (2000). *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Sidor-Rządkowska, M. (2006). *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konador, K. i Podwójcic, K. (2013). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sikorska, M. (2002). Zmiany postaw Polaków wobec pracy. Lęk przed bezrobociem i samorealizacja. W: A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków: wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, s. 22–45.
- Sławiński, S. (red.). (2011). *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pozyskano z http://www.polsl.pl/Informacje/ProcesBolonski/Documents/slownik_krk.pdf (odczyt 29.06.2014).
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne – metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Sprawozdania władz uczelni z działalności w latach 2004–2012. (2014). Pozyskano z <http://www.agh.edu.pl/pracownicy/dokumenty/sprawozdania-wladz/> (odczyt 15.07.2014).
- Stalewski, T. (2000). *Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania. Absolwenci wybranych szkół zarządzania z lat 1976–1995*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Steinmann, H. i Schreyogg, G. (2001). *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem: koncepcje, funkcje, przykłady*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Stoner, J.A.F., Freeman, E.R. i Gilbert, D.R. (2001). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.

- Strzebońska, A. i Dobrzyńska, M. (2011). Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego. W: J. Górniak (red.), *Bilans Kapitału Ludzkiego. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, s. 25–38.
- Szczesna, A. i Rostkowski, T. (2004). Zarządzanie kompetencjami. W: T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin, s. 37–76.
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young (2012). *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*. Pozyskano z http://firma.sgh.waw.pl/Document/RKPK_raport_2012.pdf (odczyt 23.08.2014).
- Tatarkiewicz, W. (1978). *Parerga*. Warszawa: PWN.
- Trawińska-Kondor, K. (2013). Perspektywa uczenia się przez całe życie. W: Ł. Sienkiewicz, A. Jawor-Joniewicz, B. Sajkiewicz, K. Trawińska-Konador i K. Podwojciec, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 19–30.
- Turek, D. i Wojtczuk-Turek A. (2010). Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych. W: S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, s. 13–32.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20110840455&type=3 (odczyt 20.10.2014).
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279–333.
- Wieczorek, J. (2008). *Efektywne zarządzanie kompetencjami*. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o.
- Witkowski, S. i Listwan T. (red.). (2008). *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*. Warszawa: Difin.
- Włodarkiewicz-Klimek, H., Nadolna, D., Migas, W. i Kałkowska, J. (2008). *Model współpracy uczelni i środowiska biznesowego w kreowaniu kwalifikacji i kompetencji studentów i absolwentów*. Pozyskano z <http://www.wdg.put.poznan.pl/wp-content/uploads//Model-wsp%C3%B3lC5%82pracy.pdf> (odczyt 07.07.2014).
- Wood, R. i Payne, T. (2006). *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Woodruffe, Ch. (2003). *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Worek, B., Stec, K., Szklarczyk, D. i Keler, K. (2011). *Bilans Kapitału Ludzkiego. Kto nas kształci po zakończeniu szkoły?* Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- World Bank. (2011). *Europe 2020: Fueling Growth and Competitiveness in Poland Through Employment, Skills, and Innovation*. Washington, DC: World Bank. Pozyskano z http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/09/21/000386194_20120921031745/Rendered/PDF/728150WP0Europ00Box371919B-00PUBLIC0.pdf (odczyt 30.09.2014).
- Wykaz państwowych wyższych szkół zawodowych, stan na 11 sierpnia 2014 r.*, <http://www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe.html> (odczyt 15.06.2014).

Strony internetowe

- 2014 Tholons Top 100 Outsourcing Destinationas Rankings, http://www.tholons.com/nl_pdf/Whitepaper_December_2013.pdf (odczyt 30.09.2014).
- Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Dział nauczania, http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~dzn/dzial_nauczania/ (odczyt 01.07.2014).
- Grupa pracuj, <http://www.pracuj-dla-mediow.pl/pr/278995/pierwsza-praca-rzadko-zwiazana-z-kierunkiem-studiow> (odczyt 15.06.2014).
- Kongres Kultury Akademickiej, <http://kongresakademicki.pl/> (odczyt 15.06.2014).
- MNiSW. Dane statystyczne, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/> (odczyt 15.06.2014).
- Państwowa Komisja Akredytacyjna, <http://www.pka.edu.pl> (odczyt 15.06.2014).
- Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej, <http://www.semforum.org.pl> (odczyt 15.06.2014).
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, <http://uczelnia.sgh.waw.pl/pl/Strony/default.aspx> (odczyt 30.09.2014).
- Wynagrodzenia.pl Sedlak&Sedlak, <http://wynagrodzenia.pl/> (odczyt 15.06.2014).
- www.cbos.pl

ANEKS

Szanowna Studentko, Szanowny Studencie,

Pracownia Badań Absolwentów i Problemów Rynku Pracy Katedry Zarządzania Kadrami i Prawa Gospodarczego Wydziału Zarządzania AGH oraz Zespół Socjologii Ekonomicznej Wydziału Humanistycznego AGH prowadzą badania dotyczące aspiracji zawodowych i satysfakcji z wyboru kierunku studiów na naszych Wydziałach. Zwracając się do z prośbą o odpowiedzi na poniższe pytania, zaznaczamy, że wyniki uzyskane w badaniu będą używane w postaci anonimowych danych wykorzystywanych do zestawień statystycznych. Posłużą one wyłącznie do celów naukowych.

1. Które z poniższych powodów zdecydowały, że podjęłaś/podjąłeś studia wyższe?

Zaznacz nie więcej niż 3 odpowiedzi.

1	w warunkach obecnej konkurencji na rynku pracy studia pozwalają na zdobycie umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi ludźmi
2	ukończenie studiów daje większą szansę na zdobycie zatrudnienia w wybranym przez mnie zawodzie
3	studia zapewniają wysoką pozycję społeczną i prestiż
4	wyższe wykształcenie daje możliwość osiągnięcia wysokich stanowisk kierowniczych
5	studia dają możliwość rozwoju osobistego
6	studia to atrakcyjny sposób na życie, szczególnie w sytuacji wysokiego bezrobocia
7	moi bliscy koledzy/koleżanki wybrali się na studia
8	inny powód. Jaki?

2. Co skłoniło Cię do wyboru specjalizacji? [WARIANTY DLA SPECJALNOŚCI: ZARZĄDZANIE KADRAMI; ZARZĄDZANIE FINANSAMI; MARKETING; KIERUNKU ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI / SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE SYSTEMAMI PRODUKCYJNYMI]

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi

1	wcześniejsze doświadczenia organizatorskie
2	chęć poszerzenia wiedzy
3	możliwość znalezienia ciekawej pracy
4	możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy
5	możliwość nawiązania wartościowych znajomości
6	chęć zdobycia doświadczenia

7	przyjemna i łatwa nauka
8	zamiar założenia w przyszłości własnej firmy
9	kierunek ten polecił/a mi znajomy/a, który/a studiuje lub studiował/a na tym kierunku
10	o moim wyborze zadecydował przypadek
11	jestem osobą, która woli kierować niż wykonywać polecenia
12	moi rodzice prowadzą firmę
13	ogólnorozwojowy charakter specjalności
14	oczekiwania obecnego pracodawcy
15	inne:

3. Czy uważasz, że wiedza uzyskana podczas studiów okaże się przydatna w Twojej przyszłej pracy zawodowej?

	Wiedza z zakresu:	Bardzo przydatna	Raczej przydatna	Raczej nieprzydatna	Nieprzydatna	Trudno powiedzieć
3A	wiedza z dziedziny ekonomii					
3B	wiedza z dziedziny marketingu					
3C	wiedza z dziedziny nauk społecznych (psychologia, socjologia)					
3D	ogólna wiedza z dziedziny zarządzania					
3E	specjalistyczna wiedza z dziedziny zarządzania personelem					
3F	wiedza z dziedziny informatyki					
3G	wiedza z dziedziny finansów i rachunkowości					
3H	wiedza z dziedziny prawa					
3I	znajomość języków obcych					

4. Poniżej w tabeli zostały wymienione kompetencje i umiejętności. W odpowiedzi na pytania zaznacz odpowiedni punkt na skali, gdzie 1 oznacza minimalny stopień, a 5 maksymalny stopień.

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE KADRAMI]

	Umiejętności i kompetencje	W jakim stopniu studia pozwoliły Ci nabyć lub rozwinąć te umiejętności i kompetencje?	W jakim stopniu te umiejętności i kompetencje są cenione na rynku pracy ?	W jakim stopniu posiadasz te umiejętności i kompetencje?
4A	budowanie strategii personalnej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4B	organizacja działu personalnego w przedsiębiorstwie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4C	negocjowanie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4D	umiejętność skutecznego komunikowania się	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4E	wywieranie wpływu i budowanie autorytetu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4F	umiejętność pracy w zespole	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4G	budowanie systemów oceniania pracowników	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4H	prowadzenie zebrań i konferencji	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4I	motywowanie pracowników	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4J	budowa systemów wynagradzania	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4K	zarządzanie szkoleniami	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4L	pisanie dłuższych opracowań	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4M	rekrutacja i selekcja pracowników	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4N	wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4O	identyfikowanie społecznych problemów organizacji (np. badanie postaw pracowników, zadowolenia pracowników)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIA FINANSAMI]

	Umiejętności i kompetencje	W jakim stopniu studia pozwoliły Ci nabyć lub rozwinąć te umiejętności i kompetencje?	W jakim stopniu te umiejętności i kompetencje są cenione na rynku pracy ?	W jakim stopniu posiadasz te umiejętności i kompetencje?
4A	budowanie strategii finansowej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4B	analiza finansowa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4C	budżetowanie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4D	bankowość	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4E	umiejętność skutecznego komunikowania się	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4F	umiejętność pracy w zespole	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4G	negocjowanie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4H	wywieranie wpływu i budowanie autorytetu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	kreatywne myślenie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4I	rozliczenia podatkowe	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4J	controlling	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4K	kontrola finansowa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4L	wykorzystanie naukowego warsztatu decyzyjnego w praktycznych działaniach	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4M	sporządzanie sprawozdań finansowych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4N	zarządzanie portfelem papierów wartościowych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4O	ocena efektywności przedsięwzięć inwestycyjnych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4P	ocena ryzyka bankowo-kredytowego	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4R	wykorzystanie oprogramowania komputerowego do wspomaganie decyzji z obszaru zarządzania	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI MARKETING]

Umiejętności i kompetencje	W jakim stopniu studia pozwoliły Ci nabyć lub rozwinąć te umiejętności i kompetencje?	W jakim stopniu te umiejętności i kompetencje są cenione na rynku pracy ?	W jakim stopniu posiadasz te umiejętności i kompetencje?
4A	budowanie strategii marketingowej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4B	budowanie strategii PR	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4C	opracowanie kampanii reklamowej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4D	umiejętność skutecznego komunikowania się	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4E	umiejętność pracy w zespole	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4F	negocjowanie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4G	wywieranie wpływu i budowanie autorytetu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4H	kreatywność	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4I	zastosowanie narzędzi z obszaru marketing-mix	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4J	planowanie budżetu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4K	umiejętność oceny oferty ubezpieczeniowej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4L	projektowanie badań marketingowych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4M	realizacja badań marketingowych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4N	umiejętność pisania tekstów (opracowań, raportów)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4O	wykorzystanie oprogramowania komputernego do wspomagania decyzji marketingowych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4P	wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4R	identyfikowanie problemów związanych z kształtowaniem relacji z otoczeniem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

[WARIANT DLA KIERUNKU ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI / SPECJALNOŚĆ ZARZĄDZANIE SYSTEMAMI PRODUKCYJNYMI]

	Umiejętności i kompetencje	W jakim stopniu studia pozwoliły Ci nabyć lub rozwinąć te umiejętności i kompetencje?	W jakim stopniu te umiejętności i kompetencje są cenione na rynku pracy?	W jakim stopniu posiadasz te umiejętności i kompetencje?
4A	projektowanie nowych i usprawnianie istniejących procesów i systemów produkcyjnych oraz eksploatacyjnych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4B	nadzorowanie oraz kontrola procesów i systemów produkcyjnych oraz eksploatacyjnych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4C	projektowanie i zarządzanie w systemach logistycznych z wykorzystaniem komputerowego wspomaganie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4D	umiejętność skutecznego komunikowania się	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4E	wywieranie wpływu i budowanie autorytetu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4F	umiejętność pracy w zespole	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4G	znajomość różnych sposobów organizacji / zarządzania	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4H	formułowanie modeli matematycznych i ich stosowanie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4I	formułowania zadań z zakresu technologii zarządzania i finansów	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4J	zarządzanie kosztami, finansami i kapitałem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4K	zarządzanie personelem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4L	pisanie dłuższych raportów / opracowań	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4M	opracowywanie dokumentacji związanej z przepływem produkcji i zarządzanie zapasami	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4N	korzystanie z komputerowego wspomaganie oraz metod sztucznej inteligencji do rozwiązywania zadań technicznych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

4O	marketingowe planowanie i realizacja przedsięwzięć	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4P	znajomość Komputerowo Zintegrowanego Wytwarzania – CIM (Computer Integrated Manufacturing)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4R	projektowanie inżynierskie obiektów i procesów technicznych	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4S	korzystanie z aparatury pomiarowej i metrologii warsztatowej	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

5. Czy podczas studiów poszerzałaś / poszerzałeś swoje kwalifikacje zawodowe?

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi

1	praktyka zawodowa w ramach studiów
2	praktyki zawodowe podjęte z własnej inicjatywy
3	uczestnictwo w programie stypendialnym organizowanym przez uczelnię np. Socrates Erasmus
4	staże
5	kursy, szkolenia (jakie?):
6	nauka języka angielskiego
7	nauka innego języka obcego
8	działanie w organizacjach studenckich lub pozastudenckich (jakich?):
9	inne:
99	nie poszerzałam / poszerzałem swoich kwalifikacji zawodowych

6. Czy jesteś zadowolona/zadowolony z wybranego kierunku studiów?

Zaznacz jedną odpowiedź

1	zdecydowanie tak
2	raczej tak
3	raczej nie
4	zdecydowanie nie
88	trudno powiedzieć

7. Jeśli mogłabyś/mógłbyś swobodnie wybierać miejsce pracy, gdzie chciał(a)byś pracować?

Zaznacz nie więcej niż 3 odpowiedzi

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE KADRAMI]

1	dział personalny lub kadrowy
2	szkolenia
3	agencje doradztwa personalnego
4	PR i reklama
5	administracja publiczna
6	obsługa klienta
7	inne obszary zarządzania (marketing, finanse)
8	inna. Jaka?
9	inna. Jaka?

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE FINANSAMI]

1	dział księgowy
2	dział controllingu
3	dział finansowy
4	doradztwo podatkowe
5	doradztwo finansowe/inwestycyjne
6	bank
7	inne obszary zarządzania (marketing, kadry)
8	inna. Jaka?
9	inna. Jaka?

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI MARKETING]

1	dział marketingu/PR
2	dział sprzedaży
3	dział badań i rozwoju
4	ośrodek badań marketingowych
5	agencja marketingu/PR
6	agencja interaktywna
7	inne obszary zarządzania (kadry, finanse)
8	inna. Jaka?
9	inna. Jaka?

[WARIANT DLA KIERUNKU ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI / SPECJALNOŚĆ ZARZĄDZANIE SYSTEMAMI PRODUKCYJNYMI]

1	dział produkcji
2	dział techniczny
3	logistyka i dystrybucja
4	instytucje nadzoru
5	dział zakupów
6	instytucje badawcze i ośrodki badawczo-rozwojowe
7	dział kontroli jakości
8	inne obszary zarządzania (marketing, finanse, zasoby ludzkie)
9	inna. Jaka?
10	inna. Jaka?

8. Oceń swoje szanse na uzyskanie dobrej posady w każdej z wymienionych poniżej branży.

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE KADRAMI]

		Bardzo małe szanse	Raczej małe szanse	Raczej duże szanse	Bardzo duże szanse	Trudno powiedzieć
8A	dział personalny lub kadrowy					
8B	szkolenia					
8C	agencje doradztwa personalnego					
8D	PR i reklama					
8E	administracja publiczna					
8F	obsługa klienta					
8G	inne obszary zarządzania (marketing, finanse)					
8H	inna. Jaka?					
8I	inna. Jaka?					

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI ZARZĄDZANIE FINANSAMI]

		Bardzo małe szanse	Raczej małe szanse	Raczej duże szanse	Bardzo duże szanse	Trudno powiedzieć
8A	dział księgowy					
8B	dział controllingu					
8C	dział finansowy					
8D	doradztwo podatkowe					
8E	doradztwo finansowe/ inwestycyjne					
8F	bank					
8G	inne obszary zarządzania (marketing, kadry)					
8H	inna. Jaka?					
8I	inna. Jaka?					

[WARIANT DLA SPECJALNOŚCI MARKETING]

		Bardzo małe szanse	Raczej małe szanse	Raczej duże szanse	Bardzo duże szanse	Trudno powiedzieć
8A	dział marketingu/PR					
8B	dział sprzedaży					
8C	dział badań i rozwoju					
8D	ośrodek badań marketingowych					
8E	agencja marketingu/PR					
8F	agencja interaktywna					
8G	inne obszary zarządzania (kadry, finanse)					
8H	inna. Jaka?					
8I	inna. Jaka?					

[WARIANT DLA KIERUNKU ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI / SPECJALNOŚĆ ZARZĄDZANIE SYSTEMAMI PRODUKCYJNYMI]

		Bardzo małe szanse	Raczej małe szanse	Raczej duże szanse	Bardzo duże szanse	Trudno powiedzieć
8A	dział produkcji					
8B	dział techniczny					
8C	logistyka i dystrybucja					
8D	instytucje nadzoru					
8E	dział zakupów					
8F	instytucje badawcze i ośrodki badawczo-rozwojowe					
8G	dział kontroli jakości					
8H	inne obszary zarządzania (marketing, finanse, zasoby ludzkie)					
8I	inna. Jaka?					
8J	inna. Jaka?					

9. Wskaż preferowany obszar działalności przedsiębiorstwa, w którym chciałabyś/ chciałbyś podjąć pracę.

Zaznacz nie więcej niż 3 odpowiedzi.

1	administracja
2	branża IT
3	budownictwo
4	doradztwo
5	edukacja/szkolenia
6	finanse, księgowość (banki)
7	logistyka/spedycja
8	marketing, PR
9	media/rozrywka
10	nieruchomości
11	organizacje pozarządowe
12	sektor budżetowy
13	sprzedaż
14	przedsiębiorstwo produkcyjne

15	turystyka
16	ubezpieczenia
17	nie mam sprecyzowanych oczekiwań
19	inna. Jaka?
88	nie wiem

10. Jeśli mogłabyś/mógłbyś swobodnie wybierać lokalizację zakładu pracy, gdzie wolałabyś/wolałbyś pracować?

Zaznacz nie więcej niż 3 odpowiedzi.

1	na terenie miasta Krakowa
2	w okolicach Krakowa
3	w województwie małopolskim
4	na terenie Warszawy lub w jej okolicach
5	w moim mieście rodzinnym (jeżeli to nie jest Kraków ani Warszawa)
6	na terenie województwa, z którego pochodzę (jeżeli pochodzisz spoza Małopolski)
7	nie mam sprecyzowanych oczekiwań co do lokalizacji zakładu pracy, ale mogę podjąć pracę na terenie Polski
8	poza granicami Polski
88	nie wiem

11. W jakiej sytuacji byłabyś/byłbyś skłonna/skłonna podjąć pracę za granicą po ukończeniu studiów?

Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

1	jeśli w Polsce nie znalazłbym/znalazłabym jakiegokolwiek pracy
2	jeśli w Polsce nie znalazłbym/znalazłabym interesującej mnie pracy
3	jeśli miałbym/miałabym możliwość rozwoju zawodowego
4	jeśli miałbym/miałabym możliwość otrzymywania wyższego wynagrodzenia
5	jeśli oczekiwałby tego ode mnie mój pracodawca
6	inny powód. Jaki?
99	nie biorę pod uwagę wyjazdu za granicę

12. Wskaż preferowaną wielkość przedsiębiorstwa, w którym chciałabyś/chciałbyś podjąć pracę.

Zaznacz nie więcej niż 3 odpowiedzi.

1	duże przedsiębiorstwo międzynarodowe (powyżej 250 osób zatrudnionych)
2	duże przedsiębiorstwo krajowe (powyżej 250 osób zatrudnionych)
3	przedsiębiorstwo z sektora małych i średnich przedsiębiorstw (10–250 osób zatrudnionych)
4	przedsiębiorstwo mikro (poniżej 10 osób zatrudnionych)
5	samodzielna działalność gospodarcza

13. Jaka minimalna płaca netto w przyszłej pracy zawodowej po ukończeniu studiów byłaby dla Ciebie satysfakcjonująca?

Proszę wpisać kwotę zł

14. A za jaką minimalną płacę netto byłabyś/byłbyś skłonna/skłonnny podjąć swoją pierwszą pracę po studiach?

Proszę wpisać kwotę zł

15. Jak oceniasz szansę znalezienia pracy zgodnej z Twoim kierunkiem wykształcenia?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	bez większych problemów znajdę odpowiednią pracę
2	wprawdzie znajdę jakąś pracę, ale trudno o odpowiednią
3	trudno mi będzie znaleźć jakąkolwiek pracę
4	nie będę mógł/mogła znaleźć żadnej pracy
88	trudno powiedzieć

16. Czy swoim koleżankom i kolegom zainteresowanym studiami na kierunku zarządzanie polecilabyś/polecilbyś studia na Wydziale Zarządzania AGH?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	zdecydowanie tak
2	raczej tak
3	raczej nie
4	zdecydowanie nie
88	trudno powiedzieć

17. Jaka rolę, Twoim zdaniem, odgrywają niżej wymienione czynniki w realizacji planów zawodowych?

		Bardzo ważną	Raczej ważną	Raczej nieważną	Zupełnie nieważną	Trudno powiedzieć
17A	wykształcenie wyższe					
17B	posiadana wiedza					
17C	doświadczenie zawodowe					
17D	znajomość języków obcych					
17E	znajomość programów komputerowych					
17F	dyplom AGH					
17G	umiejętność nawiązywania kontaktów					
17H	znajomości i koneksje					
17I	sytuacja gospodarcza w Polsce					
17J	inne. Jakie?					

18. Oceń, jakie znaczenie mają dla Ciebie niżej wymienione kwestie przy wyborze przyszłego pracodawcy.

		Bardzo ważne	Raczej ważne	Raczej nieważne	Zupełnie nieważne	Trudno powiedzieć
18A	wysokość zarobków					
18B	prestż przedsiębiorstwa					
18C	rodzaj zadań na danym stanowisku					
18D	możliwość zrobienia kariery					
18E	pewność zatrudnienia					
18F	zabezpieczenie socjalne					
18G	przyjazna atmosfera w pracy					
18H	dobre relacje między pracownikami					
18I	możliwość dalszego kształcenia i rozwoju					
18J	możliwość pogodzenia życia rodzinnego z pracą zawodową					

18K	elastyczne godziny pracy					
18L	wolne weekendy					
18M	praca zgodna z kierunkiem studiów					
18N	uczciwość pracodawcy					
18O	łatwy dojazd do miejsca pracy z miejsca zamieszkania					

19. Oceń, jakie znaczenie mają dla Ciebie niżej wymienione kwestie w trakcie poszukiwania pracy.

		Bardzo ważne	Raczej ważne	Raczej nieważne	Zupełnie nieważne	Trudno powiedzieć
19B	charakter działalności przedsiębiorstwa (np. sektor produkcyjny, usługowy, publiczny)					
19C	jakość produktów lub świadczonych przez przedsiębiorstwo usług					
19D	wielkość przedsiębiorstwa					
19E	kapitał zakładowy (polski lub zagraniczny)					
19F	zaangażowanie przedsiębiorstwa w rozwiązywanie problemów społecznych (np. działania przeciw niedożywieniu dzieci, współpraca z organizacjami pozarządowymi)					
19G	wdrażanie innowacji mających na celu ochronę środowiska naturalnego (np. zmniejszanie emisji szkodliwych substancji, proekologiczne opakowania produktów)					
19H	stabilność ekonomiczna przedsiębiorstwa (np. wysokie obroty, wysokie zyski przedsiębiorstwa)					

20. Poniżej spisano rozmaite stwierdzenia. Zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z nimi.

		Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Trudno powiedzieć
20A	Pasja i zainteresowania przy wyborze kierunku studiów są ważniejsze niż przyszłe widoki na pewną pracę.					
20B	Planowanie dalszej przyszłości nie ma sensu, bo zależy ona od okoliczności.					
20C	Większość moich rówieśników nastawiona jest na rywalizację z innymi na rynku pracy.					
20D	Bardzo często wydaje mi się, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka.					
20E	Praca zawodowa jest ważniejsza dla mnie niż dla moich rodziców, gdy byli w moim wieku.					
20F	Wokół mnie są ludzie, na których zawsze mogę liczyć.					
20G	Na ogół jak coś postanowię, to konsekwentnie dążę do celu.					

21. Poniżej w tabelce zostały wymienione rozmaite oczekiwania wobec przyszłej pracy.
Zaznacz na skali, gdzie 1 oznacza zupełnie nieważne, a 5 bardzo ważne, jak ważne dla Ciebie są poszczególne oczekiwania.

Żeby praca:						
21A	gwarantowała dobre wynagrodzenie	1	2	3	4	5
21B	pozwałała wykazać się samodzielnością	1	2	3	4	5
21C	dawała możliwości uczenia się i rozwoju zawodowego	1	2	3	4	5
21D	była urozmaicona	1	2	3	4	5
21E	była łatwa	1	2	3	4	5
21F	zapewniała uznanie i szacunek	1	2	3	4	5
21G	niosła ze sobą możliwości awansu (kariery)	1	2	3	4	5
21H	umożliwiała nawiązywanie wartościowych kontaktów zawodowych	1	2	3	4	5
21I	dawała pewność zatrudnienia	1	2	3	4	5
21J	dawała poczucie samorealizacji	1	2	3	4	5

22. Poniżej w tabelce zostały wymienione cechy cenione i brane pod uwagę przez pracodawców przy poszukiwaniu odpowiednich kandydatów do pracy.

Wskaż w pierwszej kolumnie 3 cechy, które wydają Ci się najważniejsze, a w drugiej kolumnie 3 cechy, które uważasz za najmniej ważne.

	Wartości	Najważniejsze	Najmniej ważne
22A	Odpowiedzialność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22B	Uczciwość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22C	Doświadczenie zawodowe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22D	Wiedza specjalistyczna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22E	Komunikatywność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22F	Innowacyjność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22G	Przedsiębiorczość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22H	Samodzielność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22I	Lojalność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22J	Rozumienie ludzi / empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22K	Ambicja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22L	Umiejętność współpracy z innymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

METRYCZKA:

M1 Płeć:

1	kobieta
2	mężczyzna

M2 Miejsce stałego zamieszkania:

Zaznacz 1 odpowiedź

1	miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców
2	miasto od 201 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców
3	miasto od 51 tysięcy do 200 tysięcy mieszkańców
4	miasto od 11 tysięcy do 50 tysięcy mieszkańców
5	miasto do 10 tysięcy mieszkańców
6	wieś

M3 Miejsce stałego zamieszkania:

Zaznacz 1 odpowiedź

1	Kraków
2	województwo małopolskie (poza Krakowem)
3	inne województwo. Jakiego?

M4 Podaj rodzaj studiów na kierunku zarządzanie:

Zaznacz 1 odpowiedź

1	Studia uzupełniające magisterskie (II stopnia)
2	Studia jednolite magisterskie (przejdź do pytania M7)

M5 Podaj kierunek studiów, które ukończyłaś/ukończyłeś przed rozpoczęciem studiów uzupełniających magisterskich na kierunku zarządzanie:

Możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

1	stacjonarne studia licencjackie z zarządzania
2	niestacjonarne studia licencjackie z zarządzania
3	stacjonarne studia licencjackie z innego kierunku

Jakiego? W razie większej liczby proszę podać wszystkie

..... (przejdź do pytania M7)

- | | |
|---|---|
| 4 | niestacjonarne studia licencjackie z innego kierunku (po udzieleniu odpowiedzi przejdź do pytania M6)
Jakiego? W razie większej liczby proszę podać wszystkie
..... (przejdź do pytania M7) |
| 5 | stacjonarne studia uzupełniające magisterskie lub jednolite magisterskie z innego kierunku
Jakiego? W razie większej liczby proszę podać wszystkie
..... (przejdź do pytania M6) |
| 6 | niestacjonarne studia uzupełniające magisterskie lub jednolite magisterskie z innego kierunku
Jakiego? W razie większej liczby proszę podać wszystkie
..... (przejdź do pytania M7) |

M6 Czy studia licencjackie z zakresu zarządzania ukończyłeś z dyplomem AGH?
Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M7 Czy zarządzanie jest obecnie Twoim jedynym kierunkiem studiów?
Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak (przejdź do pytania M10)
2	nie

M8 W jakim trybie studiujesz drugi kierunek studiów?
Zaznacz 1 odpowiedź

1	stacjonarny
2	niestacjonarny

M9 Jaki inny kierunek studiujesz?
.....

M10 W jakim trybie studiujesz zarządzanie?
Zaznacz 1 odpowiedź

1	stacjonarny
2	niestacjonarny

M11 Czy którykolwiek z Twoich rodziców posiada wyższe wykształcenie?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M12 Czy którykolwiek z Twoich rodziców prowadzi własne przedsiębiorstwo zatrudniające najemnych pracowników?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M13 Czy pracowałeś/pracowałaś w trakcie studiów?

Zaznacz jedną odpowiedź.

1	tak, podczas wakacji
2	tak, w trakcie roku akademickiego
3	tak, podczas wakacji i w trakcie roku akademickiego
4	nie pracowałem/nie pracowałam (przejdź do pytania M17)

M14 Ile czasu pochłaniały Ci tygodniowo obowiązki związane z pracą zawodową?

Zaznacz jedną odpowiedź.

1	odpowiadały pracy w wymiarze pełnego etatu (40 godzin lub więcej)
2	odpowiadały pracy w wymiarze około pół etatu lub większej części etatu (20 godzin do 39 godzin)
3	odpowiadały pracy w mniejszym wymiarze

M15 Jaka umowa regulowała Twoją relację z pracodawcą?

Możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

1	umowa o pracę
2	umowa cywilnoprawna (umowa zlecenie, umowa o dzieło)
3	praca tymczasowa
4	płatna praktyka lub staż zawodowy
5	bezpłatna praktyka
6	wolontariat
7	zatrudnienie nierejestrowane (praca „na czarno”)

M16 Jakie były Twoje motywy podjęcia pracy?

Możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

1	konieczność, musiałem zarobić na studia, na swoje utrzymanie
2	jestem na utrzymaniu rodziców i oni opłacają moje studia, ale chciałem mieć pieniądze na własne wydatki.
3	podjąłem pracę, która pozwoliła mi zdobyć potrzebne doświadczenie zawodowe
4	chęć bezinteresownej pomocy innym ludziom lub społecznościom
5	obowiązek wynikający z toku studiów (obowiązkowe praktyki, staże itp.)
6	inny powód. Jaki?

M17 Podaj rok, w którym się urodziłaś/urodziłeś:**M18 Jak scharakteryzowałabyś/charakteryzowałbyś swoją obecną pozycję społeczną w stosunku do pozycji Twoich rodziców?**

Zaznacz jedną odpowiedź.

1	zdecydowanie wyższa
2	wyższa
3	taka sama
4	niższa
5	zdecydowanie niższa
6	trudno powiedzieć

M19 Czy prowadzisz albo współprowadzisz gospodarstwo domowe z osobami niebędącymi Twoimi rodzicami/opiekunami?

(gospodarstwem domowym nie są pokoje wynajmowane w akademikach i hotelach)

Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M20 Które z wymienionych określeń najlepiej charakteryzuje sytuację finansową Twojego gospodarstwa domowego?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	żyć/żyjemy bardzo biednie – nie starcza mi/nam nawet na podstawowe potrzeby
2	żyć/żyjemy skromnie – muszę/musimy na co dzień bardzo oszczędnie gospodarować
3	żyć/żyjemy średnio – starcza mi/nam na co dzień, ale muszę/musimy oszczędzać na poważniejsze zakupy
4	żyć/żyjemy dobrze – starcza mi/nam na wiele bez specjalnego oszczędzania
5	żyć/żyjemy bardzo dobrze – mogę/ możemy pozwolić sobie na pewien luksus

M21 Które z wymienionych określeń najlepiej charakteryzuje obecną sytuację finansową gospodarstwa domowego, w którym byłeś/byłaś zameldowana/zameldowany na pobyt stały podczas uczęszczania do szkoły średniej?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	bardzo biednie – nie starcza nawet na podstawowe potrzeby
2	skromnie – na co dzień trzeba bardzo oszczędnie gospodarować
3	średnio – starcza na co dzień, ale trzeba oszczędzać na poważniejsze zakupy
4	dobrze – starcza na wiele bez specjalnego oszczędzania
5	bardzo dobrze – można pozwolić sobie na pewien luksus
6	nie dotyczy (byłem/byłam zameldowany/zameldowana w domu dziecka lub innym ośrodku opiekuńczym)

M22 Czy masz dzieci?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M23 Czy środki finansowe otrzymywane od rodziców/opiekunów stanowią Twoje główne źródło utrzymania?

Zaznacz 1 odpowiedź

1	tak
2	nie

M24 Jakie są źródła Twojego miesięcznego dochodu?

Możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

1	stypendium socjalne
2	stypendium naukowe
3	stypendium specjalne
4	wsparcie finansowe nie pochodzące z uczelni wyższej
5	renta
6	pieniądze od rodziców/opiekunów
7	praca zarobkowa
8	inne. Jakież?

Dziękujemy za wypełnienie ankiety