

**PODNOSZENIE WARTOŚCI
KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRACOWNIKÓW
W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO**

*Rodzicom
Barbarze i Tadeuszowi
w podziękę składam*

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 150

JOANNA SZŁAPIŃSKA

**Podnoszenie wartości
kapitału edukacyjnego pracowników
w systemie kształcenia ustawicznego**



POZNAŃ 2009

ABSTRACT. Szłapińska Joanna, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego* [The raising of educational capital of employees in permanent educational system]. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Adam Mickiewicz University Press). Poznań 2009. Seria Psychologia i Pedagogika nr 150. Pp. 217. ISBN 978-83-232-2152-4. ISSN 0083-4254. Polish tekst with a summary in English.

The subject of the research was the raising of the educational capital in the process of lifelong education. The main area of the research concentrated on the knowledge generation processes in organizations, the conditions of their use and the educational activity of workers. The main goal of the research is to present the raising of the educational capital by workers and the role played by the companies hiring them. The research has been conducted using a diagnostic survey. The thesis consists of three parts: theoretical, methodological and empirical. On the empirical basis recommendations referring to constant improvement in the process of raising the values of educational capital are formulated.

Joanna Szłapińska, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (School of Continuing Education and Career Counselling, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University), ul. Szamarzewskiego 89D, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: prof. dr hab. Kazimierz Dobrzański

© Copyright by Joanna Szłapińska 2009

© Copyright for this edition by Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Redaktor: Aleksandra Ratajczak

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2152-4

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 Poznań, ul. A. Fredry 10
tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47
www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 14,50. Ark. druk. 13,625.

DRUK I OPRAWA: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ I	
Znaczenie kształcenia ustawicznego we współczesnym świecie	13
1.1. Przeobrażenia polskiej oświaty dorosłych w dobie transformacji systemowej.....	13
1.2. Rynek pracy a edukacja zawodowa.....	20
1.3. Rozwój rynku usług szkoleniowych w Polsce	26
1.4. Postawy wobec kształcenia ustawicznego	33
ROZDZIAŁ II	
Kształcenie ustawiczne elementem sprzyjającym podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego pracowników	40
2.1. Edukacja ustawiczna jako inwestycja w kapitał ludzki	40
2.2. Kapitał ludzki we współczesnych organizacjach.....	46
2.3. Rozwój zawodowy a proces planowania karier	50
2.4. Wartość kapitału edukacyjnego człowieka	60
ROZDZIAŁ III	
Przedsiębiorstwo jako organizacja ucząca się	67
3.1. Kształcenie na potrzeby „gospodarki opartej na wiedzy”	67
3.2. „Organizacja ucząca się” wyzwaniem dla organizacji i funkcjonowania firm	70
3.3. Polityka szkoleniowa firm w zakresie rozwoju zawodowego pracowników	75
3.4. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pracowników	82
3.5. Aktualne wymagania w obszarze kompetencji wobec menedżerów i pracowników	87
3.6. Zarządzanie talentami w organizacjach.....	93
ROZDZIAŁ IV	
Metodologiczne podstawy badań	97
4.1. Przedmiot i cele badań	97
4.2. Problemy i hipotezy badawcze	98
4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	106
4.4. Procedura i organizacja badań własnych.....	108
ROZDZIAŁ V	
Oferta edukacyjna dla dorosłych na Warmii i Mazurach oraz w Wielkopolsce	110
5.1. Podstawowe informacje o regionach.....	112

5.2. Oferta kształcenia na poziomie studiów wyższych.....	114
5.3. Studia podyplomowe.	116
5.4. Firmy i instytucje szkoleniowe.	118
5.5. Mocne i słabe strony oferty edukacyjnej w regionach.....	124
ROZDZIAŁ VI	
Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników w świetle przeprowadzonych badań	126
6.1. Charakterystyka badanej populacji	126
6.2. Diagnoza aktywności edukacyjnej.....	132
6.3. Motywy podejmowania kształcenia	137
6.4. Podsumowanie	143
ROZDZIAŁ VII	
Postawy badanych osób względem kształcenia	145
7.1. Komponent emocjonalno-oceniający postaw	151
7.2. Komponent poznawczy postaw.....	157
7.3. Komponent behawioralny postaw.....	164
7.4. Podsumowanie	168
ROZDZIAŁ VIII	
Realizacja procesu doksztalcenia i doskonalenia zawodowego pracowników w praktyce przedsiębiorstw	170
8.1. Zakład pracy jako miejsce uczenia się pracowników	171
8.2. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych	177
8.3. Korzystanie z zewnętrznej oferty firm szkoleniowych.....	181
8.4. Podsumowanie	186
ROZDZIAŁ IX	
Rekomendacje dotyczące usprawnienia procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego	188
Zakończenie	193
Bibliografia	196
Aneks	207
Załącznik nr 1. Studenci szkół wyższych według województw i szkół. Stan w dniu 30 XI 2003 roku	207
Załącznik nr 2. Studenci szkół wyższych według województw i szkół. Stan w dniu 30 XI 2008 roku	208
Załącznik nr 3. Struktura uczelni publicznych i niepublicznych pod względem liczby studentów z uwzględnieniem województw	210
Załącznik nr 4. Alfabetyczny katalog instytucji szkoleniowych z Wielkopolski...	211
Załącznik nr 5. Alfabetyczny katalog instytucji szkoleniowych z Warmii i Mazur	215
The raising of educational capital of employees in permanent educational system (Summary)	216

Wstęp



Zaistniałe w ostatnim dwudziestoleciu przeobrażenia w Polsce stały się przyczynkiem podjętych przeze mnie rozważań oraz stanowią kanwę inspiracji badawczych, które sytuują się w obszarze ustawicznej edukacji zawodowej. Zmiany te można rozpatrywać na trzech poziomach: makro-, mezo- oraz mikrostrukturalnym. W wymiarze makrospołecznym funkcjonujemy obecnie w tzw. erze postindustrialnej, w której naczelnym dobrem społeczeństw staje się wiedza oraz jej wykorzystanie. Postępujący proces globalizacji, ewolucji współczesnego świata, rozwoju nauki i nowych technologii, transformacji ekonomicznych, rozpowszechnienia kształcenia *know-how* (wiedzieć jak) implikuje potrzebę stałego doskonalenia zawodowego oraz dostosowywania się do wymagań rynku pracy w wymiarze mikrospołecznym. Dlatego aktywne jednostki powinny „uczyć się, aby być” w tak szybko zmieniającym się środowisku, w obliczu pojawiających się tendencji. Również zmiany w świecie zawodów dowodzą, iż zdobyta w systemie formalnego kształcenia wiedza już nie wystarcza człowiekowi na całe życie, lecz wymaga ustawicznego odnawiania, podnoszenia kwalifikacji oraz ich ciągłego uaktualniania.

Niejednokrotnie sytuacja rynku pracy stymuluje jednostki w kierunku unowocześniania umiejętności, nadążania za postępem wiedzy, poznawania najnowszych trendów rozwojowych, zarówno w obrębie wykonywanych zadań zawodowych, jak i w szerszej perspektywie. Powyższe przekształcenia zdeterminowały także zmiany w obszarze świata pracy i funkcjonowania w nim człowieka. Obecnie, niezależnie od miejsca i rodzaju wykonywanej pracy, trudno jest mówić o stałości zatrudnienia. Nowoczesne trendy funkcjonowania w środowisku pracy wskazują, iż osoby w tzw. wieku produkcyjnym będą zobligowane w ciągu całego okresu aktywności zawodowej do kilkakrotnej zmiany wykonywanego zawodu oraz miejsca pracy. Funkcjonowanie w czasach gospodarki wolnorynkowej – z jednej strony – stwarza perspektywy i szanse ludziom wykształconym i aktywnym, jednakże – z drugiej – sytuacja niepewności na rynku pracy, bezrobocie oraz konkurencyjność mogą wyzwać poczucie zagrożenia i lęku,

szczególnie wśród osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i ekonomicznym ze względu na ich niskie kwalifikacje lub niewystarczającą mobilność zawodową.

Zachodzące w tak błyskawicznym tempie przeobrażenia wręcz wymuszają potrzebę stałego nadążania za nimi. Jako remedium na zmieniające się wymogi rynku pracy postuluje się świadome planowanie rozwoju zawodowego jednostki oraz wdrażanie idei kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*), dzięki której osoby dorosłe mogą rozwijać swoje zdolności, wzbogacić posiadaną wiedzę, udoskonalić kwalifikacje zawodowe lub zdobyć nowy zawód.

Zasadniczy obszar rozważań zawartych w niniejszej publikacji koncentruje się wokół aktywności edukacyjnej osób dorosłych, która może być realizowana w trakcie formalnego i pozaformalnego kształcenia zawodowego. Na tle państw Unii Europejskiej skala kształcenia ustawicznego w Polsce jest stosunkowo niska. Szacuje się, że w 2005 roku jedynie 5,1% Polaków w wieku 25–64 lat uczestniczyło w różnych formach edukacji ustawicznej. Dla porównania w UE było to około 30% osób w tym przedziale wiekowym (*Key figures on Europe – 2007/2008 edition, EUROSTAT, s. 68*). W związku z powyższym uważam, że podjęcie problematyki kształcenia dorosłych jest obszarem interesującym i aktualnym, szczególnie w obliczu wciąż trwających przemian społeczno-gospodarczych.

Niniejsze opracowanie stanowi diagnozę aktywności edukacyjnej pracowników oraz ich przełożonych, ze szczególnym uwzględnieniem postaw badanych wobec kształcenia ustawicznego. Zajmującym mnie zagadnieniem stał się nie tylko sam aspekt behawioralny kształcenia, ale także psychologiczny, będący przyczyną zachowań edukacyjnych. Analizując kwestie związane z podejmowaniem kształcenia, eksplorowałam również czynniki determinujące aspiracje i zachowania jednostki. Wnikliwego spojrzenia wymagały także zagadnienia związane z rozpoznaniem czynników motywujących badane osoby do rozwoju zawodowego i inwestycji w kapitał edukacyjny. Obecnie wiele osób przejawia zdecydowanie pozytywną postawę wobec wszelkiego rodzaju kształcenia, podejmuje działania mające na celu wzbogacenie własnych zasobów kompetencji, umiejętności i zdolności. Jednakże nie stanowią one większości naszego społeczeństwa. Istnieje bowiem ciągle spory odsetek tych, którzy, poprzestając na zdobyciu wykształcenia obligatoryjnego, nie korzystają z dostępnej oferty edukacyjnej, umożliwiającej dalszy, ustawiczny rozwój i jednocześnie nie inwestują w swój kapitał edukacyjny. Podejmując rozważania, poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania: Jak kształtuje się kapitał edukacyjny badanych oraz jakie czynniki sprzyjają jego rozwojowi? Czy obecna sytuacja na rynku pracy zmusza pracowników do stałego doskonalenia zawodowego, czy też

jest to wymóg wewnętrznych potrzeb jednostki, wynikających ze zrozumienia znaczenia wartości własnego kapitału edukacyjnego w społeczeństwie wiedzy? Jaką funkcję pełnią obecnie zakłady pracy, czy jak na nowoczesne organizacje uczące się przystało, realizuje się w nich gruntownie przemyślany i zaplanowany proces szkolenia i doskonalenia zawodowego, z szeroką ofertą edukacyjną skierowaną do różnych grup pracowników? Czy i w jaki sposób w firmach dostrzega się znaczenie edukacyjnego potencjału, tkwiącego w różnych grupach pracowników? Czy menedżerowie pozostają nadal najczęściej szkoloną grupą zawodową w organizacjach? Odpowiedzi na te i inne, bardziej szczegółowe zagadnienia poszukiwałam w trakcie dociekań teoretycznych i empirycznych.

Część teoretyczną niniejszej pracy tworzą trzy rozdziały. Pierwszy z nich dotyczy znaczenia kształcenia ustawicznego we współczesnym, nieustannie zmieniającym się świecie. Poczynając od analizy przeobrażeń w polskim systemie oświaty dorosłych, które są konsekwencją procesów transformacji ustrojowej, zwracam uwagę na relacje zachodzące pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Są one elementami makrosystemu społecznego, wzajemnie oddziaływającego na siebie. Z jednej strony edukacja dostarcza rynkowi kapitału ludzkiego, natomiast rynek wpływa na kształtowanie owego kapitału poprzez stawianie określonych wymagań jakościowych, co do rodzaju i poziomu kwalifikacji (A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, 2006, s. 291). Konsekwencją tego sprzężenia zwrotnego jest również rozwój tzw. rynku usług szkoleniowych dla osób dorosłych, a w perspektywie mikrospołecznej – zróżnicowane postawy osób dorosłych względem kształcenia ustawicznego.

Rozdział drugi akcentuje rangę kształcenia ustawicznego w procesie budowania wartości kapitału edukacyjnego jednostki. Odwołując się w nim do ekonomicznych koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi, poruszam kwestie kapitału ludzkiego we współczesnych organizacjach oraz omawiam proces jego tworzenia. Akcentuję, że uczestnictwo w systemie edukacji ustawicznej stanowi inwestycję w rozwój kapitału ludzkiego, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i organizacyjnym. Zawarte w tym rozdziale rozważania poświęcam także zagadnieniom rozwoju zawodowego, który implikuje zmiany w indywidualnych karierach zawodowych. Końcowa część rozdziału dotyczy istoty kapitału edukacyjnego oraz sposobu, w jaki może on być budowany i wykorzystany w gospodarce opartej na wiedzy. Powyższe rozważania stanowią kluczową kwestię w optyce postrzegania przeze mnie zachodzących zjawisk, jak również tworzą punkt wyjścia do dokonanych później analiz i eksplikacji.

Rozdział trzeci poświęcony jest w całości współczesnym organizacjom, jako głównym obszarom aktywności zawodowej jednostek. Obecnie pod-

stawową wytyczną, sprzyjającą przewadze konkurencyjnej współczesnych firm jest dążenie do tworzenia tzw. organizacji uczących się. Wskazuję w nim na ogólnoświatowe tendencje, zmierzające w kierunku budowania gospodarki opartej na wartościach, jakie niesie ze sobą posiadanie i tworzenie wiedzy. Poruszone kwestie stają się również przyczynkiem do scharakteryzowania roli samych firm w procesie szkolenia i rozwoju pracowników. Jednocześnie akcentuję, że obecnie sukces mogą odnieść tylko takie organizacje, które nieustannie inwestują w edukacyjny rozwój swoich pracowników oraz skutecznie ich w tym kierunku motywują.

W rozdziale metodologicznym prezentuję nurtujące mnie problemy badawcze, przedstawiam hipotezy oraz model zależności między zmiennymi, który zdeterminował sposób myślenia o przedmiocie badań. Omawiam również metody i procedury badawcze, które zostały zastosowane w trakcie realizacji badań. Głównym celem podjętych badań stało się przedstawienie sposobów podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników i menedżerów oraz roli, jaką w tym procesie odgrywają firmy ich zatrudniające. Badaniami sondażowymi objęłam 135-osobową grupę pracowników i ich przełożonych, zatrudnionych w publicznych lub prywatnych firmach na obszarze dwóch województw: wielkopolskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Penetracje badawcze uzupełniają także wywiady z reprezentantami działów personalnych 30 firm, a także analizy dostępnych materiałów źródłowych.

Część empiryczna zawiera wyniki z uzyskanego materiału badawczego. Na tę część opracowania składają się cztery rozdziały. W pierwszym z nich dokonuję analizy oferty edukacyjnej skierowanej do osób dorosłych zatrudnionych na Warmii i Mazurach oraz w Wielkopolsce. Wskutek czego możliwe stało się ukazanie wielości dostawców usług szkoleniowych oraz różnorodności tematycznej kształcenia, z którego mogą skorzystać dorośli mieszkańcy obu regionów. Kolejny rozdział tej części pracy zawiera diagnozę aktywności edukacyjnej menedżerów i pracowników, ze szczególnym uwzględnieniem poziomów oraz kierunków podejmowanej aktywności. Następnie dokonałam analizy postaw badanych osób względem idei kształcenia ustawicznego. W ostatnim rozdziale tej części pracy zawarłam charakterystykę procesów dokształcania i doskonalenia zawodowego pracowników w zatrudniających ich przedsiębiorstwach. Na bazie przesłanek empirycznych sformułowałam rekomendacje dotyczące praktycznego usprawnienia procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego. Moim zdaniem wskazówki dotyczące dokształcania i doskonalenia zawodowego pracowników oraz stymulowania ich do permanentnego rozwoju mogą być przydatne zarówno organizatorom kształcenia ustawicznego, zajmującym się tworzeniem polityki edukacyjnej na poziomie kraju lub jego regionów,

jak również osobom odpowiedzialnym za realizację polityki szkoleniowej wewnątrz samych firm i instytucji. Opracowane rekomendacje mogą stać się wskazaniem także dla indywidualnych odbiorców zawodowej edukacji ustawicznej.

*

W tym miejscu pragnę wyrazić swą wdzięczność i serdecznie podziękowania wszystkim, którzy przyczynili się do powstania dysertacji doktorskiej, będącej podstawą niniejszego opracowania.

Przede wszystkim dziękuję mojemu promotorowi prof. zw. dr hab. Ewie Solarczyk-Ambrozik za inspiracje badawcze, cenne wskazówki oraz umożliwienie mi rozwoju naukowego pod swoim kierunkiem. Specjalne podziękowania składam recenzentom prof. dr hab. Kazimierzowi Dobrzańskiemu oraz prof. dr hab. Aleksandrowi Zandeckiemu za cenne uwagi, które również wpłynęły na ostateczny kształt publikacji.

Osobne podziękowania kieruję w stronę mojej rodziny, a szczególnie dziękuję mężowi Tomaszowi za udzielane wsparcie zarówno podczas przygotowywania rozprawy doktorskiej, jak i w trakcie prac związanych z redakcją niniejszej książki.

Autorka

Znaczenie kształcenia ustawicznego we współczesnym świecie

1.1. Przeobrażenia polskiej oświaty dorosłych w dobie transformacji systemowej

W dobie dążenia do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, szczególnego znaczenia nabiera potrzeba doskonalenia zawodowego oraz ciągłego poszerzania posiadanej już wiedzy i kompetencji. W związku z powyższym, przed współczesnym systemem oświaty dorosłych stawiane są nowe wyzwania. Postuluje się by obejmowała ona całość procesów uczenia się - zarówno formalnych, jak i nieformalnych oraz powinna przyczyniać się do zaspokajania potrzeb edukacyjnych jednostek i całych społeczeństw (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 20-22). Z kolei do naczelnych zadań polityki edukacyjnej państwa należy organizowanie form i placówek oświatowych, animacja i motywowanie potrzeb edukacyjnych społeczeństwa, a także umożliwienie rozwoju zainteresowań poszczególnym jednostkom. Można wręcz stwierdzić, że przyszłość oświaty dorosłych to połączenie treści ogólnych z doskonaleniem zawodowym, a jej podstawowym procesem powinno stać się samokształcenie jednostki.

Za symboliczną datę rozpoczęcia przemian systemowych w Polsce przyjmuje się czerwiec 1989 roku, kiedy przeprowadzono wybory parlamentarne, nastąpił przełom, w wyniku którego zaczęło się kształtować demokratyczne państwo. Proces ten pociągnął za sobą rozliczne zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze. W sferze politycznej były to m.in.: zmiana systemu rządzenia krajem z jednopartyjnego na wielopartyjny system demokracji parlamentarnej, przebudowa instytucji państwowych, reorganizacja polityki zagranicznej kraju i dotychczasowych układów militarnych, rozwiązanie dawnych politycznych związków zawodowych oraz proko-

munistycznych stowarzyszeń społecznych, a w ich miejsce powstanie nowych, zdecentralizowanych i bardziej podmiotowych organizacji, stworzenie samorządów lokalnych. Podstawowe zmiany społeczne to: kształtowanie się podmiotowości społeczeństwa oraz przywrócenie swobód obywatelskich, zaś w sferze gospodarki: prywatyzacja, przejście z gospodarki centralnie sterowanej na wolnorynkową i zdecentralizowaną, przywrócenie podstawowych kategorii ekonomicznych, takich jak: wolny rynek, konkurencja, pieniądz (T. Aleksander, 1996, s. 31-32).

Dokonująca się transformacja ekonomiczna i polityczna „postawiła problem wyznaczenia nowych celów i zadań edukacji ustawicznej. Kształtują się one pod naporem mechanizmów gospodarki rynkowej oraz pozostających z nimi w związku, potrzeb i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Przełom ustrojowy odblokował możliwości artykulacji interesów, realizowania wartości, ale równocześnie zredukował poczucie bezpieczeństwa socjalnego oraz ograniczył możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb bytowych. Zjawiska związane z transformacją w istotny sposób oddziałują na kształtowanie się nowych zadań oświaty dorosłych, szczególnie tych, które ma ona do spełnienia wobec jednostki. Oprócz powyższych, rysuje się też cały szereg nowych zadań, związanych z potrzebami gospodarki rynkowej. Są one powiązane z odmiennym modelem kształcenia, nie będącego tylko w gestii mecenatu państwa, ale opartego na sieci nowych, prywatnych, często jakościowo innych, instytucji oświatowych i kulturalnych, oferujących nowe treści, w postaci zwiększonej różnorodności ofert edukacyjnych. Przejawem reakcji na nowe potrzeby edukacyjne jest komercjalizacja usług oświatowych” (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 33-34).

Wprowadzenie opłat za uczestnictwo w kształceniu przekonuje niezbitnie, że skończyły się czasy, w których instytucje kształcenia były synonimem darmowego podnoszenia swoich kwalifikacji. System opłat za uczestnictwo wpływać może korzystnie na poziom i bogactwo ofert edukacyjnych. Klienci usług edukacyjnych, samodzielnie opłacający naukę, coraz śmielej żądają, by oferowane im zajęcia były na należytych poziomach merytorycznym i organizacyjnym. Również prywatni dostawcy i organizatorzy kształcenia dbają coraz częściej o zapewnienie wysokiego poziomu oferowanych usług. Uwolnienie rynku usług edukacyjnych pociągnęło za sobą ograniczenia w funduszach publicznych (państwowych i samorządowych) na ich działalność. W związku z tym wiele z nich, borykając się z trudną sytuacją finansową, zmuszonych zostało do poszukiwania nowych źródeł utrzymania. Głównymi sposobami poprawy ich sytuacji stają się: wygospodarowanie własnych środków finansowych (wynajem lokali innym instytucjom lub osobom fizycznym; prowadzenie działalności gospodarczej;

wprowadzanie zasady odpłatności za uczestnictwo w organizowanych zajęciach) lub pozyskanie sponsorów (T. Wujek, 1994, s. 45).

Kolejny rodzaj zmian, jakie dokonały się w okresie transformacji w instytucjach oświaty, dotyczy ich struktury organizacyjnej. Zmiana ustroju przyniosła nową interpretację prawa własności, co niejednokrotnie spowodowało wypowiedzenie placówkom prawa najmu lokali. Elementem sygnalizowanych tutaj zmian jest także łączenie instytucji oświatowych w większe „centra”. Taka integracja niesie za sobą zmniejszenie administracji, wymusza lepsze eksploataowanie posiadanych pomieszczeń, urządzeń i sprzętu, sensowniejsze wykorzystanie pracowników na rzecz realizacji wspólnych celów i zadań dydaktycznych, stwarza szanse na łatwiejsze opracowanie jednolitego programu finansowego i spójnego wewnętrznie programu działalności. Doświadczenia instytucji oświaty dorosłych w okresie transformacji zrodziły potrzebę zatrudnienia nowych specjalistów, m.in. od marketingu, zarządzania czy reklamy (T. Wujek, 1994, s. 46–47).

Zmiany polityczne, społeczne oraz ekonomiczne okresu transformacji ustrojowej pociągnęły za sobą także wyraźne przekształcenia w treści, organizacji i metodyce działalności edukacyjnej i wychowawczej na terenie instytucji oświaty dorosłych. Uzyskały one całkowitą autonomię i swobodę w doborze charakteru swojej działalności. Formowanie treści edukacyjnych często dokonuje się zgodnie z oczekiwaniami uczestników oraz ich indywidualnymi potrzebami w celu pozyskania chętnych osób, gotowych zapłacić za kształcenie. Zasygnalizowane przeobrażenia w działalności instytucji oświaty dorosłych dowodzą, że ewoluują one w stronę komercjalizacji. Organizowane w nich zajęcia coraz częściej przekonują, że wiedza staje się swoistym towarem. Instytucje oświaty przestały być wyłącznie publicznym ofiarodawcą wartości edukacyjnych, a stały się ich odpłatnym i rozważnym „dealerem”, który działa w warunkach wysokich wymagań ze strony selektywnie nastawionych odbiorców i uczestników.

Oświata ma więc nadążać za zmianami społecznymi, warunkować je, być dla nich impulsem i motorem. System edukacyjny, szczególnie kształcenia zawodowego, powinien szybko reagować na potrzeby rynku pracy i potrzeby edukacyjne społeczeństwa wyrażające się w jego aspiracjach. Naczelnym zadaniem, przed którym stoi oświata zawodowa, jest szkolenie i kształtowanie umiejętności społecznych ułatwiających radzenie sobie z problemami zmienności i niepewności rzeczywistości zawodowej. W tych warunkach oświata dorosłych przygotowywać powinna do działań elastycznych, mobilności zawodowej, ruchliwości, aktywności (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 35). Podstawową cechą zmian obserwowalnych w edukacji dorosłych jest także **przesunięcie nacisku z kształcenia na uczenie się**. Początkowe wykształcenie zawodowe w warunkach konkurencyjności

na rynku pracy staje się pierwszą fazą całościowego procesu uczenia się (Solarczyk-Ambrozik, 1998). Doniosłą rolę w edukacji upatruje się także w kształceniu u absolwentów postawy, zwanej **orientacją na pracę**. Charakteryzują się nią osoby, które na pierwszy plan wysuwają takie wartości, jak: rozwój własnych umiejętności, zainteresowań, twórcze wypowiedzenie się poprzez wykorzystanie wiedzy i sprawności w toku pracy (D. Dobrowolska, 1980, s. 78; M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, 2009).

Na relacje zachodzące pomiędzy systemem oświaty dorosłych a zmianami w obrębie systemu społeczno-gospodarczego wskazuje także występujące zjawisko bezrobocia. To m.in. w edukacji dorosłych widzi się szansę zapobiegania jego eskalacji, np. poprzez przybliżenie kształcenia zawodowego do rzeczywistości firm i lokalnych rynków pracy, a także „zorientowanie programów i metod szkolenia na kształtowanie umiejętności i sprawności zarówno technicznych, jak i społecznych, umożliwiających jednostkom radzenie sobie z niepewnością” (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 35). Zadanie oświaty powinno polegać także na wzbudzaniu motywacji do podejmowania działań samokształceniowych, uczeniu dokonywania trudnych, odpowiedzialnych wyborów i decyzji, np. o przekwalifikowaniu się.

Wskazując na istnienie sprzężenia zwrotnego pomiędzy oświatą a systemem społeczno-gospodarczym, należy podkreślić istnienie dwóch odmiennych modeli kształcenia zawodowego: **modelu technokratycznego**, który występował do niedawna w Polsce, i **modelu humanistycznego**, bardziej odpowiadającego wymogom i oczekiwaniom gospodarki wolnorynkowej. Pierwszy rodzaj jest typowy dla organizacji biurokratycznych, centralnie sterowanych, w których odbywa się m.in. limitowanie i dopasowywanie struktury wykształcenia na potrzeby gospodarki (K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 134). Oddziaływania oświatowe w tej koncepcji pełnią funkcję instrumentalną, zmierzającą do wspólnego celu, jakim jest optymalizacja kwalifikacji pracowników do pełnienia ról zawodowych (M. Malewski, 1988, s. 451). Technokratyczna koncepcja zakładała przygotowanie pracownika do wyspecjalizowanej, wąskiej, a zarazem zdepersonalizowanej roli zawodowej, co jednocześnie przekreślało indywidualną twórczość, osobowość i potencjał intelektualny człowieka. Jak podkreśla E. Solarczyk-Ambrozik, niezharmonizowanie potencjału kwalifikacyjnego z potrzebami gospodarki na wykwalifikowane kadry prowadzi do powstania rynku pracy będącego ogniwem pośrednim pomiędzy systemem gospodarczym a systemem oświatowym (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 136). Odmiennym modelem kształcenia, jak już zaznaczono wcześniej, jest koncepcja humanistyczna, w której podstawą polityki oświatowej stają się potrzeby i aspiracje ludzi, zaś efektem systemu oświatowego – osobo-

wościowy potencjał kwalifikacyjny, znacznie przewyższający potrzeby gospodarki. Koncepcja kształcenia humanistycznego przystaje do wymogów rzeczywistości charakteryzującej się zmiennością i niepewnością rynku pracy. System gospodarczy wchłania w pierwszej kolejności tych, którzy mają najwyższe kwalifikacje (M. Malewski, 1988, s. 451). Sytuacja taka może wywoływać u wielu ludzi dezorientację, poczucie zagrożenia, a to właśnie oświata powinna w jak najszerszym stopniu przygotowywać do zaistnienia na rynku poprzez wyrabianie pewności siebie, odwagi, odporności i aktywności. Przed edukacją i szkołą stają również wyzwania związane z przemianami istoty pracy ludzkiej i karier zawodowych (M. Strykowska, 2001, s. 120).

Od 1 maja 2004 roku Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, w związku z powyższym, główną tendencją w obszarze transformacji systemu edukacji staje się dostosowywanie go do wzorców zachodnioeuropejskich. Procesy integracji, wspólny rynek towarów, pracy, usług, w tym także edukacyjnych, sprzyjają rozwojowi edukacji ustawicznej na potrzeby aktualnie zatrudnionych i przyszłych pracowników, a także osób bezrobotnych. Eurointegracja to wielopłaszczyznowy, długofalowy i trudny proces dostosowawczy, a zarazem innowacyjny. Proces ten nie może odbywać się bez istotnych zmian zarówno w edukacji młodzieży, jak i dorosłych. Potrzeba gruntownej wiedzy, dialogu i otwartości w myśleniu o przyszłości, aby nie ulegać jedynie hasłom i emocjom w dyskusjach na temat szans i zagrożeń, które wynikają z integracji. Założenia przyjęte w memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego Komisji Wspólnot Europejskich (*Bruksela 2000 – dokument roboczy*) sugerują, że ogólna i spójna strategia na rzecz kształcenia ustawicznego w zjednoczonej Europie winna mieć na celu:

- zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do nauki w celu zdobycia i doskonalenia umiejętności;
- zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie;
- opracowanie skutecznych metod nauczania i uczenia się;
- dążenie do tego, by ludzie doceniali korzyści płynące z kształcenia;
- zapewnienie łatwego dostępu do informacji o możliwościach kształcenia;
- dbanie o rozwój kształcenia ustawicznego we własnych społecznościach (D. Koprowska, 2001, s. 103–104).

Złożony w kwietniu 1994 roku wniosek Polski o członkostwo w Unii Europejskiej, oprócz określenia priorytetów rozwojowych, postulował kontynuację transformacji ustrojowej w kierunku państwa prawa i demokracji, ale jednocześnie potrzebę porozumienia się w sprawach zajmujących uwagę społeczeństwa, wśród nich m.in. inwestowania w kapitał ludzki, zwłaszcza

cza w edukację. Celem edukacji winno być oferowanie jednostkom wielu form kształcenia, doksztalcenia i umożliwianie samorozwoju. Wśród innych priorytetów należy wymienić również swobodną wymianę pracowników, uznanie kwalifikacji zawodowych, kształcenie zawodowe i ustawiczne, kształcenie wyższe, ukierunkowanie systemów edukacji i kształcenia pod kątem przeobrażeń technologicznych, podnoszenie jakości kształcenia, promocję europejskiego wymiaru edukacji (W. Rabczuk, 1993, s. 39). Do głównych obszarów współpracy państw UE w dziedzinie edukacji zaliczono m.in.: reformę programową, szkolenia w miejscu pracy, kształcenie ustawiczne, kursy przekwalifikowujące i przystosowujące na potrzeby rynku pracy, kształtowanie umiejętności zarządzania, nauczanie języków państw członkowskich, dostarczanie wyposażenia dla celów szkolenia oraz popieranie nauczania w zakresie studiów dotyczących Europy (K. Wielecki, 1993, s. 12). Wyróżnione wyżej priorytety są wprowadzane w życie w krajach wspólnoty europejskiej wskutek specjalnie utworzonych programów edukacyjnych. Szczególną rolę odgrywają różnego rodzaju programy dostosowawcze, które pozwalają na szybką reakcję w stosunku do zmian rynkowych. Choć nie mają one na celu zastąpienia kształcenia regularnego, jednak ich udział w edukacji powinien mieć charakter stały. Wprowadzenie i realizacja w szkolnictwie programów nauczania dostosowanych na potrzeby rynku pracy to proces niezwykle trudny. Wymaga szybkiego przekwalifikowania się kadry nauczającej i wprowadzenia nowych programów nauczania. W tym wypadku skutecznym instrumentem stają się m.in.: kursy, szkolenia czy studia podyplomowe adresowane do grup zawodowych posiadających określone wykształcenie bazowe.

Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia oraz rozwoju zasobów ludzkich wskazuje, że budowanie systemu edukacji zgodnej z potrzebami rynku pracy staje się jednym z instrumentów poprawy jakości zasobów ludzkich. Kształcenie zawodowe winno zatem przygotowywać przyszłego pracownika do odnalezienia się w każdej sytuacji społecznej i ekonomicznej oraz zawodowej, kierowania swoim życiem i, w miarę możliwości, rozumienia świata i kierunków zachodzących w nim zmian. W gospodarce wolnorynkowej od każdego pracownika wymaga się nade wszystko mobilnej postawy, sprawności gwarantującej skuteczne działanie, przedsiębiorczości oraz przygotowania i gotowości do stawania się podmiotem pracowniczym. Niemal na każdym stanowisku pracy oczekuje się coraz wyższych i możliwie wszechstronnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Stan taki podyktowany jest głównie zmianami naukowo-technicznymi i informatycznymi oraz towarzyszącymi im procesami (Z. Wiatrowski, 2002, s. 70–71).

W projekcie *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* określono kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce. Rozwój kształ-

cenia ustawicznego uzależniony został od sprawnie działającego systemu edukacji, a jednym z jego wyzwań jest podejmowanie działań zmierzających do zwiększenia udziału osób dorosłych w różnych formach kształcenia ustawicznego. W dokumencie tym postuluje się, żeby realizacja zawartych celów „umożliwiała indywidualny rozwój każdego obywatela, poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego jakości, a także promowała aktywne postawy, poprawiające jego szansę na rynku pracy”. Strategia wyznacza także konkretne zadania dla resortów, samorządów, administracji oświatowej, instytucji naukowych i oświatowych, pracodawców i innych partnerów społecznych (*Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, 2003, s. 4).

Także w *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* zawarto sugestie dotyczące propagowania i rozwoju idei kształcenia ustawicznego przez całe życie. W dokumencie tym postuluje się upowszechnienie kształcenia związanego nie tylko z podnoszeniem kwalifikacji i umiejętności zawodowych, ale również kompetencji ogólnych. Wnioskuje się o skonstruowanie zasad uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacyjnym poprzez wprowadzenie certyfikatów oraz integrację tradycyjnego systemu kształcenia z edukacją przez całe życie. Zakłada się również realizację zintegrowanego programu działań na rzecz uczenia się przez całe życie (*Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, 2005, s. 8).

Zmiana systemu społeczno-gospodarczego zarówno w Polsce i innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej skłoniła teoretyków nauk pedagogicznych do określenia nowych układów odniesienia:

- włączenie państwa w organizm gospodarki europejskiej i światowej zgodnie z normami tam obowiązującymi;
- społeczeństwo obywatelskie, demokratyczne i pluralistyczne z akcentem na podmiotowość każdego człowieka;
- gospodarka wolnorynkowa zakładająca maksymalną przedsiębiorczość, konkurencyjność i kompetencyjność;
- dominująca rola własności prywatnej oraz średnich i małych zakładów pracy;
- podwyższenie wymagań dotyczących poziomu kwalifikacji pracowników.

Nowa koncepcja kształcenia zawodowego w naszym kraju, zakładając zmniejszenie liczby zawodów i specjalności, akcentuje także dostosowanie profili kształcenia na potrzeby lokalnych rynków pracy (S. Kaczor, 1993, s. 11–13; Z. Wiatrowski, 1999, s. 16–17; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, 2002, s. 153–163).

Również współczesne tendencje w dydaktyce dorosłych wskazują na potrzebę indywidualizacji procesu kształcenia, wyzwalań własnej aktyw-

ności i samodzielności uczestników edukacji oraz zapewnienia partnerskich relacji interpersonalnych pomiędzy nimi a wykładowcami. W edukacji dorosłych nowego wymiaru nabiera więc problematyka podmiotowości (S.Kaczor, 1993, s. 14). Obecnie oświata zawodowa dorosłych coraz częściej oferuje różnorodne programy dla adresatów, których pragnie wzmocnić poprzez zwiększenie poziomu ich aktywności edukacyjnej. Podejmowanie ważnych i długofalowych decyzji życiowych na etapie rozpoczynania edukacji oraz podczas pracy wymaga rozwoju orientacji i poradnictwa zawodowego. Doskonalona musi być zatem baza danych zawierająca informacje o miejscach pracy i miejscach nauczania zawodu, przekwalifikowania się oraz udzielania porad kandydatom do pracy i pracodawcom, bowiem kształcenie i doskonalenie w toku pracy jest elementem zarówno edukacji osób zajmujących niższe, jak i wyższe pozycje w hierarchii służbowej zarządzania.

Funkcjonowanie dorosłego człowieka w trzech podstawowych obszarach życia społecznego – pracy zawodowej, rodzinie i czasie wolnym – związane jest z wykonywaniem różnego rodzaju zadań, stąd też wynika konieczność zadaniowego charakteru edukacji; treść i struktura czynności wykonawczych w danym obszarze życia stanowić powinny podstawę przemian treści i struktury edukacji. Kształcenie ustawiczne, jako kontynuacja lub podjęcie na nowo zarzuconej wcześniej nauki, uzupełnia tradycyjne procesy kształcenia, a jednocześnie przyczynia się do nadążania za stale rosnącymi wymaganiami zawodowymi. „Potrzeba edukacji ustawicznej staje się celem dydaktycznym i wychowawczym systemu szkolnictwa, a także celem dla konkretnego człowieka, ponieważ chcąc nadążyć za zachodzącymi zmianami, musi się on uczyć nieustannie, przez całe życie. Powszechnie przyjmowana jest teza, że” ten, kto dobrze opanuje arkana samodzielnego uczenia się (technikę pracy umysłowej), w przyszłości zdolny będzie przyswajać samodzielnie ciągle narastającą wiedzę, niezbędne umiejętności i nawyki potrzebne w pracy zawodowej i życiu (K. Klimek, 1997, s. 59).

Ważną kwestią, zwłaszcza po wejściu Polski w struktury europejskie, pozostaje: zapewnienie systemu kształcenia, przygotowującego do wejścia na rynek pracy; wprowadzanie programów szkoleniowych pozwalających na przekwalifikowanie się w zależności od wahań na rynku pracy oraz dostosowanie procesu edukacji do europejskich standardów.

1.2. Rynek pracy a edukacja zawodowa

Pojęcie **rynku** definiuje się najogólniej jako całokształt stosunków handlowo-gospodarczych, obejmujący sprzedaż i kupno towarów, wymianę kapitałów i usług; zespół kupujących i sprzedających, których decyzje

wpływają na kształtowanie podaży i popytu oraz poziom cen. Z powyższego wyprowadzić można pojęcie rynku pracy i rynku edukacyjnego. Natomiast **rynek pracy** będzie rozumiany jako „zespół oferujących i uczestniczących, których decyzje wpływają na kształtowanie się podaży i popytu ofert pracy”. Popytowy charakter ofert pracy jest procesem wyrażającym zapotrzebowanie na określonych pracowników, za pomocą którego można przyjąć do pracy osoby z wymaganymi kwalifikacjami, na podstawie umowy o pracę (S. Kaczor, 1996, s. 7–8). „Rynek edukacyjny tworzy zespół oferujących i uczestniczących, których decyzje wpływają na kształtowanie się podaży i popytu ofert edukacyjnych” (A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, 2006). Powstający w Polsce rynek edukacyjny, zwłaszcza w obszarze edukacji permanentnej, jest tworzony zarówno z potrzeby transformacji systemowo-gospodarczej, jak i związanej z nią zmianą struktury wykształcenia mieszkańców naszego kraju. Popytowy charakter ofert edukacyjnych jest odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku. Każda jednostka lub instytucja ma możliwość zakupu usługi edukacyjnej, która jest jej potrzebna. Podażowy charakter ofert edukacyjnych jest odpowiedzią na zapotrzebowanie w zakresie ustabilizowanych zawodów, związanych ze strategicznymi interesami gospodarki, kultury oraz szeroko rozumianej polityki społecznej państwa. „Rynek pracy jest w rzeczywistości odbiorcą rezultatów kształcenia ogólnego i zawodowego, które w postaci kwalifikacji ulegają prawom podaży i popytu”. Można zatem posiadane kwalifikacje określić produktami zbytu systemu oświaty. Ponieważ zajmują one w ludzkim działaniu pierwszorzędną rolę, należy je z powodu potrzeby synchronizacji z przemianami w świecie pracy ustawicznie obserwować i modernizować (B. Bartz, 1995, s. 65). W czasach gospodarki centralnie sterowanej współzależność ta nie była tak jednoznaczna, dlatego kwalifikacje oznaczały po prostu wyniki szkolnego wykształcenia, które zawierały wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Obecnie akceptuje się w definicji kwalifikacji aspekty sprawnego i skutecznego działania w nowych, zmieniających się warunkach. Kwalifikacje znaczą: umieć projekcyjnie myśleć i postępować, a przez to znajdować lepsze sytuacje wyjściowe i osiągać pożądane rozwiązania (A. Andrzejczak 1999, S.M. Kwiatkowski 1994, J. Skrzypczak 1998).

Trzy główne zakresy przekształceń, tzn. transformacja gospodarcza, techniczno-organizacyjna i kulturowa, mają znaczący wpływ na współczesny rynek pracy, a co za tym idzie na edukację, stan i przeobrażenia edukacji dorosłych, w tym także na rynek edukacyjny. O ciągłym podnoszeniu poziomu wykształcenia decydują przede wszystkim wzrastające wymagania ze strony rynku pracy oraz wzrost świadomości, co do jego znaczenia w indywidualnym rozwoju jednostki. Takie zjawisko prowadzi do dysnansu pomiędzy realizowanym przez szkoły kształceniem zawodowym

a wymaganiami współczesnego rynku pracy. Skuteczne powiązanie rynku edukacyjnego z rynkiem pracy może powstać i funkcjonować przez ustalenie potrzeb kwalifikacyjnych dla aktualnych miejsc pracy, a następnie dostosowanie ich do kierunków kształcenia realizowanych w systemie kształcenia zawodowego. Ustalenie tych potrzeb wymaga więc stałego monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych na lokalnych rynkach pracy (K. Dobrzański, 2002; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, 2002).

K. Denek podkreśla, że rynek edukacyjny jest powiązany z rynkiem pracy na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy uzależniony jest od rynku edukacyjnego, a równocześnie na niego wpływa. To samo dotyczy rynku edukacyjnego. Między tymi kategoriami rynków występują relacje, które wynikają z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych jako efektu edukacji dla: pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki i społeczeństwa. Wykształcenie i kwalifikacje są dla pracownika formą własności. Wyznaczają one jego status na rynku pracy, zapewniają bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy, pozycję zawodową i jej rozwój oraz poziom płacy (K. Denek, 1994, s. 34).

W okresie tzw. gospodarki centralnie planowanej, liczba miejsc pracy przewyższała liczbę osób jej poszukujących. Podażowa polityka państwa doprowadziła do zaistnienia złudnego bezpieczeństwa. Wszyscy wkraczający na rynek pracy otrzymywali zatrudnienie, bez względu na poziom wykształcenia, posiadane kwalifikacje czy kompetencje. Dalsze kształcenie po zakończeniu szkoły lub studiów nie stanowiło dla pracowników istotnej potrzeby, bowiem często zajmowane stanowisko i uzyskiwane dochody niezależne były od osobistych osiągnięć jednostki i jej indywidualnego rozwoju. Dlatego w poprzednim systemie pracowników charakteryzowała niska aktywność edukacyjna, niski poziom aspiracji edukacyjnych i brak zrozumienia dla idei kształcenia ustawicznego (E. Solarczyk-Ambrozik, 2002, s. 93–110).

Analizując powiązania rynku pracy z edukacją, podnieść należy także problem obecnej struktury demograficznej ludności Polski. Kierunki jej zmian (zmniejszanie się przyrostu naturalnego oraz wzrost liczby osób w wieku poprodukcyjnym) powodują negatywne konsekwencje dla rynku pracy. Osoby wkraczające na rynek pracy w drugiej połowie lat 90. XX w. kształciły się w okresie powolnego przystosowywania się systemu edukacji do wymagań gospodarki wolnorynkowej, w tempie nieadekwatnym do zachodzących po stronie popytowej zmian. Pojawiło się zapotrzebowanie na zawody i specjalności, na które nie było popytu we wcześniejszym systemie ustrojowym. Zachodzi więc potrzeba reorganizacji istniejących programów nauczania (wprowadzenie nowych przedmiotów, takich jak np.

ekonomia stosowana, przedsiębiorczość) bądź też wprowadzenia nowych kierunków kształcenia na uczelniach wyższych w celu błyskawicznej reakcji na zapotrzebowanie rynku pracy. Przy obecnym tempie rozwoju społeczno-ekonomicznego, który stymuluje przyrost wiedzy oraz wynikające z tych procesów zmiany w zastosowaniu technologii, każdy człowiek będzie musiał zmieniać kilkakrotnie w ciągu swego życia kwalifikacje zawodowe. Według ocen analityków badających obecne rynki zatrudnienia, pracownik musi być przygotowany do pięcio- lub sześciokrotnej zmiany stanowiska i charakteru pracy (Z. Szykiel, 2000, s. 33). Stąd szczególnej wagi nabiera kształtowanie nawyku uczenia się przez całe życie, jako swoistego stylu życia. Zmieniający się stale rynek pracy będzie wyznaczać potrzebę uzupełniania dotychczasowych kwalifikacji, a także zdobywania nowych zawodów. Pociąga to za sobą również konieczność elastycznego postrzegania przez człowieka swojej kariery zawodowej, jako swoistego pakietu różnych zawodów oraz całościowego procesu przekwalifikowywania się (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 21).

Jak już podkreślono, wprowadzenie wolnego rynku przyniosło wiele nowych, nieznanych wcześniej zjawisk, takich jak: powstanie sektora prywatnego przedsiębiorstw, a co za tym idzie konkurencyjności na rynku pracy, a także zjawiska bezrobocia. Zmianie uległ też stosunek jednostki do wykonywanej pracy, która w okresie PRL-u była tzw. dobrem gwarantowanym, w skutek transformacji społeczno-ekonomicznej stała się natomiast dobrem cennym i poszukiwanym, o utrzymanie którego należy się starać (M. Sikorska, 2000). W związku z zaistniałą sytuacją stajemy przed koniecznością podjęcia wyzwania ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji w celu zdobywania i utrzymania miejsc pracy. Uwolnienie płac pociągnęło za sobą dla wielu osób konieczność dodatkowego zatrudnienia, pracy w godzinach nadliczbowych bądź przekwalifikowania się. Konkurencyjność na rynku pracy wręcz wymusza wśród zatrudnionych wykazywanie się wiedzą i umiejętnościami w celu zdobycia i utrzymania się na danym stanowisku (E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, 1995, 2002).

Nie wszystkie dziedziny gospodarki, które odegrały istotną rolę w poprzednim systemie społeczno-ekonomicznym, mają szansę utrzymania swojej pozycji, a tym samym dalszego rozwoju. Wiele z nich przechodzi głęboką restrukturyzację, podejmuje się próby realizacji nowych zadań i działa na całkowicie odmiennych zasadach. Poziom społeczno-gospodarczego rozwoju wyznacza trójsektorowa struktura zatrudnienia, tzn. przemysł, rolnictwo, usługi. Tendencje zmian wśród ludności pracującej w przekroju tych sektorów ekonomicznych informują o kierunkach przekształceń społeczno-gospodarczych. Przed rozpoczęciem procesu transformacji bardzo duży odsetek ludności pracował w sektorze przemysłowym,

w tym też sektorze odnotowano największy ubytek miejsc pracy (P. Hewelke, E. Żak-Rosiak, 1997, s. 88–90). W sektorze rolniczym zmiany spowodowane były głównie likwidacją Państwowych Gospodarstw Rolnych i generacyjną zmianą pracujących. Udział sektora rolniczego wśród ogólnej liczby pracujących wynosi ok. 25%, jest więc wielokrotnie większy niż w krajach rozwiniętych gospodarczo. Odbywające się bezustannie przemiany strukturalne w podziale pracy, stymulowane przez rozwój nowoczesnych technologii, powodują zwiększenie udziału zatrudnionych w sektorze usług i zmniejszenie ich liczby w produkcji przemysłowej (K. Dobrzański, 1992).

Jedną z konsekwencji dyfuzji nowych technologii jest odchodzenie od pracy fizycznej do pracy intelektualnej, co wiąże się z przesunięciem punktu ciężkości z kwalifikacji wynikających z doświadczeń na kwalifikacje wykorzystujące posiadaną wiedzę i opanowane umiejętności. Do współcześnie pożądaných składników kwalifikacji perspektywicznych, nieodzownych dla mobilności na rynku pracy, należą m.in.: umiejętność abstrakcyjnego i analitycznego myślenia, rozumienie związków przyczynowo-skutkowych, znajomość procesów technologicznych oraz kreatywność. Obecnie wykwalifikowanym nie jest już ten, kto potrafi wykonać zleczone zadanie, ale ten, kto zadanie sam (lub z innymi) wymyśli, wybierze, zdefiniuje i na koniec wykona, a nawet skontroluje (B. Bartz, 1995, s. 70).

W sytuacjach ambiwalentnych konieczności stałego wyboru, na które narażony jest współczesny człowiek, nieodzownym atrybutem stają się wysoki poziom kompetencji poznawczych, będących koniecznym warunkiem posiadania szerokich horyzontów świata, pozyskania kompetencji moralnych, intelektualnych i komunikacyjnych (Z. Kwieciński, 1992, s. 185 i 210). W obecnej dobie ciągłego zagrożenia bezrobociem, wykształcenie wyższe pomaga w znalezieniu pracy, jednakże nie jest ono wystarczającym i jedynym wyznacznikiem, którym kierują się pracodawcy w procesie rekrutacji. Analiza populacji osób bezrobotnych według wykształcenia pozwala stwierdzić, że od początku procesu transformacji poziom i rodzaj wykształcenia był czynnikiem decydującym o szansach na rynku pracy, jednak w chwili obecnej nie jest czynnikiem gwarantującym zatrudnienie. Z pewnością przyczyniło się do tego uwolnienie rynku edukacyjnego, powstanie dużej liczby szkół prywatnych na poziomie wyższym, determinujące wzrost czynnika solaryzacji.

W świadomości społecznej wykształcenie jest wciąż postrzegane jako czynnik kreujący jakość życia, wiąże się z poznawaniem świata, rozwojem osobowości i sterowaniem własnym życiem. Spełniając te funkcje, kształcenie wychodzi poza poznanie świata faktów, na rzecz świata wartości – pomaga kształtować egzystencję człowieka (A. Zandecki, 1996, s. 187). Zdobywanie wykształcenia, w szczególności wyższego, jest wartością docenianą

w gospodarce wolnorynkowej. Wyższe wykształcenie stwarza co prawda większą szansę otrzymania pracy, jednakże często konkretne stanowisko wymaga od pracownika samosterowności rozumianej jako działanie na podstawie własnego, indywidualnie wypracowanego osądu sytuacji, zwracanie uwagi zarówno na wewnętrzną dynamikę zachowań, jak i ich obserwowalne konsekwencje, szerokie horyzonty myślowe, ufność wobec innych, a także wyznawanie standardów moralnych, według których nic nie zwalnia człowieka od odpowiedzialności za własne zachowania przed samym sobą. Samosterowność możliwa jest wtedy, gdy rzeczywiste warunki życia pozwalają na pewną dozę wolności w działaniu, tworzą podstawy do czucia się panem swojego losu (M.L. Kohn, C. Schooler, 1986, s. 15–16).

Fakt posiadania wykształcenia jest czynnikiem wzmacniającym poczucie własnej wartości, pozytywną samoocenę, co sprzyja rozwojowi takich cech, jak: niezależność, twórczość, odwaga. Poziom wykształcenia wpływa bezpośrednio na wartości i system orientacyjny jednostki, ponieważ sprzyja ono elastyczności intelektualnej i szerokości spojrzenia. Wysoki poziom wykształcenia i pozycja zawodowa najsilniej wpływają na pozycję jednostki w systemie stratyfikacji społecznej. Im wyższa pozycja jednostki w tym systemie, tym wyższe prawdopodobieństwo, że wyznawane przez nią wartości determinowały jej samosterowność (M.L. Kohn, C. Schooler, 1986, s. 16–17).

W ostatnich latach zaszły w Polsce istotne zmiany w strukturze kształcenia. Znacznie zmalała liczba absolwentów szkół zawodowych i technicznych, wzrosła zaś liczba absolwentów liceów ogólnokształcących, co spowodowało na przestrzeni lat 2000-2008 wzrost liczby studentów (*Mały rocznik statystyczny Polski*, 2008). Wzrost komercjalizacji szkolnictwa na poziomie wyższym odzwierciedla się nie tylko w strukturze własnościowej uczelni, ale także w zmianach form kształcenia (spadek liczby studentów stacjonarnych na korzyść wzrostu liczby studentów niestacjonarnych). W Polsce zmianom zachodzącym w sferze społeczno-gospodarczej winny towarzyszyć również procesy dostosowawcze w zakresie kształcenia zawodowego. Poddając analizie ogólne cele kształcenia zawodowego, łącznie z perspektywami europejskimi i rodzimymi uwarunkowaniami, S.M. Kwiatkowski wyodrębnia trendy zmierzające do: rozszerzania zakresu kształcenia ogólnego w przygotowaniu zawodowym oraz zwiększenia znaczenia kształcenia ogólnego i ogólnozawodowego przy jednoczesnym ograniczeniu kształcenia specjalistycznego w formach szkolnych (S.M. Kwiatkowski, 1994, s. 40). Z kolei E. Solarczyk-Ambrozik upatruje w edukacji zawodowej następujących zadań: przygotowania do wykonywania zawodów najpotrzebniejszych na rynku pracy, kształcenia kompetencji wielostronnych, które umożliwią zmianę zawodu, kształtowanie kompe-

tencji kluczowych oraz wypracowania partnerstwa edukacyjnego pomiędzy instytucjami oświatowymi, przedsiębiorstwami i społecznościami lokalnymi (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 42; S.M. Kwiatkowski, 2001a, s. 148). Integracja europejska ma więc wyraźny komponent edukacyjny. Kształcenie i doskonalenie w Polsce przechodzi obecnie gruntowną reformę. Dąży się do tego, aby odpowiadało ono potrzebom wolnego rynku pracy, a jednocześnie nawiązywało do standardów edukacyjnych obowiązujących w Unii Europejskiej. Jednakże ze względu na szybko zmieniające się wymagania rynku pracy dostosowywanie edukacji zawodowej do jego wymagań staje się procesem niezwykle trudnym, ponieważ ulega on zmianom szybciej niż system edukacji (U. Jeruszka, 2000b, s. 147).

Jak ukazano powiązania edukacji i rynku pracy przebiegają na zasadzie sprzężenia zwrotnego, co oznacza wzajemną współzależność z jednoczesnym jednak zastrzeżeniem, że zarówno rynek pracy, jak i edukacja są względem siebie autonomiczne. Edukacja odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju społeczeństwa. Stwarza fundament ładu ekonomicznego, społecznego i politycznego w państwach opartych na demokratycznym kapitalizmie (K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, 2001; E. Solarczyk-Ambrozik, 2004). Szkoła i kształcenie zawodowe mogą we współczesnym świecie stanowić jedynie pierwszą fazę kształcenia człowieka. Edukacja zawodowa dorosłych, stanowiąc realizację idei kształcenia ustawicznego, wymaga nowej orientacji w dziedzinie powiązań między edukacją szkolną a pozaszkolną z uwzględnieniem znaczącej roli zakładu pracy.

1.3. Rozwój rynku usług szkoleniowych w Polsce

W sytuacji gospodarki wolnorynkowej edukacja przestała być domeną oficjalnego systemu oświaty i wyższych uczelni. Od początku zmian społeczno-gospodarczych obserwujemy w Polsce wzrastający popyt na usługi edukacyjne. Najczęściej do czynników generujących powyższe zapotrzebowanie zalicza się:

- obecną sytuację gospodarczą kraju, warunkującą strukturę rynku pracy; zwiększenie konkurencyjności, wysoki procent osób bezrobotnych, popyt na pracowników o wysokich kompetencjach i kwalifikacjach oraz dewaluację wartości niektórych zawodów przy jednoczesnym zapotrzebowaniu na zupełnie nowe profesje;
- procesy związane z globalizacją oraz integracją z Unią Europejską;
- wzrost znaczenia informacji i rozwój zastosowań szeroko pojętej technologii informatycznej;

- silną, jednostkową potrzebę permanentnej adaptacji do nowych warunków (I. Janiak-Rejno, 2001, s. 35). Powyższe determinanty przyczyniają się również do wzrostu aspiracji edukacyjnych społeczeństwa w zakresie posiadanego wykształcenia.

W polityce edukacyjnej przyjęto zasadę, że potrzeby rynku pracy najlepiej zaspokajac będzie całkowicie wolny rynek usług szkoleniowych. Powstający wolny rynek edukacyjny, zwłaszcza w obszarze edukacji permanentnej, jest tworzony zarówno z potrzeby transformacji gospodarki, jak i związanej z nią zmiany struktury wykształcenia ludności. Państwo – stwarzając osobom dorosłym możliwości uzupełnienia wykształcenia w formach szkolnych – praktycznie nie ingeruje w zakres oferty pozaszkolnej. Wychodzi się z założenia, że zamawiający – płacąc za usługę – skutecznie będą wymuszać dostosowanie oferty szkoleniowej do swoich potrzeb (*Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, 2002, s. 35).

Instytucjami szkoleniowymi mogą być zarówno publiczne, jak i niepubliczne podmioty prowadzące pozaszkolną działalność edukacyjną (*Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, 20 kwietnia 2004, DzU Nr 99, poz.1001 z późniejszymi zmianami; *Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 27 października 2004 w sprawie rejestru instytucji szkoleniowych*, DzU Nr 236, poz. 2365). Wśród organizatorów kształcenia ustawicznego prowadzonego w formach pozaszkolnych, wymienia się:

- centra kształcenia ustawicznego;
- centra kształcenia praktycznego;
- ośrodki szkolenia, doksztalcania i doskonalenia kadr;
- szkoły wyższe i placówki naukowo-badawcze;
- zakłady pracy; stowarzyszenia, fundacje, spółki oraz osoby fizyczne (*Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy Polska*, 2005, s. 22–23).

Organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego są także inne podmioty. Działalnością szkoleniową zajmują się m.in.: samorządy powiatów i województw, Związek Rzemiosła Polskiego, Krajowa Rada Spółdzielcza, stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje związkowe, organizacje wyznaniowe, przedsiębiorstwa osób fizycznych, spółki cywilne i in., wyższe szkoły niepaństwowe, spółki prawa handlowego, fundacje, osoby fizyczne – pracodawcy (*Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2005 roku*, 2008, s. 8). Wymienione podmioty umożliwiają zainteresowanym osobom uzyskanie kwalifikacji zawodowych bądź ich podniesienie na wyższy poziom, poprzez uczestnictwo m.in. w: kursach, seminariach, konferencjach, szkoleniach, prelekcjach, przekwalifikowanie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe (B. Baraniak, 2007, s. 140). Zakres działań organi-

zatorskich pozaszkolnej oświaty zawodowej wyznaczają głównie pracodawcy, będący „biorcami kwalifikowanych i kompetentnych pracowników, a także organizatorami działań edukacyjnych w systemie pozaszkolnym” (R. Gerlach, 2003, s. 73).

Ponieważ autorka niniejszego opracowania zainteresowania swoje ukierunkowuje na ustawiczną edukację zawodową realizowaną w formach pozaszkolnych, a szczególnie dotyczącą prywatnego rynku usług edukacyjnych, dalsza część rozważań dotyczyć będzie tendencji zachodzących na komercyjnym rynku szkoleniowym.

Od 2000 roku obserwujemy stały wzrost liczby prywatnych firm szkoleniowych, które ze względu na rosnące zapotrzebowanie oraz otwartość rynku z łatwością znajdowały na nim miejsce. Szacuje się, że w latach 1999–2000 systematycznie o ok. 10% wzrastał rynek usług w zakresie edukacji menedżerskiej (*Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, 2002, s. 36). Z pewnością również wzrost świadomości samych organizacji, co do korzyści płynących z udziału pracowników w szkoleniach, implikuje wzrost dostawców usług szkoleniowych. Powstające nowe podmioty upatrują w tym zjawisku szansy na korzystne, szczególnie finansowo, funkcjonowanie na rynku pracy.

Dodatkowym elementem pobudzającym zmiany na rynku usług szkoleniowych jest przygotowywanie ofert odpowiednich do zapotrzebowania klientów oraz zlecanie realizacji szkoleń ze środków publicznych w drodze przetargów. Pojawienie się środków z Europejskiego Funduszu Społecznego, przeznaczonych na realizację projektów szkoleniowych, również wpłynęło na jego kształt i charakter. Szczególnie zmiany odczuły podmioty prywatne, których dochody ze szkoleń komercyjnych oraz ich liczba wyraźnie uległa zmniejszeniu w ostatnich latach. Do roku 2004 rynek usług szkoleniowych w Polsce był bardzo zróżnicowany. Obok doświadczonych instytucji oferujących wysokiej jakości usługi szkoleniowe funkcjonowały również podmioty oferujące swoje projekty po znacznie niższych cenach oraz o niższej jakości.

Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej uzyskaliśmy dostęp do funduszy strukturalnych. Instrumentem finansowym Unii Europejskiej w zakresie rozwoju zasobów ludzkich i poprawy na rynku pracy jest Europejski Fundusz Społeczny. Działania EFS mają na celu niwelowanie barier finansowych w dostępie do szkoleń. Zorientowane są też na podnoszenie adaptacyjności i konkurencyjności przedsiębiorstw poprzez ustawiczne rozwijanie ich potencjału kadrowego (J. Suchłabowicz, 2005, s. 60–62). O dofinansowanie na realizację projektów ubiegać się mogą sami przedsiębiorcy oraz podmioty działające na rzecz zatrudnienia i rozwoju zasobów

ludzkich, m.in.: instytucje szkoleniowe, przedsiębiorcy, instytucje systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Wnioskodawcy powinni złożyć dokumentację o dofinansowanie swojego projektu do Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (M. Karwat-Bury, 2009, s. 149–152).

W programach *Rozwoju kadr nowoczesnej gospodarki* realizowanych w 2005 roku było 60 projektów szkoleniowych mających na celu doskonalenie umiejętności i kwalifikacji kadr oraz promocję rozwiązań systemowych w zakresie potencjału adaptacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy. Wśród ostatecznych odbiorców tych projektów szkoleniowych pracodawcy stanowili aż 64%, natomiast Państwowa Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości oraz szkoły różnego typu po 18%. Instytucje wdrażające przeprowadziły najwięcej szkoleń z zakresu aktywnego poszukiwania pracy oraz szkoleń zawodowych (*Charakterystyka projektów szkoleniowych, realizowanych w ramach Priorytetu I i II Sektorowego Programu Operacyjnego: Rozwój Zasobów Ludzkich*, 2004, s. 23).

Natomiast na lata 2008–2015, w ramach środków z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL), zaplanowano objęcie wsparciem 60 tys. przedsiębiorstw, które inwestują w szkolenie swych pracowników. Przewiduje się, że realizacja programu pomoże w podniesieniu kwalifikacji około 350 tys. pracowników (M. Karwat-Bury, 2009, s. 149). Tylko w 2008 roku aż 80% firm zgłosiło zainteresowanie szkoleniami dofinansowanymi EFS. Najwyższe zainteresowanie deklarowały firmy średnie (94%), w dalszej kolejności duże (89%) oraz małe (74%); (D. Bluj, 2009, s. 12). Domniemywać można, że coraz więcej instytucji komercyjnych, a szczególnie małych prywatnych firm, zainteresuje się możliwością wykorzystania środków z EFS-u, a w związku z tym będzie poszukiwać informacji na temat przygotowywania i składania ofert w procedurze konkursowej, co znajdzie swój wyraz w specyfice rynku szkoleniowego w najbliższych latach.

W grudniu 2004 roku powstała Polska Izba Firm Szkoleniowych. Powołała ją na kongresie założycielskim ponad 200 podmiotów oferujących usługi edukacyjne. Do zadań statutowych PIFSz należy m.in.: reprezentowanie interesów członków wobec organów państwa, organizacji krajowych i zagranicznych, działanie na rzecz rozwoju działalności szkoleniowej w Polsce, organizowanie pomocy członkom izby w rozwiązywaniu problemów związanych z prowadzeniem działalności szkoleniowej, prowadzenie działalności promocyjnej na rzecz członków izby oraz kształtowanie zasad etyki zawodowej. Jako zadanie długofalowe PIFSz wskazuje się uczynienie z kształcenia ustawicznego istotnego priorytetu polskiej polityki społeczno-gospodarczej (K. Polak, 2005, s. 90–92). Od 2008 roku PIFSz została członkiem ESREA (European Society for Research on the Education of Adults). Do Izby Firm Szkoleniowych może przystąpić każdy przedsiębiorca lub

organizacja, której przedmiotem działań jest prowadzenie szkoleń (*Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005, s. 7). Wśród członków PIFSz są podmioty oferujące edukację w zakresie tzw. umiejętności miękkich, szkoleń informatycznych i językowych, a także zakłady doskonalenia zawodowego, wyższe uczelnie i fundacje edukacyjne. Na koniec 2009 roku Polska Izba Firm Szkoleniowych zrzeszała 327 firm szkoleniowych z obszaru całego kraju¹. Podkreślić należy, że nie wszyscy usługodawcy działający na rynku szkoleń skorzystali z możliwości zrzeszenia w PIFSz, przyczyną tego stanu mogą być warunki finansowe stawiane przed członkami lub ograniczenia związane z przestrzeganiem statutu organizacji.

Część firm szkoleniowych figuruje natomiast w katalogu instytucji szkoleniowych, prowadzonym przez „Nowoczesną Firmę” w Warszawie². Podmioty rejestrujące się na portalu internetowym zobligowane są do samodzielnego, corocznego uaktualniania danych. Jeśli usługodawcy zaniedbają przekazanie informacji, pojawiają się luki odnoszące się do charakterystyki i specyfiki działalności firm szkoleniowych, co utrudnia dokonanie analizy dotyczącej wielkości i specyfiki rynku szkoleniowego.

Katalogi instytucji szkoleniowych prowadzą także Wojewódzkie Urzędy Pracy. Zostały one zobligowane do prowadzenia takich zestawień wraz z wejściem w życie *Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy w sprawie rejestru instytucji szkoleniowych* (DzU nr 236, poz. 2365). O wpis do rejestru instytucji szkoleniowych w WUP może ubiegać się każda instytucja szkoleniowa, która zamierza swoją ofertę rozszerzyć o szkolenia adresowane do osób bezrobotnych lub poszukujących pracy. Wpis ten jest niezbędnym warunkiem uzyskania zleceń na prowadzenie szkoleń finansowanych ze środków publicznych. Na koniec grudnia 2009 roku wpis uzyskało 8259 podmiotów z obszaru całego kraju³. Wśród podmiotów prowadzących działalność szkoleniową znajdują się placówki publiczne i niepubliczne oraz osoby fizyczne. Co prawda baza RIS, katalogowana przez Wojewódzkie Urzędy Pracy, nie zawiera informacji o wszystkich działających na lokalnych rynkach instytucjach szkoleniowych i jest dość skąpa pod względem danych charakteryzujących zamieszczone firmy szkoleniowe, lecz może stanowić cenną informację uzupełniającą, świadczącą o liczbie funkcjonujących na rynku szkoleń usługodawców. Szczególnie trudne staje się monitorowanie rynku szkoleń biznesowych. Od 2005 roku badaniem rynku szkoleń w Polsce zajmuje się portal wiedzy dla biznesu „Nowoczesna Fir-

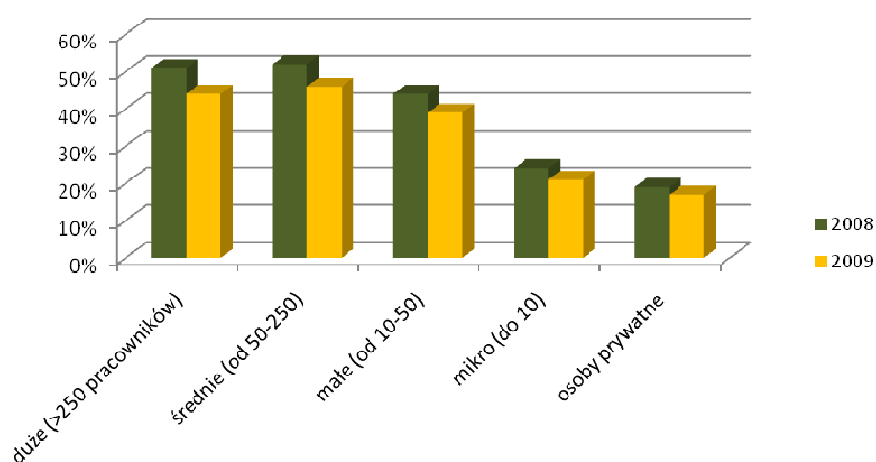
¹ Pełen wykaz członków PIFSz można znaleźć na stronie: <http://www.pifs.org.pl/czlonkowie/lista.html>

² Wykaz zawarty jest na stronie internetowej: <http://szkolenia.nf.pl/FirmySzkoleniowe/>

³ Rejestr Instytucji Szkoleniowych jest dostępny na: <http://www.ris.praca.gov.pl:8080/ris/index.ftl>

ma” przy współpracy z Fundacją Obserwatorium Zarządzania. Uzyskane informacje publikowane są w raportach „Szkolenia w Polsce” (Nowoczesna Firma, 2006, 2007, 2008, 2009).

W 2005 roku, największymi odbiorcami organizowanych szkoleń były firmy średnie (33%) oraz duże (39%; *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005). Na podstawie informacji zgromadzonych w serwisie szkolenia.nf.pl przeprowadzono analizy dotyczące rynku szkoleniowego w Polsce w latach 2008–2009. Uzyskane rezultaty wskazują, że tendencja ta utrzymuje się nadal. Wśród klientów firm szkoleniowo-doradczych dominują organizacje duże i średniej wielkości (wykres 1).



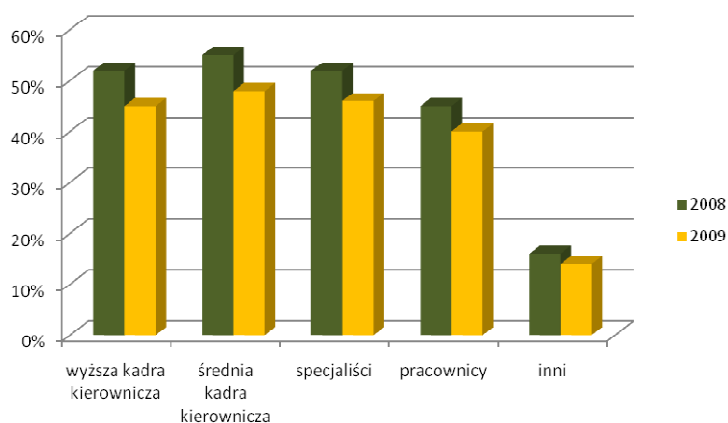
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolenia w Polsce 2008*, Warszawa, czerwiec 2008 oraz *Szkolenia w Polsce 2009*, Warszawa, czerwiec 2009

Wykres 1. Klienci firm szkoleniowych

Wraz ze zmniejszaniem się wielkości zakładu pracy (klienta instytucji szkoleniowych) maleje także częstotliwość korzystania z usług firm szkoleniowych. Prawdopodobnie rezultat ten w dużej mierze wynika z sytuacji finansowej zakładów pracy. Małe firmy inwestują w szkolenia, kiedy jest to niezbędne. Średnie i duże firmy nastawione są bardziej niż małe na rozwój i szkolenia pracowników. Na ogół posiadają plany szkoleniowe oraz specjalnie przygotowane na ten cel budżety (K. Dobrzański, 2006, s. 210–216). Oprócz powyższego, należy odnotować zmniejszenie liczby osób uczestniczących w szkoleniach firmowych z 11% w roku 2006, na 10% w roku 2007, do 9% w roku 2008 (*Szkolenia w Polsce 2009*, 2009, s. 18). Sytuacja ta wiąże się ze spadkiem gospodarczym w 2009 roku oraz redukcją wydatków organizacji na realizację szkoleń zewnętrznych.

W roku 2005 najwięcej szkoleń (w skali kraju) skierowanych było do średniej i wyższej kadry menedżerskiej (32%), a najmniej do pracowników

szeregowych (17%; *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005). Według badań „Nowoczesnej Firmy”, przeprowadzonych w latach 2008–2009, stan ten nie uległ radykalnej zmianie. Wciąż najwięcej szkoleń w ofercie firm konsultingowych obejmuje menedżerów średniego i wyższego szczebla oraz specjalistów (wykres 2). Wiąże się to ze zmianą potrzeb szkoleniowych samych firm, które decydują się przede wszystkim na rozwój kluczowych dla organizacji pracowników (podrozdział 3.6).

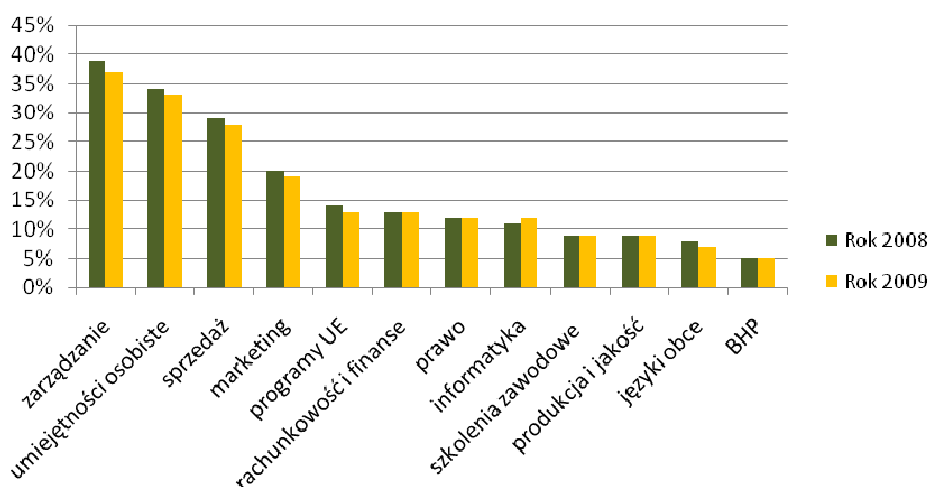


Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolenia w Polsce 2008*, Warszawa, czerwiec 2008 oraz *Szkolenia w Polsce 2009*, Warszawa, czerwiec 2009

Wykres 2. Adresaci szkoleń

Analizując tematykę szkoleń w ofercie firm szkoleniowo-doradczych, zauważyć można dominację programów dotyczących zarządzania, sprzedaży oraz rozwijania umiejętności osobistych. Ponad 60% zrealizowanych szkoleń zawiera się w wymienionych powyżej kategoriach tematycznych (*Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce*, 2004, s. 34). Również badania przeprowadzone przez „Nowoczesną Firmę” (*Szkolenia w Polsce 2009*, 2009, s. 20) potwierdzają utrzymującą się w latach poprzednich tendencję co do realizowanej tematyki szkoleniowej (wykres 3).

Na zakres tematyczny najczęściej przeprowadzanych szkoleń wpływają sami usługobiorcy. Zgłaszając bieżące zapotrzebowanie na określone projekty szkoleniowe, oddziałują pośrednio na rozszerzenie oferty firm konsultingowych. Należy brać pod uwagę również to, że sama oferta szkoleń nie jest równoznaczna z ich przeprowadzeniem. To firmy szkoleniowe są odpowiedzialne za aktualizację danych i konkretne informacje przekazywane do bazy informacyjnej „Nowoczesnej Firmy”. Jeśli same nie dostarczą konkretnych informacji odnośnie do struktury tematycznej oraz liczby przeprowadzonych szkoleń, to sytuacja ta powoduje, że prognozowanie o podaży na rynku usług szkoleniowych staje się ryzykowne.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolenia w Polsce 2009, 2009, s. 20*

Wykres 3. Tematyka szkoleń w latach 2008–2009

Podsumowując, na kształt rynku szkoleniowego w Polsce niewątpliwie wpłynęło również rozdrobnienie prywatnych dostawców tego typu usług, jak i mnogość podmiotów oferujących usługi edukacyjne, również prowadzenie jednoosobowej działalności szkoleniowej przez trenerów biznesowych (tzw. freelancers) oraz konieczność prowadzenia walki cenowej z konkurentami, szczególnie po wejściu na rynek funduszy z EFS. Również analizy dotyczące jedynie tych danych, które firmy konsultingowe chcą przekazać potencjalnym usługobiorcom, przy jednoczesnym braku jednolitej i usystematyzowanej metodologii gromadzenia informacji o specyfice rynku usług szkoleniowych utrudniają oszacowania co do jego wielkości i charakterystyki.

1.4. Postawy wobec kształcenia ustawicznego

Refleksja nad zagadnieniami rozwoju zawodowego, a także kwestiami co do znaczenia edukacji ustawicznej we współczesnym świecie skłania również do podjęcia rozważań dotyczących zależności występujących pomiędzy postawą jednostki a sposobem w jaki buduje ona lub podnosi wartość kapitału edukacyjnego.

Termin **postawa** to pewien konstrukt teoretyczny, który wykorzystywany jest przez wiele dziedzin nauki. Większość badaczy ujmuje **postawę** w terminach cech ukrytych, ponieważ zjawiska, składające się na nią nie podlegają bezpośredniej obserwacji. Samo pojęcie zostało wprowadzone

przez W.J. Thomasa i F. Znanieckiego do oznaczenia „procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne, jak potencjalne reakcje każdej osoby wobec świata społecznego”. We wczesnych koncepcjach psychologicznych autorzy określają postawę jako funkcjonalny stan gotowości. Według G.W. Allporta „postawa jest psychicznym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, a wywierającym kierowniczy czy też dynamiczny wpływ na reakcje jednostki w stosunku do wszystkich przedmiotów czy sytuacji, z którymi jest związana” (T. Mądrzycki, 1977, s. 13–14). Z socjologicznego punktu widzenia „postawa to gotowość jednostki do reagowania w określony sposób na odpowiednie obiekty, jakimi mogą być zarówno przedmioty materialne, jak i idee” (S. Kosiński, 1989, s. 104).

Wraz z rozwojem nauki pojawiają się prace, których autorzy stwierdzają, że postawa jest zjawiskiem o złożonej strukturze, składającej się z wielu komponentów i aspektów. W pracy D. Krecha, R.S. Crutchfielda i E.L. Ballachy postawa określana jest jako „trwały system pozytywnych lub negatywnych ocen, emocjonalnych odczuć o pro- czy kontra tendencji do działania w stosunku do pewnego społecznego przedmiotu”. Jak wskazują cytowani autorzy, postawa składa się z:

- komponentu poznawczego, który stanowią przekonania dotyczące przedmiotu, a szczególnie przekonania oceniające;
- komponentu uczuciowego, który stanowią pozytywne lub negatywne uczucia w stosunku do przedmiotu i dyspozycji do działania, pozytywnego lub negatywnego, w stosunku do przedmiotu (T. Mądrzycki, 1977, s. 14).

Zróżnicowanie, w ujęciu definicyjnym postawy, wynika z bogactwa i złożoności zjawisk wchodzących w zakres terminu, a także z faktu przynależności poszczególnych badaczy do różnych szkół czy orientacji psychologicznych, dlatego podkreślają w swoich definicjach najważniejszy – ich zdaniem – aspekt danego zjawiska.

Postawę można rozumieć także jako określony rodzaj stosunku i zachowania się wobec otoczenia przyrodniczego, społecznego i kulturowego. Ponieważ otoczenie jest zmienne i zróżnicowane, stwarza jednostce różne możliwości, wymagania i nakazy oraz oczekuje od niej różnych zachowań; zatem i postawa człowieka może być różna i zmienna (Wiatrowski, 2002, s. 39). Najogólniej postawę można zdefiniować jako ustalony sposób myślenia i postępowania. Postawy rozwijają się przez doświadczenie, ale są mniej stałe niż cechy i mogą ulegać zmianie w miarę zyskiwania nowych doświadczeń czy ulegania wpływom. W ramach organizacji oddziałują na nie czynniki kulturowe (wartości i normy), styl zarządzania, grupy odniesienia (M. Armstrong, 2002, s. 101).

W koncepcjach behawiorystycznych **postawę** określa się jako „trwały syndrom reakcji jednostki”. Dla B.F. Greena postawa jest „wewnętrzną hipotetyczną zmienną, która rozpoznawana być może właśnie przez zgodność reakcji na bodźce” (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 97). Inne koncepcje naukowe utożsamiają postawę z przekonaniami i poglądami, jeszcze inne – z uczuciami i motywami. Wszystkie znane koncepcje wyrastają na gruncie określonego systemu wiedzy i dlatego trudno je wartościować. Różne teorie naukowe nadają temu pojęciu swoiste znaczenie, dlatego jednoznaczna interpretacja pojęcia postawy wydaje się niemożliwa.

Na potrzeby niniejszej pracy zostanie przyjęta definicja terminu **postawa** zaprezentowana przez S. Nowaka. Według tego socjologa, zajmującego się teorią postaw, „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom, względnie trwałych przekonań o naturze lub właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu” (S. Nowak, 1973, s. 23).

Postawa jest więc strukturą składającą się z trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego. W literaturze zachodniej trójskładnikowy model struktury postaw przedstawiają prace G.R. Maio oraz J.M. Olson (G.R. Maio, J.M. Olson, 2000, s. 417–442). Komponent **emocjonalno-oceniający** (zwany inaczej **afektywnym**) to ustosunkowanie się emocjonalno-oceniające do przedmiotu sprawy (S. Nowak, 1973, s. 29). Owo ustosunkowanie charakteryzuje się określoną siłą i efektywnością. Może być zarówno pozytywne, jak i negatywne, zdarza się jednak, że komponent ten jest ambiwalentny. Dzieje się tak wówczas, gdy emocje czy oceny wyrażone przez obiekt postawy przybierają różne wartości ze względu na różne aspekty tego przedmiotu, a także wtedy, gdy brakuje zgodności między emocjonalnym a oceniającym ustosunkowaniem się do obiektu. Typowym wskaźnikiem takiej postawy może być opinia: „cenię go, ale nie lubię” (M. Marody, 1976, s. 18). Komponent emocjonalno-oceniający ma funkcję konstruowania postaw, tzn. postawy o zerowym ładunku emocjonalnym przestają być postawami w ogóle. W ujęciu S. Nowaka, komponent ten „może mieć charakter bardziej chłodnych, zintelektualizowanych ocen o, mniej lub bardziej wyraźnie zarysowanej, treści poznawczo-opisowej lub może mieć też charakter nie tak wyraźnie werbalizowany, mniej zintelektualizowany, kiedy wyraża się on w postaci pewnych dodatnich lub ujemnych emocji, towarzyszących wyobrażeniom przedmiotu postawy bądź też towarzyszących realizacji zawartego w postawie programu zachowań” (S. Nowak, 1973, s. 34). Te reakcje, zarówno emocjonalne, jak i bardziej zintelektualizowane, pełnić mogą funkcję orientacyjną, tzn. określają życiową

ważność – dla jednostki – przedmiotu postawy, a także funkcję motywacyjną, gdy wyznaczają nasze zachowanie wobec przedmiotu postawy. Emocje, towarzyszące ocenom czy normom, mogą występować w różnym nasileniu – od najmocniejszych do najsłabszych, mogą też być pozytywne lub negatywne w stosunku do obiektu postawy.

Drugi komponent postawy nazywany jest **poznawczym**. Kształtuje się on, gdy jednostka, obcując z danym obiektem, tworzy określone przekonanie na jego temat, zdobywa o nim informacje i wiedzę. Może być rozpatrywany ze względu na wielkość wiedzy, jaką posiadamy o przedmiocie postawy, oraz ze względu na prawdziwość wiedzy. Komponent ten może być spójny bądź też niespójny wewnętrznie. Ponieważ w skład komponentu poznawczego wchodzi wiedza o przedmiocie postawy, można ją klasyfikować ze względu na jej rozległość, jaką mamy o przedmiocie postawy i ze względu na jej prawdziwość. Uwzględniając rozległość wiedzy, komponent poznawczy można uporządkować wzdłuż *kontinuum*, czyli „od takich elementów, w których komponent poznawczy jest zaledwie zarysowany, sprowadzony jedynie do przekonania o istnieniu lub możliwości istnienia pewnego przedmiotu, do takich, w których wiedza nasza o jego funkcjach i następstwach jego istnienia jest nader rozległa” (tamże, s. 43). W pewnych wypadkach wiedza może mieć charakter całościowy, gdy dotyczy przedmiotu postawy w całości lub wówczas, gdy charakter częściowo odnosi się do różnych jego elementów składowych. Wiedza o przedmiocie postawy może być także prawdziwa lub fałszywa.

Komponent **behawioralny** istnieje, „kiedy w postawie zawarty jest mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób” (tamże, s. 48). S. Nowak wyjaśnia, iż mówiąc „o dyspozycjach do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy, mamy na myśli to, iż w psychice danego człowieka istnieje mniej lub bardziej skryzalizowany program działania wobec przedmiotu postawy”. Program ten może być introspektywnie postrzegany przez posiadacza postawy jako zamiar, pragnienie, dążenie czy poczucie powinności zachowywania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy (tamże, s. 31). Podobnie jak komponent poznawczy, behawioralny może być niespójny. Z taką sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy pozostałe składniki postawy cechuje ambiwalencja lub niespójność. Powstaje wówczas sytuacja, w której przedmiot postawy wywołuje w jednostce konflikt dążenie – unikanie.

Trzeba pamiętać, że wszystkie przedstawione powyżej komponenty postaw są ze sobą ściśle powiązane, tj. wpływają na siebie i wzajemnie się warunkują. **Komponent afektywny** określa kierunek działania (dążenie lub unikanie), warunkuje jego formę (zachowanie bardziej skrajne lub bardziej umiarkowane), może wpływać na zmianę przekonań zawartych w kompo-

nencie poznawczym wówczas, gdy różne sądy dotyczące tego samego obiektu opatrzone są niezgodnym ładunkiem emocjonalnym. Z kolei **komponent poznawczy** określa cel działania (nakierowany na przedmiot postrzegany jako pewna całość, bądź też tylko niektóre jego elementy) oraz jego formę (dostarczając informacji o cechach i właściwościach obiektu). Wiedza o obiekcie postawy może wpływać również na zmianę komponentu emocjonalno-oceniającego poprzez informacje zmieniające ocenę obiektu. **Komponent behawioralny** może modyfikować pozostałe składniki postawy poprzez zapotrzebowanie na nowe informacje, niezbędne do skonkretyzowania programu działania (M. Marody, 1976, s. 21).

Zmiany i przeobrażenia naszych postaw dokonują się przez całe życie i stanowią o naszej osobowości. Najintensywniejsze procesy formowania się postaw zauważa się w okresie młodości; z wiekiem coraz bardziej się kryształizują i ustalają. Ogólnie stwierdzić można, że zmiany naszych postaw są wynikiem własnej aktywności i wpływu zewnętrznego innej osoby lub grup osób. Oddziaływanie to może być celowe lub niezamierzone, a zmiany dotyczyć mogą wszystkich komponentów postawy.

Jednym ze znanych sposobów zmiany i kształtowania postaw człowieka jest oddziaływanie na nie poprzez zmianę jego zachowania (E. Solarczyk-Ambrozik, 1982, 1992). Proces ten wyjaśnia teoria warunkowania instrumentalnego, w myśl której prawdopodobieństwo zachowania pożądanego zwiększa się, gdy jest ono celowo wzmacniane i nagradzane, a zmniejsza się, gdy nie jest wzmacniane lub gdy jest karane. Stosuje się tutaj takie techniki, jak wzmacnianie pozytywne, nagradzanie, karanie, wygaszanie zachowań i inne. Wyraźnym przykładem zastosowania wzmocnienia pozytywnego w miejscu pracy jest wynagrodzenie, aprobata społeczna, pochwała od przełożonego, natomiast w procesie kształcenia może być to ocena, stypendium itd.

Innym sposobem kształtowania postaw są oddziaływania emocjonalne, „mające na celu powiązanie informacji o przedmiocie, bądź czynności, dotyczącej przedmiotu z określonymi doświadczeniami emocjonalnymi” (M. Malewski, 1998, s. 41). Kształtowanie postaw dotyczy oddziaływania na zwiększenie stanu motywacyjnego i satysfakcji z osiągniętego celu. W. Zaczyński podkreśla, że „już same zróżnicowania definicji motywu czy motywacji wskazują na bliski związek postawy z uczuciami, emocjonalnym przeżywaniem świata rzeczy, ludzi i samego siebie” (W. Zaczyński, 1990, s. 55). Można zatem stwierdzić, że emocje i uczucia mają wpływ na naszą strukturę poznawczą, a przez to na określoną postawę.

Sposoby kształtowania postaw, które nastawione są na zmianę komponentu poznawczego postawy, to głównie oddziaływania informacyjne „wytwarzające w umyśle jednostki sieć poznawczą, obejmującą zależności mię-

dzy zjawiskami” (E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, s. 44). Rodzajem oddziaływań informacyjnych jest celowe i bezpośrednie przekazywanie informacji przez osobę lub instytucję do tego powołaną (szkoła, urząd pracy, doradca zawodowy) lub za pomocą środków masowego przekazu (radio, TV, prasa, Internet). Skuteczność przekazywanej informacji jest zależna od treści, formy i źródła informacji, a także od osobowości odbiorcy, określonej sytuacji i szeregu innych czynników (T. Mądrzycki, 1977, s. 22). Należy więc pamiętać, że nasze postawy uwarunkowane są też przez środowisko społeczno-kulturowo-przyrodnicze, w którym żyjemy, wzory kulturowe, osobowe i konkretne sytuacje, w jakich się znajdujemy. T. Mądrzycki, analizując proces powstawania postaw, konkluduje, że „w wyniku zaspokajania potrzeb tworzy się społeczne i indywidualne doświadczenie człowieka”. Jednostka ocenia inne osoby, przedmioty czy sytuacje ze względu na ich znaczenie dla zaspokajania własnych potrzeb. Te doświadczenia, doznania, emocje będą się uogólniać, kategoryzować, tworząc w ten sposób postawę, którą można określić jako „ukształtowaną w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i stałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów, oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów” (T. Mądrzycki, 1977, s. 20).

Postawy jednostek są „wypadkową oddziaływania ich potrzeb oraz warunków społecznych”. Jednakże w postawie ukształtowanej zasadniczą rolę odgrywają nie potrzeby biologiczne, ale wyższe. Mądrzycki wskazuje na możliwość występowania modelowej zależności między postawą a potrzebą (np. pozytywna postawa pracownika wobec pracy może wynikać z jego potrzeby osiągnięć). Schemat takiej zależności przedstawia się następująco: potrzeba osiągnięć wpływa na zaspokojenie potrzeby przez pracę, a zaspokojenie to wpływa na **pozytywną postawę wobec pracy**. Uświadomienie sobie przez jednostkę własnych potrzeb, ich wartościowanie i możliwości ich zaspokojenia związane z pracą zawodową mogą w istotny sposób wpłynąć na rodzaj postawy wobec tejże pracy i określić, czy będzie to **postawa negatywna, pozytywna** czy **obojętna**. Aktywna postawa wobec uczenia się zakłada **internalizację** edukacji jako wartości oraz dysponowanie strategiami pozwalającymi na samodzielne wyznaczanie dróg kształcenia i własnego rozwoju. W tej sytuacji, uczenie się jawi się jako aktywność, którą podmiot według własnych możliwości, doświadczeń, celów, zdolności czy umiejętności sam organizuje, steruje i formuje. Na określenie tak organizowanego uczenia się przyjęto określenia: **autoedukacja/samoedukacja**. Cechami tego modelu uczenia się są: **indywidualizacja** – dopasowanie oferty edukacyjnej na potrzeby, zainteresowań i umiejętności adresata; **autonomia** – samodzielność w stanowieniu o drodze uczenia się

i kierunkach osobistego rozwoju; **internacjonalizacja** – porównywalne mechanizmy oceny wiedzy i umiejętności w różnych instytucjach i krajach (H. Solarczyk, 1998, s. 37).

Zależność między potrzebami człowieka a jego postawami ma określone znaczenie dla problematyki niniejszego opracowania, ponieważ jeden z aspektów badawczych dotyczył określenia postaw pracowników i menedżerów wobec kształcenia ustawicznego.

Kształcenie ustawiczne elementem sprzyjającym podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego pracowników

2.1. Edukacja ustawiczna jako inwestycja w kapitał ludzki

Żyjemy obecnie w warunkach przyspieszonego rozwoju cywilizacyjnego, społecznego, ekonomicznego i przede wszystkim technologicznego, który powoduje nasilenie postaw aktywnych w zakresie kształcenia.

Jeszcze nie tak dawno kształcenie ustawiczne traktowano jako dopełnienie wykształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach oświaty dorosłych. Następnie pojmowane było nie tylko jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim jako modernizacja wykształcenia i umożliwienie człowiekowi, w ciągu całego życia, nadążania za dynamicznym rozwojem cywilizacji i sprostania jego wyzwaniom. Tym samym kształcenie ustawiczne stało się pojęciem szerszym od oświaty dorosłych, obejmującym całe życie człowieka. Oświata dorosłych jest natomiast jednym z etapów, odnoszącym się do dojrzałego okresu egzystencji ludzkiej. Dla podkreślenia ich wzajemnych związków stosuje się zamiennie termin **ustawiczna oświata dorosłych** lub **ustawiczna edukacja dorosłych**, jednakże coraz częściej używa się nazwy **edukacja ustawiczna** dla podkreślenia, że idea ta dotyczy nie tylko kształcenia, ale również wychowania. W świetle powyższego **kształcenie ustawiczne dorosłych** to proces systematycznego uczenia się, następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały czas aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tzw. trzeciego wieku (Z. Wiatrowski, 2005, s. 365). Pozaszkolny system kształcenia ustawicznego obejmuje: kursy (szkolenia), studia podyplomowe, staże zawodowe i specjalizacyjne, prak-

tyki warsztatowe (K. Pierścieniak, 2000). Człowiek współczesny musi bowiem przywiązywać wagę także do samokształcenia, które stanowi naturalną właściwość osoby dorosłej, dążącej do poszerzania stanu wiedzy oraz wzbogacania własnej osobowości (Z. Wiatrowski 2005, s. 373). Tak pojęta koncepcja edukacji ustawicznej zakłada, że uczenie się przez całe życie staje się strategią życiową aktywnej jednostki. Zadaniem społeczeństwa jest stwarzanie okazji do uczenia się, zadaniem jednostki – ich aktywne wykorzystywanie. Edukacji ustawicznej przypada rola odkrywania, rozwijania i eksponowania kreatywnego potencjału jednostki, czyli kształtowania osobowościowych kompetencji, które pozwalają na samodzielne organizowanie procesu uczenia się (H. Solarczyk, 1998, s. 37–38).

Zauważalna jest również zmiana współczesnego „modelu kształcenia” – od lansowanej w latach 60.–70. ubiegłego wieku idei społeczeństwa, które zapewnia wszystkim obywatelom takie same szanse rozwoju w formalnych strukturach organizacyjnych edukacji dorosłych, poprzez koncepcję wolnego rynku edukacyjnego lat 90., do obowiązującej dziś idei otwartej sieci, czyli różnych możliwości uczenia się pozwalających na samodzielne konstruowanie drogi edukacyjnej. Stąd też wypływa postulat, lansowany przez andragogów, o konieczności przesunięcia akcentu w edukacji dorosłych z węższego pojęcia „kształcenia” na rozszerzone „uczenie się” (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004).

Uczenie się jest pojęciem, które w latach 90. ubiegłego wieku dynamizowało szeroką dyskusję nad edukacją ustawiczną, nadając jej nowy wymiar. W koncepcji **uczenia się przez całe życie** widoczna jest ewolucja rozważań od *lifelong education* do *lifelong learning*, gdzie, posługując się definicją J.A. Simpsona, *education* określa to, co społeczeństwo robi na rzecz wspierania procesu uczenia się, natomiast *learning* oznacza wewnętrzny napęd zachęcający do całożyciowego rozwoju. Stąd wypływa wniosek, że indywidualne zapotrzebowanie na edukację jest dziś, obok konieczności wynikających ze społeczno-ekonomicznej sytuacji, ważnym uzasadnieniem **koncepcji kształcenia się przez całe życie** (H. Solarczyk, 2001, s. 35–36). Aktualnie przeważa pogląd, że kształcenie ustawiczne jest zasadą-koncepcją lub ideą edukacyjną, a także dalszym kształceniem po okresie nauki obowiązkowej (głównie w formach pozaszkolnych) oraz całożyciową orientacją na sterowanie własnym losem (S. Kaczor, 1993, s. 10). Podkreśla się, że jest to idea edukacyjna o głęboko humanistycznym charakterze, zgodnie z którą dla dobra i pomyślności człowieka należy mu stworzyć optymalne warunki do uczenia się i kształcenia przez całe życie, a tym samym umożliwić pełny rozwój osobowości w każdym okresie życia. Jednocześnie sugeruje się, że koncepcja edukacji permanentnej nie jest przygotowaniem do życia, lecz jego integralną częścią. Tym samym edukacja ztraca swój walor instru-

mentalny, stając się wartością samą w sobie (J. Nowak, A. Cieślak, 1982, s. 248). Rozwijając powyższe założenia, należy podkreślić, że kształcenie ustawiczne pojmowane jako zasada edukacyjna stanowi podstawę, na której opierać się ma nie tylko system edukacyjny, ale również całokształt działalności oświatowej. Podstawa ta ma umożliwić pogłębianie i rozszerzanie edukacji w czasie i przestrzeni. Konsekwencją przyjęcia tej reguły jest tworzenie tzw. społeczeństwa wychowującego oraz wyszczególnienie w kształceniu ustawicznym trzech wymiarów, a mianowicie:

- kształcenia w wymiarze czasowym, nazywanym także pionowym, obejmującym wszystkie kolejne etapy edukacji szkolnej i pozaszkolnej w ciągu całego życia ludzkiego;
- kształcenia w wymiarze przestrzennym, zwanym również poziomym, dotyczącym poznawania poszczególnych dziedzin życia ludzkiego, niezależnie od edukacji w wymiarze pionowym;
- kształcenia w wymiarze pogłębiającym, które przejawia się w doskonaleniu jakości edukacji, pełniejszym poznawaniu wiedzy i wyselekcjonowanej motywacji (Kidd, 1966, s. 76). Wyróżnienie tych wymiarów pozwala lepiej zrozumieć istotę kształcenia ustawicznego i jego możliwości w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych.

Natomiast kształcenie ustawiczne w znaczeniu **idea** pozwala w pełni uświadomić sobie konieczność stwarzania możliwości optymalnego rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia. Przekształcenie tej koncepcji w rzeczywistość w jakimkolwiek społeczeństwie uwarunkowane jest jego potrzebami i możliwościami. W Polsce realizacja edukacji permanentnej odbywa się głównie w wymiarze pionowym z uwagi na nasze tradycje, doświadczenia oraz potrzeby społeczne. Urzeczywistnienie wymiaru przestrzennego i pogłębiającego będzie długim procesem, ponieważ ideałem jest stworzenie otwartej sieci różnorodnych form uczenia się we wszystkich obszarach aktywności jednostki – w szkole, pracy, rodzinie, kulturze, sporcie, formach autokracji czy samorealizacji. Placówki oświatowe, jako instytucjonalne elementy proponowanej struktury kształcenia, powinny pełnić funkcje koordynacyjne i kooperacyjne. Koncepcja edukacji ustawicznej zakłada bowiem budowę nowoczesnego społeczeństwa, którego członkowie są autorami i wykonawcami twórczych, innowacyjnych działań na rzecz edukacji nastawionej na realizację ich potrzeb oraz zainteresowań (H. Solarczyk, 1998, s. 36).

Poruszając kwestie definicyjne edukacji permanentnej, należy także wspomnieć o dość szerokiej kwalifikacji założeń kształcenia ustawicznego obejmującej cztery kierunki: indywidualistyczny, profesjonalistyczny, ekonomiczny i społeczny. **Kierunek indywidualistyczny** kształtuje indywidu-

alne cechy człowieka, rozwija umiejętności samodzielnego myślenia, zaspokaja rozmaite potrzeby, w szczególności ambicje jednostek w osiąganiu założonych celów, rozszerza i pogłębia zainteresowania. W konsekwencji takie kształcenie ma zapewnić swobodny rozwój osobowości człowieka i umożliwić autoemancypację jednostki. W ramach kierunku **profesjonalistycznego** przewidywane jest stwarzanie możliwości: uzyskania kwalifikacji zawodowych, rozwijania zamiłowań w wybranym zawodzie, uzupełniania, doskonalenia wiedzy i umiejętności zawodowych dla sprawnego, twórczego działania i sprostania nowym wyzwaniom współczesnej cywilizacji.

Kierunek ekonomiczny zawiera treści zawodowe w relacji zawód a rynek pracy. Sprzyja więc reorientacji zawodowej, nabywaniu nowych kwalifikacji umożliwiających zmianę zawodu, przygotowuje również pracowników do roli współwłaścicieli w procesie tworzenia własności pracowniczej. Kształcenie w ramach **kierunku społecznego** zawiera treści pozwalające wpływać na procesy zachowania stabilności struktury społecznej; zmierzanie nie tylko do tego, aby człowiek był przygotowany do określonych zadań zawodowych, ale i do tego, aby potrafił znaleźć swoje miejsce we współczesnym świecie. Powinno również wpajać wartości i normy społeczne, jednocześnie wskazując, że „bez wartościowania własnego postępowania, oceniania siebie w odniesieniu do innych, nie może być mowy o trwałych sukcesach, wynikających z posiadania wiedzy i umiejętności” (Paterson, 1984; H. Solarczyk, 1998).

Powyższe rozważania pozwalają na podjęcie próby usystematyzowania definicji odnoszących się do **kształcenia ustawicznego**. Według OECD jest to: świadomy, samodzielnie organizowany proces uczenia się, którego koniecznym warunkiem, celem oraz ideałem jest postawa poszczególnych jednostek i całego społeczeństwa (H. Solarczyk, 1998, s. 36–37). **Kształcenie ustawiczne** (UNESCO, Nairobi 1976) „to kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy” (*Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, 2003).

Przez **edukację permanentną** rozumie się najczęściej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całościowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytu-

acjach kontaktów międzyludzkich (Z. Wiatrowski 2005, s. 356). Wydaje się, że najpełniejszym będzie stwierdzenie, że „kształcenie ustawiczne powinno być rozumiane jako stwarzanie człowiekowi optymalnych warunków do jego całościowej edukacji i pełnego rozwoju osobowości, nadążającej za dynamiką współczesnych przeobrażeń i przystosowanej do nowych ról społecznych i zawodowych” (T. Wujek, 1994, s. 7-8). D. Koprowska rozumie **edukację ustawiczną** jako proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamiem współczesnej cywilizacji (D. Koprowska, 2001, s. 102).

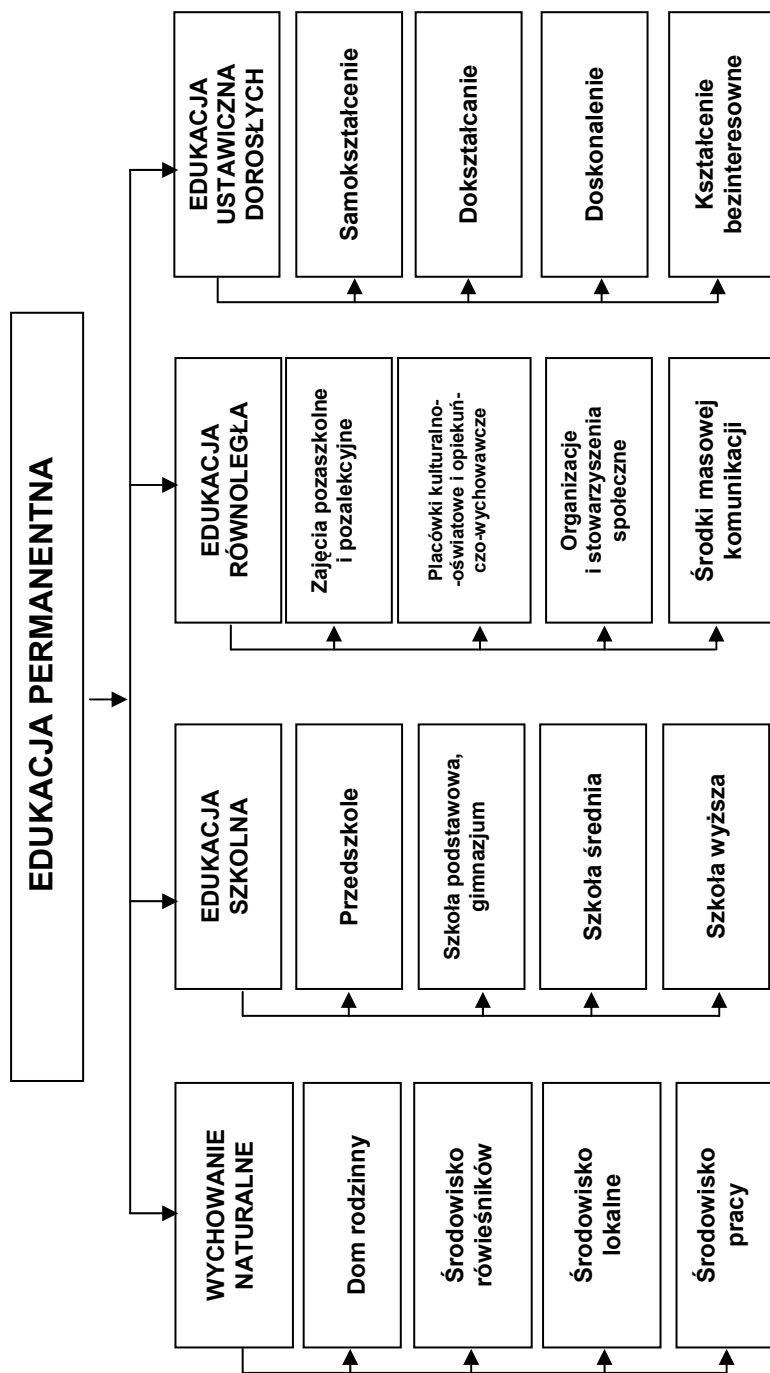
Z. Wiatrowski wyróżnia dwa, równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu **kształcenie ustawiczne**. Są to:

- traktowanie kształcenia ustawicznego jako całościowego procesu;
- traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, charakterystycznego dla okresu człowieka dorosłego (Z. Wiatrowski, 2000, s. 341-342).

Podsumowaniem dotychczasowych rozważań jest propozycja usytuowania edukacji ustawicznej dorosłych w edukacji permanentnej. Jej twórca Z. Wiatrowski traktuje ustawiczną edukację dorosłych jako jeden z równorzędnych komponentów edukacji permanentnej. Ich wzajemne związki ilustruje rys. 1.

Cytowany autor zwraca uwagę, że na całość kształtu edukacji permanentnej, którą traktuje jako nadrzędną wobec innych nurtów edukacyjnych, składają się następujące komponenty: edukacja szkolna, wychowanie naturalne, edukacja równoległa oraz ustawiczna edukacja dorosłych. Z kolei w skład ustawicznej edukacji dorosłych wchodzi: **doszktałanie i doskonalenie zawodowe, samokształcenie oraz kształcenie bezinteresowne**. Powyższa klasyfikacja staje się punktem wyjścia dalszych rozważań autorki niniejszej pracy o wartości kapitału edukacyjnego, który może być gromadzony i powiększany w trakcie uczestnictwa w edukacji ustawicznej (szerzej te zagadnienia omawiam w podrozdziale 2.4).

Reasumując, należy podkreślić, że przedstawione powyżej kierunki rozwoju ustawicznej edukacji są formą odpowiedzi na potrzeby i wyzwania współczesnego świata. W chwili obecnej oczekuje się, że edukacja ustawiczna będzie spełniać przede wszystkim funkcje wyzwajające możliwości rozwojowe człowieka, kształcące jego osobowość, promujące przedsiębiorczą postawę, rozwijające aktywność poznawczą i kompetencje specjalistyczne poprzez systematyczne wzbogacanie posiadanej wiedzy.



Źródło: Z. Wiatrowski, 2005, s. 357

Rys. 1. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych

2.2. Kapitał ludzki we współczesnych organizacjach

Politycy, inwestorzy czy menadżerowie zastanawiają się niejednokrotnie, co dziś, u progu trzeciego tysiąclecia, stanowi najistotniejszy wskaźnik wartości i konkurencyjności przedsiębiorstwa. Pytania tego typu wyzwalają nie tylko refleksje nad wyceną i kapitałami firm, ale w konsekwencji wymuszają potrzebę przemodelowania obrazu przedsiębiorstwa i dostosowania go do współczesnych standardów prezentacji. Ten kreatywny sposób eksponowania całościowych osiągnięć firmy wskazuje jednoznacznie na oczywisty nośnik jej sukcesu – wartość i jakość kapitału ludzkiego. Przedsiębiorstwo, które stawia na wysoko wykwalifikowaną załogę, umożliwia pracownikom ciągłe doskonalenie i doskonalenie się, ma zdecydowanie większe szanse na uzyskanie lepszych efektów, wyższych aktywów niż firma konkurencyjna, której pracownicy zostali pozbawieni możliwości rozwoju intelektualnego. Ta istotna przesłanka zmusza do poszukiwania związków pomiędzy wartością przedsiębiorstwa – tzw. kapitałem całkowitym firmy a jakością jej zasobów ludzkich – tzw. kapitałem ludzkim, określanym zamiennie kapitałem intelektualnym. Słowo **kapitał** w „obszarze oznacza wartość bądź sumę wartości” (*Mała encyklopedia ekonomiczna*, 1974, s. 336). Spośród licznych definicji kapitału całkowitego, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu, najbardziej zbliża się do sedna natury kapitału, a jednocześnie zawiera jego podstawowy paradygmat społeczno-ekonomiczny, definicja D. Dobiji. Jej zdaniem, „kapitał jest wartością środków ekonomicznych skapitalizowanych w zasobach rzeczowych i ludzkich. Stopa kapitalizacji jest uwarunkowana przez naturalne i społeczne warunki środowiska, w którym kapitał występuje i wzrasta” (D. Dobija, 2002, s. 30). A zatem do środków ekonomicznych, czyli kapitału całkowitego, zaliczono: zasoby rzeczowe – kapitał materialny, oraz zasoby ludzkie – kapitał intelektualny. „W otaczającej rzeczywistości wyróżniamy trzy podstawowe rodzaje kapitału: ekonomiczny, ludzki i przyrodniczy” (T. Piontek, 2002). W niniejszym opracowaniu skoncentrowano uwagę głównie na zagadnieniach dotyczących kapitału ludzkiego.

Kapitał ludzki bywa często definiowany jako skumulowana wiedza i umiejętności poszczególnych ludzi, ich zdolność do podejmowania pracy i stan zdrowia. W skali mikroekonomicznej możemy traktować kapitał ludzki jako czynnik konkurencyjności przedsiębiorstwa, natomiast w skali makroekonomicznej zwracamy uwagę na kształt polityki gospodarczej kraju i analizujemy, czy przyczynia się ona do promowania kapitału ludzkiego, zastanawiamy się, czy wydatki na kształcenie i badania naukowe pozwalają na odnalezienie się w konkurencyjnej gospodarce globalnej (M. Szczepański, 2002).

Problemy produktywności, wartości i jakości pracowników interesowały ekonomistów od zawsze. Już w 1776 roku A. Smith pisał o znaczeniu wiedzy pracowników oraz ich umiejętności w procesie wytwarzania wysokej jakościowych produktów. Analizując sposób i metody wynagrodzeń, uważał, że edukacja i uczenie się powinny być określane jako „inwestycje w ludzi”. Podkreślał, że produktywność pracowników posiadających pewne umiejętności jest wyższa niż tych, którzy ich nie posiadają. W konsekwencji opowiadał się za wyższymi zarobkami dla pracowników wykwalifikowanych jako rezultat ich inwestycji w kapitał ludzki. Dopiero sto dwadzieścia lat później A. Marshall stwierdził, że „najbardziej wartościowym ze wszystkich kapitałów jest ten, zainwestowany w istoty ludzkie” (D. Dobija, 2002, s. 27-28).

Podstawą do wypracowania współczesnych teorii kapitału, a w szczególności kapitału ludzkiego, stała się teoria I. Fishera, który wartość zasobów, jakie istnieją w danym momencie, określił jako kapitał, natomiast przepływ usług w danym czasie nazwał zyskiem. Uważał, że wszystkie zasoby mogą być traktowane jako kapitał, jeśli tylko wykorzystywane są przez firmę. Zgodnie z tą definicją do kapitału można także włączać istoty ludzkie (R.S. Domański, 1993, s. 27-44). Z kolei T.W. Schultz traktuje kapitał ludzki jako „zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii, ucieleśniony w każdej osobie oddzielnie i w społeczeństwie jako całości”. Jest zasobem, który stanowi źródło zdolności do pracy, usług, zarobków, a także bezpośredniej satysfakcji. Wyróżniającą cechą kapitału ludzkiego jest fakt, że stanowi on jak gdyby część człowieka – „jest ludzki, ponieważ jest ucieleśniony w ludziach” (T.W. Schultz, 1976, s. 12). Teorię kapitału ludzkiego można również powiązać z obecnie panującą tendencją do promowania wartości i znaczenia kompetencji, opierając się na założeniu, że efektywnie wykorzystywane kompetencje budują wartość organizacji. Ocena poziomów kompetencji w procesach zarządzania przez efekty może ukazać tendencje w rozwoju kompetentnej siły roboczej, a tym samym jej wartość. Urlich twierdzi, że kapitał ludzki to „kompetencje pomnożone przez zaangażowanie” (A. Baron, M. Armstrong, 2008, s. 22). Koncepcja kapitału ludzkiego stanowi konsekwentne i logiczne uzupełnienie idei **kapitału intelektualnego**. Ludzie gromadzą nabyte doświadczenie i wiedzę, a kapitał ten jest w znacznej mierze efektem rozmyślnych inwestycji (T.W. Schultz, 1976, s. 24). Podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowniczych jest uważane za inwestycję, która może i powinna prowadzić do zwiększenia zysków (kapitału całkowitego) przedsiębiorstwa. Dla docenienia roli kształcenia w rozwoju firmy, przy tworzeniu jej wizerunku kapitałowego, coraz częściej używa się określenia **kapitał intelektualny**. Ma to w dobitny sposób ukazać dzisiejsze

miejsce kwalifikacji, wiedzy i kompetencji pracownika w strukturze majątkowej organizacji (W. Polak, 2001, s. 78).

Kapitał intelektualny ma zatem znaczący wpływ na efektywność rozwoju i funkcjonowania przedsiębiorstwa. Nie wystarczy zatrudnić i promować najświetlejszych ludzi, należy ich wspomagać, aby chcieli i mogli być aktywnymi uczestnikami procesu tzw. organizacyjnego uczenia się (M. Bratnicki, J. Strużyna, 2001, s. 82). A. Baron i M. Armstrong wyróżniają trzy komponenty kapitału intelektualnego:

- kapitał ludzki – wiedza, umiejętności, możliwości i potencjał ludzi zatrudnionych w firmie;
- kapitał społeczny – struktury, sieci kontaktów międzyludzkich i procedury, które pozwalają pracownikom zdobywać i rozwijać kapitał intelektualny;
- kapitał organizacyjny – zinstytucjonalizowana wiedza, będąca własnością organizacji (A. Baron, M. Armstrong, 2008, s. 18).

Z kolei według L. Edvinssona i M.S. Malone'a wartość rynkowa firmy składa się z dwóch elementów: **kapitału finansowego** i **intelektualnego**, przy czym w skład kapitału intelektualnego wchodzi: **kapitał ludzki** i **strukturalny (struktury)**. Definiują oni **kapitał ludzki** jako połączenie wiedzy, umiejętności, innowacyjności i zdolności poszczególnych pracowników przedsiębiorstwa do sprawnego wykonywania zadań. Natomiast do **kapitału strukturalnego organizacji** zaliczają następujące czynniki: sprzęt komputerowy, oprogramowanie, bazy danych, strukturę organizacyjną, patenty, znaki handlowe oraz wszystko, co jest zdolnością przedsiębiorstwa i wspiera produktywność pracowników (L. Edvinsson, M.S. Malone, 2001, s. 17). Przy zestawieniu kapitału ludzkiego i strukturalnego punktem rozgraniczenia okazuje się własność, a dokładniej wydzielenie tego, co jest i nie jest własnością organizacji. Zwracają uwagę oryginalne zestawienia: intelektu i finansów, ludzi i struktury. Autorzy omawianej koncepcji wyjaśniają, że „kapitał intelektualny jest kapitałem niefinansowym, odzwierciedlającym ukrytą lukę pomiędzy wartością rynkową i księgową” (tamże, 2001, s. 39). Takie ekonomiczne ujęcie **kapitału intelektualnego** wskazuje, iż jest to pojęcie znacznie szersze niż kapitał ludzki, chociaż w niektórych opracowaniach autorzy używają zamiennie obu terminów.

Kapitał ludzki wiąże się ściśle z rynkiem pracy, sytuacją ekonomiczną kraju i materialną absolwentów różnych typów szkół i szczebli organizacyjnych. W rezultacie tych zależności rozwija się koncepcję inwestycji w ten rodzaj kapitału. „Ludzki kapitał jest tu rozumiany jako zasób wiedzy i umiejętności, o określonej wartości, będący źródłem zarobków czy satysfakcji” (K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, 2001, s. 41–42). Zdaniem cytowanych autorów, wykształcenie i kwalifikacje są formą wła-

sności pracownika, wyznaczają jego pozycję na rynku pracy i jednocześnie określają możliwości jego rozwoju. Z kolei dla przedsiębiorstwa czy gospodarki kwalifikacje pracownika stanowią niezbędny czynnik efektywnego funkcjonowania. „Wiedza, kwalifikacje i postawy pracowników decydują o konkurencyjności firmy. Kapitał ludzki to nie tylko liczba pracowników w danym przedsiębiorstwie. W rzeczywistości o potencjale i wartości pracownika decydują: zasób wiedzy, którym dysponuje dana osoba, jej zdolność oraz gotowość do dzielenia się posiadanymi informacjami z innymi” (J. Gierczycka, 2002).

Kapitał ludzki mierzony jest poziomem wykształcenia, a tworzą go ludzie wraz ze swymi umiejętnościami, doświadczeniem, wykształceniem czy postawami. Jest on przynależny jedynie osobie i żadna organizacja czy instytucja nie może nabyć autentycznego prawa własności do niego. W takim ujęciu uczestnicy organizacji są właścicielami i inwestorami kapitału ludzkiego (S.R. Domański, 1993, s. 19; M. Bratnicki, J. Strużyna, 2001, s. 74–96). Jak twierdzą Edvinsson i Malone, nakłady na rozwój kapitału ludzkiego są środkami, które przeznaczają się na edukację (L. Edvinsson, M.S. Malone, 2001, s. 39).

Zasób kapitału ludzkiego można powiększyć drogą inwestycji, zwanych inwestycjami w człowieka, w ludzi, w kapitał ludzki. Proces tworzenia kapitału ludzkiego może być opisany – tak jak produkcja aktywów rzeczowych – funkcją produkcji kapitału ludzkiego. Inwestycje w człowieka są określane przez te same parametry, które wyznaczają poziom aktywności innych rodzajów działalności gospodarczej (W. Polak, 2001, s. 77). Wrodzone lub nabyte zdolności i atrybuty, stanowiące kapitał ludzki, ludzie mogą rozwijać na drodze odpowiednich inwestycji, np. zdobywanie doświadczenia i uczestnictwo w szkoleniach (A. Baron, M. Armstrong, 2008, s. 21). Słusznie zauważa S. Kwiatkowski, że kapitał ludzki nie jest dany człowiekowi raz na zawsze, lecz stanowi „zmieniający się zasób trwałych struktur, tworzonych i podtrzymywanych przez proces inwestowania” (S. Kwiatkowski, 2001, s. 244).

Kapitał ludzki wymaga innego zarządzania niż kapitał materialny. Należy zaznaczyć, iż jest on kształtowany stosunkowo powoli, siłami własnymi przedsiębiorstwa i zatrudnionych tam osób. Kapitał ten ma bardzo istotne znaczenie zarówno w **społeczeństwie wiedzy**, jak i w **organizacji uczącej się**. Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że to ludzie są główną wartością organizacji, w których pracują, ponieważ stanowią jej podstawowy kapitał. Ich wiedza i umiejętności są najważniejszym dobrem, niezmiernie istotnym w funkcjonowaniu firm, instytucji czy przedsiębiorstw, które priorytetowo traktują wartości intelektualne swoich pracowników.

2.3. Rozwój zawodowy a proces planowania karier

Całościowy rozwój człowieka polega na nieustannym przyswajaniu, nabywaniu i gromadzeniu umiejętności, kompetencji i wiedzy. Ten wieloetapowy proces zależny jest od środowiska społeczno-przyrodniczego, w którym żyje dana osoba, od predyspozycji genetycznych, jakie posiada, a wreszcie – od jej własnej aktywności. Podobnym prawom podlega „rozwój zawodowy człowieka, czyli droga, jaką musi jednostka przebyć w celu osiągnięcia dojrzałości do pełnienia roli zawodowej”. Rozwój ten wynika z szeregu podejmowanych decyzji, które prowadzą po pewnym czasie do pełnego udziału w życiu zawodowym. W swojej istocie jest zorientowany na doświadczenie, potrzebuje uświadomionych postaw, które w realistycznej i symulowanej formie umożliwiają samopoznanie mocnych i słabych stron jednostki i jednocześnie porównanie ich z wyobrażeniami o zawodzie, co doprowadza do realizacji pragnień zawodowych. Natomiast w procesie dalszego kształcenia doprowadza do identyfikacji z rolą zawodową (T.W. Nowacki, 1999, s. 251–252).

Psychologia rozwojowa, społeczna, psychologia i socjologia zawodów oraz pedagogika tworzą ramy teoretyczne, z których zrodziły się rozmaite teorie rozwoju zawodowego (K. Czarnecki, 1985). Każda z tych teorii eksponuje odmienne czynniki mające wpływ na rozwój zawodowy (m.in. fazy rozwoju czy czynniki społeczne) i każda niewątpliwie różni się stopniem abstrakcyjności. Angielscy badacze D.C. Miller i W.H. Farm, omawiając rozwój człowieka, szczególną uwagę zwracają na stosunek jednostki do pracy. Wyróżniają pięć okresów w stosunkach człowiek – praca. Są to: **okres przygotowawczy, wstępny, okres prób, stabilizacji oraz spoczynku**. Trzy środkowe to czas aktywności zawodowej jednostki. Aktywność rozpoczyna się w momencie podjęcia pierwszej pracy w pełnym wymiarze godzin, a kończy się, gdy pracownik całkowicie wycofuje się z życia zawodowego. Każdy z wymienionych okresów charakteryzuje się swoistością wykonywanego zawodu, mobilnością zawodową i organizacyjną, a także rodzajem zadań w tym etapie rozwoju zawodowego. Miller i Farm wyróżniają ponadto aż czternaście odmian wzorca rozwoju zawodowego. Akcentują, że status społeczno-ekonomiczny, kolor skóry, płeć, miejsce zamieszkania, wpływ rówieśników oraz inne czynniki przyczyniają się do powstania wzorca rozwoju zawodowego człowieka (T.W. Nowacki, 1999, s. 265).

Teoria D. Supera podkreśla z kolei znaczenie samoświadomości w rozwoju zawodowym człowieka, który traktuje jako proces całościowy. Centrum rozwoju zawodowego stanowi obraz własnej osoby pozostającej w nieustannych relacjach z otoczeniem, obrazem świata i wynikających z nich relacji. Super dowodzi, że rozwój zawodowy jest procesem, w któ-

rym samoświadomość jednostki podlega rozwojowi i realizacji. Samoświadomość realizuje się przez wybór i poszukiwanie zajęcia, umożliwiającego wykorzystanie zdolności oraz realizację zainteresowań jednostki. Cytowany autor podkreśla, że „proces rozwoju zawodowego obejmuje całe życie człowieka” i można w nim wyróżnić pięć etapów: **rozwój, poszukiwanie, utrwalanie, kontynuację i schyłek**. Każdy z nich powiązany jest z kategorią wiekową jednostki. Przebieg drogi zawodowej uzależniony jest od sposobu rozwiązywania zadań właściwych dla każdego etapu rozwojowego. Super wskazuje na pięć zadań, których wykonanie jest konieczne do przejścia przez wyżej wymienione okresy. Są to: **krystalizacja, sprecyzowanie, realizacja, stabilizacja i konsolidacja**. Zadania te decydują o właściwym przebiegu rozwoju zawodowego. D. Super podkreśla również, że czas prób i stałego działania oraz osiągnięty przez jednostkę poziom zawodowy determinują: czynniki ekonomiczno-społeczne (które określają sytuację materialną jednostki), czynniki podmiotowe (np. uzdolnienia, zainteresowania, wartościowanie), a także możliwości oferowane przez otoczenie (D. Super, 1972, s. 48–49).

Według E.H. Sheina, człowiek musi przez całe życie pokonywać przeszkody i rozwiązywać zadania na trzech równorzędnych płaszczyznach: biospołecznej, rodzinnej i zawodowej. Konfrontacja z trudnymi sytuacjami oraz dokonywanie wyborów sprzyja ogólnemu rozwojowi jednostki. Podkreśla, że rozwój zawodowy pracownika jest konsekwencją sprzężenia zwrotnego pomiędzy jednostką a organizacją. Shein zaznacza także, że rozwój zawodowy w obrębie organizacji może zachodzić w trzech wymiarach:

- hierarchicznym (poziomym) – ruch mający na celu zwiększenie rangi, którą jednostka zajmuje w organizacji;
- funkcyjnym (poziomym) – ruch mający na celu zmianę funkcji lub obszaru działalności w obrębie organizacji;
- przynależności (centralnym) – ruch w kierunku jądra organizacji. Badania Scheina udowodniły istnienie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy wyznawanym systemem wartości, potrzebami i kompetencjami a realizowanym rodzajem kariery (A. Paszkowska-Rogacz, 2003; 2009, s. 156–157).

Zdaniem A. Bańki (i innych zwolenników teorii psychospołecznych), w rozwoju człowieka, w tym także w rozwoju zawodowym, występują kryzysy poczucia jakości życia na poszczególnych etapach rozwoju. W kolejnych stadiach życia, podkreśla badacz, jednostka musi podejmować nowe zadania, które z kolei wiążą się z coraz bardziej złożonymi wyzwaniami, dotychczas jej nieznanymi. Proces decydowania o tego typu rolach rozwojowych i życiowych jest źródłem kryzysów, czyli stanów silnych napięć

emocjonalnych, które przez jednostkę odbierane są jako pogorszenie się jakości życia. Cele życiowe i rozwojowe związane z pracą oraz zawodem są źródłem kryzysów poczucia jakości życia w każdej jego fazie, począwszy od dzieciństwa, aż do śmierci (A. Bańka, 1995, s. 19).

Praca i zawód jako zadania rozwojowe i kategorie ekonomiczne pojawiają się co prawda dopiero na etapie dojrzałości człowieka, ale jako kategorie emocjonalne i poznawcze doświadczane są już w dzieciństwie. Psychika dziecka, nastawiona na grę, zabawę i próbę różnych ról, nie jest jeszcze zdolna do refleksyjnej oceny sytuacji. Dziecku brakuje intencjonalnego i planowanego działania, myślenia perspektywicznego, znajomości środków do osiągnięcia pragnień zawodowych. Około 10.-11. roku życia dziecko zaczyna myśleć bardziej realnie, swoje myśli o zawodzie opiera coraz częściej na własnych zainteresowaniach i zdolnościach, co do których nie ma jeszcze pełnego rozeznania. Dzieci w tym okresie słabo orientują się w zakresie czynności danego zawodu, a najbardziej atrakcyjne – według nich – są często te zawody, w których można prowadzić życie pełne przygód, wykazać się odwagą, dokonywać czynów bohaterских (D. Dobrowolska, 1980, s. 27). W tym okresie zadania rozwojowe wiążą się głównie z nauką i szkołą. Dziecko, ucząc się, nabywa zdolności do koncentracji nad zadaniem, do współpracy w grupie, przyzwyczajają się do podporządkowania się przełożonym, kształtuje w sobie cechy przydatne w pracy zawodowej, np. systematyczność, pilność, obowiązkowość. Jest to najważniejsza, zdaniem E. Eriksona, faza socjalizacji, w której rodzi się osobisty stosunek dziecka do pracy. Wzorzec satysfakcji z uczenia się – według badacza – jest prototypem późniejszego stosunku człowieka dorosłego do pracy (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 51-95).

Faza rozwoju zawodowego związana z licznymi i specyficznymi kryzysami poczucia jakości życia, to faza identyfikacji z rolą zawodową w okresie młodzieńczym – uważa A. Bańka. Przejście z dzieciństwa w wiek młodzieńczy zwiększa naciski na jednostkę w kierunku świadomego wyboru finalnego zawodu. Działają tu czynniki dwojakiego rodzaju: zewnętrzne – realizowane przez rodziców i szkołę – oraz naciski wewnętrzne – związane z krystalizacją obrazu własnej osoby, tworzeniem się wewnętrznego świata zawodowego. A. Bańka podkreśla, że kryzys poczucia jakości życia w tym wieku związany jest z rozwojem zdolności percepcji z teraźniejszości na dalszą przyszłość, gdy jednostka uświadamia sobie konieczność oparcia swojej egzystencji na planach działania, które w przyszłości przyniosą jej sukces lub spowodują porażkę (A. Bańka, 1995, s. 15).

Okres studiowania to dla podejmujących dalszą naukę kolejny, ważny etap rozwoju zawodowego. Ma on za zadanie przygotować absolwenta do pełnienia wyspecjalizowanych ról zawodowych. Interesujące stanowisko

w tym zakresie zajmuje J. Brzeziński, który postuluje, by uniwersytet przekazywał jedynie ogólne wykształcenie, ponieważ – jego zdaniem – model kształcenia „wąskospecjalistycznego” nie sprawdza się w warunkach dynamicznie zmieniającego się świata (J. Brzeziński, 1997, s. 207). Zakończenie nauki oznacza dla wielu młodych ludzi moment podjęcia pierwszej stałej pracy zawodowej. Niezależnie od uzyskanego wykształcenia faza wchodzenia w rolę zawodowe wiąże się zawsze, jak dowodzi A. Bańka, „z ostrym kryzysem poczucia jakości życia, najczęściej ze względu na problemy psychologiczne, wynikające z przejścia od systemu oświatowego do rynku pracy”. Zmiana roli społecznej związana jest z procesami samookreślenia siebie, znalezienia nowego miejsca w społeczeństwie, przeorganizowania swojego czasu, obowiązków i zadań. Skuteczne wejście w pole zawodowe – zdaniem badacza – zależy w decydującym stopniu od samej osoby, jej kompetencji, zaradności, twórczości, elastyczności w działaniu. Podejmując rolę zawodową, człowiek musi być świadomy, że w ostateczności może i musi polegać na własnych siłach, własnej aktywności i własnym działaniu (A. Bańka, 1995, s. 16-17).

Zawodowy obraz siebie tworzy się – według D. Supera – wraz z rozwojem jednostki na podstawie obserwacji pracy, identyfikowania się z pracującymi dorosłymi (np. rodzicami) oraz z wszystkich innych doświadczeń. W miarę jak doświadczenia związane ze światem pracy stają się szersze, bogatszy staje się też zawodowy obraz siebie. Jednocześnie Super zwraca uwagę na fakt, że podejmowane przez jednostkę zadania zawodowe są powiązane z działaniami mającymi swe źródło w innych rolach społecznych, a wszystkie one są obszarami realizacji hierarchicznego systemu wartości jednostki. Wzorzec realizowanej przez całe życie kariery jest – według niego realizacją kompleksowego obrazu siebie (D. Super, 1972, s. 48).

W nawiązaniu do poruszanych powyżej koncepcji rozwoju zawodowego należy przyrzeć się postawom ludzi poszukujących pracy. Jeszcze do niedawna powszechna była bierność i oczekiwanie osób bezrobotnych, że ktoś znajdzie im jakieś zajęcie, najlepiej dobrze płatne i niewymagające zbyt wielkiego wysiłku. Obecnie większość kandydatów na przyszłych pracowników orientuje się, że powszechna konkurencja na rynku pracy zmusza do samo kreacji – żeby zaistnieć, należy dobrze „sprzedać” posiadaną wiedzę, umiejętności i kwalifikacje. Zdają sobie z tego sprawę zwłaszcza ludzie młodzi, poszukujący pierwszej pracy. Wiedzą, że, aby zostać zauważonym i szybko osiągnąć upragnioną pozycję, muszą się wyróżniać osiągnięciami już w czasie nauki. Dlatego tak ważna staje się umiejętność dobrej prezentacji własnych kompetencji, kwalifikacji, zdolności oraz doświadczeń zawodowych i życiowych.

Coraz częściej ludzie uświadamiają sobie, że posiadanie wpływu na własną karierę, wiąże się z nieustannym rozwojem zawodowym. W dzisiejszych nastawionych na konkurencyjność czasach, przy coraz bardziej zmiennych rynkach pracy, idea kariery w jednym zakładzie pracy już nie istnieje. Jednak zaznaczyć należy, że dominacja planowanego indywidualnie procesu nabywania różnorodnych umiejętności prowadzi do zwiększonej konkurencyjności wykwalifikowanych osób. W wielu organizacjach wciąż przywiązuje się wagę do utrzymania stabilnego zatrudnienia, co z kolei zmusza pracodawców do planowania możliwych dróg kariery. Można je tworzyć poprzez:

- zapewnianie pracownikom możliwości nabywania szerszego doświadczenia;
- wprowadzanie systematycznych procedur określania potencjału osób (np. metody rozwoju kompetencji pracowników lub tzw. *assessment centres*, czyli metoda oceny zintegrowanej);
- sprzyjanie awansom w ramach organizacji;
- tworzenie sprawiedliwych procedur awansu;
- zapewnienie porad i wskazówek dotyczących możliwych ścieżek kariery (M. Armstrong, 2002, s. 303–304).

Mówiąc o rozwoju zawodowym, należy także zwrócić uwagę na ludzkie **aspiracje** oraz wskazać rolę, jaką odgrywają w samorealizacji. Rolę aspiracji i planów jako ważnych wyznaczników rozwoju człowieka, zwłaszcza jego rozwoju zawodowego, podkreśla wielu badaczy przedmiotu (A. Janowski, 1977; T. Lewowicki, 1987; Z. Skorny 1980; J. Pieter, 1996). Te istotne składniki osobowości człowieka wyznaczają bowiem wszelkie kierunki jego działania, wpływają w wieku szkolnym i młodzieńczym na jego osiągnięcia w nauce, decydują o wyborze zawodu, aktywności społeczno-zawodowej, sprzyjają nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Plan jest pewną projekcją rozumienia i widzenia własnej przyszłości. Według R. Borowicza, to system celów, do których zmierza człowiek poprzez konkretne zachowania i działania. Natomiast „aspiracje zawodowe to w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki, dotyczą: właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać” (R. Borowicz, 1980, s. 10). Bardzo zwięźle ujmuje zagadnienie A. Sokołowska, według której „aspiracje to ogół pragnień i dążeń dotyczących osobistej przyszłości jednostki” (A. Sokołowska, 1967, s. 14). Syntetyczny charakter ma natomiast definicja Z. Skornego, który „aspiracje określa jako życzenia, pragnienia, zamierzenia, dotyczące wyników własnego działania oraz osiągniętych w przyszłości stanów, związanych z wykonywaniem określonego zadania lub osiągnięciem jakiegoś celu” (Z. Skorny, 1993, s. 30). Uwzględniając wieloaspektowość zagadnie-

nia, autor dokonuje również wielokierunkowego podziału aspiracji. Kierując się perspektywą czasową realizacji celu działania lub wykonania podjętego zadania, wyróżnia:

- aspiracje aktualistyczne – uwarunkowane sytuacyjnie pragnienia lub zamierzenia realizowane w bliskiej przyszłości, np. zamiar studenta dotyczący uzyskania określonej oceny na egzaminie;
- aspiracje perspektywiczne – pragnienia lub zamierzenia dotyczące wyników przyszłego działania w perspektywie dłuższego okresu w zakresie np. studiów, działalności zawodowej, społecznej, naukowej, kulturalnej, sportowej czy rekreacyjnej (Z. Skorny, 1993, s. 30).

Opierając się na wyróżnikach dotyczących celów idealnych i celów działania, wyodrębnia także:

- aspiracje życzeniowe – występujące w świadomości człowieka przybierające formę marzeń, życzeń, pragnień; oparte na celach idealnych, „wymarzonych”;
- aspiracje działaniowe – dążenia, zamierzenia dotyczące celu lub wyniku podejmowanego działania, stanowiące podstawę aktywnego nastawienia wobec zdarzeń zachodzących w otoczeniu człowieka oraz jego uczestnictwa w określonych formach działania (tamże, 1993, s. 31).

Aspiracje działaniowe – zdaniem Skornego – spełniając funkcję stymulacyjną, sprawiają, że przejawiający je człowiek czynnie oddziałuje na siebie i swoje środowisko, starając się je w zamierzony sposób kształtować. Do aspiracji odgrywających ważną rolę w rozwoju umysłowym człowieka należą – według badacza – **aspiracje edukacyjne**, którymi są wszelkie zamierzenia dotyczące procesów edukacyjnych w życiu jednostki. Odnoszą się one również do ukończenia przezeń określonego typu szkoły oraz związanego z tym zamierzonego poziomu wykształcenia. Aspiracje edukacyjne pozostają w ścisłym związku z aspiracjami zawodowymi odnoszącymi się do przyszłego zawodu, wykonywanych w nim czynności, warunków pracy, zajmowanego stanowiska. Ze względu na zależności zachodzące między tymi dwoma rodzajami aspiracji bywają one określane mianem **aspiracji edukacyjno-zawodowych**. Towarzyszą im z reguły „aspiracje samokształceniowe przejawiające się w zamierzeniach dotyczących: uzupełniania luk w posiadanej wiedzy, opanowania określonych umiejętności, uzyskania dodatkowych kwalifikacji zawodowych”. Wystąpienie tego rodzaju aspiracji może być następstwem zarówno trudności i niepowodzeń etapu szkolno-edukacyjnego lub czasu działalności zawodowej, jak też dążenia do zapewnienia warunków dalszego rozwoju własnej osobowości (Z. Skorny, 1980, s. 31).

Dla niektórych młodych ludzi podjęcie dalszej nauki (np. na szczeblu wyższym) jest jakby przedłużeniem etapu aspiracji życzeniowych, odro-

czeniu momentu wejścia na rynek pracy, prolongowaniem czasu zastanawiania się nad finalnym wyborem drogi zawodowej. Dla innych z kolei motywem kontynuacji nauki są jasno sprecyzowane dążenia i aspiracje zawodowe, plany i zamierzenia własnego rozwoju ukierunkowane na chęć zdobycia określonego zasobu wiedzy i wysokich kwalifikacji przydatnych w przyszłym, zawodowym życiu. Pozostają oni w sferze aspiracji działaniowych. W procesie ich rozwoju psychospołecznego aspiracje życzeniowe przekształciły się bowiem stopniowo w aspiracje działaniowe. Miejsce niejasno sprecyzowanych marzeń i pragnień zajęły zamierzenia dotyczące dokładnie określonych celów oraz związanych z nimi konkretnych zadań stymulujących działanie w jasno wytyczonym i precyzyjnie zaplanowanym kierunku. Słusznie więc niektórzy badacze twierdzą, że obecnie proces **interioryzacji roli zawodowej**, tj. budowania swojej tożsamości w relacji do określonego zawodu, ulega znacznemu zaburzeniu i rozszerzeniu w cyklu rozwojowym jednostki. Nierzadko 24-letni młody człowiek nie ma jeszcze w obrazie własnej osoby sprecyzowanej wizji zawodowej (A. Bańka, 1995, s. 12). Takie postawy są zrozumiałe, ponieważ aspiracje życiowe, w tym zawodowe, kształtują się i ulegają zmianom w całym procesie rozwoju psychofizycznego człowieka.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym nie przejawiają jeszcze wyraźnie ukształtowanych aspiracji. Zdaniem A. Sokołowskiej, młodzież w wieku poniżej 14 lat uznawana jest powszechnie za niezdolną do konkretnego planowania swojej przyszłości, a zwłaszcza do uwzględniania rzeczywistych możliwości (A. Sokołowska, 1967, s. 16). Z opinią tą zgadza się M. Tyszkowa, która uważa, że perspektywy i zamierzenia życiowe zaczynają odgrywać istotną rolę w motywacji, poczynając mniej więcej od 13.-14. roku życia (M. Tyszkowa, 1972, s. 159). Co prawda aspiracje i plany życiowe pojawiają się nieraz już u bardzo młodych ludzi, jednak w początkowym okresie rozwoju psychospołecznego człowieka występują one w formie jeszcze niejasno sprecyzowanych marzeń i pragnień dotyczących przyszłego życia, wyboru zawodu czy pracy, pozostając jedynie w sferze życzeniowej. Podstawą wyboru zawodu bądź przyszłej pracy mogą być jak słusznie zauważa D. Dobrowolska, tylko plany i aspiracje dojrzałe. Zdaniem cytowanej autorki, dojrzałość planów i aspiracji bywa kształtowana zarówno zainteresowaniami i zdolnościami oraz uznawanymi przez człowieka wartościami, jak też wcześniejszymi wyobrażeniami o nich (D. Dobrowolska, 1980, s. 27).

Dojrzewanie do dorosłości – zdaniem W. Szewczuka – zaczyna się wtedy, gdy „młody człowiek dochodzi do zrozumienia swojej podmiotowości”, gdy uświadomi sobie, że czegoś pragnie, do czegoś dąży, a do niego należy wybór i decyzja. Proces stawania się dorosłym, badacz określa

bardzo syntetycznie, jako szukanie swego miejsca w życiu. Wchodzenie w nowe kręgi życia społecznego, wyznaczone głównie pracą zawodową, rzeźbi coraz wyraźniej osobowość człowieka. Fermentujące zaledwie w okresie młodzieńczym plany i aspiracje, zaczynają się układać w coraz wyraźniejszy, konkretny, dojrzały plan życiowy. Rozszerzają się i różnicują stosunki międzyludzkie, a wraz z nimi rośnie i doskonali się odpowiedzialność (grupa zawodowa, organizacja społeczna, grupy towarzyskie) za własne działanie (W. Szewczuk, 1993, s. 121-122). Człowiek dojrzały – podkreśla Szewczuk – planując własne życie i współplanując życie innych, coraz wszechstronniej liczy się z konsekwencjami (dla niego samego i dla innych). Na tle konfrontacji aspiracji, planów i dążeń, pod kontrolą dojrzewającej świadomości i odpowiedzialności, następuje zrównoważenie emocji i rozsądku, opanowanie umiejętności rozważnego działania. Względna równowaga psychiczna oraz dojrzewające i narastające, w miarę kłęsk i powodzeń, doświadczenie życiowe, krystalizują stabilne postawy wobec życia – konkluduje Szewczuk – co czyni człowieka dojrzałego rzeczywiście samodzielnym podmiotem działania, twórczo kształtującym własne życie i przekształcającym życie innych ludzi (tamże, s. 123-125).

Twórcze oddziaływanie człowieka dojrzałego na własny rozwój oznacza – zdaniem Z. Pietrasińskiego – „współformowanie się, gotowość do zabiegania o zdobycie stosownej kompetencji autokreacyjnej” (Z. Pietrasiński, 1990). Przez kompetencję autokreacyjną cytowany autor rozumie system wiedzy i umiejętności ułatwiający jednostce kierowanie własnym życiem i rozwojem w sposób coraz bardziej świadomy i całościowy. **Autokreacja** – według niego – jest „formą mądrości, wyspecjalizowaną w tym, co dotyczy współformowania przez człowieka swojej drogi życiowej i własnej osoby”. Jako forma mądrości kompetencja autokreacyjna nie jest czymś, co można osiągnąć w całości raz na zawsze, lecz pozostaje wartością, do której możemy się jedynie przybliżyć. Przejawem rozwiniętej autokreacji jest zdolność przechodzenia od reaktywnego (obciążonego zwykle poważnymi stratami) rozwiązywania problemów do rozwiązania antycypacyjnego, tzn. takiego, które przewiduje możliwy bieg zdarzeń i uprzedza narastające trudności (Z. Pietrasiński, 1993, s. 130).

Na autokreację zdaniem Z. Pietrasińskiego – składa się m.in.:

- obszerna wiedza pomocna w kierowaniu przez daną osobę własnym życiem i rozwojem, czyli samowiedza, w której szczególne miejsce zajmuje ten zasób wiedzy jednostki o sobie samym, jako zmieniającym się podmiocie mniej lub bardziej świadomym przemian, którym podlega, i własnej roli w tych nieustannych przeobrażeniach;
- myślenie, w tym myślenie biograficzne (mające za przedmiot przebieg życia i rozwoju) mające przymioty charakterystyczne dla mądro-

ści, czyli myślenie niedogmatyczne, biorące pod uwagę obszerny kontekst rozważanych spraw, wybiegające w przyszłość i liczące się z nieprzewidywalnością wielu zdarzeń i względnością ocen (Z. Pietrański, 1993, s. 131).

Na drodze do autokreacji pojawiają się zwykle wewnętrzne mechanizmy obronne własnej osobowości. Pokonanie tych autobarier wiąże się z rozwojem zdolności do odważnego wglądu w siebie. Jednostka charakteryzująca się posiadaniem kompetencji autokreacyjnej jest współtwórcą samego siebie realizującą kompleksowy obraz własny na twórczo ukształtowanej (współuformowanej przez siebie) drodze życiowej (z zawodową włącznie; tamże).

Reasumując powyższe rozważania, autorka niniejszego opracowania dochodzi do konstatacji, że autokreacja to istotny wyróżnik rozwoju człowieka, przekraczający zarówno ramy tradycyjnego samokształcenia czy samowychowania, od którego zależy współkształtowanie samego siebie, jak też własnej drogi życiowej i zawodowej. Planowanie jest wyrażaniem naszych życzeń dotyczących jej kształtu. Dlatego tak ważną rolę w życiu każdego człowieka pełni twórczo ukształtowana droga, wiodąca od samoświadomości, planowania karier i poziomu aspiracji aż po autokreację, która stanowi istotny wyznacznik podnoszenia wartości własnego kapitału edukacyjnego.

We współczesnym świecie przeobrażeniu uległ stosunek człowieka do pracy, jest ona cenioną wartością, dlatego samo zrozumienie i bardziej wnikliwe spojrzenie na swoje miejsce w świecie pracy sprzyja rozwojowi zawodowemu oraz osiągnięciu zaplanowanego celu. Kariery zawodowe są elementem życia jednostki i istnieją tylko w takim stopniu, w jakim dąży ona do ich realizacji (M. Bartkowiak, J. Szłapińska, 2008, s. 121). W związku z aktualnymi trendami (rosnąca aktywność edukacyjna wśród ogółu ludności, przy jednoczesnym wzroście wymagań zawodowych stawianych przed różnymi grupami zawodowymi pracowników) obserwujemy współcześnie dwa style planowania i realizowania własnej kariery zawodowej: bierny uczestnik oraz samorefleksyjny autor (J. Kłodkowska, 2005, s. 234; tabela 1). Zdecydowanie należy stwierdzić, iż model aktywnego autora własnej kariery zawodowej jest pożądanym na obecnym rynku pracy, gdyż harmonizuje z ideą kształcenia ustawicznego oraz otwartością na nowe doświadczenia. Konieczność realizowania w tym samym czasie edukacji oraz zdobywania praktyki zawodowej jest doświadczeniem niewątpliwie trudnym dla młodego człowieka, aczkolwiek niezbędnym do realizowania własnej kariery (J. Plak, 2006, s. 57–66; D. Kukła, 2006, s. 29–38). Obserwowany postęp naukowo-techniczny implikuje zmiany we wszystkich dziedzinach życia (S.M. Kwiatkowski, 2001a, s. 17–23). Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl

życia oraz model kariery zawodowej. Dziś, aby dobrze spełniać swoje funkcje zawodowe, trzeba ustawicznie śledzić wydarzenia i nowe trendy, stale uzupełniać wiedzę i starać się być najlepszym w swojej dziedzinie. Tak więc raz zdobyte wykształcenie nie wystarcza, stanowi jedynie punkt wyjścia do dalszego doskonalenia zawodowego i doksztalcania się (M. Bartkowiak, J. Szłapińska, 2008, s. 122).

Tabela 1. Obraz pracowników na nowym rynku pracy

Bierny uczestnik własnej kariery	Samorefleksyjny autor własnej kariery
<ul style="list-style-type: none"> • poczucie braku wpływu na rzeczywistość • unikanie podejmowania decyzji • niedostrzeganie i niewykorzystanie wielu szans, możliwości życiowych • obawa przed zmianami • brak wiary w możliwość poprawy własnej sytuacji zawodowej i życiowej • skupianie się na własnych niedoskonałościach 	<ul style="list-style-type: none"> • gotowość do podjęcia decyzji związanych z pracą zawodową i życiem • świadomość wagi podejmowanych decyzji • poczucie odpowiedzialności za siebie i wykonywaną pracę • podejmowanie ryzyka – nowe wyzwania • gotowość adaptacji do zmiennego otoczenia zawodowego i kulturowego • otwartość na nowe doświadczenia • skupienie się na zasobach – własnym potencjale

Źródło: J. Kłodkowska, *Młody pracownik na nowym rynku pracy*, 2005, s. 243.

Czy człowiek współczesny jest w stanie sprostać wyzwaniom, nowym trendom, które oferuje nam rzeczywistość, zwłaszcza w obszarze aktywności zawodowej, w obliczu narastającej konieczności aktywnego kreowania własnej kariery zawodowej? Wydaje się, że taką szansę daje nam edukacja, która, dostosowując się do współczesnych warunków, wskazuje możliwe ścieżki rozwoju osobowościowego i zawodowego. Wielu młodych ludzi, w tym coraz częściej absolwentów szkół wyższych, ma liczne obawy dotyczące ich przyszłej pracy. Dzisiejsza rzeczywistość wymaga tego, by aktywnie eksplorować rynek pracy, nieustannie nabywać nowe umiejętności, być pewnym własnego potencjału i realizować ideę kształcenia przez całe życie. Wobec wyzwań XXI wieku znaczenie pracy nabiera innego wymiaru – chcąc kreować swoje życie zawodowe, człowiek musi dokonywać świadomych wyborów i brać za nie pełną odpowiedzialność (M. Bartkowiak, J. Szłapińska, 2008, s. 118).

2.4. Wartość kapitału edukacyjnego człowieka

Świat wkroczył w okres, w którym umiejętności tworzenia wiedzy, pozyskiwania i przetwarzania informacji stają się podstawowymi sposobami osiągnięcia sukcesu ekonomicznego. Poziom wiedzy i efektywność jej wpływu na praktykę gospodarczą uważane są za podstawowe przyczyny wzrostu i produktywności czynników wytwórczych i dostępnego tempa wzrostu gospodarki (K. Porwit, 2001, s. 111). W dobie gospodarki opartej na wiedzy, możliwości rozwojowe państwa, a także instytucji i firm zależą od jakości kapitału ludzkiego. Uzasadnionym jest więc stwierdzenie, że **inwestowanie w człowieka** staje się czynnikiem wzrostu gospodarczego, ponieważ stanowi inwestycję, która przynosi wymierne efekty jako siła napędowa postępu (R.S. Domański, 1993, s. 19).

Potencjał edukacyjny społeczeństwa formułowany jest w procesie kształcenia. W chwili obecnej obserwujemy wyraźne wydłużenie średniego okresu nauki formalnej, a uczenie się staje się wręcz procesem trwającym przez całe dorosłe życie (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 38 i następane). Wśród czynników generujących popyt na edukację wymienia się:

- obecną sytuację gospodarczą kraju warunkującą strukturę rynku pracy: zwiększenie konkurencyjności, wysoki procent osób bezrobotnych, popyt na pracowników o wysokich kompetencjach i wyższym wykształceniu;
- działania związane z procesem globalizacji oraz integracji z Unią Europejską;
- wzrost znaczenia informacji i rozwój zastosowań szeroko pojętej technologii informatycznej;
- dewaluację wartości niektórych zawodów i wzrost zapotrzebowania na zupełnie nowe profesje;
- silną potrzebę permanentnej adaptacji do nowych warunków (I. Janiak-Rejno, 2001, s. 35).

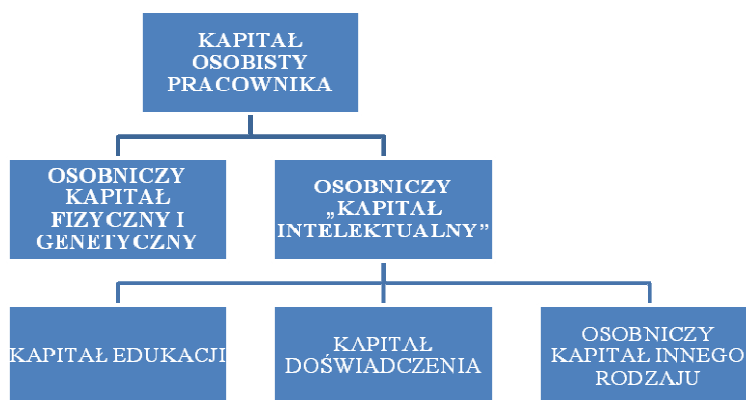
Wyszczególnione powyżej czynniki przyczyniają się do wzrostu świadomości społeczeństw, które doceniają wartość wykształcenia. Także zaangażowanie państwa we wspieranie edukacji oraz stymulowanie i finansowanie działań związanych z podnoszeniem kwalifikacji osób dorosłych, zarówno bezrobotnych, jak i zatrudnionych, ma na celu: z jednej strony zwiększenie inwestycji na konkretną jednostkę, z drugiej podniesienie wskaźnika rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa (A. Andrzejczak, 2002). Proces ustawicznego kształcenia zawodowego ma także wyjątkowe znaczenie w kontekście postępującej integracji europejskiej, ponieważ jego

efekty decydują o kwalifikacjach kadr, a więc *de facto* o ich zdolności do zatrudnienia.

W strategii rozwoju Polski do roku 2025 stwierdza się m.in.: „we współczesnym rozwoju społeczno-gospodarczym, w krajach tworzących cywilizację i gospodarkę opartą na wiedzy, nowego znaczenia nabiera człowiek; staje się nośnikiem wiedzy, a wykształcony jest w społeczeństwie wiedzy symbolem tego społeczeństwa” (*Polska 2025, Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, 2000, s. 48).

Dzisiaj nikogo nie trzeba przekonywać, że zaplanowane i skoordynowane z potrzebami rynku pracy inwestowanie w człowieka stanowi główny czynnik wzrostu ekonomicznego. Zasoby ludzkie to przecież najważniejsze bogactwo. Potwierdzeniem tej tezy niech będą analizy Banku Światowego, które wskazują, że udział zasobów kapitału w globalnym bogactwie wynosi tylko 16%, zasobów naturalnych 20%, a pozostałe 64% przypada na wykwalifikowane zasoby ludzkie (*Monitoring Enviromental Progres – A Report on Work in Progres*, 1995, s. 52–53). W tym kontekście nasuwa się oczywisty wniosek, że o sile, bogactwie ekonomicznym, konkurencyjności (czy to przedsiębiorstwa, czy to kraju) decyduje przede wszystkim **umiejętność kształtowania kompetencji zasobów ludzkich**. Problem dotyczy zarówno pracodawców, jak i samych pracowników, którzy muszą akceptować zachodzące zmiany i nieustannie dostosowywać do nich zakres swoich kwalifikacji i kompetencji. Po okresie tzw. „wystudzenia” sfery potrzeb i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, po latach stagnacji, zastoju i kryzysu w tym zakresie, rysuje się obecnie nieustający wzrost „opłacalności” kształcenia, który doceniają zarówno pracodawcy, jak i zatrudnieni (W. Adamski, 1989, s. 230). Z perspektywy pracowników wartość wykształcenia i posiadanych kwalifikacji wiąże się ściśle z zaspokojeniem potrzeb samorealizacji oraz awansu społeczno-zawodowego. Organizacje z kolei oceniają ową „opłacalność” przez pryzmat „drapieżnej ekonomii”. Procesy szkoleniowe w praktyce przedsiębiorstw mają na celu zwiększenie konkurencyjności, a także jej przetrwanie na rynku ekonomiczno-branżowym.

Dla optyki postrzegania zjawiska podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego niezwykle inspirujące stało się ujęcie kapitału osobistego jednostki zaproponowane przez J. Stuzynę i W. Dydycha (2002, s. 16). Autorzy ci dowodzą, że w skład kapitału osobistego pracownika wchodzi dwa komponenty: kapitał fizyczny i genetyczny jednostki (m.in. zdrowie, inteligencja, talenty) oraz kapitał intelektualny, tworzony przez kapitał edukacji i doświadczenia jednostki (wykres 4). Co istotne, kapitał osobisty odwzorowuje wartości posiadane przez osobę, które są jedynie udostępniane organizacjom – zakładom pracy.



Źródło: J. Strużyna, W. Dyduch, 2002, s. 16

Wykres 4. Kapitał edukacyjny w całościowym kapitale osobistym jednostki

Po dokonaniu przeglądu literatury przedmiotu dotyczącej teorii kapitału ludzkiego (podrozdz. 2.2.) zostanie podjęta próba operacjonalizacji definicji **kapitału edukacyjnego**. Autorka niniejszego opracowania pojmować go będzie jako jednostkowy kapitał wiedzy, umiejętności i kompetencji (w tym zawodowych), który jednostka buduje – tworzy, m.in. poprzez: udział w doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowym. Kapitał edukacyjny to skumulowane w jednostce wielkości posiadanego wykształcenia oraz zasobu kompetencji, a także przejawiane potrzeby edukacyjne: do uczestnictwa w dalszym kształceniu i samokształceniu bezinteresownym. Ucieleśniony w jednostce kapitał edukacyjny bywa źródłem zdolności, inwencji czy inspiracji do pracy, nauki, zarobków i własnej satysfakcji. Stanowi wartość dla jednostki, stając się celem dążeń do zdobywania coraz wyższych kompetencji zawodowych zarówno poprzez uczestnictwo w kształceniu, jak i samokształceniu. Jednostka bądź też całe społeczeństwa mogą przypisywać mu ważną rolę w życiu. Ogromne znaczenie w indywidualnym podejściu do kapitału edukacyjnego odgrywają również postawy jednostek wobec kształcenia ustawicznego (podrozdz. 1.4). Edukacja powinna więc być nastawiona na budowanie u odbiorców postawy twórczej, przedsiębiorczej i aktywnej, wydobywanie indywidualnego potencjału oraz kształtowanie umiejętności świadomego i samodzielnego kreowania własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Jednostki uczące się przez całe życie są w stanie identyfikować braki swojej wiedzy, określać zakres przyszłych kompetencji, dających szanse na rynku pracy, potrafią wybierać odpowiednie sposoby uzyskania bądź pogłębiania wiedzy, umiejętności czy kompetencji.

Kwalifikacje to zbiór wiedzy z zakresu jakiejś dziedziny, zdobytej przez naukę, dający przygotowanie, uprawnienia do wykonywania zadań w określonym zawodzie. Często kwalifikacje definiuje się jako część kompetencji indywidualnych jednostki, potwierdzoną dyplomami lub doświadczeniem zawodowym (P. Louart, 1995, s. 230). Wśród nich wyróżnia się kwalifikacje zawodowe i pracownicze. **Kwalifikacje zawodowe** odnoszą się do zbioru umiejętności intelektualnych i praktycznych, warunkujących skuteczne i świadome wykonywanie zadań w obrębie danego zawodu (K. Symela, 1993, s. 23). S.M. Kwiatkowski traktuje kwalifikacje jako efekt końcowy zintegrowanych form kształcenia ustawicznego (formalnego, nieformalnego i incydentalnego). Na kwalifikacje określone odpowiednim standardem składają się: wiedza, umiejętności i cechy psychofizyczne (S.M. Kwiatkowski, 2001b, s. 111). **Kwalifikacje pracownicze** oznaczają natomiast istnienie u danej osoby jednego lub więcej układów umiejętności umysłowych i praktycznych, na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych, wspieranych przez odpowiednie układy osobowościowe (K. Symela, 1993, s. 25). M. Adamiec i B. Kozusznik wyróżniają następujące kategorie służące budowaniu kwalifikacji pracowniczych:

- przyuczenie – zdobycie wiadomości i umiejętności, które są niezbędne do wykonywania aktualnych obowiązków, często realizowane bezpośrednio na stanowisku pracy;
- kształcenie – zdobycie zawodu lub specjalności w systemie instytucji zajmujących się edukacją;
- doksztalcenie – poznawanie nowych technik, umiejętności, zapoznanie się z nowymi informacjami, proponowane pracownikowi, gdy jego wiedza na danym stanowisku pracy jest niewystarczająca;
- doskonalenie – uzupełnianie posiadanej wiedzy i umiejętności związane z ich dostosowaniem do zmian naukowo-technologicznych;
- przekwalifikowanie – zdobycie wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania innej pracy niż dotychczasowa, z wykorzystaniem posiadanych kwalifikacji i doświadczenia;
- samokształcenie – samodzielne uzupełnianie wiedzy przez pracownika, z wykorzystaniem materiałów proponowanych przez firmę lub zgromadzonych samodzielnie (M. Adamiec, B. Kozusznik, 2000, s. 242–243).

Chociaż wymiar definicyjny kwalifikacji pracowniczych zbliżony jest do pojęcia kompetencji, to pojęcie kompetencji jest znacznie szersze i mieści w sobie zakres znaczeniowy pojęcia kwalifikacje (A. Pochtowski, 2003, s. 153).

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć znaczącą liczbę definicyjnych ujęć terminu **kompetencje**. Niektórzy badacze pojmują je jako pewien

zasób wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, postaw i zachowań, umożliwiających pracownikom wykonywanie określonych zadań zgodnie z przyjętym standardem (I. Janiak-Rejno, 2001, s. 35). Takie rozumienie odnajdujemy u G. Filipowicza, który mianem kompetencji określa dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie (G. Filipowicz, 2004, s. 17). Z kolei inni ujmują kompetencje jako zdolność do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w jej obręb wiadomości, umiejętności, sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. W tak rozwiniętej definicji kompetencje to „ogół wiedzy, umiejętności doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków” (Egeman, 1994, s. 6; M. Sidor-Rządkowska, 2006, s. 20). Dla autorki niniejszego opracowania najbardziej adekwatnym ujęciem definicyjnym wydaje się propozycja M. Kossowskiej i I. Sołtysińskiej, które przyjmują, iż podstawą kompetencji „jest wiedza, którą należy rozważyć na trzech poziomach: wiedzy w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna – wiem »co«), umiejętności (wiedza proceduralna – wiem »jak« i potrafię) oraz postaw („chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)” (M. Kossowska, I. Sołtysińska, 2002, s. 14).

J. Skrzypczak nazywa kompetencje bazowe – najbardziej podstawowe – kompetencjami kluczowymi (J. Skrzypczak, 1998, s. 20–22). Wśród **kompetencji kluczowych** wyodrębnić można kompetencje wymagane na danym stanowisku, czyli **zawodowe**, oraz **kompetencje personalne** (behawioralne). Pierwsze odnoszą się do oczekiwań związanych z efektywnością działań pracownika w miejscu pracy, określają pewne standardy i wyniki, które winny być osiągnięte przez poszczególnych pracowników. Z kolei kompetencje personalne to pewne cechy osobowe wnoszone przez pracowników do pełnionych ról zawodowych. Określają one sposób zachowania, który może determinować osiągnięcie wyników w pracy (M. Armstrong, 2002, s. 252).

Permanentne dostosowywanie zakresu własnych kompetencji do priorytetowych norm prowadzi do zwiększania szans na współczesnym rynku pracy, wymaga rzeczywistego wspierania nie tylko kreatywności i elastyczności, ale dużej aktywności poznawczej i przedsiębiorczości. W obrębie nowych wymogów kompetencyjnych wymienia się następujące kategorie:

- kompetencje osobiste – predyspozycje intelektualne, motywacyjne i emocjonalne;
- kompetencje organizacyjne – wymagania określone przez zakład pracy;

- kompetencje operacyjne – stanowiące syntezę wymienionych wyżej, wykorzystywane w konkretnych sytuacjach zadaniowych w organizacji (Z. Sztykiel, 2000, s. 41).

W kształtowaniu wyżej wymienionych kompetencji pomocna staje się oferta edukacyjna, skierowana zarówno do przedsiębiorstw, jak i indywidualnych odbiorców. Instytucje zapewniające kształcenie i szkolenie, realizując zadania w ramach edukacji permanentnej, funkcjonują w systemie szkolnym bądź pozaszkolnym. Szkolne formy kształcenia ustawicznego obejmują:

- szkoły dla dorosłych;
- placówki kształcenia ustawicznego, prowadzone przez szkoły wyższe;
- studia doktoranckie.

Natomiast do pozaszkolnych form zalicza się:

- kursy i szkolenia, doskonalące oraz specjalizujące;
- seminaria, konferencje, warsztaty, odczyty;
- nauczanie na odległość;
- nauczanie z wykorzystaniem technik multimedialnych;
- staże i praktyki zawodowe (także występujące w systemie szkolnym);
- studia podyplomowe (*Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport 2002, 2003, s. 84–85*).

Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego odbywa się podczas uczestnictwa jednostki w szkolnych lub pozaszkolnych formach kształcenia. Przyjęto założenie, że w trakcie trwania tych procesów następuje inwestowanie w edukację własną. Człowiek, który zamierza podnosić wartość swego kapitału edukacyjnego, kieruje się określonymi pobudkami i motywacjami, wykazuje zainteresowanie konkretnymi ofertami edukacyjnymi, a w końcu podejmuje decyzję o uczestnictwie w wybranej formie kształcenia lub doskonalenia zawodowego (zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim). Nawet jeśli dostrzeżenie istnienia barier na edukacyjnej drodze, podejmuje dalsze wyzwania kształceniowe (J. Milewicz, 2006). Oczywiście należy w tym miejscu wspomnieć również o zjawisku dekapitalizacji kapitału edukacyjnego. Ze względu na makro-uwarunkowania „sytuacja taka ma miejsce, gdy wiedza i umiejętności nie mogą się stać wartością rynkową (nie ma nabywcy na nie), bądź nawet jeśli do tego doszło, nie stają się czynnikiem procesu produkcji i nie prowadzą do powstania nowych wartości w takich rozmiarach, na jakie można liczyć, biorąc pod uwagę technologiczne i wiedzowe aspekty prawidłowo przebiegającego procesu wytwarzania [...]. Natomiast z punktu widzenia jednostki, pracownika [...], dekapitalizacja kapitału edukacyjnego, to taka sytuacja, w której wiedza i umiejętności są zużywane – pracownik już nimi nie dysponuje (zapominanie, starzenie się etc.), lecz nie są stosowane zgodnie z ich naturą i wobec tego nie

prowadzą do powstania nowych wartości ekonomicznych, [...] a także nie są odnawiane z przyczyn obiektywnych, jak brak środków i warunków, bądź subiektywnych, jak np. brak motywacji” (A. Zandecki, 1999, s. 14; Jerschina, 1996, s. 60).

Rozważając kwestie dotyczące wartości oraz jakości kapitału edukacyjnego, należy powrócić do związków edukacji z rynkiem pracy (problematyka ta analizowana była szczegółowo w podrozdziale 1.2. niniejszego opracowania). Są to relacje wynikające z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych jako efektu edukacji pracownika i społeczeństwa. Wykształcenie i kwalifikacje stanowią swoistą formę własności pracownika. Wyznacza ona jego status na rynku pracy, zapewnia bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy, pozycję zawodową i jej rozwój na odpowiednim poziomie płacy. Powyższe wyznaczniki stanowią czynnik efektywności funkcjonowania przedsiębiorstwa i gospodarki.

Podstawowe funkcje edukacji w aspekcie zatrudnienia można sprowadzić do ogólnej i specjalistycznej. Pierwsza wyraża się w zwiększeniu poziomu wiedzy, w kształtowaniu postaw, wartości i osobowości jednostki, druga jest zapewnieniem umiejętności, odpowiadających określonym zawodom i specjalistycznemu przygotowaniu do nich absolwentów. Rozwój gospodarki rynkowej w Polsce wiąże się ze wzrostem roli wykształcenia na rynku pracy. Wyraża się to w zapotrzebowaniu na coraz wyższe kwalifikacje pracownicze przy równoczesnym spadku zainteresowania pracownikami bez kwalifikacji. Lepsze wykształcenie coraz częściej oznacza wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia. Gospodarka rynkowa promuje bowiem kwalifikacje i stwarza szanse dla jednostek zdolnych, solidnych i twórczych.

We współczesnym ponowoczesnym świecie coraz częściej zdajemy sobie sprawę, że bez odpowiedniego wykształcenia nasze szanse na rynku pracy maleją. Z jednej strony lęk przed utratą pracy, z drugiej zaś nadzieja na jej znalezienie i utrzymanie powodują, że coraz więcej osób inwestuje w swój kapitał intelektualny; ma świadomość, że takie wyznaczniki jak wiedza, kwalifikacje czy kompetencje stanowią o ich wartości. Od tego, jak jednostka przedstawi na rynku pracy kompleksowo ukształtowany wizerunek samego siebie i jak wysoko wyceni wartość własnego potencjału – łącznie z kapitałem edukacyjnym – zależy będzie jej pozycja, kariera zawodowa bądź osobisty sukces. W warunkach, gdy zdobycie jednego zawodu nie gwarantuje bezpieczeństwa posiadania pracy, a tym samym osiągnięcia stabilizacji zawodowej, pracownicy zmuszeni są do permanentnego przewidywania zachodzących zmian i dostosowywania do nich zakresu własnych kwalifikacji i kompetencji.

Przedsiębiorstwo jako organizacja ucząca się

3.1. Kształcenie na potrzeby „gospodarki opartej na wiedzy”

We współczesnej, wolnorynkowej rzeczywistości zmiany społeczno-ekonomiczne zachodzą w tak szybkim tempie, iż wymuszają także przeobrażenia w praktyce zarządzania organizacjami. Kluczowym wyzwaniem dla nowoczesnych firm staje się tworzenie organizacji opartych na wiedzy, w których podejmowane są działania sprzyjające rozwojowi zawodowemu pracowników. Takie inwestycje w podwyższanie kwalifikacji i kompetencji personalnych, przy jednoczesnym zaangażowaniu firm w planowanie karier pracowników, stanowią istotny czynnik przetrwania w konkurencyjnym otoczeniu oraz gwarancję na utrzymanie znaczącej pozycji na rynku i ogólny sukces firmy. Kształcenie poprzez doskonalenie i zdobywanie nowych umiejętności w warunkach społeczeństwa wiedzy staje się koniecznością.

W rozwoju naszej cywilizacji możemy wyróżnić trzy okresy, których rozpoczęcie wyznaczają rewolucyjne zdobycze myśli ludzkiej: wynalazek druku, maszyny parowej czy komputera. Mówimy w tym wypadku o pre-industrialnym, industrialnym i postindustrialnym okresach rozwojowych. Zachodzące zmiany we współczesnym świecie Drucker nazywa „czwartą rewolucją w dziejach ludzkości”, a Toffler „trzecią falą” (P. Drucker, 2000; A. i H. Toffler, 1996). Współczesny świat wkroczył właśnie w kolejny okres – **gospodarki opartej na wiedzy** (*The knowledge-based economy* – GOW), w którym umiejętności tworzenia wiedzy, pozyskiwania i przetwarzania informacji stają się podstawowymi drogami do osiągnięcia szeroko pojmowanego sukcesu. W procesie transformacji zmierzającej ku społeczeństwu wiedzy, informacja staje się najważniejszym zasobem. Nowy typ gospodar-

ki postindustrialnej charakteryzuje się tym, że to wiedza staje się jej głównym potencjałem, głównym czynnikiem rozwoju (J. Szłapińska, 2009, s. 286).

Pojęcie gospodarki opartej na wiedzy pojawiło się w literaturze przedmiotu stosunkowo niedawno. OECD definiuje ją jako gospodarke „bazującą na produkcji, dystrybucji i wykorzystaniu wiedzy i informacji”. Wdrażanie wiedzy i wykorzystywanie informacji staje się głównym czynnikiem konkurencyjności, a tym samym tworzenia bogactwa i podnoszenia stopy życiowej poszczególnych krajów (OECD, 2000). Z rolą wiedzy w danej gospodarce kojarzą się także szanse rozwoju. Jej poziom i efektywność wpływa na praktykę gospodarczą; jest uważany za podstawowy powód produktywności czynników wytwórczych i tempa rozwoju gospodarki. Produktywność, konkurencyjność i efektywność w coraz większym stopniu zależą od stanu wiedzy technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej, pozwalającej tworzyć nowe technologie i produkty oraz sprawnie zarządzać nowoczesnym przedsiębiorstwem (K. Porwit, 2001).

Tworzenie gospodarki opartej na wiedzy warunkowane jest m.in. poprzez budowanie społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego (zaznaczyć należy, że w literaturze przedmiotu wielu autorów zamiennie stosuje te pojęcia). Społeczeństwo informacyjne wytwarza, gromadzi, przetwarza, przesyła i wykorzystuje informacje, wskutek czego stają się one wszechobecnym towarem (K. Denek i in., 2001, s. 18). Zdaniem D. Bella społeczeństwo informacyjne jest najbardziej wyrazistą formą społeczeństwa postindustrialnego, w którym wiedza zastąpiła pracę produkcyjną i stała się źródłem wartości, gwarantującym przyszłe zyski (J. Allen, 1992, s. 169–220). Z kolei J. Naisbitt twierdzi, iż obecnie masowo produkuje się wiedzę i ta wiedza stanowi siłę napędową ekonomii. Cytowany autor stwierdza wręcz, że „nowym źródłem władzy nie są pieniądze w rękach nielicznych, ale informacja w rękach wielu” (J. Naisbitt, 1997, s. 7).

P.F. Drucker uważa, że przesunęliśmy się od jednej wiedzy do wielu różnych jej zastosowań. W ujęciu Druckera wiedza stanowi główny zasób ekonomiczny w gospodarce pokapitalistycznej, a jej wartość generować będą przede wszystkim wydajność i innowacje, pochodzące z jej zastosowania (P.F. Drucker, 1999, s. 43). Ponieważ w erze postindustrialnej wiedza staje się głównym czynnikiem rozwoju gospodarczego państw, przyjmuje się, że inwestowanie w człowieka jest motorem tego rozwoju. Fakt ten zauważył Beveridge, który w swoim raporcie *Full Employment in a Free Society* pisał: „wydatki na edukację [...] stanowią inwestycję, która może przynieść najlepszy efekt. One przynoszą więcej niż inwestycje dla postępu materialnego” (W. Beveridge, 1944). Te ważne słowa stanowić mogą dziś myśl przewodnią polityki edukacyjnej państw o wysoko rozwiniętej gospodarce. Ponieważ Polska, zwłaszcza po wstąpieniu do Unii Europejskiej, także

winna zmierzać w tym kierunku, wydatki na edukację ustawiczną należy traktować jako wartościową inwestycję, która przyczyni się do tworzenia gospodarki opartej na wiedzy.

Do wyzwań na rzecz kształtowania potrzeb gospodarki opartej na wiedzy zaliczyć należy:

- budowanie kapitału społecznego państwa poprzez podnoszenie wartości wykształconej jednostki, przy jednoczesnej pomocy osobom uczącym się wolniej;
- dostosowanie sposobów nauczania na specyficzne potrzeby jednostek;
- uznanie kształcenia ustawicznego za kluczowy element gospodarki opartej na wiedzy;
- długookresowe inwestycje społeczne w kwalifikacje, edukację, wiedzę i infrastrukturę;
- rozwój społeczeństwa informacyjnego poprzez dostęp do informacji oraz umiejętne jej wykorzystanie;
- w procesie wymiany naukowej współpraca pomiędzy ośrodkami nauczania, szkołami i przedsiębiorstwami, partnerstwo edukacyjne (*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, 2000).

Edukacja i działania innowacyjne budują fundamenty gospodarki opartej na wiedzy. Rozwój edukacji jest środkiem służącym podnoszeniu poziomu życia mieszkańców (jakość życia, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym, zwiększenie zatrudnienia, aktywizacja kulturalna społeczeństwa) oraz wzrostowi gospodarczemu (rozwój przedsiębiorczości, obniżenie bezrobocia, konkurencyjność regionów kraju) (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004). Budowa gospodarki opartej na wiedzy, a także rozwój systemu edukacji i ustawicznego kształcenia musi wyrastać z wewnętrznych potrzeb, decyzji i wysiłków całego społeczeństwa (rodzin, pracodawców, pracobiorców, świata nauki oraz z chęci i ambicji jednostek). W warunkach włączenia Polski w struktury europejskie, szczególnie ważną kwestią dotyczącą budowania GOW staje się m.in. powszechna nauka języków obcych. Podsumowując, należy podkreślić, że stworzenie podstaw GOW zależy głównie od wzrostu znaczenia roli wiedzy i takiego jej wykorzystania, by stała się głównym motorem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Nowoczesne społeczeństwa, podobnie jak organizacje, podlegają ciągłym zmianom. Nadążanie za nimi, a także kreowanie ich wymaga zarówno od jednostki, jak i od poszczególnych grup społecznych uczenia się i współdziałania. „W społeczeństwie opartym na wiedzy musi mieć miejsce stały proces uczenia się, polegający na nabywaniu kompetencji i umiejętności, pozwalających jednostce odnosić sukcesy w osiągnięciu celów osobistych

lub organizacji, do której należy” (*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, 2000, s. 26). Społeczeństwo uczące się tworzą uczący się obywatele. Posiadanie wiedzy, a zwłaszcza umiejętności, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, postindustrialnym społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania jego potencjału rozwojowego. Szanse rozwoju danego społeczeństwa w kierunku gospodarki opartej na wiedzy zależą przede wszystkim od osobistego zaangażowania jednostek. S. Ranson twierdzi, że wprowadzenie pojęcia uczącego się społeczeństwa zapewnia w znacznej mierze nadawanie sensu zmianom, wymaganym w kontekście przemian społeczno-ekonomicznych oraz związanych z globalizacją. W związku z tymi procesami ludzie pozostają w nieustannym procesie uczenia się i zdobywania wiedzy (S. Ranson, 1994).

Budowanie uczącego się społeczeństwa wymaga m.in. tworzenia otwartych systemów edukacyjnych oraz integracji działań podmiotów zajmujących się kształceniem i szkoleniem. Takie systemy winny charakteryzować się interdyscyplinarnością, współpracą nauki z praktyką, indywidualizacją programów nauczania, zgodnością z preferencjami osób uczących się (A. Ludwiczynski, 2002, s. 271). Tak więc budowanie społeczeństwa uczącego się związane jest bezpośrednio z funkcjonowaniem gospodarki opartej na wiedzy. Sukcesu jednostek, firm i regionów naszego kraju w gospodarce wiedzy należy upatrywać w ich zdolności do uczenia się. Posiadanie wiedzy, a zwłaszcza teoretycznej i praktycznej, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym nią społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania potencjału rozwoju, w jaki wyposażyła nas natura. Wykorzystywanie go do tworzenia osobistego i społecznego (materialnego i niematerialnego) bogactwa jest wkładem każdego człowieka w budowanie gospodarki opartej na wiedzy.

3.2. „Organizacja ucząca się” wyzwaniem dla organizacji i funkcjonowania firm

Gospodarka, w której głównym i najcenniejszym zasobem jest wiedza, wywiera istotny wpływ na zmiany w strukturze zarządzania organizacjami. Warunki funkcjonowania firm stają się coraz bardziej skomplikowane. Zmiany, które zachodzą w ostatnim czasie, są ściśle powiązane z trzema zjawiskami: gwałtownym powiększaniem się zasobów informacji, ich szczegółowością oraz postępującą globalizacją (G. Probst, S. Raub, K. Romfard, 2002, s. 17). Pod wpływem przeobrażeń zachodzących we współczesnym świecie większość przedsiębiorstw, nastawionych na konku-

rencję, wprowadza nowe formy w strategiach zarządzania (np. organizacja ucząca się lub zamiennie: inteligentna). Coraz częściej w literaturze przedmiotu pojawia się termin **zarządzanie wiedzą**, które można przedstawić jako przenoszenie do struktury organizacji tego, co tkwi w ludziach (G.R. Mayo, J.M. Olson, 2002, s. 17). Tendencje te mogą zostać wdrożone wskutek zaangażowania specjalistów, którzy budują tzw. zespoły pracowników wiedzy, nastawione na permanentne uczenie się. Pracownicy ci są oddani swojej firmie lub zespołom pracowniczym, budzą zaufanie przełożonych. Istotą ich umiejętności jest stały rozwój osobowości, kariery zawodowej oraz zdolność do bezkonfliktowego działania w układzie: szef-pracownik, pracownik-szef (W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, 2001, s. 7-8).

Pod koniec XX wieku zaczęto używać terminu **organizacje uczące się**, określając pewien nowy kierunek rozwoju organizacji w społeczeństwie opartym na wiedzy. Wiedza nabiera coraz większego znaczenia we współczesnym świecie. Jej systematyczne gromadzenie, synteza oraz dzielenie się pomysłami i doświadczeniem staje się istotnym czynnikiem decydującym o sukcesie prawie wszystkich organizacji (F. Hesselbein, 1998, s. 94).

Pojęcie organizacji uczącej się zostało stworzone przez C. W. Wicka i L.S. Leana. Według nich, jest to organizacja, która „stale się udoskonala dzięki tworzeniu i zwiększaniu możliwości niezbędnych do osiągnięcia w przyszłości sukcesu” (C.W. Wick, L.S. Lean, 1995, s. 299-311). Organizacja jest grupą ludzi złożoną ze specjalistów pracujących razem nad wspólnym zadaniem, stworzoną celowo, określoną przez swoje zadania, efektywną jedynie wtedy, gdy koncentruje się na jednym zadaniu (P.F. Drucker, 1999, s. 45). Samo pojęcie „organizacja” jest szerokie, gdyż obejmuje zarówno organizacje finansowane ze środków publicznych, jak i te, które nastawione są na ekonomiczny zysk oraz organizacje typu non-profit. Obszar zainteresowań badawczych zawężono jednak do organizacji pierwszego i drugiego rodzaju. Używając określenia: organizacja, autorka ma na myśli głównie przedsiębiorstwa, firmy i zakłady pracy. Każda organizacja posiada odmienne umiejętności, dysponuje różną wiedzą fachową. Wiedza i umiejętności składają się na jej osobowość, decydują o jej charakterze. Każda organizacja - nie tylko należąca do sfery biznesu - potrzebuje jednej, istotnej umiejętności: wprowadzania innowacji (P.F. Drucker, 2000, s. 124). Jedne z definicji (np. M. Pedler, T. Boydell, J.G. Burgoyne, 1989, s. 1-8) akcentują jej elastyczność, podkreślając, że jest to organizacja, która stale dostosowuje się do zmian zachodzących w otoczeniu. Inne (np. P.F. Drucker, 2000; M.S. Senge, 2000) zwracają uwagę na procesy uczenia się członków organizacji oraz zachodzący wewnątrz niej przepływ wiedzy.

U podstaw koncepcji organizacji uczącej się leży wiele założeń. Przytoczyć można m.in.:

- uczenie się uznane zostało za podstawową wartość;
- w procesie uczenia się powinni brać udział wszyscy, którzy należą do organizacji, ponieważ to od nich zależy los organizacji;
- organizacja musi stwarzać warunki dla rozwoju personelu, odpowiednio motywować do uczestnictwa w procesie uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w przyszłość organizacji; proces uczenia się powinien być ciągły i świadomy, a nie pozostawiony „ślepeму losowi” (F. Kofman, P. Senge, K.E. Moss, Ch. Handy, 1995).

W koncepcji organizacji uczącej się, „uczenie się” odgrywa kluczową rolę. To dzięki niemu przeobrażamy samych siebie, rozwijamy nasze możliwości, kreujemy swoją przyszłość. Bez nauki jednostek, uczenie się organizacji nie następuje. Jednakże – jak pisze P.M. Senge –

„zdobywanie wiedzy przez jednostki nie gwarantuje, że organizacja się uczy. Jeżeli pracownicy nie mają własnej, wewnętrznej motywacji do osiągania celów, związanych ze wzrostem i rozwojem techniki w korporacji, wówczas nie ma wzrostu” (P.M. Senge, 2002, s. 145).

Senge nazywa organizacją uczącą się taką, która „stale się rozrasta, aby stworzyć swoją przyszłość”. Z kolei M. Pedler, T. Boydell i J.G. Burgoyne opisują ją jako „organizację, która umożliwi naukę wszystkim swoim członkom i stale się zmienia”. J.G. Burgoyne zaznacza, że „organizacje uczące się muszą być w stanie dostosować się do otoczenia i przygotować swoich pracowników tak, aby również oni pasowali do otoczenia” (M. Armstrong, 2002, s. 439). Z kolei M. Sloman podkreśla, że organizacje tego typu

„dążą do pełnego wykorzystania indywidualnego i grupowego potencjału, służącego uczeniu się i dokonywaniu adaptacji w interesie spełniania celów organizacyjnych. Czynniki blokujące uczenie są identyfikowane i usuwane, natomiast różnymi metodami zachęca się i wspiera strukturalnie w celu podtrzymania procesu ciągłego uczenia się. Tworzony jest klimat ciągłego uczenia się i podnoszenia kwalifikacji” (M. Sloman, 1997, s. 61).

„Ucząca się organizacja w sposób permanentny, zaplanowany i odpowiednio zorganizowany realizuje i doskonali proces organizacyjnego uczenia się. Uczestniczą w nim ludzie, którzy ją tworzą. Organizacyjne uczenie się stanowi narzędzie, regulujące jej działalność w zmieniającym się otoczeniu, jest podstawą tworzenia kompetencji jednostek i całej organizacji, mechanizmem wyzwalającym warunki do tworzenia gospodarki opartej na wiedzy” (B. Mięka i in., 2002, s. 9-19).

Rolę wiedzy w nowoczesnych przedsiębiorstwach dobrze obrazuje niżej schemat: „wytwarzanie wiedzy → ciągłe innowacje → przewaga konkurencyjna” (I. Nonaka, H. Takeuchi, 2000, s. 6).

P. M. Senge zakłada istnienie tzw. pięciu dyscyplin charakteryzujących uczącą się organizację. Przez **dyscyplinę** rozumie on zarys teorii i techniki,

która wskutek studiowania i doskonalenia znajdzie zastosowanie w praktyce. Takie pojmowanie pojęcia „dyscyplina” prowadzi do pozyskiwania pewnych umiejętności i kompetencji. Senge wyróżnia następujące dyscypliny: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się. „Myślenie systemowe” integruje pozostałe dyscypliny. Zmienia ono sposób myślenia, dzięki niemu jednostki są w stanie skutecznie wyjaśniać zachodzące zjawiska, a jednocześnie na nie wpływać. Uczące się organizacje rozwijają swoje twórcze możliwości, tworzą ciągle nowe rozwiązania w kreowaniu własnej przyszłości. „Mistrzostwo osobiste” stanowi kamień węgielny organizacji uczącej się, jest dyscypliną ciągłego rozwoju i uczenia się. Ludzie o wysokim poziomie mistrzostwa ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągnięcia w życiu tego, do czego dążą. Dzięki niemu pomiędzy organizacją a jednostką rodzi się wzajemna zależność. Organizację tworzą ludzie doskonalący się, dzięki nim także sama organizacja uczy się i rozwija. „Modele myślowe” to głęboko zakorzenione założenia i uogólnienia, które wpływają na nasze działanie i postrzeganie otaczającego świata. Dyscyplina modeli myślowych pozwala odkrywać wewnętrzne obrazy świata i poddaje je dogłębnej analizie. „Budowanie wspólnej wizji” polega na zjednoczeniu ludzi przez organizację i nadaniu sensu wspólnej działalności. Tylko wskutek naznaczenia prawdziwej wizji ludzie chcą się uczyć i doskonalić. Nie będą tego czynili, gdy nie będą wiedzieli, co naprawdę pragną osiągnąć lub jeśli otrzymają nakaz kształcenia się. „Dyscyplina zespołowego uczenia się” jest ważna w organizacjach uczących się, ponieważ zwraca uwagę, iż podstawowymi komórkami uczącymi się są właśnie zespoły, a nie jednostki. Jeśli zespół nie potrafi się uczyć, organizacja też się uczyć nie będzie (P.M. Senge, 2002, s. 20–23).

Odmierną od P. Senge koncepcję organizacji uczących się sugerują G. Probst, S. Raub i K. Romhardt. Zasoby wiedzy organizacji definiują oni jako „aktywa intelektualne, będące sumą wiedzy pojedynczych pracowników oraz zespołów pracowniczych, które organizacja wykorzystuje w swoich działaniach. Zasoby wiedzy obejmują również dane i informacje, na bazie których budowana jest wiedza indywidualna i zbiorowa” (G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, 2002, s. 35).

Idea organizacji uczących się ma swój rodowód także w japońskiej praktyce zarządzania. Przez „organizacyjne tworzenie wiedzy rozumiemy w tym wypadku zdolność całej korporacji do wytwarzania nowej wiedzy, jej upowszechniania oraz wdrażania w produktach i systemach organizacji” (I. Nonaka, H. Takeuchi, 2000, s. 19). W organizacjach japońskich wszyscy pracownicy są współodpowiedzialni za tworzenie wiedzy, choć ich powinności w jej kreowaniu różnią się. Szczególną rolę odgrywają menedżerowie

średniego szczebla, których zadaniem jest dokonywanie syntezy wiedzy ukrytej pracowników szeregowych i władz zarządzających. „Aby stać się organizacjami tworzącymi wiedzę (...) należy każdego pracownika traktować jak członka zespołu wiedzy” (I. Nonaka, H. Takeuchi, 2000, s. 38).

Uczenie się organizacji odbywa się na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym. Każdy z tych etapów ma własną dynamikę i rządzi się swoimi prawami. Z punktu widzenia menedżera korporacji szczególnie istotne jest znajdowanie talentów, czyli pracowników o wysokim potencjale rozwojowym. Jeśli przełożeni udzielą im wsparcia i zastosują wobec swoich pracowników politykę wspierania innowacyjności oraz dostarczą środków na rozwój, pracownicy odwdzięczą się korporacji wysoką motywacją do pracy, lojalnością wobec firmy, a przede wszystkim kreatywnością w rozwiązywaniu codziennych problemów. W rezultacie możliwe staje się generowanie nowej wiedzy, zwiększającej przewagę konkurencyjną organizacji na rynku. Kluczowe dla uczenia się pracownika jako jednostki jest skłonienie go do refleksji. Wskutek tego pracownik będzie analizować problemy pod różnym kątem, a także testować i wartościować możliwe rozwiązania, aby wyłonić te najlepsze. Rezultaty uczenia się jednostek należy archiwizować, jeżeli zajdzie potrzeba, można ją odtworzyć w przyszłości, jako wiedzę wygenerowaną przez pracownika. W wyniku pracy zespołowej powstaje tzw. efekt synergii, polegający na tym, że wyniki osiągnięte przez grupę są większe niż suma osiągnięć poszczególnych członków zespołu pracowniczego. W procesie wymiany poglądów i doświadczeń pomiędzy członkami grupy, potęgują się ich dokonania, a każdy z członków zespołu może być dla innego pracownika inspiracją. Dla efektywności zespołu ważne jest podtrzymywanie stanu napięcia twórczego, czyli stanu, w którym członkowie zespołu odkrywają istniejące problemy, analizują je, wykorzystując zgromadzony potencjał intelektualny. Działania członków zespołu powinny być skoordynowane z działaniami innych zespołów w organizacji. Wtedy dochodzi do współpracy i wymiany informacji, co stanowi fundament zaistnienia organizacji uczącej się.

Zdaniem teoretyków zarządzania, to właśnie wiedza, zdolność jej tworzenia, przetwarzania i wykorzystywania buduje ich przewagę konkurencyjną. Wiedza staje się podstawą wartości wytwarzanych produktów, szczególnie w krajach zachodnich zapewnia ona blisko połowę wartości wyrobów i usług, i jest rzeczywiście doceniana przez kadrę kierowniczą przedsiębiorstw (J. Penc, 2005, s. 22). Koncepcja organizacji uczących się wyjaśnia przyczyny powstawania przewagi konkurencyjnej między organizacjami, szczególnie z tej samej branży. Wyznacza także kierunki nowoczesnego zarządzania w niestabilnej, ponowoczesnej rzeczywistości XXI wieku. Można więc z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że zarzą-

dzanie wiedzą stanie się w najbliższym czasie głównym czynnikiem decydującym o sukcesie firm. Te organizacje, w których wiedza odgrywa istotną rolę, odniosą znaczącą przewagę na rynku.

3.3. Polityka szkoleniowa firm w zakresie rozwoju zawodowego pracowników

Współczesne przedsiębiorstwa stają w obliczu zasadniczych wyzwań determinowanych przez ciągle zmieniające się warunki. Aby im sprostać, niezbędne jest zastosowanie takich działań, które pozwolą utrzymać swoją pozycję na rynku. W czasach, gdy najnowocześniejsze technologie starzeją się bardzo szybko a konkurencja jest wysoka, firmy powinny dostrzegać swoją szansę przede wszystkim w swoich pracownikach, w rozwijaniu i wykorzystywaniu ich potencjału pracy.

W dobrze zorganizowanej firmie szkolenie pracowników zajmuje istotne miejsce w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Polityka szkoleniowa w organizacji nie może być prowadzona w sposób przypadkowy, uwzględniając jedynie pewne doraźne potrzeby niektórych grup pracowników. Rozsądne jest traktowanie szkolenia i rozwoju pracowników jako elementów ściśle współgrających z celami i założeniami firmy. Przedsiębiorstwo, które chce prowadzić skuteczną politykę szkoleniową, winno opracować takie strategie, wynikające i powiązane z ogólną strategią firmy, które umożliwiają realizację zadań we wszystkich obszarach jej działalności oraz które stworzą możliwości rozwoju i samorealizacji zatrudnionym pracownikom. Programy szkoleniowe powinny wynikać ze strategii działania przedsiębiorstwa oraz być zgodne z jej potrzebami i możliwościami. Powinny również odzwierciedlać potrzeby i dotychczas nabyte kompetencje poszczególnych pracowników i zespołów. Jednocześnie, projektowanie i wdrażanie systemów szkoleniowych z założenia musi mieć charakter długoterminowy i cykliczny.

Rolą działu HR w realizacji przyjętej polityki szkoleniowej jest zgromadzenie wielu informacji płynących z różnych źródeł w firmie, tj.:

- analiza strategii firmy i jej głównych celów biznesowych;
- przygotowanie narzędzi do analizy potrzeb szkoleniowych;
- przygotowanie informacji w zakresie planowanych zmian w firmie;
- określenie celów szkoleniowych, a następnie opracowanie projektów szkoleniowych w firmie;
- przygotowanie informacji o firmach szkoleniowych i ich ofertach (M. Staniurski, 2005, s. 38).

Pierwszym krokiem w procesie projektowania programu szkolenia jest **identyfikacja potrzeb rozwojowych** firmy, jak również potrzeb poszczególnych pracowników, a także określenie, które ze zgłaszanych potrzeb należy realizować przy użyciu narzędzi szkoleniowych, a które wymagają odrębnych działań. Bardzo ważne jest tutaj prawidłowe rozpoznanie tych potrzeb, gdyż niedostosowanie szkoleń zarówno do wymagań firmy, jak też pracownika prowadzić może do marnotrawstwa finansów oraz zniechęcenia wśród uczestników kształcenia do podejmowania w przyszłości działań szkoleniowych.

Potrzebą szkoleniową jest niższy poziom wiedzy, umiejętności lub postawa pracownika, nieodpowiednia do poziomu wiedzy, umiejętności i postaw, które są konieczne do wykonywania obecnej pracy lub wynikną wskutek przyszłych zmian. Kluczem do analizy potrzeb szkoleniowych są **luki w kompetencjach**. Definiuje się je jako rozbieżności pomiędzy pożądanymi kompetencjami a tymi, które posiadają pracownicy (M. Armstrong, 2002, s. 454). By je wykryć, musimy zatem posiadać informacje na temat tego, co pracownicy powinni wiedzieć i umieć, by poradzić sobie ze swoimi zadaniami. Z drugiej strony musimy dokładnie zbadać, co pracownicy w rzeczywistości potrafią i jaką wiedzę dysponują. Pierwszy z tych obszarów tematycznych dotyczący analizy potrzeb szkoleniowych nazywany jest „stanem docelowym”, a drugi „stanem aktualnym”. Jeśli porównamy oba stany, otrzymamy rozbieżności, których zniwelowaniu służyć będą wyznaczone cele szkolenia.

Potrzeby szkoleniowe krótko- i długookresowe mogą wynikać m.in. z:

- rozwoju lub modernizacji produkcji;
- wzrostu produkcji;
- wdrażania postępu technologicznego;
- dezaktualizacji i starzenia się wiedzy i umiejętności w wielu zawodach;
- dynamicznego rozwoju nauki;
- odnawiania i przypominania wiedzy;
- dostosowywania wiedzy i umiejętności do zmieniających się wymagań na konkretnym stanowisku;
- uzupełniania brakującej wiedzy przez pracowników, niezgodności profilu wymagań kwalifikacyjnych na stanowisku z rzeczywistymi kwalifikacjami;
- wprowadzenia zmian organizacyjnych i zmian w funkcjonowaniu stanowisk pracy;
- międzystanowiskowych przemieszczeń i awansów pracowników;
- wprowadzania nowych technik organizatorskich i zarządczych;
- wprowadzania zarządzania przez jakość – TQM;

- lepszego wykorzystania możliwości tkwiących w potencjale społecznym;
- doskonalenia umiejętności międzyludzkich (Z. Sekuła, 1999, s. 110).

Część potrzeb ma charakter stały. Wynikają one z konieczności przystosowywania nowych pracowników, jak również pracowników zmieniających stanowisko do aktualnych wymagań nowych stanowisk. Z kolei inne potrzeby pojawiają się okresowo – wynikają one ze zmian w otoczeniu organizacji, ze zmian na rynku pracy, wprowadzania nowych technologii lub przepisów prawnych. Do tej sytuacji organizacja musi dostosowywać pojawiające się nowe szanse i przeciwdziałać nowym zagrożeniom. Z tego względu analiza i identyfikacja potrzeb szkoleniowych musi zawsze dotyczyć konkretnego momentu i być stale analizowana.

Jak już zostało zaakcentowane wcześniej, bezpośrednim źródłem potrzeb szkoleniowych są rozbieżności między pożądanym stanem przygotowania do efektywnej pracy a jego przygotowaniem faktycznym. To właśnie rozbieżności pomiędzy sytuacją istniejącą a oczekiwaniami nazywane **luką szkoleniową** powinny zostać wyeliminowane przez szkolenie (M. Armstrong, 2002, s. 454).

Istotne jest tu jednak nie tylko przygotowanie formalne – zdobyte wykształcenie – lecz uwzględnić należy także inne umiejętności, niezbędne do wykonywania zadań zawodowych. Mogą być to m.in.: komunikowanie się ze współpracownikami, działanie w zespołach, postawy dotyczące własnej pracy, poczucie wspólnoty i identyfikacji z organizacją.

Jednak szkolenie nie może być postrzegane jedynie jako korygowanie nieprawidłowości. Szkolenie to coś więcej. Powinno być związane z określaniem i zaspokajaniem potrzeb kształcenia i rozwoju, takich jak: różnicowanie umiejętności, przygotowywanie ludzi do podjęcia dodatkowych obowiązków, zwiększanie kompetencji i przygotowywanie pracowników do przyjmowania w przyszłości większej odpowiedzialności.

Koniecznym warunkiem opracowania wiarygodnego planu szkolenia i osiągnięcia określonych celów jest prawidłowe **rozpoznanie potrzeb szkoleniowych**. Aby decyzje dotyczące szkolenia były właściwe i efektywne, należy najpierw zebrać informacje o potrzebach szkoleniowych z wielu, dostępnych w przedsiębiorstwie źródeł. Mogą to być informacje pochodzące od samych pracowników, od ich bezpośrednich przełożonych, warto także skorzystać z informacji dostarczanych przez klientów obsługiwanych przez pracowników danego przedsiębiorstwa. Istnieje wiele źródeł informacji o potrzebach szkoleniowych pracowników. Należą do nich m.in.:

- opisy stanowisk pracy, w tym uwzględniamy profile wymagań kwalifikacyjnych (wiedza, umiejętności, doświadczenie, predyspozycje) na stanowisku pracy obecnie i w przyszłości. Porównując posiadane

przez pracowników kwalifikacje z wymaganymi kwalifikacjami, możemy porównać, na ile są one różne i wymagają uzupełnienia. Takie profile wymagań kwalifikacyjnych ułatwiają pracownikowi zrozumienie potrzeby szkolenia, a kierownictwu ustalenie potrzeb szkoleniowych w skali przedsiębiorstwa;

- okresowa ocena pracowników – zawierająca informacje o wynikach ich pracy, przeszkodach i trudnościach, słabych i mocnych stronach. Pracownik może wymagać przeszkolenia w związku z nieradzeniem sobie z aktualnymi zadaniami, np. z powodu braku odpowiednich umiejętności czy kwalifikacji. Z drugiej strony, jeżeli pracownik bardzo dobrze wywiązuje się ze swoich zadań, należy go kształcić, aby w przyszłości awansował. Ten rodzaj informacji jest pomocny w ustalaniu potrzeb szkoleniowych z punktu widzenia aspiracji i ambicji pracowników oraz strategii przedsiębiorstwa;
- dane z dokumentacji personalnej – dane dotyczące fluktuacji, nieobecności, wypadków przy pracy, zwolnień, nagród i kar, przemieszczeń i awansów, przyczyn opuszczania organizacji przez pracowników;
- strategiczne programy działalności przedsiębiorstwa – w tym zakresie potrzeby wynikają z unowocześnienia i wprowadzenia nowych wyrobów, poszerzania rynków zbytu, postępu technologicznego, modernizacji środków produkcji i in.;
- schemat organizacyjny przedsiębiorstwa i przewidywane w nim zmiany – likwidacja, łączenie, dzielenie dotychczasowych stanowisk, powstawanie nowych;
- analiza efektywności pracy komórek organizacyjnych – wskutek niej możliwe jest ustalenie przyczyn niskiej skuteczności w poszczególnych komórkach;
- wrywkowa obserwacja pracowników podczas wykonywania zadań (przy pomocy specjalisty);
- wywiady kwestionariuszowe i niesformalizowane z pracownikami na temat samooceny, oceny zwierzchnika oraz podwładnego (i odwrotnie);
- kwestionariusze skierowane do pracowników, dotyczące ich oczekiwań i wizji własnego rozwoju zawodowego;
- dyskusje grupowe z pracownikami o unowocześnieniu działalności komórki i doborze właściwych form szkolenia (Z. Sekuła, 1999, s. 115–117).

Nie wszystkie źródła informacji mają taką samą wartość i ten sam stopień użyteczności. Ważne jest dotarcie do właściwych i najważniejszych źródeł informacji. Warto o tym pamiętać, gdyż od trafnej identyfikacji po-

trzeb szkoleniowych zależy w dużej mierze efektywność i dalszy przebieg procesu szkolenia.

Za pomocą **analizy potrzeb szkoleniowych** diagnozuje się zapotrzebowanie na dodatkową wiedzę. Analiza ta oparta jest na posiadanych przez firmę źródłach, informacji o pracownikach. Korzystając z tych źródeł porównuje się obraz obecnego stanu kompetencji z obrazem stanu pożądanego w przyszłości (K. Dobrzański, 2006, s. 210–216).

Takie porównanie powinno uwzględniać:

- potrzeby organizacji, takie jak: przetrwanie, rozwój, efektywność, wizję przyszłości, kulturę organizacyjną itp.;
- potrzeby pracownika – obecne i w perspektywie przyszłości;
- potrzeby związane ze stanowiskiem pracy – kwalifikacje i umiejętności niezbędne do wykonywania pracy obecnie i w przyszłości (T. Boydell, M. Leary, 2001).

Tak więc analizę potrzeb szkoleniowych ustala się na trzech poziomach: organizacyjnym, zadań i obowiązków oraz pracowniczym. Analiza organizacji pozwala spojrzeć z perspektywy całej firmy na jej strategiczne potrzeby związane z rozwojem potencjału ludzkiego. Bierze się tu pod uwagę takie elementy, jak: otoczenie zewnętrzne, zasoby ludzkie, kulturę organizacyjną stopień realizacji celów.

Analiza organizacji sprowadza się do:

- określenia rozmiarów i zakresu szkolenia – można to przeprowadzić, opierając się na zewnętrznej analizie trendów na rynku pracy oraz na wewnętrznej analizie strategii firmy i zasobów, jakie firma może przeznaczyć na proces szkolenia;
- określenia stopnia wsparcia kierownictwa i pracowników dla działalności szkoleniowej – takie wsparcie, to niezbędny element sukcesu szkolenia. Przejawia się ono w gotowości do udzielania informacji, jak można efektywnie wykorzystać zdobytą podczas szkolenia wiedzę i umiejętności.

W analizie osobowej wyróżniamy dwie fazy: pierwsza to ocena poziomu wyników pracy osiągniętych przez pracowników, druga to podejmowanie decyzji, które składniki potencjału pracy powinni rozwijać pracownicy o niskich kwalifikacjach, by poprawić efektywność pracy. Analiza osobowa to nie tylko określenie, czy dany pracownik posiada wymagane kwalifikacje do wykonywania określonych obowiązków. Trzeba jeszcze zastanowić się, czy ewentualne braki lub niezadowolające wyniki mogą być skorygowane w trakcie szkolenia. Wskutek analizy osobowej możliwe jest ustalenie, jacy pracownicy potrzebują szkolenia. Uzupełnieniem tej analizy jest badanie kompetencji i możliwości ich poszerzenia. Konstruuje się standardowe pro-

file kompetencji i na ich podstawie proponuje się programy szkoleniowe, gwarantujące sprostanie tym wymaganiom (K. Dobrzański, 2006).

Ostatni etap to analiza zadań i obowiązków. Stanowi ona podstawę do ustalania standardów szkolenia dotyczących wiedzy, umiejętności, cech osobowych wymaganych, aby pracownik mógł objąć dane stanowisko. Porównując standardowe wymagania stanowisk pracy z rzeczywistymi kwalifikacjami, otrzymujemy różnice, które są czynnikiem determinującym kierunek kształcenia pracowników. Analiza każdego zadania pod względem ważności, częstotliwości występowania i trudności stanowi niezbędny warunek do sporządzenia planu szkolenia. Jest to ważne z tego względu, iż wysiłek w sferze szkolenia pracowników powinien być ukierunkowany na zadania ważne dla organizacji, pojawiające się często i trudne do nauczania (A. Sajkiewicz, 1999, s. 253–254).

Na podstawie analizy potrzeb możliwe jest opracowanie programów krótko-, średnio- i długoterminowych, związanych z organizacją procesu kształcenia i rozwoju pracowników. Strategia organizacji, a także strategia personalna są tutaj punktem odniesienia i podstawą tworzenia wszystkich planów i programów szkoleniowych.

Konsekwencją analizy potrzeb i ustalenia celów szkolenia jest podjęcie dalszych decyzji o organizowaniu procesu szkoleniowego w organizacji. **Szkolenie pracowników** to proces edukacyjny mający na celu utrzymywanie i poprawę efektywności wykonywanej pracy. Wpływa na rozwijanie konkretnych kompetencji. W wypadku szkolenia kadry kierowniczej może koncentrować się na zwiększeniu zaangażowania w zarządzanie (M. Armstrong, 2002, s. 131). Z kolei celem **doskonalenia** jest rozwinięcie umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy lub na innym stanowisku (M. Romanowska, 2001, s. 108). Szkolenia należą do tzw. edukacji pozaformalnej (pozaszkolnej), która obejmuje ofertę kursową dla dorosłych. Dla pracownika **kształcenie i doskonalenie** stanowi ciąg zaplanowanych, systematycznych działań, opartych na pewnych zasadach, które pomimo barier przynoszą efekty oraz realizują cele szkolenia (D. Czarnomska, 2002, s. 46). W literaturze zachodniej przez **szkolenie** rozumie się zbiór czynności mających na celu polepszenie lub zwiększenie umiejętności, wiedzy lub doświadczeń pracownika bądź zmianę poglądów pracownika. Jest to systematyczny proces, w którym pracownik nabywa nowe umiejętności, zdolności i wiedzę, potrzebne do osiągnięcia zarówno celów organizacyjnych, jak i osobistych. **Doskonalenie zawodowe** to przygotowanie pracownika do przyjęcia większej odpowiedzialności lub przejścia innych obowiązków w firmie (D. Wilson, R. Rosenfeld, 1990, s. 23).

Firmy mogą inwestować w kapitał ludzki, umożliwiając pracownikom własny rozwój zawodowy. Najczęściej działania te są realizowane poprzez:

- szkolenia w czasie pracy;
- szkolne formy kształcenia – na wszystkich poziomach;
- studia dla dorosłych;
- badania naukowe (S.R. Domański, 1993, s. 20).

Najogólniej szkolenia dzielimy na:

- obowiązkowe – czyli takie, do których pracownicy są zobligowani stosownymi przepisami prawnymi (na przykład bhp); do tych szkoleń zaliczamy również te, wskutek których pracownicy uzyskują stosowne uprawnienia wymagane na danym stanowisku pracy (np. uprawnienia spawalnicze, obsługa wózka widłowego);
- uzupełniające – prowadzone w celu uzupełnienia kwalifikacji pracowników, wynikające z potrzeby wprowadzenia określonych uregulowań prawnych (np. zmiana w zakresie wyliczania zasiłków chorobowych);
- rozwojowe – prowadzone w celu podwyższania kwalifikacji pracowników;
- językowe – ułatwiające komunikację pracownikom (W. Kopretyńska, 2001, s. 69).

Tematykę formalnych kursów ustalają organizacje stosownie do potrzeb. Podstawowym celem szkolenia jest pomoc organizacji w wykonywaniu jej zadań poprzez zwiększenie wartości jej najważniejszych zasobów, czyli pracowników. Poprzez szkolenia, jak już zauważono, firmy inwestują w ludzi. Pracownicy osiągają lepsze efekty, wykorzystują swoje talenty, podnoszą wartość indywidualnego kapitału edukacyjnego. Ze względu na **rozmiar i tematykę szkoleń**, możemy dokonać następującego ich podziału:

- szkolenia otwarte – gotowe, niezmiennie programy kształcenia;
- szkolenia zamknięte – tzw. szyte na miarę, dostosowane do indywidualnych potrzeb pracownika;
- szkolenia samokształceniowe – kursy korespondencyjne, wymagające samozaparcia, wysokiej motywacji i systematyczności;
- szkolenia multimedialne i internetowe (D. Czarnomska, 2002, s. 46).

W niektórych przedsiębiorstwach bardzo często preferuje się kształcenie internistyczne – wewnątrz firmy. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że przy takiej formie realizacji szkolenia możliwe jest kontrolowanie kosztów oraz zapewnienie koordynacji szkolenia z potrzebami i strategią organizacji. Doskonalenie w miejscu pracy zapewnia pracownikowi stopniowe zapoznawanie się z nową sytuacją, stopniowe przystosowywanie się i umożliwia poznanie realiów panujących w firmie. Ponadto nawiązuje do wymagań na danym stanowisku pracy, rozwija myślenie pragmatyczne, jest tanie, nakierowane na kształtowanie postaw, a także eliminuje w znacznym stop-

niu presję, by pracownik mógł od razu podjąć wyznaczonym mu zadaniom.

Z kolei kształcenie eksternistyczne uznaje się często za droższe od internistycznego, trudniej jest też kontrolować jego przebieg. Szkolenie poza miejscem pracy jest nakierowane na kształtowanie umiejętności i nawyków, rozwijanie osobowości. Uczestnik szkolenia ma możliwość przyswojenia określonych zachowań, a także szansę pogłębienia i uzupełnienia posiadanej już wiedzy. Ma także okazję, aby spotkać ludzi z innych firm, środowisk i wymienić się z nimi swoimi doświadczeniami, nawiązać kontakty zawodowe i społeczne. Kształcenie eksternistyczne ma także niewątpliwie zalety – stosowanie nowoczesnych technik i bogatą treść programów, korzystanie z pomocy wybitnych specjalistów w danej dziedzinie, kierowanie pracownikami na wykłady w renomowanych uczelniach.

Przedsiębiorstwo, chcąc szkolić swoich pracowników poza miejscem pracy, ma do wyboru wiele rozmaitych instytucji prowadzących szkolenia. Wybierając określoną organizację kształcącą, należy sprawdzić, czy jej oferta, a więc: cele, stosowane metody, zapowiadane wyniki rzeczywiście odpowiadają potrzebom szkoleniowym firmy. Planowanie programów szkoleniowych – zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych – powinno wynikać z diagnozy potrzeb szkoleniowych w organizacji. Na podstawie jej wyników zostają sformułowane konkretne cele rozwojowe. Projektowanie i wdrażanie systemów szkoleniowych z założenia powinno mieć charakter cykliczny, długoterminowy oraz opierać się na odpowiednio dobranej procedurze (M. Kossowska, I. Sołtysińska 2001; D.L. Kirkpatrick, 2001; L. Rae 2003).

3.4. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pracowników

Sukces przedsięwzięcia podejmowanego zarówno przez małe, często kilkuosobowe firmy, jak i duże przedsiębiorstwa zależy od wielu czynników tkwiących wewnątrz, jak i na zewnątrz organizacji. Nowoczesne strategie wielkich koncernów i zakładów przemysłowych postrzegają coraz częściej człowieka, swojego pracownika, w nowej roli – w roli inspiratora i animatora zmian, twórczej innowacji i postępu. Dostrzeżenie człowieka, jako istotnego komponentu organizacji, chęć pozyskania go dla jej celów, a zwłaszcza potrzeba przekonania pracowników do wydajnej pracy doprowadziły do rozkwitu dziedziny zajmującej się problematyką ludzi w organizacjach, zwanej **zarządzaniem zasobami ludzkimi** (*human resource management*). Jednym z podsystemów zarządzania kadrami jest doskona-

lenie i rozwój pracowników. **Rozwój personelu**, jako funkcja zarządzania zasobami ludzkimi, ukierunkowany jest na uaktualnienie wiedzy fachowej, utrzymanie i poprawę efektywności wykonywanej pracy oraz rozwijanie określonych umiejętności, niezbędnych do wykonywania obecnych i przyszłych zadań. Podwyższanie kwalifikacji i doskonalenie umiejętności pracowników stanowi istotny czynnik przetrwania w konkurencyjnym otoczeniu, gwarancję przyszłej pozycji firmy na rynku oraz wpływa na sukces przedsiębiorstwa (W. Kopertyńska, 2001, s. 67).

W związku z powyższą sytuacją doksztalcanie i doskonalenie zawodowe nabiera zatem coraz istotniejszego znaczenia i dotyczy coraz większej liczby grup zawodowych. Wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym bywa niewystarczające, często przestarzałe, koniecznością staje się więc rozwijanie wiedzy i kwalifikacji w takich formach i rozmiarach, jakie są dla danego zawodu optymalne.

Szczególnymi czynnościami stymulacji kształcenia zawodowego dorosłych są:

- doksztalcanie w szkołach wyższego szczebla, w tej samej lub zupełnie innej dziedzinie i zawodzie;
- doskonalenie zawodowe na kursach specjalistycznych oraz samodoskonalenie;
- wysyłanie pracowników na praktyki do zakładów tej samej lub pokrewnej branży;
- wysyłanie pracowników na dłuższe staże krajowe lub zagraniczne;
- powierzanie pracownikom zadań o szerszym charakterze w stosunku do wykonywanych i wyuczonych, celem rozwijania ich potencjalnych możliwości zawodowych;
- wysokie nagradzanie tych pracowników, którzy wyraźnie wyróżniają się aktywnością, pracowitością i kreatywnością wykonywania czynności zawodowych (Z. Wiatrowski, 2005).

Zaangażowanie jednostki we własny rozwój przejawia się w dwóch zasadniczych rodzajach zachowania. Pierwszy obejmuje uczestnictwo w zróżnicowanych formach aktywności związanej z uczeniem się, drugi wiąże się z zaangażowaniem w poszukiwanie informacji na temat aktualnych możliwości pracy i dalszej kariery zawodowej.

J. Półturzycki, definiując doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, rozpatruje problem w sposób bardzo zwięzły a zarazem komunikatywny, precyzyjnie ujmując istotę zagadnienia. Według niego, **doksztalcanie** to uzupełnianie niezbędnych kwalifikacji na zajmowanym stanowisku; **doskonalenie** natomiast polega na rozwijaniu i rozszerzaniu nabytych kwalifikacji (J. Półturzycki, 2002, s. 134).

A. Pocztowski podkreśla, że doksztalcanie i rozwój zawodowy, to procesy systematycznego doskonalenia wiedzy, zachowań i motywacji pracowników, których celem jest wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do efektywniejszego wykonywania obecnych i przyszłych zadań (A. Pocztowski, 1993, s. 24). W tak rozumianym kształceniu i doskonaleniu zawodowym pracowników chodzi przede wszystkim o nabywanie konkretnych umiejętności i kwalifikacji nieodzownych przy wykonywaniu pracy na danym stanowisku, ciągle pomnażanie zdobytej wcześniej wiedzy i nabytych umiejętności oraz wzrost zdolności do optymalnych działań w stale zmieniającej się rzeczywistości ekonomicznej, nastawionej na permanentną konkurencyjność. Można zatem wnioskować, iż istotą rozwoju zasobów ludzkich jest zmniejszenie luki pomiędzy aktualną wiedzą i kwalifikacjami pracowników a obecnymi i przyszłymi potrzebami przedsiębiorstwa.

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych odbywa się zarówno w szkołach, jak i w systemie pozaszkolnym. Wśród form doskonalenia zawodowego wyróżnić możemy:

- kursy zawodowe;
- staże zawodowe i specjalistyczne;
- studia podyplomowe;
- kursy informatyczne;
- kursy językowe;
- samokształcenie (K. Głębicka, 2001, s. 38).

Jak już podkreślono w poprzednich podrozdziałach, uczenie się organizacji, a w niej i poszczególnych pracowników, dokonuje się poprzez systematyczny rozwój przedsiębiorstwa jako organizacji uczącej się. Stworzenie pracownikom możliwości podjęcia dalszej nauki w celu rozwijania ich umiejętności, zapewnianie im rozwoju i poszerzania kwalifikacji zwiększa możliwości znalezienia przez nich zatrudnienia, uzyskania wyższych stanowisk, coraz lepszej pozycji zawodowej. Działania takie świadczą o właściwym gospodarowaniu zasobami ludzkimi, o stałym i optymalnym podnoszeniu wartości tych zasobów.

Szkolenie i doskonalenie pracownika powinno doprowadzić do zwiększenia jego efektywności i satysfakcji oraz chronić go przed dezaktualizacją wiedzy. Jeżeli ludzie nie są odpowiednio szkoleni bądź sądzą, że oczekuje się od nich tego, czego nie są w stanie zrobić bez właściwego szkolenia, można przypuszczać, że wzrośnie płynność zatrudnienia w organizacji oraz zwiększy się liczba rezygnacji z pracy.

Zaznaczyć należy, że szkolenia powinny zmierzać do:

- zwiększenia zakresu kompetencji pracowników i umożliwienia im osiągnięcia lepszych efektów;

- rozwoju pracowników w ramach organizacji, aby mogła ona zaspokajać swoje wewnętrzne potrzeby personalne;
- zredukowania czasu przeznaczonego na kształcenie nowych lub zajmujących nowe stanowiska pracowników i upewnienia się, że staną się oni w pełni kompetentnymi w jak najkrótszym czasie i w jak najbardziej ekonomiczny sposób (M. Armstrong, 2002, s. 448).

Często wśród młodych pracowników pojawia się także problem braku szkoleń w momencie przyjmowania ich do pracy. Aby uniknąć takich sytuacji, postuluje się, by tworzyć i wprowadzać programy uczenia się i szkoleń, które:

- dają pracownikom kompetencje i pewność w zakresie osiągnięcia oczekiwanych standardów efektywności;
- zwiększają istniejące umiejętności i kompetencje;
- pomagają ludziom zdobywać nowe umiejętności i kompetencje, sprawiając, że mogą oni lepiej wykorzystywać własne zdolności, przyjmować większą odpowiedzialność, wykonywać szerszy zakres zadań oraz więcej zarabiać w ramach systemów płac, uzależnionych od posiadanych kompetencji i umiejętności;
- gwarantują szybkie zdobywanie wiedzy i uczenie się podstawowych umiejętności koniecznych do rozpoczęcia pracy na danym stanowisku przez nowych pracowników (M. Armstrong, 2002, s. 303).

Inwestowanie w ludzi staje się koniecznością i jedyną alternatywą dla firm chcących utrzymać swoją pozycję na rynku i pragnących zdobyć przewagę konkurencyjną (K. Dobrzański, 2006, s. 193–204). Dziś ciągle jeszcze sytuacje, w których ujawniają się różnice pomiędzy tym, co umiemy i wiemy a tym, czego się od nas oczekuje i żąda, budzą lęk i obawy kompromitacji. Dlatego tak ważne jest, aby ciągle się doksztalać, doskonalić swoje umiejętności, podnosić kompetencje, aby być dobrym w tym, co się robi i aby praca była źródłem osobistych satysfakcji. Osiągnięcie uczucia pełnego zadowolenia możliwe jest tylko wtedy, gdy człowiek rozumie otaczający go, zmieniający się świat i potrafi aktywnie w tych zmianach uczestniczyć.

Podkreślić należy, że nie we wszystkich firmach podsystem doskonalenia i szkolenia jest jednakowo postrzegany i realizowany. Zdecydowanie mniej na szkolenia wydają firmy prywatne, jak też małe przedsiębiorstwa, będące spółkami Skarbu Państwa. Wynika to głównie z dwóch powodów:

- małe przedsiębiorstwa są często w złej kondycji finansowej i nie stać ich na szkolenia pracowników,
- część firm będących w dobrej sytuacji finansowej stosuje tzw. model sita, który zakłada, że szkolenie i doskonalenie jest indywidualną sprawą pracownika (W. Kopertyńska, 2001, s. 69).

W przedsiębiorstwach, w których szkoleniom i doskonaleniom pracowników nadaje się dużą rangę, jest to z reguły proces zaplanowany i zorganizowany, który obejmuje: „ustalenie potrzeb szkoleniowych, dobór pracowników do szkolenia, dobór form szkoleniowych i sposobów ich finansowania w odniesieniu do konkretnego pracownika. Z uwagi na fakt, że koszty szkolenia i doskonalenia cały czas wzrastają, dokonuje się oceny, na ile efektywnie środki te zostały wydatkowane” (tamże, s. 70).

Poziom i intensywność zadowolenia pracowników z polityki i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w ramach organizacji oraz stopień wpływu, jaki ono na nich wywiera, zmierzyć można za pomocą badań opinii, ocen czy spostrzeżeń. Na potrzeby badawcze niniejszej pracy, oprócz diagnozy kapitału edukacyjnego pracowników, zwrócono także uwagę na oceny respondentów, którym poddali kształcenie i doskonalenie w ramach swoich organizacji (rozdz. 8).

Ponieważ w obecnym świecie zmiany zachodzą w tak szybkim tempie, nie można zaniedbać rozwoju zawodowego pracowników. Ich kształcenie, podnoszenie kwalifikacji zawodowych poprzez doskonalenie i zdobywanie nowych umiejętności to konieczność. Jest dziś absolutnym wymogiem stworzenie ludziom dorosłym możliwości wypełnienia luk w wykształceniu, aby mogli się oni odnaleźć w nowej, wolnorynkowej rzeczywistości i potrafili dostosować się do warunków, w których przyszło im żyć.

Zaakcentować należy także korzyści, jakie może czerpać sam pracownik z tytułu uczestnictwa w szkoleniach. Należą do nich:

- zdobywanie nowych kwalifikacji, które pomagają lepiej funkcjonować na określonym stanowisku;
- otrzymywanie nowych uprawnień lub obejmowanie nowych pozycji zawodowych;
- bogatsze kontakty międzyludzkie;
- możliwość pogłębienia wiary w siebie, poczucia własnej wartości i wzrostu prestiżu (E. Karpowicz, 2002, s. 229–230).

Człowiek współczesny musi „uczyć się, aby być” w zmieniającym się środowisku, w zmieniających się warunkach i normatywnych, zmieniających się błyskawicznie, wymogach pracy. Dlatego tak ważne jest podnoszenie kwalifikacji i ich modernizacja, odświeżanie już zdobytej wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem w obrębie wykonywanego zawodu. Raz zdobyta wiedza już nie wystarcza człowiekowi na całe życie, lecz wymaga ciągłego odnawiania. Te zachodzące procesy sprawiają, że systematyczne uaktualnianie i unowocześnianie wykształcenia ogólnego i zawodowego wśród ludzi dorosłych, czynnych zawodowo, staje się zjawiskiem dynamicznie narastającym i masowym (R. Wroczyński, 1996, s. 252).

Kształcenie sprzyja poszerzaniu horyzontów myślowych pracownika, rozwijaniu takich cech, jak: innowacyjność i przedsiębiorczość, a także służy zaspokojeniu potrzeby samorealizacji. Jest to zarazem inwestycja „w siebie”, która pozwala pracownikowi zrealizować założone projekty czy plany, osiągać w przyszłości zamierzone wcześniej cele. Doskonalenie zasobów ludzkich nakierowane jest na to, by pracownicy potrafili elastycznie podchodzić do swoich zadań, by rozumieli sytuację przedsiębiorstwa i rozwijali w sobie twórczość, a jednocześnie zaspokajali potrzebę samorealizacji.

3.5. Aktualne wymagania w obszarze kompetencji wobec menedżerów i pracowników

Dzisiejszy rynek pracy jest wymagający, żąda od potencjalnych pracowników kreatywności, samodzielności, twórczości, czyli cech, które do tej pory były raczej niepopularne. Ciągły rozwój nauki i techniki powoduje, że zakres wiedzy, w jaką należy wyposażyc absolwenta uczelni, aby mógł dobrze wykonywać swój zawód, nieustannie wzrasta. Obecnie pracodawcy cenią najbardziej przygotowanie kadr o wysokich kwalifikacjach, otwartych na permanentne doskonalenie swych umiejętności fachowych i metodycznych (A. Pieczywok, 1996, s. 48). Potrzeba ciągłego dopełniania i pogłębiania posiadanej wiedzy zawodowej wzmaga się niezależnie od zakresu i typu posiadanego wykształcenia. Doskonalenie zawodowe dla utrzymania się na swoim dotychczasowym stanowisku pracy, przejście do zawodu niewiele różniącego się od poprzedniego czy przekwalifikowywanie do zawodu bardziej różniącego się od wykonywanego, a nawet całkowita zmiana profesji, to dla coraz większej liczby osób w wieku aktywności zawodowej konieczność i coraz bardziej nagląca potrzeba (Dz. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, 1996, s. 105). Niniejszy podrozdział stanowi próbę usystematyzowania wyzwań współczesnego, opartego na konkurencyjności, rynku pracy, stawianych przed osobami aktywnymi zawodowo, zajmującymi różne pozycje w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstw.

Sylwetki współczesnych menedżerów opisują zarówno psychologowie, jak i specjaliści od zarządzania (A. Andrzejczak, 1999; G. Bartkowiak, 2002; M. Dąbek 2002; J. Penc, 2005). Są to opracowania poświęcające najwięcej miejsca właśnie tej grupie zatrudnionych. W okresie transformacji systemowej wzrastają wymagania nie tylko wobec menedżerów, ale także w stosunku do pracowników szeregowych (wykonawczych). Makrostruktura społeczno-ekonomiczna dzisiejszych czasów stwarza bowiem coraz bardziej złożone uwarunkowania, w których przebiega rzeczywisty proces

funkcjonowania poszczególnych jednostek, niezależnie od ich pozycji czy stanowiska zajmowanego w organizacji.

Europejska Federacja Związków Zawodowych (ETUC) wraz z Europejską Federacją Pracodawców (UNICE) opracowały listę ogólnozawodowych wymagań w stosunku do współczesnych pracowników, obejmującą m.in. następujące kategorie: umiejętności komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji, gotowości do akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu jednostek i umiejętności przystosowania się do nich, szczególnie do zastosowań nowych technologii, umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji, korzystania ze swoich praw i obowiązków jako obywateli i konsumentów, umiejętności samokształcenia i samorozwoju, umiejętności językowych, aktywności, zaradności, twórczości, odpowiedzialności, krytyczności, poczucia obywatelstwa europejskiego (S.M. Kwiatkowski, 1994, s. 44).

Dobry pracownik powinien także kształcić się w zakresie wykonywanej przez siebie pracy, ciągle podążać za zmianami, jakie zachodzą w jego otoczeniu. To złożone uwarunkowania sytuacji rynkowej sprzyjają rozbudzeniu takich mechanizmów, które wymuszają zmianę lub przekształcenie postaw w sferze motywacji edukacyjnych pracowników. Wielu dorosłych zdaje sobie sprawę z konieczności odkrywania wszelkich możliwych dróg wiodących do pełnego rozwijania swojego potencjału i podejmuje coraz to nowe wyzwania edukacyjne. Nakreślenie pożądanego – we współczesnych czasach – profilu menedżera i pracownika przyszłości sprzyja sprecyzowaniu zakresu wymaganych kompetencji oraz określeniu obszarów, w których można się nieustannie rozwijać, jednocześnie podnosząc wartość jednostkowego kapitału edukacyjnego. Oczywiście, należy także podkreślić, że w zależności od zajmowanego stanowiska może się zmieniać zakres posiadanych umiejętności. Propozycję zakresu kompetencji zawodowych w zależności od zajmowanego stanowiska prezentuje poniższy rys. 2.

Naczelnie kierownictwo	Umiejętności społeczne	Umiejętności koncepcyjne	kon-
Kierownicy średniego szczebla	Umiejętności społeczne		
Kierownicy najniższego szczebla	Umiejętności społeczne		Umiejętności techniczne

Źródło: J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.L. Gilbert, 1999, s. 33 oraz T. Oleksyn, 2001, s. 39.

Rys. 2. Zakres kompetencji zawodowych a zajmowane stanowisko (wg R.L. Katza)

Na wyróżnione powyżej podstawowe umiejętności składają się kompetencje:

- techniczne – zdolności posługiwania się metodami, technikami i wiedzą w wyspecjalizowanej dziedzinie;
- społeczne – zdolności współpracy z innymi ludźmi, rozumienia ich i motywowania;
- koncepcyjne – zdolności koordynowania i integrowania wszystkich działań organizacji (J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.L. Gilbert, 1999, s. 33; T. Oleksyn 2001, s. 39).

Spośród wymienionych rodzajów kompetencji najważniejszymi dla wszystkich osób, zajmujących rozmaite szczeble w organizacji, są kompetencje społeczne. Są one obecnie najbardziej pożądane i stanowią warunek uzyskania kierowniczego stanowiska. Umiejętności koncepcyjne stają się tym ważniejsze, im wyższe stanowisko zajmuje pracownik w strukturze organizacyjnej. Z kolei posiadania kompetencji technicznych wymaga się w największym stopniu od menedżerów liniowych (kierowników najniższego szczebla w hierarchii).

Nie można nie wspomnieć w tym miejscu o jeszcze jednej, istotnej kompetencji, a mianowicie o **zarządzaniu wiedzą** – zarówno własną, jak i swoich podwładnych (także wiedzą zespołu roboczego). Efektywne zarządzanie potrzebuje posiadania zarówno umiejętności interpersonalnych, jak i technologicznych. Wymaga także dodatkowych informacji na temat warunków nabywania, rozprzestrzeniania i tworzenia wiedzy, możliwości zastosowania wiedzy w praktyce, działaniu oraz przekładania wiedzy na działania. Każdy menedżer wiedzieć powinien, jakie procedury zarządzania wiedzą zwiększają, a jakie zmniejszają rozbieżności pomiędzy wiedzą a jej zastosowaniem (J. Pfeffer, R.I. Sutton, 2002).

J. Penc przeprowadził badania wśród 465 menedżerów zatrudnionych w różnych dziedzinach gospodarki. Pozwoliły one na opracowanie profilu menedżera na dziś i jutro. Tabela 2 prezentuje analizę najistotniejszych cech, tworzących **model menedżera przyszłości**.

Jak wynika z tego zestawienia, oprócz światopoglądu, tradycyjnych zalet, wybranego kierunku studiów oraz układów i znajomości, pozostałe zmienne będą miały w przyszłości duże znaczenie w tworzeniu modelowego pracownika zatrudnionego na wyższych szczeblach organizacji (J. Penc, 2007). Menedżerowie powinni charakteryzować się następującymi, najistotniejszymi cechami: umiejętnością uczenia się od innych i uczenia się przez całe życie, zdolnością do wprowadzania zmian, zdolnościami interpersonalnymi, umiejętnością kierowania innymi, duchem przedsiębiorczości. Niejednokrotnie podkreśla się również następujące wymagania: umiejętność komunikowania się z ludźmi, rozumienia ich, uznania poczucia war-

tości i osobistego znaczenia; poczucie odpowiedzialności społecznej, zmysł pracy zespołowej, umiejętność motywowania do pracy i stwarzanie właściwej atmosfery; zdolność do działania pod naciskami zewnętrznymi (odporność na frustrację i obciążenia psychiczne); potrzebę uczenia się i doskonalenia zawodowego; twórcze myślenie oraz gotowość do zmian (E. Karpowicz, 1998).

Tabela 2. Profil polskiego menedżera „przyszłości”

Wybrana cecha	Ma duże znaczenie	Ma małe znaczenie	Nie ma znaczenia
Wykształcenie ogólne	*		
Wiedza fachowa		*	
Osobowość, charyzma	*		
Tradycyjne zalety (pilność, punktualność)		*	
Uprzejmość, wyrozumiałość	*		
Otwartość, poczucie obowiązku	*		
Umiejętność motywacji	*		
Umiejętność słuchania innych	*		
Pewność w zachowaniu	*		
Umiejętność decydowania	*		
Wytrwałe dążenie do celu	*		
Zdolność przewidywania	*		
Zrównoważenie emocjonalne	*		
Odporność na stresy	*		
Fantazje, kreatywność, oryginalność	*		
Dobra kondycja psychiczna i fizyczna	*		
Zdolność mobilizowania się	*		
Zdolność prowadzenia negocjacji	*		
Podejmowanie ryzyka	*		
Wyznawany światopogląd			*
Wybrany kierunek studiów		*	
Doświadczenie w pracy za granicą		*	
Znajomość języków obcych	*		
Układy, znajomości		*	

Źródło: na podstawie: J. Penc, *Noworoczne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*, 2007, s. 248

Posiadane cechy i kompetencje menedżerów stają się niezwykle istotne w dobie globalizacji, **społeczeństwa wiedzy** oraz tworzenia **organizacji uczących się**. Szczególnie przydatne są w zakresie pobudzania własnej kreatywności, ale także w inspirowaniu samorozwoju podwładnych pracowników. A. de Geus mówi wręcz o umieraniu przedsiębiorstw, które są kierowane przez menedżerów dbających jedynie o ekonomiczny zysk produ-

kowanych dóbr i usług, zapominając o tym, że „prawdziwą naturą organizacji jest społeczność ludzi” (A. de Geus, 1997, s. 3). O tych aspektach nie powinni zapominać menedżerowie przyszłości, którzy nie skupiają się wyłącznie na samym zarządzaniu personelem, lecz przyczyniają się do rozwoju pracowników zatrudnionych w tej samej organizacji, pobudzają do działań autokreacyjnych, inspirujących do samorealizacji. Wydaje się, że te istotne cechy mogą stanowić w znaczącym stopniu wytyczne kształtowania profilu menedżera.

Analizując wymagania względem współczesnych pracowników, dochodzimy do pewnych konstatacji. Jakimi cechami powinien charakteryzować się idealny pracownik? Z całą pewnością powinien on śledzić wszystkie wydarzenia zarówno z życia społecznego, jak i zawodowego, ponieważ wiedza i informacja stają się obecnie najważniejszymi zasobami (A. Kapelski, 2001). Obecnie dążymy do budowania tzw. społeczeństwa informacyjnego, w którym osiągnąć sukces będą mogli ci, którzy będą potrafili wykorzystać najnowsze technologie i źródła wiedzy. Pomocna przy tym będzie znajomość języków obcych, a także biegła obsługa komputera oraz Internetu. Poszukiwany na rynku pracy pracownik powinien posiadać również cechy ponadczasowe, które obowiązywały kiedyś i nadal nie tracą na ważności, są to: uczciwość, identyfikacja z miejscem pracy i lojalność. Współczesny pracodawca, poszukując nowego pracownika, zwraca uwagę także na wiedzę z zakresu swojej specjalności (branża, zawód), odpowiedni dyplom uczelni, ale przede wszystkim oczekuje od potencjalnego pracownika konkretnych umiejętności: szybkiego podejmowania decyzji, chęci doskonalenia się, otwartości na zmiany. W związku z powyższym, musi to być osoba dynamiczna, potrafiąca szybko dostosować się do zmieniających się warunków. Wysoko cenione są następujące cechy: wysoko rozwinięta potrzeba osiągania sukcesu, nonkonformizm przejawiający się ciągłym poszukiwaniem nowych rozwiązań a odrzucaniem utartych stereotypów, orientacja na teraźniejszość i przyszłość, osobowość liberalna i demokratyczna, przekonanie o własnych możliwościach. Bardzo ważną rolę wśród wymienionych cech odgrywa również twórcze myślenie, a także jakość i oryginalność rozwiązywania napotykaných problemów (A. Kapelski, 2001).

Pracownik przyszłości, to pracownik wiedzy, który „**jest**: samodzielny, samokierujący się i przedsiębiorczy, ma świadomość własnego potencjału i zna siebie, doskonali się i dąży do samorealizacji, tworzy, dzieli się i wykorzystuje wiedzę, jest kreatywny i innowacyjny; **umie**: pracować zespołowo, efektywnie komunikować się, przewodzić sobie i innym, uczyć się i uczyć innych; **reprezentuje**: wiarygodność, szacunek dla siebie i innych oraz poczucie własnej wartości, otwartość i tolerancję, wysoki poziom etyki,

siłę osobistą, stabilność emocjonalną, proaktywność”. Powyższe rozważania wskazują na fakt, iż coraz większego znaczenia nabiera posiadanie przez współczesnego pracownika umiejętności społecznych, interpersonalnych, a w mniejszym stopniu zwraca się uwagę na ukończony kierunek studiów czy wiedzę odtwórczą (A. Borowska, 2004, s. 141–167).

Interesujące wyniki badań dotyczące wymagań w zakresie istotnych kompetencji pracowniczych zawiera raport *Edukacja – przeciwdziałanie bezrobociu i rozwój przedsiębiorczości* (K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, 2001). Prezentują one m.in. opinie pracodawców z województwa wielkopolskiego, którzy wypowiedzieli się odnośnie do najbardziej pożądanych cech pracowniczych. Wymagania te różnicują się ze względu na kategorie zatrudnionych pracobiorców. Podejmując decyzję o zatrudnieniu pracowników umysłowych, kierowano się głównie: posiadanymi kwalifikacjami (50% wskazań), uczciwością (45%), pracowitością (37%), dyspozycyjnością i doświadczeniem (po 35% wskazań). Natomiast w przypadku pracowników fizycznych pracodawcy wymagali: uczciwości (57% wskazań), pracowitości (51%), praktyki (48%) oraz kwalifikacji (45%). Wymienianą także przez pracodawców, niezbędną cechą zatrudnianych pracowników była chęć podnoszenia kwalifikacji, jednakże co zastanawiające, w opinii samych pracobiorców nie znalazła ona odzwierciedlenia. W świadomości badanych pracowników nie przejawiały się również takie cechy, jak: samodzielność, umiejętność pracy w zespole, znajomość języków obcych czy kultura osobista. Były to z kolei wymagania mocno akcentowane przez pracodawców (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 90). Przytoczone rezultaty badań ukazują istniejące różnice w zakresie oczekiwań potencjalnych pracodawców a wyobrażeniami o nich wśród samych pracobiorców. Taka rozbieżność, przy jednoczesnym braku monitoringu sytuacji na rynku pracy, może skutkować wzrostem bezrobocia strukturalnego, szczególnie wśród absolwentów lub innych kategorii osób zagrożonych bezrobociem.

Literatura przedmiotu wskazuje na różnorodne listy współczesnych wymagań, niezbędnych umiejętności i kompetencji. Szczególną uwagę zwraca się na ich zróżnicowanie ze względu na zajmowane w organizacji stanowisko (G. Bartowiak, 2002; M. Dąbek, 2002; G. Filipowicz, 2004; J. Penc, 2007). Jednakże bez względu na powyższe, najczęściej akcentuje się wśród kompetencji podstawowych efektywność pracowników (S.M. Kwiatkowski, 2001b).

Jak wynika z uprzednich rozważań, coraz więcej wymagań formułuje się pod adresem nowoczesnego pracownika, który nie tylko musi dobrze znać swój zawód (posiadać wiedzę i umiejętności), ale musi angażować również całą swoją osobowość i wykorzystywać zdobyte umiejętności społeczne. W dobie wszechstronnej rywalizacji, aby nie być przeciętnym, trzeba

się wykazywać, nie poprzestawać na najprostszych rozwiązaniach i posiadać ciągłą gotowość do nowych wyzwań. Na podstawie rozważań zawartych w niniejszym podrozdziale można wysunąć wniosek, że zarówno posiadana wyspecjalizowana wiedza, jak i konkretne umiejętności oraz kompetencje, stanowią wyznaczniki, które warunkują współczesne i aktualne wymagania, zarówno w stosunku do menedżerów, jak i pracowników przyszłości.

3.6. Zarządzanie talentami w organizacjach

Przeobrażenia rynku pracy, recesja gospodarcza, ale również zmiany w stylu życia społeczeństwa, wzrastające aspiracje co do budowania ścieżek jednostkowych karier w obrębie firm, wymuszają wręcz na współczesnych organizacjach ewolucje w obszarze strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim. Również wzrost znaczenia wartości wiedzy w społeczeństwie postindustrialnym potęguje dążenie firm do stawiania się organizacjami uczącymi się (P. Drucker, 1999; M.S. Senge, 2002; S. Borkowska, 2005; J. Penc, 2005). W tego typu firmach wszelkie inwestycje w rozwój potencjału ludzkiego traktowane są jako źródło przewagi konkurencyjnej oraz proces sprzyjający tworzeniu tych organizacji. Obecnie, w sytuacji kryzysu gospodarczego i ogólnoświatowej recesji, coraz częściej pracodawcy mają trudności nie tylko z pozyskaniem, ale również z zatrzymaniem w swoich firmach pracowników zajmujących kluczowe stanowiska, co wynika często z niewystarczającego poziomu posiadanych kompetencji lub niespełniania wymagań stawianych w tym zakresie przez organizacje. Rezultaty międzynarodowych badań pokazują, że z problemem niedoboru talentów borykają się najczęściej pracodawcy z Rumunii i Tajwanu (po 62%), ale również Japonii (55%). Sytuacja niedoboru odpowiednich pracowników, ze względu na brak kluczowych umiejętności sprzyjających uzyskaniu przewagi konkurencyjnej, dotyka 48% pracodawców w Polsce. Najmniej problemów z obsadzeniem stanowisk talentami mają pracodawcy z Wielkiej Brytanii (11%), Hiszpanii (8%) oraz Irlandii (5%); (*Globalny niedobór talentów na rynku pracy*, 2009).

W Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 90. ubiegłego wieku zrodziło się zainteresowanie pracownikami o „wysokim potencjale rozwojowym” i wybitnych kompetencjach zawodowych. Niektórzy wskazywali wręcz, że rozpoczęła się „wojna o talenty” (T. Listwan, 2005, s. 19). Początkowo chodziło o poszukiwanie talentów do realizacji strategicznych celów organizacji. Firmy oferowały pracownikom korzystne systemy wynagrodzeń, pakietów socjalnych i różnorodnych bonusów po to, by zrekrutować odpowied-

nich pracowników. Niestety, rzadko myślano o dopuszczeniu pracowników do spraw partycypacji w zarządzaniu, dlatego szybko okazało się, że same motywatory płacowe nie wystarczają, by związać z firmą i zatrzymać pracowników o najwyższym potencjale. W konsekwencji mogliśmy obserwować zwiększoną rotację na stanowiskach kluczowych, często powodowaną działaniem konkurencyjnych firm, które za pomocą tzw. *head hunter's* (łowcy głów) „podkupywały” talenty. Często opuszczenie organizacji przez pracowników „core’owych” (*core*-rdzeń) powodowało trudne do wypełnienia luki (G. Probst, S. Raub, K. Romhard, 2002, s. 31). W praktyce wiązało się to z pomnażaniem ponoszonych przez firmy kosztów. Nakreślone powyżej trendy sprzyjają wzrastającemu zainteresowaniu organizacji wdrażaniem programów zarządzania talentami (A. Poczowski, 2008, s. 323).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele, różnorodnych definicji określających talent. W psychologii jest on rozpatrywany głównie z perspektywy jednostkowej: posiadania lub nieposiadania pewnych cech (uzdolnień). Niektóre definicje podkreślają, że talent tworzyć mogą następujące elementy: ponadprzeciętne zdolności jednostki (ogólne – potencjał intelektualny i specyficzne – dotyczące konkretnej dziedziny); twórczość (rozumiana jako oryginalność, nowość, płynność i giętkość myślenia, wrażliwość i bogactwo emocjonalne); zaangażowanie w pracę (dyscyplina wewnętrzna, wytrwałość w dążeniu do celu, fascynacja pracą, skłonność do poświęceń); (A.E. Sękowski, 2004, s. 35–36).

Natomiast na gruncie nauk o zarządzaniu, talent rozpatrywany jest z uwzględnieniem perspektywy organizacji. W związku z tym podejściem dokonuje się analizy potencjału pracowników pod kątem posiadania wybitnych kompetencji zawodowych, przydatnych zatrudniającym ich firmom (A. Poczowski, 2008, s. 324). W tym wypadku, za talenty uznaje się jedynie pewną, wyselekcjonowaną grupę pracowników, którzy wykazują cechy istotne z punktu widzenia realizacji celów przedsiębiorstwa (A. Kaczmarzka, Ł. Sienkiewicz, 2005, s. 57) lub posiadających wysoki poziom kluczowych kompetencji i jednocześnie osiągających w pracy wysokie wyniki (E. Maliszewska, 2005, s. 75). Odmienny sposób pojmowania talentów w organizacji zakłada, że każdy pracownik może być traktowany jako potencjalny talent i w związku z tym, może oczekiwać ze strony firmy wsparcia w rozwoju (K. Kwiecień, 2005, s. 162).

Przedstawione powyżej sposoby definiowania talentów wskazują na zróżnicowanie w tym zakresie. Sytuacja ta jednocześnie przekłada się na niejednoznaczność pojęciową „zarządzania talentami w organizacjach”. Przedsiębiorstwa, które podejmują wyzwania opracowywania strategii i narzędzi zarządzania talentami, przyjmują z reguły określony, właściwy

dla specyfiki organizacji sposób jego rozumienia i definiowania (A. Poczowski, 2008, s. 324–325), często determinujący działania w ramach strategii personalnej firm (A. Kaczmarska, Ł. Sienkiewicz, 2005). Dlatego w jednych organizacjach **zarządzanie talentami** będzie obejmowało działania odnoszące się do rozwoju osób wybitnie uzdolnionych, przy jednoczesnym dążeniu do realizacji celów strategicznych całej firmy (T. Listwan, 2005, s. 21). Natomiast w innych, będą to działania powiązane z przyjętą „filozofią rozwoju kapitału ludzkiego”, określającą strategię szkoleniową w organizacji. Działania te służą oszacowaniu mocnych i słabych stron pracowników, a następnie poczynieniu inwestycji jedynie w rozwój mocnych talentów” (J. Malinowska-Parzydło, 2005, s. 139). W związku z powyższym, proces **zarządzania talentami** można najogólniej podzielić na następujące etapy: pozyskiwanie talentów, rozwój i zatrzymanie talentów w organizacji oraz odejście z firmy (T. Listwan, 2005, s. 21–26). Etap przyciągania uzdolnionych kandydatów jest najczęściej pochodną realizacji celów i strategii personalnych organizacji. Firmy mogą poszukiwać potencjalnych talentów zarówno na zewnętrznym rynku pracy, jak i wewnątrz organizacji. Kolejny etap najczęściej nazywany jest **zarządzaniem karierą**. Obejmuje głównie doskonalenie, przemieszczenia i awanse oraz stymulowanie do rozwoju i aktywności (T. Listwan, 2005, s. 22). W ramach programów zarządzania talentami, firmy oferują najczęściej różnorodne inicjatywy wspierające indywidualne ścieżki karier pracowników. Ostatnim z etapów zarządzania talentami jest proces odejścia pracowników z organizacji⁴. W roku 2008 wśród najczęściej wykorzystywanych przez organizacje metod zarządzania talentami były: szkolenia, warsztaty, treningi, udział w zespołach projektowych, coaching i mentoring, studia podyplomowe i MBA (*Stan kapitału ludzkiego w Polsce*, 2008, s. 21).

Badania dotyczące „Zarządzania talentami w Polsce w 2008” przeprowadzone wśród 180 dużych firm ukazują, że 35% z nich wykorzystuje programy zarządzania talentami. Funkcjonujące programy obejmowały jednak do 20% ogółu zatrudnionych w organizacjach pracowników (L. Wiskowska, 2008, s. 28–29). Wynik ten sugeruje wysoką selektywność w procesie doboru pracowników do tych programów rozwojowych, jednocześnie wskazuje na ich elitarność i dostępność jedynie dla kluczowych ze względu na kompetencje pracowników. Biorąc pod uwagę, że powyższe badania przeprowadzono jedynie wśród dużych korporacji, jest on stosunkowo niski. Wy-

⁴ Ze względu na specyfikę niniejszego opracowania, autorka nie analizuje dogłębnie poszczególnych etapów, jedynie akcentuje znaczenie fazy doskonalenia talentów, jako kluczowej w procesie podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego pracowników. Zagadnienia związane z rozwojem zawodowym w miejscu pracy zostały szczegółowo omówione w podrozdziałach 3.3 oraz 3.4.

dawać by się mogło, że to właśnie w tego typu firmach, z racji rozbudowanych systemów zarządzania kadrami oraz dysponowania znacznymi środkami finansowymi na szkolenia pracowników, będzie się kłaść większy nacisk na popularyzację tego rodzaju programów rozwojowych.

Za istotne cele wdrażania systemów zarządzania talentami, 62% firm wskazało: szybki rozwój kompetencji pracowników i możliwość ich dostosowania na potrzeby obecnie zajmowanych stanowisk. Oprócz tego firmy stały na stanowisku, że wdrożenie tego typu programów w organizacji wpływa na poprawę motywacji i zaangażowania wśród pracowników, sprzyja budowie rezerwowej kadry menedżerskiej oraz wpływa na utrzymanie kadr w organizacji (*Stan kapitału ludzkiego w Polsce*, 2008, s. 20). Natomiast odnosząc się do planów wprowadzenia w roku 2009 takich programów rozwojowych, 55% badanych firm zadeklarowało ich wdrożenie (*Stan kapitału ludzkiego w Polsce*, 2008, s. 19–21). Uzyskany wynik może sugerować tendencję wzrostową w realizacji tego typu projektów, jednakże powyższe deklaracje należałoby skonfrontować z rzeczywistym wdrożeniem programów zarządzania talentami w firmach. Zdarza się, że plany szkoleniowe firm zostają zredukowane ze względu na oddziaływanie czynników wewnętrznych lub zewnętrznych (np. kryzys gospodarczy, zła sytuacja finansowa firmy). Dlatego na chwilę obecną ryzykowne staje się dalsze wnioskowanie co do rozwoju praktyk zarządzania talentami we współczesnych organizacjach w Polsce. Być może podejmowane w przyszłości pogłębione analizy i badania zobrazują działania firm w tym zakresie.

Konkludując, talent niezależnie od tego jak jest definiowany – nie jest własnością przedsiębiorstw ani pracodawców, należy wyłącznie do samych pracowników, a dopiero poprzez ten fakt – współtworzy kapitał ludzki w organizacji. Talentu nie można stworzyć, ale można go rozwijać i udoskonalać. Niestety można go także zniszczyć (Z. Kwiecień, 2005, s. 162). W związku z tym należy się zastanowić, czy działania odnoszące się do rozwoju kompetencji i potencjału pracowników pozostawić wyłącznie w gestii firm ich zatrudniających? Czy programy te powinny być dostępne jedynie dla wybranych, najlepszych pracowników? Wydaje się, że niezależnie do powyższego, jednostka, szczególnie świadoma swojego potencjału, powinna samodzielnie dbać o rozwój, niezależnie od działań podejmowanych przez organizację.

Metodologiczne podstawy badań

4.1. Przedmiot i cele badań

Rozwój nauk o zarządzaniu przedsiębiorstwami przyczynia się do wzrostu zainteresowania alternatywnymi strategiami i stylami kierowania pracownikami. Istotne znaczenie w tym względzie odgrywa koncepcja tzw. organizacji uczącej się. W zarządzaniu opartym na tym modelu dąży się do takiego wewnętrznego zorganizowania firmy, który pozwoli na pełne wykorzystanie indywidualnego i grupowego potencjału zatrudnionych w niej osób. W organizacjach uczących się doniosłą pozycję zajmują ludzie, ponieważ posiadają wiedzę, która traktowana jest jako najcenniejszy, niematerialny kapitał firmy. „Postrzeganie zasobów ludzkich jako niematerialnych aktywów i źródła konkurencyjności firm powoduje zmiany w obszarze ich funkcjonowania. W związku z tym obserwujemy, iż niektóre organizacje ewoluują w zakresie podejścia do rozwoju pracowników i taktują go kompleksowo, jako proces doskonalenia i rozwoju kapitału ludzkiego” (A. Poczowski, 2008, s. 272–275). Ponieważ jednym z podstawowych narzędzi rozwoju zasobów ludzkich w firmach są szkolenia pracownicze, należące do form ustawicznego kształcenia dorosłych, przyjęto założenie, iż organizowanie szkoleń w zakładach pracy przyczynia się do podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego zatrudnionych. Również zawarte w poprzednich rozdziałach niniejszego opracowania rozważania teoretyczne w obszarze kształcenia ustawicznego wyznaczyły zakres i kierunek podjętych badań. Skoncentrowały się one wokół aktywności edukacyjnej osób dorosłych, w odniesieniu do realizacji idei kształcenia ustawicznego. Nakreślone powyżej komponenty stanowią podstawę penetracji badawczych w obrębie podjętego tematu. Przyjęte założenia teoretyczno-poznawcze implikowały wybór przedmiotu badań, którym jest: sposób podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego pracow-

ników w procesie kształcenia ustawicznego, będący jednocześnie ważnym tematem z punktu widzenia perspektywy użyteczności naukowej i społecznej. Literatura metodologiczna dostrzega wysoką rangę badań empirycznych, przede wszystkim w ich walorach diagnostycznych i znaczeniu prognostycznym. Stanowią one też *niezastąpione źródło* „instrumentalnej wiedzy, gotowej do natychmiastowego wykorzystania w praktyce” (T. Pilch, 1995, s. 9). Zgodnie z ogólnie przyjętymi wyznacznikami metodologicznymi, wyszczególnione zostały cele badań, sformułowane problemy i hipotezy badawcze, a także określone zmienne i ich wskaźniki.

W odniesieniu do tematyki niniejszej pracy zostały sprecyzowane następujące **cele poznawcze**:

- diagnoza postaw badanych pracowników względem kształcenia ustawicznego oraz określenie czynników determinujących ich charakter;
- rozpoznanie aktywności edukacyjnej badanych, ze szczególnym uwzględnieniem ich uczestnictwa w poszczególnych typach i rodzajach szkoleń, poprzez które podnoszą oni wartość kapitału edukacyjnego;
- ustalenie determinantów aktywności edukacyjnej;
- przedstawienie sposobów wspierania doksztalcania i doskonalenia zawodowego pracowników w przedsiębiorstwach.

Natomiast **celem praktycznym** podjętych badań było opracowanie rekomendacji dotyczących usprawnienia procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego, w odniesieniu do uczestników kształcenia ustawicznego, jak i jego organizatorów.

4.2. Problemy i hipotezy badawcze

Swoistym uszczegółowieniem celu badań, zdaniem wielu autorów (J. Gniteckiego, 1993; T. Pilcha, 1995; J. Brzezińskiego, 1999; M. Łobockiego, 2000), są zarówno problemy, jak i hipotezy.

Na podstawie rozważań teoretycznych sformułowano następujące **problemy główne**:

I. W jaki sposób pracownicy i ich menedżerowie podnoszą wartość kapitału edukacyjnego w systemie kształcenia ustawicznego?

II. Które z czynników w największym stopniu warunkują podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego przez badanych?

III. Jakie postawy wobec kształcenia ustawicznego prezentują badani oraz jakie czynniki je determinują?

zmienne niezależne

Czynniki związane z jednostką: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, staż pracy, dotychczasowa aktywność edukacyjna, aspiracje edukacyjne, posiadane (dotychczasowe) doświadczenie edukacyjne

Czynniki związane z zakładem pracy:

- usytuowanie w regionie;
- wielkość firmy;
- sektor zatrudnienia;
- branża firmy;
- zajmowane stanowisko w strukturze organizacyjnej;
- organizacja szkoleń (wewnętrznych i zewnętrznych) w zakładzie pracy;
- korzystanie z zewnętrznych dostawców usług szkoleniowych

zmienne zależne

Postawy pracowników wobec kształcenia:

- komponent emocjonalno-oceniający (ocena aktywności edukacyjnej, ocena treści kształcenia);
- komponent poznawczy (poziom rozumienia konieczności kształcenia ustawicznego);
- komponent behawioralny – „program zachowań” wobec przedmiotu postaw (plany edukacyjne)

Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego:

zainteresowanie ofertami edukacyjnymi (szkoleniami)

motywy i potrzeby podejmowania kształcenia

postrzegane szanse i bariery na drodze edukacyjnej

uczestnictwo w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego (poziom i kierunek aktywności edukacyjnej)

Źródło: opracowanie własne, na podstawie: modelu zależności między zmiennymi (E. Solarczyk-Ambrozik, 1982, 1992).

Rys. 3. Model analizowanych zależności między zmiennymi

IV. Jaki istnieje związek pomiędzy postawami pracowników i ich menedżerów a podnoszeniem przez nich wartości kapitału edukacyjnego?

V. Jaka jest oferta edukacyjna (szkoleniowa) Wielkopolski oraz Warmii i Mazur, z której mogą skorzystać osoby dorosłe budujące kapitał edukacyjny?

VI. Jaką rolę w podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego pracowników odgrywają firmy ich zatrudniające?

VII. Jakie dyrektywy i zalecenia dotyczące usprawnienia procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego w systemie kształcenia ustawicznego można sformułować pod adresem uczestników i organizatorów tego kształcenia?

W sformułowanych powyżej głównych problemach badawczych występują/zarysowują się różnorodne związki i interakcje. Na rys. 3 zaprezentowano układ zależności, które zachodzą pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Przyjęty przez autorkę model osadzony jest na przesłankach teoretycznych. Zdeterminował on sposób myślenia o przedmiocie badań oraz pozwolił na określenie zakresu i charakteru szczegółowych problemów badawczych.

Dla bliższego określenia problemów głównych sformułowano następujące **szczegółowe problemy i hipotezy**⁵. Są to odpowiednio:

I. JAK PRZEBIEGA PROCES PODNOSZENIA WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO WŚRÓD BADANYCH?

I.1. JAKA ISTNIEJE ZALEŻNOŚĆ POMIĘDZY CZYNNIKAMI (ZMIENNYMI) ZWIĄZANYMI Z BADANYMI A PODNOSZENIEM PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

I.1.1. CZY I W JAKIM STOPNIU PŁEĆ WPŁYWA NA PODNOSZENIE WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.1

Płeć badanych osób jest zmienną determinującą podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego wśród badanych. Trudna sytuacja kobiet na rynku pracy zmusza je do wykazywania się wyższą niż mężczyźni aktywnością edukacyjną. W porównaniu z mężczyznami, kobiety znajdują się w znacznie gorszym położeniu, jeśli chodzi

⁵ W niniejszym opracowaniu zamieszczono wybrane problemy i hipotezy badawcze. Szczegółowy katalog problemów, hipotez oraz ich zmiennych znajduje się w niepublikowanej pracy doktorskiej: J. Milewicz, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Poznań 2006, napisanej pod kierunkiem naukowym E. Solarczyk-Ambrozik.

o dochody z pracy i perspektywy awansu (The World Bank: Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition Left Women Behind? 2004). W celu uzyskania i utrzymania miejsca pracy podejmują one, bardziej wzmożone niż mężczyźni, działania prowadzące do inwestycji w kapitał edukacyjny (E. Kryńska, 2000).

I.1.2. JAKI ISTNIEJE ZWIĄZEK POMIĘDZY WIEKIEM BADANYCH A SPOSOBEM PODNOSZENIA PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.2

Wiek badanych wpływa na sposób podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego. Osoby młode, ukierunkowane na samostereowność, podejmując kształcenie, kierują się częściej potrzebami ekonomicznymi i zawodowymi, co przejawia się wyższą niż u osób starszych aktywnością edukacyjną. Z kolei osoby dojrzałe, inwestując w swój kapitał edukacyjny, kierują się częściej potrzebami wzrostu (M. Malewski, 1998, s. 60).

I.1.3. JAKA ISTNIEJE RELACJA POMIĘDZY WYKSZTAŁCENIEM BADANYCH A PODNOSZENIEM PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.3

Im wyższy poziom wykształcenia formalnego osiągnęła jednostka, tym większe prawdopodobieństwo, że dalej będzie inwestować w swój kapitał edukacyjny. Osoby bardziej wykształcone chętniej podejmują dalsze zadania edukacyjne. Obecnie posiadane wykształcenie jest na nowo postrzegane jako jeden z ważnych wyznaczników szans życiowych jednostki. Jednocześnie jest czynnikiem kreującym wyższą jakość życia człowieka, zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym (Z. Kwieciński, 1992; M. Malewski, 1998; E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, 2004; A. Zandrecki, 1999).

I.1.4. W JAKI SPOŚÓB MIEJSCE ZAMIESZKANIA BADANYCH RÓŻNICUJE SPOŚÓB PODNOSZENIA PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.4

Miejsce zamieszkania respondentów wpływa na podnoszenie przez nich wartości kapitału edukacyjnego. Nierównomierne rozmieszczenie ofert edukacyjnych w badanych regionach (Warmia i Mazury – Wielkopolska) stanowi barierę w dostępie do edukacji (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 80). Charakterystyczną cechą polskiego rynku pracy jest jego silne zróżnicowanie przestrzenne. Najwyższą stopą bezrobocia charakteryzują się obszary o najniższej dynamice rozwoju gospodarczego, głównie rolnicze, zamieszkiwane przez ludzi o niskich kwalifikacjach uniemożliwiających im znalezienie pracy (K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambro-

zik 2002; E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 30). *Z punktu widzenia oferty rynkowej dostęp do szkoleń i kształcenia ustawicznego jest stosunkowo najlepszy w dużych miastach, a wciąż utrudniony w średnich i małych miastach oraz na wsi (The World Bank: Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition Left Women Behind? 2004, s. 65).*

I.1.5. W JAKI SPOSÓB POSIADANE PRZEZ BADANYCH DOŚWIADCZENIE EDUKACYJNE ODDZIAŁUJE NA PODNOSZENIE PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.5

Dotychczasowe doświadczenia edukacyjne jednostki determinują sposób podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego, ponieważ mogą one wpływać na decyzje o uczestnictwie bądź nieuczestniczeniu w dalszym kształceniu (Z. Kwieciński, 1992; M. Malewski, 1998). Bogate i różnorodne doświadczenia edukacyjne respondentów, zdobyte zarówno w kształceniu formalnym, jak i w zakładach pracy, implikują dalszą, zwiększoną aktywność edukacyjną. Bogatym doświadczeniem edukacyjnym charakteryzują się głównie osoby aktywne, wewnętrzsterowne, z wysokim wykształceniem formalnym, upatrujące w kształceniu szans na poprawę indywidualnego poziomu życia.

Pozytywne doświadczenia edukacyjne implikują m.in.: decyzje badanych o ustawicznym podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego i zaangażowanie jednostki w proces kształcenia. Z kolei negatywne doświadczenia wpływają na dynamikę kształcenia i nie stymulują motywacji poznawczej wśród badanych. Również niska samoocena badanych w relacji do zadań edukacyjnych, uwarunkowana porażkami oświatowymi, przy braku motywacji do dalszego kształcenia, implikuje niską aktywność edukacyjną (E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, 2004).

I.1.6. JAKI ZWIĄZEK ISTNIEJE POMIĘDZY ASPIRACJAMI EDUKACYJNYMI BADANYCH A SPOSOBEM PODNOSZENIA PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.1.6

Aspiracje edukacyjne, czyli cele i plany kształceniowe, jakie badani stawiają przed sobą, oraz ich dążenie do samorealizacji wpływają na decyzje o podjęciu dodatkowego kształcenia. Im wyższy będzie poziom aspiracji edukacyjnych wśród respondentów, tym ich większe zaangażowanie w podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego. Niskie aspiracje edukacyjne stanowią wewnętrzną barierę uczestnictwa w kształceniu. Sfera potrzeb i aspiracji o charakterze rozwojowym (kształcenie się, doksztalcenie, awans zawodowy) jest zróżnicowana w zależności od zajmowanej przez jednostkę pozycji społeczno-zawodowej i pochodzenia społecznego. Źródło edukacyjnych orientacji może wiązać się także z realizacją wizji, której podstawą

jest charakterystyka własnych możliwości, konfrontowana z zadaniami związanymi z podejmowaniem edukacji (E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, 1995, s. 111).

I.2. JAKI ZWIĄZEK ISTNIEJE POMIĘDZY CZYNNIKAMI ZWIĄZANYMI Z ZAKŁADEM PRACY A PODNOSZENIEM WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRZEZ MENEDŻERÓW I PRACOWNIKÓW?

I.2.1. JAKIE RELACJE ZACHODZĄ POMIĘDZY USYTUOWANIEM ZAKŁADU PRACY W REGIONIE A PODNOSZENIEM WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRZEZ BADANYCH?

Hipoteza I.2.1

Zróźnicowanie regionów ze względu na poziom życia mieszkańców, uwarunkowania gospodarcze oraz poziom bezrobocia mogą przekładać się również na wydatki szkoleniowe w przedsiębiorstwach (J. Czapiński, T. Panek, 2009). W województwie warmińsko-mazurskim stopa bezrobocia już od lat znacznie przewyższa wartości odnotowywane w Wielkopolsce (na koniec listopada 2005 roku w województwie warmińsko-mazurskim 17,3%, natomiast w wielkopolskim – 14,3%; GUS, 2005; natomiast pod koniec 2009 roku dysproporcje te uległy zwiększeniu: 19,04% w województwie warmińsko-mazurskim, a w wielkopolskim – 8,07%; GUS, listopad 2009). W związku z powyższym założono, iż usytuowanie firmy w regionie wpływa na sposób podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników.

I.2.2. JAK WIELKOŚĆ ZAKŁADU PRACY ODDZIAŁUJE NA SPOSÓB PODNOSZENIA WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRZEZ BADANYCH?

Hipoteza I.2.2

Zakład pracy, jako organizator i jednocześnie miejsce uczenia się odgrywa rolę „katalizatora” aktywności edukacyjnej swoich pracowników. Wielkość firmy determinuje podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego wśród zatrudnionych. Głównie duże przedsiębiorstwa, z przewagą kapitału zagranicznego, określają i realizują samodzielne strategie kształcenia pracowników, ponieważ szkolenia postrzegane są w nich jako możliwość podniesienia wiedzy pracowników (A. Andrzejczak, 1998, s. 34–35).

Z kolei małych firm, z racji ich pozycji na rynku lub ograniczonych nakładów finansowych, często nie stać na organizowanie lub kupno szkoleń np. w prywatnych firmach szkoleniowych (Raport. Rynek szkoleń. Popyt 2001, 2002). Małe i średnie przedsiębiorstwa inwestują w kapitał edukacyjny pracowników podejmując decyzję o szkoleniu i rozwoju jedynie pojedynczych, kluczowych dla funkcjonowania firmy, pracowników.

I.2.3. W JAKI SPOSÓB SEKTOR ZATRUDNIENIA RÓŻNICUJE PODNOSZENIE WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO WŚRÓD BADANYCH?

Hipoteza I.2.3

Rozwój sektora prywatnego przyczynia się do prosperity zarządzania zasobami ludzkimi, ponieważ obecność zagranicznego kapitału w tych firmach wpływa na wzrost znaczenia kształcenia, stąd odnotowuje się w nich częstsze organizowanie szkoleń (A. Andrzejczak, 1998, s. 35). W związku z powyższym, przypuszcza się, że w firmach tych inwestować się będzie więcej środków na rozwój i budowanie kapitału edukacyjnego pracowników niż w firmach sektora publicznego.

I.2.4. JAKIE ZALEŻNOŚCI WYSTĘPUJĄ POMIĘDZY BRANŻĄ FIRMY A SPOSOBEM PODNOSZENIA WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRZEZ BADANYCH?

Hipoteza I.2.4

Branża zakładu pracy wpływa głównie na tematykę realizowanych szkoleń. W firmach usługowych i handlowych organizowanych jest więcej szkoleń z zakresu obsługi klienta (dotyczących kształtowania tzw. wiedzy miękkiej), z kolei w zakładach przemysłowych dominują szkolenia techniczne (dotyczące kształtowania tzw. wiedzy twardej, Raport. Rynek szkoleń. Popyt, 2001).

I.2.5. JAKI ZWIĄZEK ISTNIEJE POMIĘDZY ZAJMOWANYM PRZEZ BADANYCH STANOWISKIEM A POTRZEBĄ PODNOSZENIA PRZEZ NICH WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza I.2.5

Menedżerowie, z racji zajmowanego stanowiska, wykazują się wyższą aktywnością edukacyjną niż pracownicy wykonawczy. Menedżerowie cenią wiedzę specjalistyczną, posiadają bogate doświadczenie i odczuwają potrzeby związane z edukacją, przejawiają wyższą aktywność edukacyjną w tym zakresie, ponieważ chcą mieć realny wpływ na przebieg dalszego rozwoju zawodowego (A. Rakowska, A. Sitko-Ludek, 2000, s. 42). Założono, że właśnie ta kategoria badanych będzie odczuwała najsilniej potrzebę związaną z inwestowaniem w kapitał edukacyjny.

I.2.6. W JAKI SPOSÓB ORGANIZACJA SZKOLEŃ W ZAKŁADZIE PRACY WPŁYWA NA PODNOSZENIE WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO ZATRUDNIONYCH OSÓB?

Hipoteza I.2.6

Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników determinować będzie wewnętrzna polityka szkoleniowa firm. Zakład pracy w tzw. nowej ekonomii, coraz częściej pojmowany jest jako tzw. organizacja ucząca się, gdzie obserwuje się systematyczny wzrost nakładów na szkolenia, podejmowane są działania w zakresie

podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników, a także w zakresie doskonalenia ich kompetencji i kredencjałów (Z. Melosik, 2003). Ma to istotne znaczenie dla współczesnych organizacji, które promują podnoszenie kapitału edukacyjnego pracowników. Firmy realizujące tzw. politykę kapitału ludzkiego stwarzają zatrudnionym możliwości kształcenia i rozwoju wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Jednym z podstawowych narzędzi służących podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego pracowników są szkolenia pracownicze. Organizacje mogą przyczynić się do budowania kapitału edukacyjnego swoich pracowników poprzez realizację szkoleń wewnątrz organizacji (kształcenie internistyczne) lub poza zakładem (kształcenie eksternistyczne); (M. Kostera, 2000).

Firmy zapewniają określoną ofertę szkoleniową, która ma służyć nie tylko w podnoszeniu efektywności pracy zatrudnionych osób, ale także bezpośrednio wpływać na rozwój przedsiębiorstwa jako całości. Szkolenia proponowane pracownikom przez przedsiębiorstwa mogą mieć ograniczony zasięg tematyczny, z racji ścisłego związku z branżą firmy oraz ze względu na kierowanie ich głównie do kadry menedżerskiej. W związku z powyższym zakłada się, że organizacja szkoleń w zakładach pracy będzie się przyczyniać do podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego głównie wśród grupy menedżerów. Natomiast kształcenie pracowników niższego szczebla będzie zorientowane jedynie na kursy i szkolenia obligatoryjne.

I.2.7. CZY I W JAKIM STOPNIU KORZYSTANIE Z USŁUG FIRM SZKOLENIOWYCH PRZEZ PRZEDSIĘBIORSTWO PRZYCZYNI SIĘ DO PODNOSZENIA WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRACOWNIKÓW?

Hipoteza I.2.7

Zakłady pracy zapewniają edukację pracownikom, nie tylko organizując szkolenia w miejscu pracy, ale także inwestując w rozwój potencjału pracowników poprzez decyzje o zakupie szkoleń „na zewnątrz”, w profesjonalnych firmach, które we własnym zakresie planują, organizują i przeprowadzają cały cykl szkoleniowy. Wskutek korzystania z oferty szkoleń zewnętrznych przedsiębiorstwa inwestują w kapitał edukacyjny pracowników, a przez takie działania zwiększają również swoją wartość biznesową na konkurencyjnym rynku. Tematyka szkoleń zewnętrznych dobierana jest w celu likwidacji tzw. „luk kompetencyjnych” pracowników (A. Poczowski, A. Miś, 2000, s. 17).

II. JAKIE SĄ POSTAWY BADANYCH WOBEC KSZTAŁCENIA ORAZ W JAKI SPOSÓB DETERMINUJĄ ONE PODNOSZENIE WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO?

Hipoteza II

Wyzwania współczesnego, dynamicznie rozwijającego się świata, wymuszają zmiany w strategiach edukacyjnych człowieka (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004).

Z jednej strony – wzrastające znaczenie wiedzy i kompetencji w społeczeństwie postindustrialnym oraz konkurencyjność na rynku pracy, a z drugiej – jednostkowe oczekiwania co do możliwości realizacji karier zawodowych oraz podnoszenia jakości swojego życia, implikują zmiany w stylu życia, powodując również zmiany w postawach wobec kształcenia. Powyższe trendy będą przekładać się na wzrost pozytywnych postaw względem kształcenia ustawicznego wśród badanych osób.

III. W JAKI SPOSÓB OFERTA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO NA WARMII I MAZURACH ORAZ W WIELKOPOLSCE SPRZYJA PODNOSZENIU WARTOŚCI KAPITAŁU EDUKACYJNEGO PRZEZ PRACOWNIKÓW I MENEDŻERÓW?

Do powyższego pytania badawczego nie postawiono hipotezy. Ze względu na charakter badań, przesłanek dotyczących oferty edukacyjnej w regionach dostarczy materiał empiryczny.

4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu realizacji podjętych badań oraz praktycznego rozwiązania postawionych problemów badawczych zastosowano **metodę sondażu diagnostycznego**, do której dołączono elementy metody korelacyjnej w postaci obliczanego testu χ^2 . Metoda ta jest sposobem gromadzenia wiedzy o przymiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk, o wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnych nie zlokalizowanych, mających znaczenie wychowawcze, opierając się na specjalnie dobranej grupie reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje (T. Pilch, 1995, s. 126).

Pedagogiczne badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonej zbiorowości, mówią o narażeniu zjawisk, ich tendencji i nasileniu (Z. Markocki, W. Kubielski, 1995, s. 44). Badania sondażowe bazują na badaniu specjalnie dobranej próby reprezentatywnej z populacji generalnej, co w przypadku niniejszych badań dotyczyły pracowników szczebla wyższego (menedżerów) i ich podwładnych w firmach, które były usytuowane na obszarze województw warmińsko-mazurskiego i wielkopolskiego. Spośród technik badawczych metody sondażu diagnostycznego wybrano: **wywiad, technikę**

ankiety oraz **techniki statystyczne**. Wywiady przeprowadzono z pracownikami działów personalnych w celu identyfikacji procesów szkoleniowych w firmach, natomiast kwestionariusze ankiety wypełniali menedżerowie i pracownicy. W ich przypadku celem było ustalenie, w jaki sposób wśród tych dwóch grup dochodzi do budowania kapitału edukacyjnego, zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim.

Badania jakościowe pozwalają odsłonić i zrozumieć nieznane dotąd zjawiska, skrywane poza głównymi obszarami zainteresowań badawczych, umożliwiają dotarcie do dużej liczby szczegółów różnych złożonych zjawisk. Zalety tych badań wykazać najłatwiej w odniesieniu do określonych typów problemów związanych z ich prowadzeniem, np. obejmujących badania: uwarunkowań psychospołecznych, kontekstu społecznego, określonych działań czy procesów „związanych z subiektywnością człowieka, jego przeżyciami, świadomymi postawami, przekonaniami czy filozofią życia” (M. Straś-Romanowska, 1997, s. 147–148). Zastosowanie w kwestionariuszu także pytań otwartych miało na celu wzbogacenie diagnozy sposobu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez badanych pracowników. **Analiza jakościowa** służy bowiem dogłębnemu poznaniu badanych zjawisk, uwzględnia wielość zmiennych i punkt widzenia badanej jednostki. Z tych powodów swobodne wypowiedzi respondentów na temat inwestowania w kapitał edukacyjny rozszerzają zasób uzyskanego w trakcie realizacji badań materiału.

Problematyka badawcza niniejszej pracy została zrealizowana także poprzez zastosowanie **metody monograficznej**. Polega ona na „traktowaniu układu społecznego jako pewnej całości i dąży do zanalizowania układu relacji między częściami tej całości, zasad jej funkcjonowania i dynamiki”. Jest to metoda, dzięki której możliwe staje się rozpoznanie struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowanie koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych (T. Pilch, 1995, s. 298). Posłużono się nią przede wszystkim w celu przeanalizowania oferty edukacyjnej dla osób dorosłych w obu wybranych regionach. Metoda ta przyczyniła się także do pogłębienia badań nad działaniem polityki kształcenia w zakładach pracy, przedstawienia zasad jej funkcjonowania oraz oferty edukacyjnej w zakresie szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych dla zatrudnionych tam osób. Umożliwiła również nakreślenie zakresu współpracy przedsiębiorstw z innymi instytucjami zajmującymi się doksztalcaniem i doskonaleniem osób dorosłych. W ramach tej metody wykorzystano takie techniki badawcze, jak **analiza dokumentów** i **obserwacja**.

4.4. Procedura i organizacja badań własnych

W wypadku realizowanej pracy wykorzystano procedurę diagnostyczno-korelacyjną (J. Górniak, J. Machnicki, 2000, s. 100). Istotnym problemem przy projektowaniu badań sondażowych jest dobór próby badawczej, jej reprezentatywności dla całej populacji, na którą wyniki badań będą uogólniane. Na potrzeby niniejszych badań próba badawcza została dobrana w sposób **celowo-losowo-warstwowy** (J. Brzeziński, 1996).

Badania przeprowadzono na terenie dwóch województw: warmińsko-mazurskiego i wielkopolskiego. Nierówny poziom i tempo rozwoju społeczno-gospodarczego są wyrazistymi czynnikami różnicującymi obydwie regiony. Postawiono zatem hipotezę o istnieniu związku między przestrzennym (gospodarczym, przedsiębiorczym) zróżnicowaniem obu województw a sposobem podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez ich mieszkańców. Także niezwykle istotnym czynnikiem, mającym znaczenie dla takiego doboru próby i organizacji badań, stały się analizy dotyczące polskiego rynku pracy, głównie dane podkreślające zróżnicowanie przestrzenne stopy bezrobocia. Od początku 2000 roku najwyższą stopę bezrobocia rejestrowanego przez GUS odnotowuje się właśnie w województwie warmińsko-mazurskim, natomiast wśród województw o najniższej stopie bezrobocia są m.in.: mazowieckie i wielkopolskie. Sytuacja dysproporcji niestety utrzymuje się nadal. Pod koniec 2008 roku województwo warmińsko-mazurskie miało najwyższą spośród wszystkich 16 województw stopę bezrobocia (18,2%), natomiast w Wielkopolsce wskaźnik ten wynosił jedynie 8,3% i należał do jednego z najniższych w kraju (*Mały rocznik statystyczny Polski 2009*, s. 153). Ta znacząca i wciąż utrzymująca się rozpiętość wartości procentowych stopy bezrobocia w Wielkopolsce oraz na Warmii i Mazurach wpłynęła na decyzję autorki o rozszerzeniu obszaru badań na te dwa, celowo wybrane regiony.

Dla zrealizowania głównego celu podjętych badań, tj. ukazania sposobu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników, a także roli, jaką w tym procesie odgrywają firmy ich zatrudniające, empirycznymi badaniami zostały objęte dwie, warstwowo dobrane grupy pracowników: tzw. wyższy szczebel zarządzania (kadra menedżerska - *top management*) oraz tzw. niższy szczebel, czyli pracownicy wykonawczy. Wybór tak zróżnicowanych warstw zatrudnionych osób powodowany był chęcią poznania istniejących różnic w pomnażaniu kapitału edukacyjnego przez menedżerów i ich podwładnych.

W toku realizacji badań autorka kontaktowała się z działami personalnymi firm (lub też z osobami, które bezpośrednio kierowały firmami), składając prośby o zgodę i umożliwienie przeprowadzenia badań. Po uzyska-

niu zezwoleń rozlosowane zostały kwestionariusze ankiety, w celowo dobranych zakładach pracy obu województw. Dobór losowo-warstwowy zastosowano przy podziale całej populacji na warstwy: menedżerów i pracowników wykonawczych i losowaniu w sposób niezależny z każdej z nich określonej liczby osób (J. Brzeziński, 1996, s. 241). „Dobór losowy próby uznaje się współcześnie za najbardziej trafny. Nosi on także nazwę doboru probabilistycznego, ponieważ umożliwia wnioskowanie o populacji oparte na rachunku prawdopodobieństwa” (M. Łobocki, 1999, s. 162). Badani rekrutowali się spośród osób zatrudnionych w firmach prywatnych i państwowych. Respondenci zostali poinformowani o sposobie wypełniania kwestionariusza. Ankietę, która składała się z dwóch części, wypełniali anonimowo. Część zasadnicza zawierała zarówno pytania o charakterze zamkniętym, jak i otwartym. Uzyskany materiał poddano obróbce statystycznej. Przy analizie statystycznej zebranego materiału wykorzystano głównie statystyki opisowe, w tym tabele krzyżowe. Zastosowano badania korelacyjne w obrębie grupy zmiennych, wykorzystując program SSPS PL for Windows XP. Do weryfikacji hipotez użyto nieparametrycznych testów istotności różnic – test Manna-Whitneya i test Kruskala-Wallis. Wybór tych testów podyktowany był charakterem danych uzyskanych z kwestionariusza. Zmienne mierzono skalą porządkową, wobec tego zaistniały podstawy do zastosowania testów nieparametrycznych (J. Brzeziński, 1999). W analizie wiążącej zmienne socjodemograficzne z pytaniami części właściwej posłużono się współczynnikiem χ^2 . Szczególnie przydatne okazały się wypowiedzi swobodne, wykraczające poza skategoryzowane części kwestionariusza ankiety, ponieważ wzbogaciły materiał badawczy, zapewniając lepszy wgląd w mechanizmy podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez badanych.

Dla uzyskania pełniejszego obrazu działania zakładowych systemów kształcenia oraz przedstawienia wyczerpującej oferty szkoleń, realizowanych w ich obrębie, przeprowadzono także swobodne wywiady z pracownikami działów personalnych (bądź z osobami będącymi właścicielami firm). Wskutek poczynionych działań możliwe stało się ukazanie, w jaki sposób przebiega realizacja procesów dokształcania i doskonalenia pracowników w praktyce przedsiębiorstw.

Równoległe do badań sondażowych analizowano dostępne materiały źródłowe prezentujące specyfikę rynku usług edukacyjnych dla dorosłych, aktywnych zawodowo mieszkańców Warmii i Mazur oraz Wielkopolski posiłkowano się analizą dokumentów: statystyk, sprawozdań i rejestrów oferty kształcenia ustawicznego. Zgromadzone w toku realizacji badań informacje stanowiły podstawę weryfikacji hipotez badawczych oraz formułowania wniosków, co jest przedmiotem kolejnej części niniejszej pracy.

Oferta edukacyjna dla dorosłych na Warmii i Mazurach oraz w Wielkopolsce

Głównym obszarem badawczym niniejszego opracowania stała się aktywność edukacyjna, pracujących osób dorosłych, realizowana w trakcie formalnego i pozaformalnego kształcenia zawodowego. Kształcenie dorosłych w Polsce odbywa się w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich, policealnych i wyższych, natomiast podnoszenie kwalifikacji w formach pozaszkolnych może być prowadzone przez publiczne i niepubliczne placówki oświatowe, stowarzyszenia oraz firmy prywatne (J. Osiecka-Chojnacka, 2003, s. 3) (również rozdz. 1.3). Mając na uwadze powyższe, oprócz diagnozowania uczestnictwa respondentów w systemie kształcenia ustawicznego, równoległe do badań sondażowych, przeanalizowano ofertę edukacyjną dla osób aktywnych zawodowo, by móc wnioskować o dostępności do niej z punktu widzenia potencjalnego odbiorcy usług edukacyjnych. Działania te miały na celu udzielenie odpowiedzi na jedno z wyłonionych pytań badawczych: W jaki sposób oferta kształcenia ustawicznego na Warmii i Mazurach oraz w Wielkopolsce sprzyja podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego? Jeśli chodzi o kształcenie dorosłych w formach szkolnych, niniejszej analizie poddano jedynie kształcenie na poziomie studiów wyższych i podyplomowych, z kolei w przypadku podnoszenia kwalifikacji w formach pozaszkolnych skupiono się głównie na dostępnych informacjach o wielkości komercyjnego rynku szkoleniowego⁶.

⁶ Publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego prowadzące działalność na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty (*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 roku w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkol-*

Z badań przeprowadzonych w 2003 roku przez GUS wynika, że jedynie 17% osób powyżej 15. roku życia kształciło się w systemie edukacji szkolnej. Natomiast 8% osób w wieku produkcyjnym zadeklarowało uczestnictwo w edukacji pozaszkolnej. Najwięcej spośród badanych brało udział w kształceniu nieformalnym (29,4%). W wyróżnionych systemach kształcenia odnotowano zdecydowanie większy udział mieszkańców miast niż wsi. Niestety, ponad połowa badanej populacji dorosłych Polaków nie brała udziału w żadnej z form edukacji szkolnej, pozaszkolnej lub kształceniu nieformalnym (*Kształcenie ustawiczne w 2003 roku*, 2004, s. 15). Po upływie trzech lat, pod koniec 2006 roku, przeprowadzono podobne badania, które ukazały, że liczba odbiorców kształcenia ustawicznego zmniejszyła się i to niezależnie od formy edukacji. W kształceniu formalnym brało udział jedynie 5,5% badanych osób, w kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne) uczestniczyło 18,6%, natomiast na samokształcenie wskazało 25,4% (*Kształcenie dorosłych*, 2009, s. 25).

Niewątpliwie o uczestnictwie jednostki w kształceniu decyduje jej poziom wykształcenia. Badania nad warunkami i jakością życia Polaków pokazują, że 53% osób korzystających z usług edukacyjnych w trybie pozaszkolnym miało wykształcenie wyższe (47% w 2007 r., 60% w 2005 r.), a blisko 35% średnie i policealne (32% w 2007 r., 22% w 2005 r.) (J. Czapiński, T. Panek, 2009, s. 92). Te wskaźniki wyraźnie obrazują, że częściej podejmują kształcenie osoby, które mają już za sobą pewien etap edukacji formalnej i teoretycznie mogłyby na nim poprzestać. Jednak ze względu na potrzeby wewnętrzne (chęć samorozwoju) lub motywy zewnętrzne (wymagania współczesnego rynku pracy) biorą aktywny udział w dalszym kształceniu. Powyższe rezultaty świadczą również o wysokiej selektywności aktywności edukacyjnej z uwzględnieniem poziomu wykształcenia – im wyższe wykształcenie, tym wyższe wskaźniki uczestnictwa edukacyjnego wśród tej kategorii osób.

Podjmując prace nad przygotowaniem niniejszego rozdziału, dokonano przeglądu propozycji rynku edukacyjnego dla osób dorosłych, aktywnych zawodowo, na poziomie dwóch województw: wielkopolskiego oraz warmińsko-mazurskiego (rys. 4). Wykorzystano istniejące źródła statystyczne oraz przeprowadzone przez różnorodne ośrodki badawcze analizy i zestawienia (m.in. dane GUS, Ipsos Demoskop, rejestry instytucji szkoleniowych). W końcowej części rozdziału zawarto podsumowanie w formie mocnych i słabych stron analizowanej oferty kształcenia.

nych) są wpisane do wykazu szkół i placówek oświatowych prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Systemu Informacji Oświatowej (zob. informacje zawarte na: www.sio.edu.pl).

5.1. Podstawowe informacje o regionach

Województwo wielkopolskie w skali kraju jest stosunkowo duże. Zajmuje powierzchnię 29 827 km² (2. miejsce – 9,5% całości obszaru Polski) i liczy około 3350 tys. mieszkańców (3. miejsce – udział w kraju 8,66%) (*Rocznik statystyczny województw*, 2008, s. 36). W roku 2007 odnotowano w stosunku do roku 2000 przyrost ludności na poziomie +1,2%. W wieku produkcyjnym znajduje się 64,9% ludności (tamże). Pod względem gęstości zaludnienia (112,2 osób na 1 km²) zajmuje jedenastą pozycję. 30% ludności mieszka na wsi, około 40% – w małych miastach liczących do 40 tys. mieszkańców (*Strategia zatrudnienia województwa wielkopolskiego na lata 2004–2006*, 2004, s. 5–15). Prognozy dotyczące rozwoju sytuacji demograficznej wskazują na znaczący spadek liczby ludności w tych powiatach, w których notowany jest najwyższy wskaźnik bezrobocia. Jest to związane z faktem niestabilności rynku pracy na danym obszarze, co skłania mieszkańców do migracji (*Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego*, 2000, s. 40).



Źródło: opracowanie własne

Rys. 4. Analizowane regiony na tle mapy Polski

Z jednej strony województwo wielkopolskie należy do obszarów, które zajmują dobrą pozycję pod względem rozwoju sektora prywatnego, powstawania małych i średnich firm, rozwoju tzw. otoczenia biznesu i zaangażowania obcego kapitału. Uważa się, że Wielkopolska z racji wyższego poziomu gospodarowania i stosunkowo wysokiej sprawności systemu życia społecznego ma szanse na intensywny wzrost gospodarczy i na względnie szybkie zbliżenie się do gospodarki świata zachodniego. Jednak z drugiej strony istnieją również bariery, które proces ten mogą istotnie hamować lub komplikować. Wśród ujemnych zjawisk występujących na obszarze Wielkopolski wymienia się m.in.: nierównomiernie rozmieszczony potencjał demograficzny; obszary o niskim poziomie życia mieszkańców, szczególnie ludności rolniczej, stanowią znaczną część województwa (*Strategia województwa wielkopolskiego 2007–2020. Diagnoza społeczno-gospodarcza. Materiał roboczy*, 2005, s. 24).

Natomiast obszar województwa warmińsko-mazurskiego obejmuje 24 173 km² (4. miejsce – 9,5% całości obszaru Polski) (*Rocznik statystyczny województw*, 2008, s. 36). Pod względem liczby ludności zajmuje 12. miejsce w kraju (1424 tys. mieszkańców). Średni wskaźnik gęstości zaludnienia wynosi 60 osób/km² i jest najniższy w kraju. Jeszcze rzadziej zaludnione są obszary wiejskie – średnio 25 osób/km² (*Projekt strategii rozwoju edukacji w województwie warmińsko-mazurskim do roku 2015*, 2001, s. 6). W roku 2007 odnotowano w stosunku do roku 2000 spadek ludności na poziomie minus 0,1%. Spośród ogółu ludności 64,8% jest w wieku produkcyjnym (*Rocznik statystyczny województw*, 2008). Warmia i Mazury, to jeden ze słabiej rozwiniętych gospodarczo regionów w kraju. Przyczyn takiego stanu upatruje się m.in. w:

- likwidacji Państwowych Gospodarstw Rolnych, które gospodarowały na ponad 50% użytków rolnych, co z kolei pociągnęło za sobą likwidację wielu miejsc pracy w rolnictwie i jego otoczeniu oraz zapoczątkowało długotrwałe bezrobocie strukturalne w regionie;
- niskim poziomie uprzemysłowienia regionu przed transformacją gospodarczą, który uniemożliwił tworzenie nowych, potrzebnych miejsc pracy w latach 90.;
- warunkach klimatyczno-przyrodniczych, które w porównaniu z innymi regionami kraju nie sprzyjają rozwojowi rolnictwa i przyczyniają się do zwiększenia przeciętnych kosztów produkcji rolniczej oraz zmniejszenia jej dochodowości (*Regionalna strategia innowacyjności województwa warmińsko-mazurskiego*, 2004, s. 7).

Województwo warmińsko-mazurskie, to region o niższym od średniego w kraju poziomie rozwoju, o czym świadczą również podstawowe wskaźniki ekonomiczne. Co więcej, dysproporcja wobec najlepszych regionów

powiększa się. Badania warunków życia pod kątem finansowych możliwości gospodarstw domowych ukazują, iż wśród województw o najwyższym poziomie warunków życia w 2009 r. były województwa: opolskie, śląskie i wielkopolskie (trzecie miejsce wśród ogółu województw), a o najniższym: łódzkie, świętokrzyskie, warmińsko-mazurskie (na ostatniej pozycji); (J. Czapiński, T. Panek, 2009, s. 115). Fakt ten znacząco determinuje możliwości zaspokajania różnorodnych potrzeb przez mieszkańców w analizowanych regionach. Z całą pewnością mniejsze dochody mieszkańców Warmii i Mazur utrudniają ich uczestnictwo w kulturze i edukacji, także ustawicznej.

Nie bez znaczenia są także występujące w analizowanych województwach dysproporcje dotyczące liczby osób bezrobotnych. W końcu 2002 roku najwyższą stopę bezrobocia rejestrowanego odnotowano właśnie w województwie warmińsko-mazurskim (28,8%), natomiast w tym samym czasie wśród województw o najniższej stopie bezrobocia znalazły się m.in.: mazowieckie, małopolskie i podlaskie (po 15,2%), a także wielkopolskie (16,1%; *Aktywność ekonomiczna ludności Polski. IV kwartał 2002*). Stan ten niestety utrzymuje się nadal, co potwierdzają najnowsze dane statystyczne. Na koniec 2008 roku warmińsko-mazurskie charakteryzowało się najwyższą spośród wszystkich 16 województw stopą bezrobocia (18,2%), gdy w tym samym okresie w Wielkopolsce wskaźnik ten wynosił jedynie 8,3% i należał do jednego z najniższych w kraju (*Mały rocznik statystyczny Polski 2009*, s. 153).

Charakterystyka regionów stanowi tło społeczno-gospodarcze analiz dotyczących aktywności edukacyjnej wśród badanej populacji.

5.2. Oferta kształcenia na poziomie studiów wyższych

Zachodzące od początku lat 90. XX wieku przemiany społeczno-gospodarcze stały się przyczynkiem do rozbudzenia aspiracji edukacyjnych naszego społeczeństwa. Posiadanie wyższego wykształcenia zaczęto traktować jako niezbędną inwestycję zwiększającą szansę na zatrudnienie oraz zmniejszającą ryzyko bezrobocia. W związku z powyższym od tego okresu obserwujemy niesłabnące zainteresowanie kształceniem na poziomie studiów wyższych. Popyt na usługi edukacyjne zaspokajają funkcjonujące obok uczelni państwowych wyższe szkoły zawodowe oraz uczelnie niepubliczne, po ukończeniu których absolwenci uzyskują tytuły zawodowe licencjata lub inżyniera. Szkoły te nierzadko mieszczą się w mniejszych ośrodkach, gdzie stanowią jedyną i tańszą niż studiowanie w mieście uni-

wersyteckim możliwość kształcenia się (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 roku*, 2004).

Liczba szkół wyższych w roku akademickim 2008/2009 w porównaniu z rokiem akademickim 2000/2001 wzrosła o 47,1%. Wśród 456 szkół wyższych, 131 było uczelniami publicznymi, w których kształciło się 1268,4 tys. osób (65,8% ogółu studentów). Z kolei uczelnie niepublicznych w skali kraju było 325, gdzie kształciło się 34,2% ogółu studentów (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009, s. 25–26). W uczelniach publicznych dominującą formą kształcenia były studia stacjonarne – 63,7% studiujących, natomiast w niepublicznych szkołach wyższych – studia niestacjonarne (81,7% studentów) (tamże, s. 27).

Jak podają zestawienia statystyczne opracowane przez GUS, liczba studentów uczestniczących we wszystkich trybach kształcenia (stacjonarnego, wieczorowego i zaocznego) stale wzrasta. W roku akademickim 2008/2009 studentów na studiach stacjonarnych było 48,1%, natomiast na studiach niestacjonarnych 51,9% wszystkich studiujących (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009).

Również na poziomie województw: warmińsko-mazurskiego i wielkopolskiego odnotowano w ciągu ostatnich lat stały wzrost liczby osób studiujących. Na koniec listopada 2003 roku w Wielkopolsce we wszystkich typach szkół wyższych studiowało ogółem 159 770 osób, natomiast na Warmii i Mazurach 53 822 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 roku*, GUS, 2004). Z kolei w analogicznym miesiącu 2008 roku na Warmii i Mazurach studiowało już tylko 51 768 osób, a w Wielkopolsce 180 383 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009). Szczegółowe dane odnoszące się do powyższych lat zawarto w Aneksie (załącznik nr 1 oraz załącznik 2).

Zdecydowanie więcej studentów kształci się w Wielkopolsce, niemalże trzykrotnie więcej niż na Warmii i Mazurach. Z jednej strony sytuacja taka może wynikać z bogatszej oferty programowej uczelni wyższych w Wielkopolsce, a w szczególności samej jej stolicy, gdzie działa 9 dużych uczelni wyższych państwowych, z czego aż cztery posiadają pozycję uniwersytetu (oprócz Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w ostatnim czasie uzyskały ten status Uniwersytet Ekonomiczny – dawniej: Akademia Ekonomiczna; Uniwersytet Medyczny – dawniej: Akademia Medyczna im. K. Marcinkowskiego oraz Uniwersytet Przyrodniczy – dawniej: Akademia Rolnicza im. A. Cieszkowskiego). W Wielkopolsce działało 38 szkół wyższych i 21 ośrodków zamiejscowych; natomiast na Warmii i Mazurach 9 szkół wyższych i 8 ośrodków zamiejscowych; (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009, s. 29).

Ważną rolę w systemie edukacji spełniają także wyższe szkoły zawodowe. Kształcenie w tego typu szkołach powinno być prowadzone przede

wszystkich w specjalnościach potrzebnych w perspektywie lokalnego rynku pracy. Należy podkreślić, że wyższe szkoły zawodowe powinny współpracować z innymi wyższymi uczelniami (m.in. w zakresie dalszego kształcenia studentów kończących studia na poziomie licencjackim), zwłaszcza z uniwersytetami, które posiadają uprawnienia do prowadzenia studiów uzupełniających magisterskich. W związku z tym, że dane GUS-u nie zawierają szczegółowych danych dotyczących liczby wyższych szkół zawodowych oraz uczelni niepublicznych (na poziomie województw), dokonano przeglądu biuletynów promujących ofertę szkół wyższych oraz informacji zawartych na stronach internetowych tego typu szkół. Powyższe analizy ukazały, że oferta edukacyjna odnosząca się do państwowych szkół zawodowych oraz wyższych uczelni niepublicznych wypada na korzyść Wielkopolski. W regionie tym działa 8 państwowych szkół zawodowych, natomiast na Warmii i Mazurach jedynie 2 tego typu placówki. Natomiast jeśli chodzi o wyższe szkoły niepubliczne, w Wielkopolsce swoje siedziby ulokowało 25 tego typu uczelni, a na Warmii i Mazurach działa ich znacznie mniej, jedynie 11, z czego jedna z placówek znajduje się w stanie likwidacji (*Uczelnie wyższe w Polsce*, na: http://forumakad.pl/u_wwp.html). O strukturze uczelni wyższych publicznych i niepublicznych w analizowanych województwach wnioskować można również na podstawie liczby studiujących tam osób (Załącznik 3 w Aneksie).

Rozwój wyższych szkół zawodowych i uczelni prywatnych przyczynia się do wzbogacenia oferty edukacyjnej regionów. Oczywiście również wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków generuje zapotrzebowanie na kształcenie na poziomie wyższym oraz przyczynia się do rozwoju tego typu uczelni i oferowanych przez nie kierunków kształcenia.

5.3. Studia podyplomowe

Oferta studiów podyplomowych skierowana jest do osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej. Głównym ich celem jest pogłębienie wiedzy i umiejętności zawodowych nabytych na wcześniejszym etapie kształcenia, aktualizowanie i ich uzupełnianie, ale także przekwalifikowanie, a więc zmiana wyuczonej specjalności (*Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport, 2002*, s. 104).

W skali ogólnokrajowej dane statystyczne ukazują wzmożone zainteresowanie studiami podyplomowymi. Otwierane są co roku nowe kierunki; uczelnie zwiększają limity przyjęć. Często liczba słuchaczy wzrasta o wiele szybciej niż liczba placówek oferujących kształcenie podyplomowe (*Szkolnictwo wyższe, 2000*). Z tej formy kształcenia w roku akademickim

2007/2008 skorzystało o 15,2% więcej słuchaczy niż w poprzednim (*Studenci szkół wyższych w Polsce w roku akademickim 2007/2008*, 2008). Sytuację na poziomie kraju odzwierciedlają również dane uzyskane na poziomie analizowanych województw. Tabela 3 prezentuje liczbę prowadzonych studiów podyplomowych w analizowanych województwach.

Tabela 3. Oferta studiów podyplomowych według województw

Województwo	Studia w roku akademickim 2002/2003*		Studia w roku akademickim 2005/2006**	
	Podyplomowe	MBA	Podyplomowe	MBA
Wielkopolskie	51	4	430	9
Warmińsko-mazurskie	15	-	235	2

Źródło: **Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport*, 2002, s. 107;
 **<http://www.szkolenia.com>

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że w obu regionach liczba studiów podyplomowych znacznie wzrosła. Najbogatszą ofertą dotyczącą liczby oraz kierunków studiów podyplomowych w regionie Warmii i Mazur dysponuje Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Proponuje on aż 134 cykle tego rodzaju kształcenia. Oprócz uniwersytetu studia podyplomowe w regionie prowadzi dziesięć szkół wyższych zawodowych i niepublicznych. W Wielkopolsce ogólna liczba placówek prowadzących studia podyplomowe jest znacznie wyższa niż na Warmii i Mazurach. Studia te prowadzi 26 szkół wyższych. Tutaj jako organizator studiów podyplomowych dominuje Uniwersytet im. A. Mickiewicza. W roku akademickim 2005/2006 oferował swoim słuchaczom aż 180 cykli tego kształcenia. Wśród pozostałych szkół wyższych największą ofertą studiów podyplomowych dysponują: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu oraz Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie (Bank Danych Regionalnych na: <http://www.stat.gov.pl>).

Szczególne miejsce wśród kategorii studiów podyplomowych zajmują studia MBA (*Master of Business Administration*), które często określane są jako „wyższa klasa” studiów podyplomowych. Pierwszy program w Polsce uruchomiono w Międzynarodowej Szkole Zarządzania w 1989 roku (*Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport*, 2002, s. 108). Studia MBA organizowane są przez uczelnie państwowe i prywatne przy współpracy z zagranicznymi uniwersytetami. Zwykle oferują kursy o znacznie bardziej praktycznym charakterze niż tradycyjne kształcenie uniwersyteckie, ponieważ zajęcia prowadzone są głównie przez praktyków – menedżerów oraz prezesów koncernów i organizacji międzynarodowych.

dowych (O. Flak, 2005, s. 52–53). Większość programów MBA to programy typu *executive*, a więc przeznaczone dla praktyków. Klasyczny program studiów zawiera moduły od ogólnych podstaw aż po zarządzanie strategiczne, marketing, finanse, produkcję, rachunkowość zarządczą, zarządzanie zasobami ludzkimi. Często programy studiów oferują także zajęcia z etyki i psychologii biznesu (M. Bielski, 2000). Studia MBA zazwyczaj prowadzone są w obcym języku, a często w czasie trwania kursu obowiązkowe są praktyki potwierdzone przez pracodawcę. Chociaż średnia cena studiów MBA jest w porównaniu z innymi studiami podyplomowymi dziesięciokrotnie wyższa i stanowi drogą inwestycję dla studenta, to cieszą się one niesłabnącym zainteresowaniem (A. Andrzejczak, 2001, s. 156).

Z szacunkowych danych wynika, że do roku 2004 dyplom MBA uzyskało ponad 6 tysięcy Polaków (*Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport*, 2002, s. 108). Jeszcze do niedawna (w roku akademickim 2002/2003) na obszarze województwa warmińsko-mazurskiego żadna z uczelni wyższych nie prowadziła studiów podyplomowych MBA. W chwili obecnej prowadzone są dwa rodzaje tego kształcenia (tabela 3). Co prawda oferta studiów menedżerskich nie jest tak szeroka jak w Wielkopolsce, gdzie realizuje się dziewięć tego typu projektów, jednakże należy podkreślić, że pojawienie się tych ofert umożliwia zwiększenie dostępności do tego typu studiów dla zainteresowanych klientów i pozytywnie rokuje na przyszłość.

5.4. Firmy i instytucje szkoleniowe

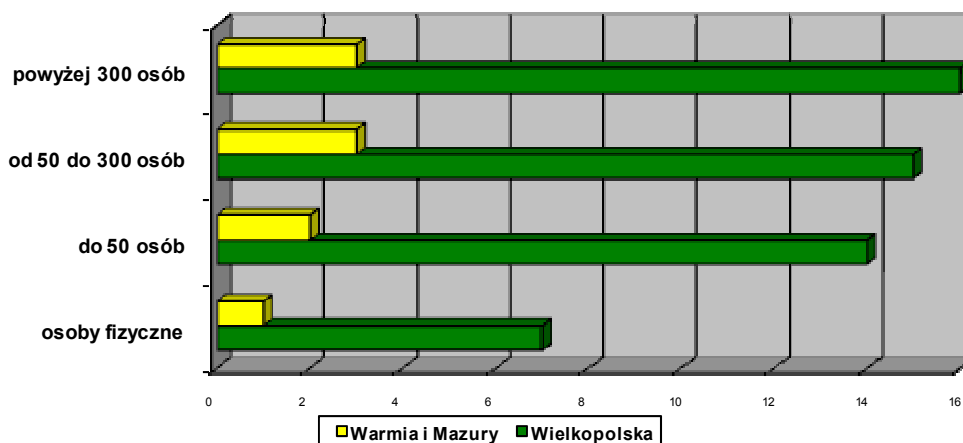
W części teoretycznej niniejszego opracowania zaznaczono, że podnoszenie kwalifikacji osób dorosłych może odbywać się również poza systemem oświatowym. Jeśli chodzi o podnoszenie kwalifikacji przez osoby dorosłe w formach pozaszkolnych, niniejszej analizie poddano jedynie dostępne informacje o wielkości komercyjnego rynku edukacyjnego, czyli podmiotach prowadzących szkoleniową działalność gospodarczą (podrozdz. 1.3).

Termin **szkolenia pracownicze** używany jest dla określenia szkoleń, które pozwalają uzupełnić posiadaną wiedzę (doskonalenie) lub też zapoznać się z nowymi technologiami (doksztalcanie), aby lepiej wykonywać powierzane w pracy zadania lub uzyskać możliwość awansu. Szkolenia pracownicze adresowane są do osób aktualnie zatrudnionych. Część z nich kierowana jest do ściśle określonej kategorii zawodowej, np. nauczycieli, lekarzy, księgowych, inżynierów. Inny typ kursów, zwłaszcza takich, które

dotyczą kształtowania umiejętności społecznych, umożliwia uczestnictwo w nich każdej dorosłej osobie (D. Czarnomska, 2002, s. 45–49).

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez GUS, realizację szkoleń deklarowało około 32,3% przedsiębiorstw w Polsce, w tym: na Warmii i Mazurach 37,9%, a w Wielkopolsce 28,1% (*Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2005 roku*, 2007).

Na poziomie kraju w 2005 roku największymi odbiorcami organizowanych szkoleń były firmy średnie (33%) oraz duże (39%) (*Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005). Podobne trendy obserwujemy na obszarze województw warmińsko-mazurskiego oraz wielkopolskiego. Osoby zatrudnione w małych firmach kształcą się zdecydowanie rzadziej niż pracujący w średnich lub dużych przedsiębiorstwach. Niepokojem napawa znacząca rozbieżność w liczbie odbiorców projektów szkoleniowych w obu regionach. Sytuację tę ilustruje wykres 5.

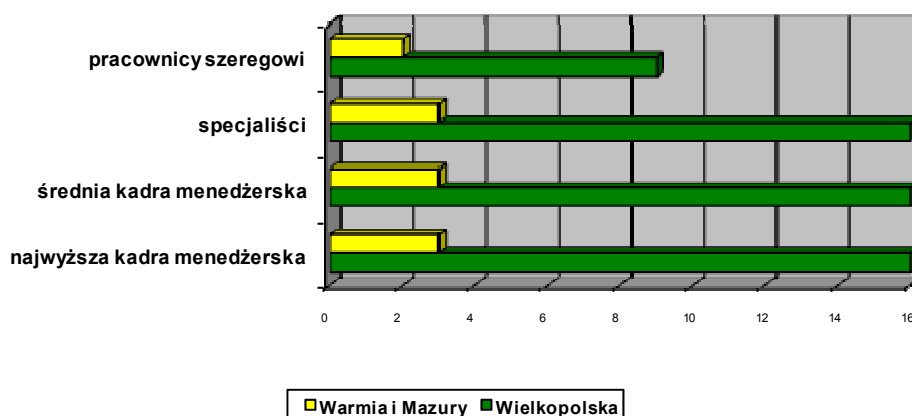


Źródło: opracowanie własne, na podstawie: *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005*, 2005

Wykres 5. Wielkość firm – klientów instytucji szkoleniowych

W skali ogólnopolskiej najwięcej projektów szkoleniowych skierowanych jest do średniej kadry menedżerskiej (32%), a najmniej do pracowników szeregowych (17%; *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005). Trendy te odnoszą się także do sytuacji w obu analizowanych województwach. Największymi odbiorcami szkoleń jest kadra menedżerska i specjaliści, natomiast pracownicy szeregowi znajdują się pod tym względem w grupie defaworyzowanej. Podkreślić także należy, że ogólna liczba

wszystkich kategoriach odbiorców szkoleń jest zdecydowanie wyższa w Wielkopolsce niż na Warmii i Mazurach (wykres 6).

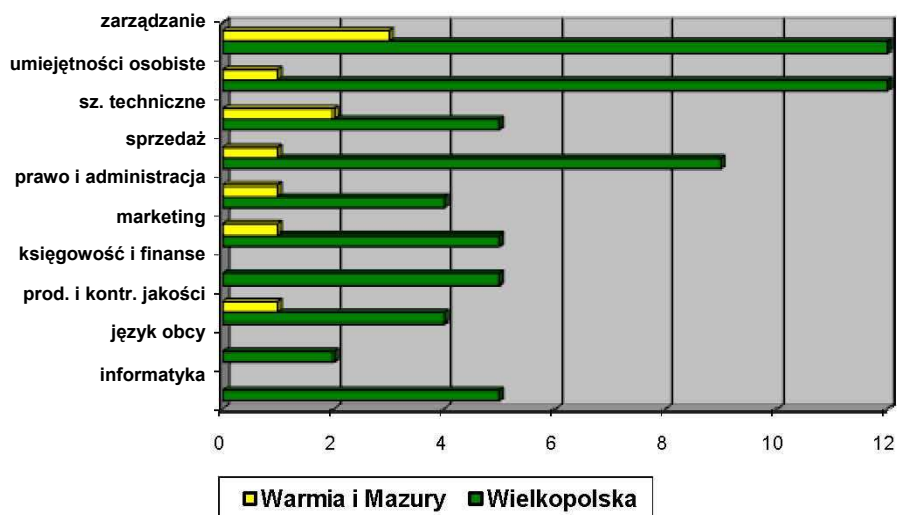


Źródło: opracowanie własne, na podstawie: *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005*, 2005

Wykres 6. Odbiorcy szkoleń

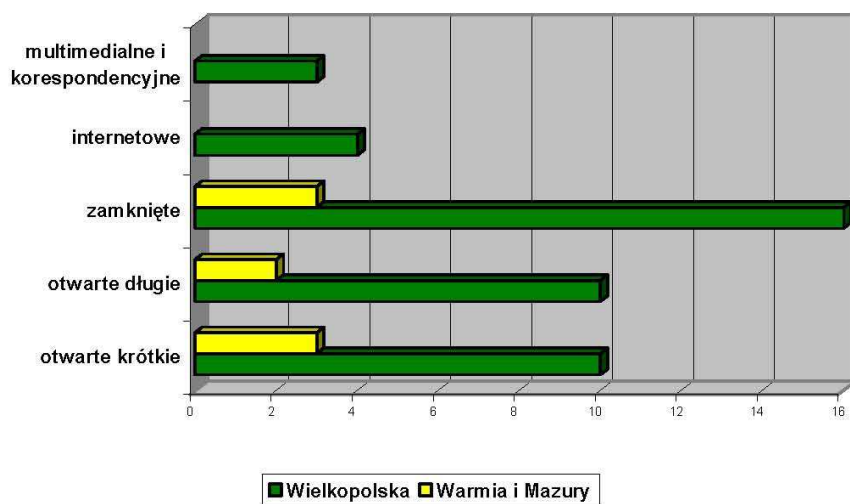
Jeśli chodzi o tematykę oferowanych szkoleń, to w obu województwach zauważyć można dominację programów dotyczących zarządzania, sprzedaży oraz rozwijania umiejętności osobistych. Tendencje te pokrywają się z trendami ogólnokrajowymi, które wskazują, że ponad 60% zrealizowanych szkoleń zawiera się w wymienionych powyżej kategoriach tematycznych (*Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce*, 2004, s. 34). Prawdopodobnie liczba najczęściej przeprowadzanych szkoleń wpływa na rozbudowywanie oferty szkoleniowej o projekty, na które jest generowane zapotrzebowanie. W województwie warmińsko-mazurskim oferuje się najmniej szkoleń z zakresu księgowości i finansów, języków obcych oraz szkoleń informatycznych. Szczegółowe dane przedstawia wykres 7.

Analizując typy oferowanych w obu województwach szkoleń, zauważymy, że najrzadziej wykorzystywaną formą są szkolenia multimedialne, korespondencyjne i internetowe (wykres 8). Na Warmii i Mazurach firmy szkoleniowe w ogóle nie mają w swojej ofercie tych kategorii szkoleń. Ma to niewątpliwie związek z zapleczem merytorycznym oraz własną bazą techniczno-lokalową, którą ma zaledwie co dziesiąta prywatna firma szkoleniowa (*Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005).



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005, 2005*

Wykres 7. Tematyka szkoleń w ofercie firmy



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005, 2005*

Wykres 8. Typy szkoleń w ofercie firmy

W województwie wielkopolskim dominują szkolenia zamknięte. Firmy organizują najczęściej takich szkoleń prawdopodobnie ze względu na fakt, że

są one pod względem finansowym mniej ryzykowne niż pozostałe. Jeśli organizujemy szkolenia w takim cyklu, z dużym prawdopodobieństwem możemy przewidzieć frekwencję, a tym samym uniknąć strat finansowych.

Przejdę teraz do ukazania rynku szkoleniowego na podstawie katalogów instytucji szkoleniowych. Jak już nadmieniono w części teoretycznej, informacje o wielkości rynku szkoleniowego gromadzone są m.in. przez Wojewódzkie Urzędy Pracy. W przypadku Wielkopolski rejestr taki prowadzi WUP w Poznaniu, a dla Warmii i Mazur – WUP w Olsztynie. W Poznaniu do dnia 31 października 2005 roku zarejestrowane w WUP były **403** podmioty prowadzące działalność szkoleniową. Wśród nich znajdują się placówki publiczne i niepubliczne oraz osoby fizyczne. Natomiast w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Olsztynie w podobnym okresie spis instytucji zawierał jedynie **166** podmiotów. Natomiast na koniec 2009 roku w spisie instytucji szkoleniowych na Warmii i Mazurach zewidencjonowano już **327** podmiotów, a w Wielkopolsce aż **726** (*Rejestr Instytucji Szkoleniowych*, dostępny na: <http://www.ris.praca.gov.pl:8080/ris/index.ftl>), co wskazuje na tendencję wzrostową i niesłabnące zainteresowanie rejestracją instytucji szkoleniowych, które są zainteresowane prowadzeniem szkoleń nie tylko dla aktywnych zawodowo, ale również dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy. Co prawda baza danych Rejestru Instytucji Szkoleniowych, katalogowanych przez Wojewódzkie Urzędy Pracy, nie zawiera danych o wszystkich działających na lokalnych rynkach instytucjach szkoleniowych, lecz może stanowić cenną informację uzupełniającą obraz tego rynku.

Inną metodologię gromadzenia informacji o podmiotach prowadzących szkolenia przyjęła Polska Izba Firm Szkoleniowych. Wśród członków PIFSz są podmioty oferujące edukację w zakresie tzw. umiejętności miękkich, szkoleń informatycznych i językowych, a także zakłady doskonalenia zawodowego, wyższe uczelnie i fundacje edukacyjne (*Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, 2005, s. 7). Do dnia 30 kwietnia 2005 roku do PIFSz przystąpiło 215 podmiotów, w tym 9 z Wielkopolski i 4 z Warmii i Mazur. Na przestrzeni ostatnich czterech lat liczba członków PIFSz wzrosła w województwie wielkopolskim aż do 21, natomiast na obszarze Warmii i Mazur utrzymuje się na tym samym poziomie (stan na koniec roku 2009; szczegółowe dane znajdują się na stronie: <http://www.pifs.org.pl/czlonkowie/lista.html>). Zdecydowana większość z zarejestrowanych w Izbie firm działających na obszarze obu regionów ma swoje siedziby w miastach wojewódzkich, co jednocześnie może mieć wpływ na dostępność dla klientów. Z drugiej strony, takie rozmieszczenie przestrzenne może wyini-

kać z lepszej infrastruktury dużych miast oraz z łatwiejszego dostępu do dużych organizacji, będących najczęściej odbiorcami projektów szkoleniowych.

Znaczna część firm szkoleniowych figuruje np. w katalogu instytucji szkoleniowych, prowadzonym przez Instytut Zarządzania w Warszawie. Instytucje rejestrujące się w tym katalogu zobligowane są do samodzielnego, corocznego uaktualniania danych. Jeśli usługodawcy zaniedbają przekazanie danych, pojawiają się luki w informacjach o charakterystyce i specyfice ich działalności (stąd też w załącznikach 4 i 5 w Aneksie, w niektórych kolumnach pojawia się sformułowanie: brak danych). Pełny wykaz instytucji szkoleniowych zawarty jest na stronie internetowej: <http://szkolenia.nf.pl/FirmySzkoleniowe/>, natomiast w Aneksie, w formie tabelarycznej zawarto najistotniejsze dane dotyczące usługodawców działających na rynku szkoleń na Warmii i Mazurach oraz w Wielkopolsce (załącznik 4 i 5, Aneks).

Przygotowanie analizy dotyczącej oferty edukacyjnej dla aktywnych zawodowo osób dorosłych, w obu województwach, okazało się w dużej mierze utrudnione. Przyczyn takiego stanu można upatrywać m.in. w:

- braku mechanizmów regulacyjnych na rynku usług edukacyjnych, tzn. z jednej strony funkcjonowanie wielu dostawców usług szkoleniowych sprzyja zwiększeniu konkurencyjności wśród usługodawców i może wpływać na jakość i różnorodność oferty edukacyjnej, jednak z drugiej strony brak instrumentów monitorowania tego rynku powoduje, że dostępne źródła prezentują fragmentaryczne lub niepełne dane, które nie wyczerpują złożoności zjawiska i uniemożliwiają jednocześnie dokładną i pogłębioną analizę;
- zróżnicowanym sposobie zbierania i przedstawiania danych przez jednostki odpowiedzialne za prowadzenie sprawozdawczości. Podmioty oferujące usługi szkoleniowe, a zatrudniające poniżej 10 osób, nie podlegają obowiązkowi informacyjnemu względem GUS, co także wpływa na szacowanie wielkości rynku szkoleniowego;
- zaangażowaniu pracodawców w dostarczanie informacji o usługach szkoleniowych, które jest trudne do oceny ze względu na brak systematyczności w zbieraniu tego typu informacji;
- braku jednolitej – w skali kraju – metodologii gromadzenia informacji o stanie edukacji ustawicznej, zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych;
- rozproszeniu danych o podmiotach prowadzących szkolenia dla różnych grup odbiorców.

5.5. Mocne i słabe strony oferty edukacyjnej w regionach

Za punkt wyjścia w przygotowaniu poniższego zestawienia posłużyła analiza SWOT. Metoda ta związana jest, z jednej strony, z identyfikacją silnych i słabych stron (*Strengths, Weaknesses*), a z drugiej szans i zagrożeń (*Opportunities, Threats*) występujących w otoczeniu. Literatura przedmiotu wskazuje, że analiza SWOT służy do diagnozowania sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej organizacji. Mocne i słabe strony odnoszą się do sytuacji wewnętrznej organizacji, natomiast szanse i zagrożenia opisują otoczenie, w którym placówka funkcjonuje. Metoda ta jest stosowana przede wszystkim w procesie planowania, zwłaszcza planowania strategicznego, do przeprowadzenia diagnozy procesów i struktur oraz przewidywania przyszłych stanów rzeczy, zarówno z punktu widzenia przetrwania, jak i rozwoju (Z. Pierścionek, 1998; D. Elsner, 1999; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, 2002). Jednakże na potrzeby niniejszego opracowania zastosowano ją w sposób celowy i zaadaptowano jako metodę służącą określeniu mocnych i słabych stron oferty edukacyjnej dla osób aktywnych zawodowo, mieszkańców obu regionów, a także jako metodę przeznaczoną do ukazania szans na usprawnienie podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego w systemie kształcenia ustawicznego oraz niwelowania ewentualnych zagrożeń tego procesu (sformułowanie rekomendacji zawartych w rozdz. 9).

Sprawny system edukacji dostosowany na potrzeby gospodarki regionów sprzyja rozwojowi zasobów ludzkich, dlatego tak istotne stało się zdiagnozowanie mocnych i słabych stron oferty edukacyjnej oraz wskazanie szans i zagrożeń w obu regionach. Poniższe tabele (4 i 5) zawierają wyniki dokonanych analiz.

Tabela 4. Mocne i słabe strony oferty edukacyjnej dla dorosłych na Warmii i Mazurach

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> • utworzenie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego • duża liczba szkół wyższych, zwłaszcza niepublicznych, zróżnicowanych pod względem oferty edukacyjnej • realizowanie programów edukacyjnych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja szkół wyższych w dwóch największych miastach regionu (Olsztyn, Elbląg); • mała liczba prywatnych firm szkoleniowych; • brak szkoleń multimedialnych i internetowych w ofercie firm szkoleniowych

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. Mocne i słabe strony oferty edukacyjnej dla dorosłych w Wielkopolsce

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none">• przekształcenie trzech uczelni wyższych (państwowych) w uniwersytety• bogata oferta kształcenia na poziomie wyższym i studiów podyplomowych• realizowanie programów edukacyjnych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego• różnorodność dostawców usług szkoleniowych	<ul style="list-style-type: none">• niewielka ilość szkoleń multimedialnych i internetowych w ofercie firm szkoleniowych

Źródło: opracowanie własne

W tematyce przeprowadzonych badań pierwotnych, dotyczących analizy rynku usług edukacyjnych w obu regionach, sytuuje się – jako bardzo istotna – kwestia funkcjonowania systemu kształcenia ustawicznego. Rodzi się pytanie: Kiedy działania podejmowane na poziomie ogólnokrajowym usprawnią jego funkcjonowanie na poziomie regionów, zwłaszcza tych o najniższych wskaźnikach rozwoju? Dążenia państwa do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, które inwestuje w kapitał ludzki, winny zmierzać w kierunku pomnażania wiedzy, umiejętności i kompetencji mieszkańców całego kraju.

Przedmiotem kolejnej części niniejszego opracowania będzie diagnoza procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego w systemie kształcenia ustawicznego, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym, czyli oferowanym przez zatrudniające respondentów firmy.

Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników w świetle przeprowadzonych badań

Niniejszy rozdział przedstawia diagnozę aktywności edukacyjnej pracowników i menedżerów, zatrudnionych w publicznych bądź prywatnych firmach, na obszarze dwóch województw: Wielkopolski oraz Warmii i Mazur. W prezentacji wyników zwrócono szczególną uwagę na występujące istotności statystyczne, które uzupełniono o analizę jakościową zgromadzonego materiału: swobodne wypowiedzi respondentów oraz przedstawicieli działów personalnych firm, w których przeprowadzono badania. W kolejności zostaną zaprezentowane rezultaty przeprowadzonych badań, dotyczących:

- sposobów, dzięki którym badane osoby podnoszą wartość osobistego kapitału edukacyjnego;
- wyodrębnienia typów szkoleń, dzięki którym pracownicy podnoszą wartość kapitału edukacyjnego w systemie kształcenia ustawicznego;
- zdiagnozowania motywów, skłaniających respondentów do aktywności edukacyjnej.

Rozdział otwiera charakterystyka badanej populacji.

6.1. Charakterystyka badanej populacji

Badaniami sondażowymi objęto 135-osobową grupę pracowników i ich przełożonych. Penetracje badawcze uzupełniają także wywiady z reprezentantami działów personalnych 30 firm z obszaru obu województw. Na uzyskanym materiale empirycznym przeprowadzono analizy i zestawienia statystyczne. Do czynników, charakteryzujących ankietowane osoby zaliczono: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania (w tym również

region), staż pracy oraz stanowisko zajmowane w strukturze organizacyjnej firmy. Wyodrębnienie tych czynników dla wybranych grup respondentów miało na celu wskazanie ewentualnych różnic w sposobie inwestowania w kapitał edukacyjny jednostek.

Pierwszą z analizowanych zmiennych była **pleć** badanych osób. W przeprowadzonych badaniach wzięło udział 44% kobiet i 56% mężczyzn, co powoduje nieznaczną przewagę tych ostatnich. W całej populacji badawczej mężczyźni częściej niż kobiety piastują stanowiska menedżerskie, co wynika również ogólnej tendencji do zajmowania przez mężczyzn stanowisk kluczowych w różnych sektorach naszej gospodarki, przy jednocześnie wyższych wskaźnikach płacowych dla mężczyzn-kierowników. Sytuacja na współczesnym rynku pracy powoduje, że kobiety wykazują się wyższymi kwalifikacjami oraz wyższym niż mężczyźni wykształceniem, co jednak nie przekłada się na liczbę zajmowanych przez nie stanowisk kluczowych w organizacjach. Dlatego niejednokrotnie, chcąc uzyskać i utrzymać zatrudnienie bądź piastować kierownicze stanowiska, kobiety muszą być nastawione na przejawianie większej aktywności w zakresie podnoszenia swych kompetencji. Powyższa teza została potwierdzona przy analizie struktury **wykształcenia** wśród badanych. Wykształcenie wyższe zawodowe (licencjackie) oraz wyższe magisterskie posiada jednakowy odsetek badanych kobiet i mężczyzn (po 27%), jednakże to mężczyźni w badanej grupie, częściej niż kobiety, pracują jako menedżerowie. Różnice w wartościach procentowych uzyskanych wyników odnotowano przy uwzględnieniu zasadniczego zawodowego i średniego wykształcenia. W tym przypadku więcej badanych mężczyzn niż kobiet charakteryzuje się tymi typami formalnego wykształcenia. Zestawienia zawarte w raporcie przygotowanym dla Banku Światowego potwierdzają, że kobiety w Polsce legitymują się wyższym poziomem wykształcenia niż mężczyźni (*Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition Left Women Behind?*, 2004). Dążenie kobiet do podwyższania wykształcenia odnotowują także ogólnopolskie źródła statystyczne. Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat wzrasta liczba studentów na studiach wyższych we wszystkich trybach kształcenia, przy jednoczesnym wysokim udziale kobiet w ogólnej liczbie studiujących (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009).

Według danych z ostatniego spisu powszechnego, w województwie warmińsko-mazurskim najwięcej osób w wieku powyżej 15 lat legitymuje się wykształceniem średnim – 46% (do tej grupy źródła statystyczne zaliczyły także osoby z wykształceniem zawodowym). Podstawowy poziom wykształcenia posiada aż 38%, a wykształceniem wyższym legitymuje się jedynie 6% mieszkańców Warmii i Mazur (*Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego województwa warmińsko-mazurskiego*, 2000, s. 7). Podstawo-

wym problemem rynku pracy w tym regionie jest więc ogólnie niski poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych mieszkańców, przy jednoczesnym wysokim wskaźniku stopy bezrobocia. Jak już wcześniej podkreślono, sytuacja taka przyczyniać się może do zaistnienia wewnętrznych barier w dostępie do edukacji i jednocześnie wpływać na zróżnicowanie sposobów inwestowania w kapitał edukacyjny badanych osób w obu regionach.

Natomiast w grupie badanych dominują osoby z wyższym wykształceniem (57% ogółu), chociaż w Wielkopolsce (33%) jest ich więcej niż na Warmii i Mazurach (24%). Z kolei na Warmii i Mazurach odnotowano wyższe procentowo niż w Wielkopolsce (11%) wyniki dla zmiennej „wykształcenie średnie” (20%). Pomimo to osoby z wykształceniem wyższym stanowią większość badanej populacji (57%). Wskaźniki skolaryzacji na poziomie kraju wyraźnie wskazują tendencję wzrostową wśród osób legitymujących się tym rodzajem wykształcenia. Wykształceniem średnim legitymuje się 32% ogółu ankietowanych, niepełnym wyższym 9%, a zawodowym jedynie 2%. Taki rozkład uzyskanych wyników jest prawdopodobnie dowodem i efektem zapoczątkowanego w latach 90. XX w. rozwoju i ekspansji zawodowego szkolnictwa niepublicznego na poziomie wyższym, co przekłada się proporcjonalnie na wzrost ogólnej liczby studentów.

W badanej grupie, osoby **zajmujące stanowisko menedżera** w zdecydowanej większości legitymują się wykształceniem wyższym (39%). Jest to powodowane wzrostem wymagań w stosunku do osób zajmujących wysokie pozycje w strukturze organizacji (A. Andrzejczak, 1999, s. 255–267). Obserwujemy różnicę w poziomie wykształcenia z uwagi na zajmowane stanowisko. Im niższe stanowisko w strukturze organizacyjnej firmy, tym częściej obserwujemy spadek ogólnego poziomu wykształcenia wśród badanych. Wydaje się oczywistą prawidłowością, potwierdzoną również przez rozważania teoretyczne, że osoby zajmujące kierownicze stanowiska, z racji pełnionych obowiązków i odpowiedzialności, powinny się charakteryzować wyższym wykształceniem i zdecydowanie szerszymi kompetencjami niż ich podwładni.

Kolejną analizowaną zmienną jest **wiek** respondentów. Najwięcej spośród badanych, bo prawie 40% ogółu, to osoby znajdujące się w przedziale wiekowym pomiędzy 26. a 35. rokiem życia. W przedziale wiekowym 36–45 r.ż. jest 23% ankietowanych, pomiędzy 46. a 55. r.ż. znajduje się 22% badanych, a poniżej 25 r.ż. – 8%. Prawie połowę respondentów stanowią więc osoby młode, do 35. roku życia. Najmniej liczną grupę stanowią osoby powyżej 55 r.ż. – jedynie 5% ogółu badanych. Charakterystyka badanych pokazuje, że dominuje grupa w przedziale 26–35 lat, która charakteryzuje się określonymi możliwościami zawodowymi. W świetle teorii rozwoju zawodowego domniemywać można, że fakt ten w znaczący sposób będzie

wpływał mobilizująco na wyższą aktywność edukacyjną, przejawianą przez tę grupę ankietowanych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że osoby młode częściej podejmują zadania edukacyjne, a zmienna „wiek”, w wypadku osób starszych stanowić może „bariery dyspozycyjne” w ich podejmowaniu (M. Malewski, 1998). W grupie kobiet dominują osoby w wieku 26–35 lat (18%), nieco mniej jest kobiet w przedziale wiekowym 36–45 lat (9%). Powyżej 55. roku życia odsetek kobiet zdecydowanie maleje. W grupie mężczyzn, podobny rozkład kategorii „wiek”, odnotowano w przedziałach wiekowych: 26–35 lat (21%) i 36–45 lat (14%), a nieco mniej osób znalazło się w przedziale wiekowym 46–55 lat (11%).

Następną zmienną różnicującą badanych jest **miejsce i region zamieszkania**. W ogólnej populacji badawczej, liczba mieszkańców Warmii i Mazur (51%) nieznacznie przewyższa liczbę mieszkańców Wielkopolski (49%). Najwięcej osób spośród badanych zamieszkujących oba regiony – pochodzi z małych miast (48%), liczących do 50 tys. mieszkańców. Z kolei 13% ankietowanych zamieszkuje małe, a 27% duże miasta (powyżej 500 tys. mieszkańców). Ze wsi pochodzi jedynie 8% badanej grupy. Chociaż w ogólnej populacji badawczej przeważają osoby młode, w wieku 26–35 lat, to przeprowadzone zestawienia statystyczne wykazały, iż wśród osób zamieszkujących województwo warmińsko-mazurskie znaczącą grupę stanowią osoby w wieku 36–45 lat (14%) oraz 46–55 lat (16%).

Respondenci zostali także skategoryzowani ze względu na **zajmowane stanowisko w strukturze organizacyjnej firm**. Przyjmuje się, że menedżerowie, to przełożeni pracowników szeregowych, wykonawczych (podrozdz. 3.5). Polscy menedżerowie, to w większości osoby z wyższym wykształceniem, z wysokim wskaźnikiem inteligencji, silną orientacją na sukces. Chociaż rzadko pełnią funkcję właścicieli firm, to nimi zarządzają (A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, 2000, s. 39). To właśnie od tej grupy, która tworzy swoisty „kręgosłup” współczesnych organizacji, wymaga się stałego podnoszenia kompetencji. W poprzednim systemie zarządzania kwalifikacje pracowników uznawano za względnie stałe aktywa firmy. W koncepcji „kapitału ludzkiego” znaczenia nabiera stałe doskonalenie, czyli poszerzanie i pogłębianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Menedżerowie znają dobrze styl działania zawodowego swoich podwładnych. Dzięki stałym kontaktom, bezpośredni przełożony jest zorientowany w specyfice pracy, zakresie obowiązków i odpowiedzialności poszczególnych pracowników, jednocześnie ma możliwość konfrontacji efektów ich pracy. Niebagatelnym elementem pracy menedżerów winien być także proces organizowania oraz wspierania przebiegu edukacji podwładnych.

Badana grupa, w wypadku zmiennej „stanowisko”, jest pod względem wartości procentowych wzajemnie porównywalna (50% menedżerów: 50%

podwładnych). Stan ten zdeterminowały odmowy wylosowanych respondentów na uczestnictwo w badaniach. Jeśli rozpatrujemy **staż pracy na stanowisku menedżera**, zauważymy, że najliczniej reprezentują je osoby, które pełnią tę funkcję od 3 do 5 lat pracy (30% ogółu badanych menedżerów). Godny podkreślenia jest fakt, że 52% ogółu ankietowanych menedżerów (w obu badanych województwach), to ludzie młodzi, pracujący na kierowniczych stanowiskach mniej niż 5 lat, czyli dopiero zdobywający doświadczenie. Najwyższy procentowo odsetek ogółu badanych menedżerów (20%), to osoby w wieku 26–35 lat. Te osoby znajdują się na etapie eksploracji i intensywnych poszukiwań zawodowych, w związku z tym można przypuszczać, że właśnie ta grupa, dążąc do względnej stabilizacji zawodowej, będzie populacją dominującą w przejawianiu inicjatywy i aktywności edukacyjnej. Równie wysoki (22%) jest odsetek menedżerów ze stażem do 2 lat. W analizowanej grupie odnotowano jednakowy procent osób w wieku 26–35 lat zajmujących stanowisko menedżera i pracownika wykonawczego (po 19%). W wieku do 25 lat oraz pomiędzy 36–45 lat przeważają osoby na stanowisku szeregowego pracownika, natomiast wśród osób powyżej 46 lat dominują już menedżerowie (11%). Z kolei 19% badanej populacji menedżerów posiada doświadczenie na tym stanowisku pomiędzy 6–10 lat. Są to osoby mające już większe doświadczenie niż ich młodszy koledzy. Także 19% ogółu menedżerów wykazało się najwyższym stażem na tym stanowisku – powyżej 15 lat pracy. Jest to grupa, która zdobywała pierwsze doświadczenia zawodowe jeszcze w warunkach gospodarki centralnie sterowanej. Najmniej ankietowanych (w obu województwach tylko po 10%) to osoby posiadające staż na menedżerskim stanowisku mieszczący się w granicach 11–15 lat. Zaznaczyć należy także, że ogólna rozpiętość stażu menedżerskiego wśród wszystkich respondentów waha się w przedziale od kilku miesięcy (3–5 miesięcy) do nawet 25 lat pracy na kierowniczym stanowisku.

Biorąc pod uwagę **ogólny staż pracy** wszystkich respondentów (zarówno pracowników wykonawczych, jak i menedżerów) najczęściej pracuje pomiędzy 6–10 lat (26%) oraz powyżej 25 lat (27%). Stażem pracy do 5 lat charakteryzuje się 18,5% ogółu badanych pracowników i menedżerów. Natomiast staż w granicach 16–25 lat posiada 16%, a pomiędzy 11–15 lat – 13% respondentów.

Następną zmienną, różnicującą analizowaną populację, jest **branża zatrudniającej firmy**. Najwięcej osób (55%) pracuje w branży produkcyjnej przedsiębiorstw. W sektorze usługowym pracuje 34%, a w handlowym 11% respondentów. Wyniki dokonanych analiz statystycznych pokazały, że wśród badanych z regionu Warmii i Mazur przeważają zatrudnieni w firmach branży produkcyjnej (33%). Natomiast w Wielkopolsce dominują pracujący w sektorze usług (22%) oraz produkcji (22%). Najwięcej spośród

ogółu badanych menedżerów pracujących w obu województwach zatrudnionych jest w firmach sektora produkcyjnego (27%), a najmniej – w zakładach o profilu handlowym (8%). Podobna sytuacja dotyczy osób pracujących na stanowisku pracownika wykonawczego.

Respondentów skategoryzowano także ze względu na **status własności zatrudniającej ich firmy**. W sektorze publicznym pracuje 42% ogółu ankietowanych osób, natomiast w sektorze prywatnym 58%. W badanej populacji z obu województw nieznacznie przeważają menedżerowie i pracownicy na stanowiskach wykonawczych, zatrudnieni w prywatnych firmach. Wyniki analiz statystycznych na poziomie obu regionów ukazały, że w Wielkopolsce (33%) przeważają osoby pracujące w sektorze prywatnym, natomiast na Warmii i Mazurach – w sektorze publicznym przedsiębiorstw (26%).

Ostatnią ze zmiennych, która w sposób znaczący może wpływać na sposób podnoszenia kwalifikacji i rozwój zawodowy badanych, jest **wielkość zakładu pracy**. W dużych firmach o wiele częściej niż w małych zakładach funkcjonują działy ds. organizacji i rozwoju zawodowego pracowników, dysponujące znacznymi zasobami finansowymi, przeznaczonymi na cele zakładowego systemu szkoleń pracowniczych (*Raport. Rynek szkoleń. Popyt 2001, 2002*). Wielkość firmy w znaczącym stopniu może determinować inicjatywę i aktywność edukacyjną zatrudnionych tam osób.

Zdecydowana większość respondentów z obu województw, zarówno menedżerów, jak i pracowników wykonawczych, pracuje w dużych firmach (86%) zatrudniających powyżej 300 osób. W firmach średniej wielkości pracuje 12% badanych, a w małych (zatrudniających do 50 osób) jedynie 2% ogółu badanych. Takie rozłożenie populacji badawczej z pewnością przełoży się na wyniki aktywności badanych w miejscu pracy (rozdz. 8). Bowiern w dużych organizacjach, częściej niż w pozostałych, funkcjonują systemy doskonalenia zawodowego pracowników. Z pewnością również lepsza sytuacja finansowa tych firm będzie sprzyjać rozbudowywaniu polityki szkoleniowej w kierunku organizacji szkoleń dla zatrudnionych tam osób.

Dokonując podsumowania ogólnej charakterystyki badanej populacji, można stwierdzić, że wśród respondentów:

- liczba mężczyzn nieznacznie przewyższa liczbę kobiet;
- dominują osoby młode, w przedziale wiekowym pomiędzy 26. a 35. rokiem życia;
- zdecydowaną większość stanowią osoby z wyższym wykształceniem (niezależnie od zajmowanego stanowiska);
- najliczniejszą grupą są osoby ze stażem pracy pomiędzy 6–10 lat;
- większość badanych zatrudniona jest w dużych organizacjach.

6.2. Diagnoza aktywności edukacyjnej

W ciągu ostatnich kilkunastu lat wzrosła w Polsce świadomość, że warto zdobywać wykształcenie. Polacy są coraz bardziej pewni korzyści płynących z wykształcenia. W roku 1993 zaledwie 42% ankietowanych twierdziło, że zdecydowanie warto się uczyć; w roku 2002 uważało tak już 66%, natomiast w 2004 roku aż 76% badanych. Wartość kształcenia się podkreślają zwłaszcza ci, którzy zdobyli wyższe wykształcenie oraz osiągnęli wysoki status materialny. Tak silne przekonanie odnotowano nie tylko wśród kadry kierowniczej i inteligencji (87%), ale także u pracowników niższego szczebla (84%) (*Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004*, Warszawa, maj 2004). Przeprowadzane badania wyraźnie wskazują, że wraz ze zmianą systemu politycznego w naszym kraju zaczęły wzrastać aspiracje edukacyjne polskiego społeczeństwa. Obecnie zdobycie wykształcenia, a w szczególności wyższego, stało się cenioną wartością (J. Brzeziński, 1997, s. 203; A. Zandecki, 2004, s. 217–223).

W poprzednim systemie ekonomicznym pracowników charakteryzowała niska aktywność edukacyjna, niski poziom aspiracji edukacyjnych oraz brak zrozumienia dla idei kształcenia ustawicznego (E. Solarczyk-Ambrozik, 2002). Obecna konkurencyjność na rynku pracy wymusza wręcz na zatrudnionych pracownikach wykazywanie się szerszą wiedzą i różnorodnymi umiejętnościami. Jednostki kształcą się więc, nie tylko by pozyskać intratną posadę, lecz także aby ją utrzymać.

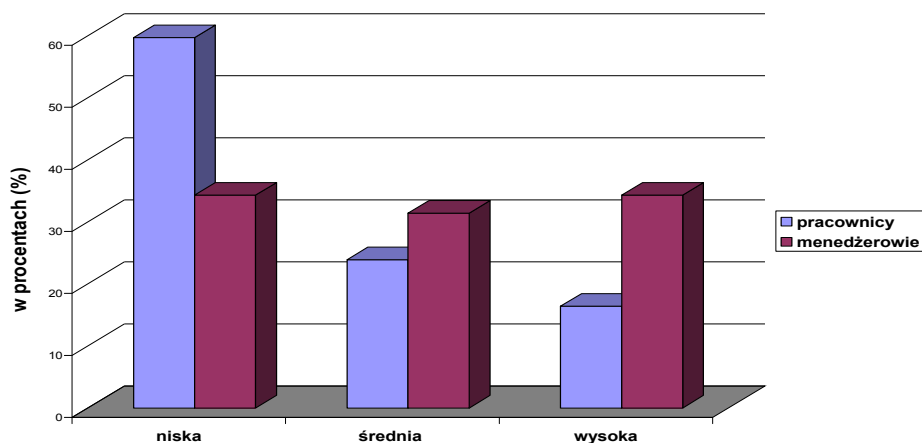
Aktywność edukacyjna ludzi dorosłych jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. Fakt ten znajduje swoje odzwierciedlenie w różnorodności ujęć teoretycznych, wyjaśniających mechanizmy, które kierują osoby dorosłe do podejmowania kształcenia. Przyjmuje się, że aktywność edukacyjna ludzi dorosłych, to celowo ukierunkowane i intencjonalne zachowanie związane z przystosowaniem kompetencji jednostki do wymagań zmiennej rzeczywistości społeczno-gospodarczej (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 198). Aktywność ta przejawiać się może w: uczestnictwie w szkolnych i pozaszkolnych formach edukacji dorosłych, samokształceniu, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych oraz formułowaniu dalszych planów edukacyjnych. Uwarunkowania aktywności edukacyjnej wpływają zarówno z sytuacji samej jednostki i jej subiektywnej postawy wobec uczenia się, jak i z wpływów zewnętrznych, czyli ze środowiska społeczno-ekonomiczno-kulturowego.

W literaturze przedmiotu (M. Malewski, 1998; E. Solarczyk-Ambrozik, 1982, 1992, 2004; A. Strużyna, 2003) spotykamy różne klasyfikacje czynników determinujących aktywność edukacyjną osób dorosłych. Na ogół autorzy rozróżniają: czynniki o charakterze społecznym i psychologicznym,

które wzajemnie się warunkują. Wśród pierwszych wymienia się: organizację systemu oświaty dorosłych, treść kształcenia zawodowego, charakter i treść pracy. Jednocześnie akcentuje się znaczenie czynników ogólniejszych, takich jak: tradycje środowiskowe czy regionalne nasilenie procesów urbanizacji i industrializacji. Natomiast wśród wewnętrznych czynników wskazuje się na: motywy podejmowania aktywności edukacyjnej, ocenę możliwości edukacyjnych, zawodową samostrowność (E. Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 104-105). Przyjęcie przez autorkę powyższej typologii czynników warunkujących edukacyjną aktywność osób dorosłych, pozwoli na jej szczegółową charakterystykę.

Dokonując analizy poziomu ogólnej aktywności edukacyjnej wśród badanych, wyłoniono trzy grupy osób, przejawiające **niską**, **średnią** bądź **wysoką** aktywność edukacyjną. Najliczniej reprezentowaną grupę stanowiły osoby odznaczające się **niską** (47% ankietowanych), następnie **średnią** (28%) i **wysoką** aktywnością edukacyjną (25%). Wysoką aktywnością edukacyjną charakteryzują się z reguły jednostki zorientowane na cele kształcenia (zdobywanie kompetencji), uczestnictwo edukacyjne (zdobywanie wiedzy lub umiejętności po to, by być z innymi ludźmi, uciec od samotności lub kłopotów), na sam proces uczenia się (podejmowanie kształcenia i kierowanie się motywacją poznawczą i rozwojową) (M. Malewski, 1998, s. 59). Z kolei przyczyną niskiego poziomu aktywności mogą być m.in.: niskie aspiracje edukacyjne, brak planów edukacyjnych oraz niepodejmowanie dodatkowego kształcenia zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego, oparta na nieparametrycznym teście istotności różnic, wykazała następującą zależność: dotychczasowa aktywność edukacyjna jednostki wpływa na poziom zadowolenia z przejawianej aktywności, tzn. im wyższa jest faktyczna aktywność edukacyjna jednostki, tym wyższy poziom zadowolenia z niej. Otrzymane rezultaty badań znajdują uzasadnienie w teoriach aktywności edukacyjnej. Jedną z koncepcji – „paradygmat wartości oczekiwanej” – autorstwa K. Rubenso- na podkreśla wagę zmiennych determinujących uczestnictwo w kształce- niu. Teoria ta podkreśla istotność m.in. takich zmiennych, jak: wcześniejsze doświadczenia w kształceniu, „aktywna postawa, gotowa do uczenia”, a także w dostrzeganiu wartości podejmowanych działań edukacyjnych (M. Malewski, 1998, s. 95-97). W świetle tej, i innych teorii aktywności eduka- cyjnej (np. modelu łańcuch interakcji K.P. Cross, modelu interakcji psycho- społecznej G.G Darkenwald i S.B. Merriam) potwierdzić należy, że wcze- śniejsze, różnorodne i bogate, ale pozytywne doświadczenia na gruncie edukacji pełnią funkcję motywacyjną w stosunku do dalszych działań oraz warunkują wysoki poziom zadowolenia wśród uczestników z dotychcza- sowego kształcenia. Poziom aktywności edukacyjnej ogółu badanych z uwzględnieniem zajmowanego stanowiska prezentuje wykres 9.



Źródło: badania własne

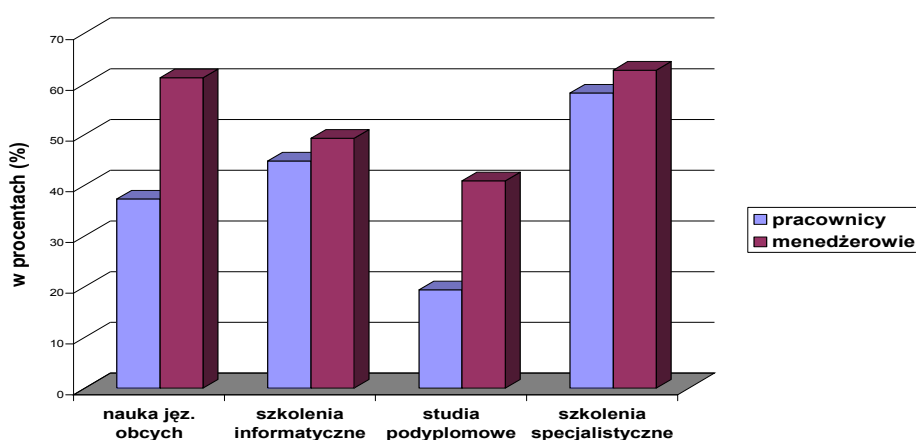
Wykres 9. Poziom aktywności edukacyjnej badanych ze względu na zajmowane stanowisko

Poziom aktywności edukacyjnej **pracowników niższego szczebla** zdecydowanie różni się od poziomu aktywności **menedżerów**. Najwięcej pracowników wykonawczych (60%) charakteryzuje się niską aktywnością, i najmniej z nich odznacza się wysoką (jedynie 16%). Przy uwzględnieniu ogólnego poziomu aktywności edukacyjnej wszystkich badanych, menedżerów charakteryzuje większa aktywność edukacyjna (31%) niż pracowników (24%). Uzyskane wyniki zdeterminowało uczestnictwo (lub też jego brak) badanych osób w szkoleniach oferowanych przez zakład pracy, korzystanie z konkretnej liczby form doksztalcania i doskonalenia zawodowego (w miejscu pracy oraz poza nim), a także działalność samokształceniowa (przyjęte założenia metodologiczne dotyczące poziomu zmiennej: „aktywność edukacyjna”).

Powyższe wyniki potwierdzają, że kadra menedżerska stanowi w przedsiębiorstwach najbardziej aktywną edukacyjnie grupę. Menedżerowie bardzo często muszą być specjalistami w dziedzinie związanej z profilem firmy, ale jednocześnie mają obowiązek być też autorytetami dla osób, którymi zarządzają. Powinni nie tylko charakteryzować się umiejętnością przekazywania wiedzy podwładnym, ale także motywowania pracowników do pracy. W związku z tym, wzrastające wymagania odnośnie, podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz umiejętności interpersonalnych przez menedżerów mogą wpływać na zwiększoną aktywność edukacyjną w tej grupie badanych.

Ponieważ respondenci odpowiadali na pytania dotyczące dotychczasowej, ukończonej już aktywności edukacyjnej oraz tej, którą planują zrealizować w przyszłości, przejdę w tej części do omówienia kwestii dotyczących zrealizowanej i zakończonej aktywności edukacyjnej (rozważania dotyczące planów kształceniowych zawarto w podrozdz. 7.3.).

Zakres szkoleń, z których najczęściej korzystali respondenci, jest stosunkowo szeroki. Podejmując **kształcenie**, badani brali udział w: **kursach językowych** (50%) i **informatycznych** (47%), kończyli **studia podyplomowe** (30%; wykres 10).



Źródło: badania własne

Wykres 10. Zajmowane stanowisko a formy doskonalenia zawodowego

Jedną z najczęściej wskazywanych przez respondentów form doskonalenia były kursy językowe. W związku z przyłączeniem Polski do Unii Europejskiej stale wzrasta liczba firm współpracujących z zagranicznymi partnerami. Swobodny przepływ towarów, usług, kapitału i pracowników przyczynia się do tego, że coraz więcej osób podnosi swoje kompetencje językowe. Ukończenie kursów językowych deklaruje 61% spośród menedżerów i 37% ich podwładnych. Przewaga menedżerów korzystających z tej formy doskonalenia zawodowego wydaje się uzasadniona zajmowanym stanowiskiem. Bowiernie nie wszyscy pracownicy wykonawczy, z racji pełnionych w firmie zadań zawodowych, kontaktują się z klientami z zagranicy, a fakt ten może determinować uczestnictwo w tej właśnie formie kształcenia.

Z kolei z kursów informatycznych skorzystało 49% menedżerów i 44% pracowników wykonawczych. Z danych tych wynika, że i w tym przypadku menedżerowie częściej niż pracownicy korzystali z tego typu szkoleń.

Zrozumiałym jest także ich częstsze uczestnictwo w studiach podyplomowych, chociażby ze względu na fakt, że większość badanych zajmujących stanowiska kierownicze posiada wyższe wykształcenie, które stanowi przepustkę do kształcenia na studiach podyplomowych. Potwierdzeniem tej sytuacji jest to, że aż 62% z nich brało udział w typowych szkoleniach dla kadry menedżerskiej (MBA - *Master of Business Administration*), które uznawane są za najbardziej zaawansowaną formę kształtowania kompetencji menedżerskich; stanowią poważny atut przy poszukiwaniu i zmianie pracy, ponieważ oferują wiedzę przydatną w przyszłości oraz kształtują postawy otwartości na nią (A. Andrzejczak, 2001, s. 160). Motywacją do ich podjęcia może być zarówno chęć awansu, jak i utrzymania dotychczasowego zatrudnienia przede wszystkim wskutek zdobycia rzetelnej i szerokiej wiedzy oraz umiejętności. Studia MBA stawiają wysokie wymagania, ale jednocześnie na skutek zdobywanej wiedzy uwrażliwiają na wiele różnych humanistycznych i etycznych aspektów zachowań, tym samym motywują zapewne do zwracania większej uwagi na relacje z pracownikami, a zatem i do podnoszenia kompetencji społecznych (A. Andrzejczak, 2001, s. 163).

W kursach specjalistycznych udział wzięło 61% ogółu ankietowanych. Jeśli chodzi o ten typ szkoleń, należy podkreślić, że i w tym przypadku menedżerowie, częściej od innych grup pracowników, uzupełniają swoje wykształcenie w kierunku wykonywanego zawodu. Na podstawie uzyskanego materiału empirycznego poddano analizie również werbalne stwierdzenia respondentów. Wskutek tego możemy prześledzić szczegółowo tematykę podejmowanych przez nich szkoleń specjalistycznych. Mówiąc o uczestnictwie w kształceniu, czyli zdobywaniu specjalności w systemie instytucji edukacyjnych, badani wymieniają najczęściej różnorodne kierunki studiów magisterskich i licencjackich, a także podyplomowych, m.in. z zakresu: zarządzania, marketingu, bankowości, public relations, logistyki, a także studia MBA.

W ramach podejmowanego **doskonalenia**, czyli uzupełniania posiadanej już wiedzy i umiejętności, ankietowani najczęściej wskazują na udział w kursach podnoszących ich kwalifikacje w dziedzinach związanych z wykonywanym zawodem. Najwięcej wskazań uzyskały następujące szkolenia branżowe: zarządzanie finansami przedsiębiorstwa; prawo pracy; finanse i rachunkowość; negocjacje; obsługa klienta; trening umiejętności interpersonalnych. Zakres tematyczny podejmowanych szkoleń, jest równie oraz szeroki jak rodzaje i formy kształcenia i doskonalenia. Wśród **menedżerów** największą liczbę wskazań uzyskały szkolenia z: zarządzania przedsiębiorstwem; zarządzania projektami; umiejętności interpersonalnych; prowadzenia negocjacji; finansów i rachunkowości; marketingu; public relations;

prawa pracy i księgowości. Wymieniano także szkolenia obowiązkowe, np. z zakresu BHP, lub wdrażające normy ISO.

Jak wynika z powyższej prezentacji, badani uczestniczyli w tzw. szkoleniach miękkich, kształtujących kompetencje społeczne, związanych z pracą w zespole, zarządzaniem ludźmi, organizacją własnej pracy itp., a także w tzw. szkoleniach twardych, rozwijających kompetencje niezbędne do pracy na danym stanowisku, w danej firmie, związanych z wykonywanym zawodem. Nadmienić także należy, że respondenci w swobodnych wypowiedziach podkreślali, że, oprócz uczestnictwa w zorganizowanych formach, także samodzielnie uzupełniają wiedzę w procesie samokształcenia, np. poprzez lekturę branżowej prasy. Analiza form kształcenia podejmowanego przez respondentów wskazuje, iż uczestniczyli oni głównie: w specjalistycznych kursach zawodowych, których tematyka ściśle powiązana była z wykonywanym zawodem, kursach językowych i informatycznych, studiach podyplomowych, ale również w samokształceniu.

Według najnowszych danych dotyczących kształcenia dorosłych, w Polsce jedynie 35,8% spośród badanych podejmowało jakąkolwiek formę aktywności edukacyjnej. Analiza uczestnictwa według poszczególnych form edukacji wskazuje, że w systemie „szkolnym” (kształcenie formalne) kontynuowała naukę co dwudziesta osoba w wieku 25–64 lata (5,5%), natomiast 18,6% doksztalało się na kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne). Z kolei 25,4% spośród badanych zadeklarowało kształcenie nieformalne, rozumiane jako samokształcenie (*Kształcenie dorosłych*, 2009, s. 25).

Wyniki przeprowadzonych badań można odnieść do tych realizowanych w skali kraju. Wśród osób będących w wieku aktywności edukacyjnej, stosunkowo niewielka liczba orientuje się na uczestnictwo w kształceniu ustawicznym.

6.3. Motywy podejmowania kształcenia

Rozważania dotyczące aktywności edukacyjnej oraz jej motywów wymagają odwoływania się do istoty zagadnienia kształcenia ustawicznego. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym w dobie społeczeństwa opartego na wiedzy jest sposobem na skuteczne przystosowanie się człowieka do zmian wynikających z postępu cywilizacyjnego. W okresie tzw. gospodarki centralnie sterowanej, system szkolenia zawodowego, bez względu na jego stopień i rodzaj, zakładał niemal dożywotnie związanie pracownika z określonym zawodem, przy raczej skąpych możliwościach podejmowania przez niego własnych decyzji, co do charakteru jego zawodowego funkcjonowania. Jak już akcentowano w części teoretycznej, także współczesny

rynek pracy jest wymagający – żąda od pracowników kreatywności, samodzielności i twórczości, czyli cech, które w poprzednim systemie gospodarczym były raczej niepopularne. Obecnie postuluje się, by pracownicy kształcili się zarówno w zakresie wykonywanej przez siebie pracy zawodowej oraz nieustannie nadążali za zmianami, jakie zachodzą w gospodarce wolnorynkowej. Konkurencyjność na rynku pracy sprzyja również rozbudzeniu takich mechanizmów, które stymulują zmianę lub przekształcenie postaw jednostek w sferze motywacji do uczestnictwa w kształceniu. Wraz z momentem transformacji społeczno-gospodarczej w Polsce nastąpiły również daleko idące zmiany w układach motywacyjnych. Czynniki dotychczas dominujące straciły na znaczeniu, a zyskały względy określające sprawność zawodową pracownika, jego spełnienie w wykonywanym zawodzie.

Istnienie potrzeb, w tym także edukacyjnych, jest głównym powodem istnienia funkcji motywowania do działania. Jednostka o rozbudzonych potrzebach będzie dążyła do ich zaspokojenia. Niezaspokojona potrzeba wywołuje napięcie, które wzbudza u danej jednostki określone dążenia poszukiwania określonych celów, których osiągnięcie zaspokoi potrzebę i doprowadzi do złagodzenia napięcia. Motywacja powstanie, gdy zostaną spełnione dwa warunki. Po pierwsze, wynik zamierzonego działania musi być oceniony przez jednostkę jako wartościowy i użyteczny, a po drugie, podmiot wykonujący dane zadanie musi być przekonany o tym, że wynik da się w danych warunkach osiągnąć. Ocena szans na zrealizowanie określonego celu jest zależna od obiektywnego prawdopodobieństwa zdarzeń, doświadczeń, własnej osoby oraz motywacji. Siłą motywacji jest stopień, w jakim dany motyw determinuje dane zachowanie i jest on tym mocniejszy, im trudniej jest przekonać wykonawcę do zmiany kierunku podjętego działania. Silny motyw może skutecznie neutralizować takie czynniki, jak: pokusy, groźby lub zmęczenie i być jednym z warunków odporności na stres oraz wytrwałości w dążeniu do wytyczonych celów (X. Gliszczyńska, 1991, s. 15).

W świetle teorii andragogicznych, wyjaśniających aktywność edukacyjną dorosłych, motywy pragmatyczne i autoteliczne postrzegane są jako jedne z podstawowych czynników determinujących podejmowanie zadań edukacyjnych (M. Malewski, 1998, s. 61). Dokonując klasyfikacji motywów edukacyjnych, wyróżnia się najczęściej dwie główne grupy: **motywy społeczne** – wynikające z wpływu sytuacji zewnętrznych i potrzeb kształtowanych przez czynniki życia społecznego (motywy praktyczne – pragnienie osiągnięcia powodzenia i unikanie niepowodzeń w życiu społecznym; motywy moralne – chęć sprostania wymaganiom stawianym przez ustawicznie zmieniającą się rzeczywistość społeczną) oraz **motywy osobiste** – wyni-

kające z nakazu wewnętrznego (motywy poznawcze – chęć zdobycia wiedzy o sobie i otaczającym świecie; motywy ambicyjne – chęć dorównania innym ludziom, osiągnięcia możliwie szybko stabilizacji, uzyskanie satysfakcji osobistej) (G. Mietzel, 2002).

Charakterystyka teorii aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych ukazuje kluczowe determinanty takich zachowań. „Koncepcja sił pola” H.R. Millera opiera się na założeniu, że usytuowanie w strukturze klasowej stwarza jednostce zróżnicowane możliwości zaspokajania potrzeb. Dorośli podejmują aktywność edukacyjną w celu spełnienia określonych potrzeb, jednak poziom i zakres ich aktywności jest różny i zależy od przynależności do danej klasy społecznej. Jednostki i grupy o wysokiej pozycji w strukturze społecznej, których podstawowe potrzeby są zaspokojone, dokonują wyboru form kształcenia umożliwiających im samorealizację i samorozwój. Natomiast jednostki i grupy, których podstawowe potrzeby nie zostały urzeczywistnione, będą skłonne do stosunkowo prostych i krótkich form edukacji. W zupełnie odmienny sposób przedstawia się sytuacja członków tzw. niższej klasy średniej. Ich pozytywny stosunek do edukacji wykształcił się głównie na podstawie zrealizowanych potrzeb podstawowych oraz dotychczasowych pozytywnych doświadczeń edukacyjnych (tamże, s. 98–100).

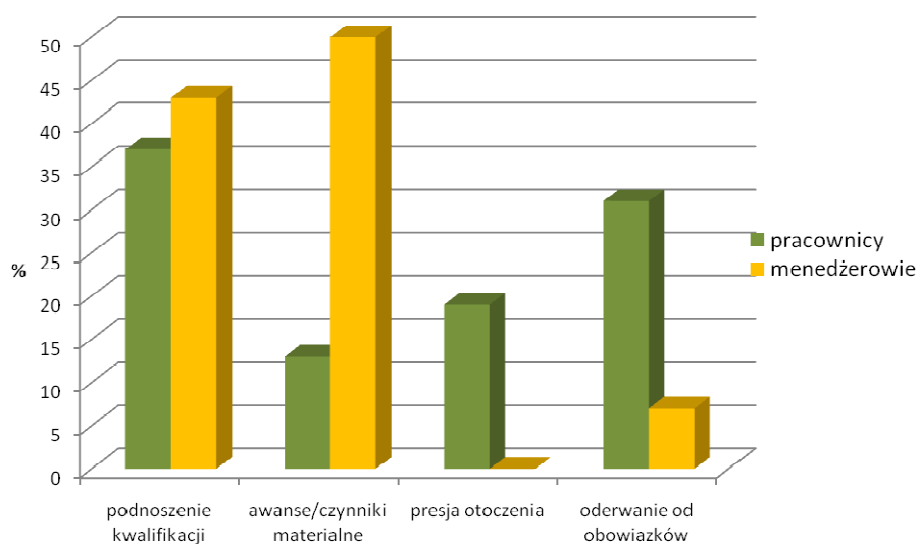
Z kolei model motywacji edukacyjnej przedstawiony przez K. Rubenso- na – „paradygmat wartości oczekiwanej” – ma swoje źródła w założeniu, iż człowiek zawsze dąży do zaspokojenia potrzeb. W związku z tym, jeżeli jednostka będzie przekonana, że sprosta wymaganiom związanym z uczestnictwem w oświacie i dojdzie do wniosku, że uczenie się pozwoli zaspokoić jej potrzeby osobiste, motywacja do podjęcia kształcenia będzie u niej wysoka. Motywacja jest zatem następstwem wzajemnego oddziaływania „oczekiwania” i „wartościowania”. „Oczekiwania” dotyczą sukcesu w uczeniu się i jego pozytywnych wyników, natomiast „wartościowanie” odnosi się do ogółu wartości pozytywnych i negatywnych, jakie jednostka przypisuje działaniom związanym z uczeniem się (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 192–193). Aktywność edukacyjna może być skuteczną drogą do uzyskania awansu zawodowego czy podniesienia własnego prestiżu w środowisku, ale jednocześnie wymaga ograniczenia czasu przeznaczanego dotąd na życie rodzinne, wypoczynek, hobby. Człowiek musi zatem dokonać wyboru spośród istniejących wartości i wybrać te, które są dla niego priorytetowe. Wybór ten jest dodatkowo determinowany przez wcześniejsze doświadczenia jednostki oraz opinie środowiska społecznego (M. Ma- lewski, 1998, s. 96).

Natomiast „model łańcucha interakcji” P. Cross zakłada następującą zależność: wysokiej ocenie własnych możliwości edukacyjnych i pozytywnemu stosunkowi do procesu kształcenia towarzyszy przeświadczenie, że

udział w kształceniu jest skutecznym środkiem do osiągnięcia korzystnych celów, a wtedy poziom motywacji edukacyjnej jest wysoki. I odwrotnie – niska samoocena w realizacji zadań edukacyjnych spowoduje pojawienie się negatywnych postaw wobec procesu kształcenia, skutkiem czego będzie brak motywacji edukacyjnej, a tym samym pojawią się tendencje do korzystania z innych, pozaoświatowych programów (A. Strużyna, 2003). Według „teorii grup odniesienia” jednostki identyfikują się albo z grupą społeczno-kulturową, do której należą (normatywna grupa odniesienia), albo z tą, do której chciałyby należeć (porównawcza grupa odniesienia). Dorośli uczestniczący w różnych formach edukacji z reguły należą do normatywnej grupy odniesienia, która jest pozytywnie nastawiona do kształcenia. Przez niektórych badaczy zjawisko to opisywane jest pod nazwą „presji uczenia się” w kontekście nacisku, jaki grupa wywiera na jednostkę. Motywacją do uczestnictwa w edukacji może być również chęć osiągnięcia korzyści, takich jak: władza, prestiż, status materialny. Jednostki posiadające aspiracje do społecznego i ekonomicznego awansu wykorzystują wartości, normy i postawy porównawczej grupy odniesienia, aby ocenić lub zmienić własną sytuację społeczną i ekonomiczną. Świadomość istnienia grupy porównawczej kształtowana jest przez media, społeczność lokalną, grupy koleżeńskie lub w środowisku rodzinnym. Zgodnie z teorią grup odniesienia, elementy aktualnej sytuacji społecznej dorosłego okazują się decydującym wyznacznikiem uczestnictwa w kształceniu (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 193).

Przytoczone powyżej teorie aktywności edukacyjnej dorosłych potwierdzają, że istnieje bardzo szeroka gama możliwości ujęć wyjaśniających mechanizmy, które stymulują osoby dorosłe do uczestnictwa w kształceniu. Wskutek tego na kwestię motywacji w podejmowaniu kształcenia można spojrzeć z różnych punktów widzenia i analizować poszczególne aspekty, mając na uwadze wpływ wielu czynników, zarówno indywidualnych, jak i zewnętrznych. Autorka skłania się ku koncepcji podkreślającej, że do kształcania osób dorosłych jest wypadkową następujących czynników: wyobrażeń o sobie samym, dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, osobistych celów i oczekiwań, sposobności do nauki, a także istniejących barier edukacyjnych. Bodźce, które popychają pracowników do nauki lub samodoskonalenia, można podzielić na dwie kategorie: potrzeby dostrzeżone samodzielnie oraz dostrzeżone przez innych. Pierwsze wyłaniają się w rezultacie analitycznej refleksji pojawiającej się samorzutnie lub za sprawą zewnętrznego impulsu, albo planowania ścieżek kariery zawodowej, albo bezpośredniego porównania swojej wiedzy z wiedzą kolegów po fachu o podobnym statusie. Natomiast w potrzebach dostrzeżonych przez innych ludzi chodzi o narzucone przepisami wymagania związane z funkcjonowaniem w danej branży oraz oczekiwania względem formalnie potwierdzonych kwalifikacji, jakie powinien posiadać pracownik (Ch. Evans, 2005, s. 147).

W kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących aktywności edukacyjnej odniosę się teraz do sprecyzowania jej motywów. W dokonanych analizach pytania o motywację respondentów służyły określeniu czynników motywujących pracowników oraz ich przełożonych do osiągnięcia sukcesów zawodowych. Motywy, jakie kierowały respondentami, sklasyfikowano w następujące grupy: pierwsza wskazuje na chęć podnoszenia swoich kwalifikacji, nabywania nowej wiedzy, umiejętności i zdolności; druga stanowi przyczyny materialne, które pozwolą osiągnąć sukces, prestiż, lepsze wynagrodzenie lub awans; kolejna dotyczy możliwości oderwania się od codziennych obowiązków, poznawania nowych ludzi, miłego spędzania czasu. Ostatnia grupa motywów to głównie przymus lub presja ze strony pracodawcy, współpracowników lub otoczenia. Szczegółowe dane dotyczące motywów aktywności edukacyjnej wśród badanych menedżerów i ich podwładnych prezentuje wykres 11.



Źródło: badania własne

Wykres 11. Motywy aktywności edukacyjnej

Jeśli chodzi o menedżerów, wyniki dotyczące czynników przyczyniających się do zwiększenia motywacji do dalszego doskonalenia odbiegają nieco od wyników ich podwładnych. Blisko 50% menedżerów zadeklarowało, że awans, wyższe wynagrodzenie, uznanie i możliwości osiągnięcia sukcesu osobistego, to główne motywy dalszego wysiłku związanego z doskonaleniem. Wyższa motywacja do dalszego kształcenia u menedżerów przejawia się chęcią podwyższania kwalifikacji, zdobywania nowych doświadczeń, specjalistycznej wiedzy i rozwoju zdolności. Motywy te mają

na celu stworzenie idealnych warunków służących samospelnieniu na danym stanowisku i czerpanie satysfakcji z posiadanych kompetencji. Celem samorealizacji kierują się ci z menedżerów, którzy przeszli już etap, w którym głównym motywatorem były czynniki finansowe. Motywacją do dalszego kształcenia staje się zarówno chęć awansu, jak i utrzymania dotychczasowego zatrudnienia. Szczególnie dla jednostek o tzw. orientacji nastawionej na rozwój i uczenie się, głównymi motywami aktywności edukacyjnej będą przede wszystkim: potrzeby posiadania rzetelnej i szerokiej wiedzy oraz nabywania dodatkowych umiejętności (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004). Siła wpływu poszczególnych czynników na motywację zmienia się wraz z poziomem wykształcenia osób badanych, rodzajem wykonywanej pracy oraz pozycją w strukturze organizacyjnej badanych firm. Zależność była prosta: im niższe wykształcenie, mniej skomplikowana praca czy niższe miejsce w hierarchii służbowej, tym silniejszą rolę odgrywał czynnik finansowy. Dla menedżerów wykonujących bardziej odpowiedzialną niż pracownicy wykonawczy pracę, kluczowymi czynnikami motywacyjnymi stały się stwarzane przez firmę warunki do osiągnięcia osobistego sukcesu, zdobywania uznania, poszerzania swojej samodzielności i zakresu odpowiedzialności oraz możliwości rozwoju, wykonywania ciekawej i zajmującej pracy, zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Dla menedżerów, bardziej niż ich podwładnych, uzyskanie awansu, a co za tym idzie wyższej pozycji społecznej, jest głównym czynnikiem motywującym do podejmowania doskonalenia zawodowego. Natomiast pracowników, częściej niż ich przełożonych, motywuje presja otoczenia lub możliwość – przy okazji kształcenia – oderwania się od codziennych, rutynowych obowiązków.

Zarówno wśród menedżerów, jak i pracowników podnoszenie kwalifikacji ma bardzo duże znaczenie, co przejawia się w podejmowaniu działań i wzmacnianiu chęci do kształcenia (odpowiednio: 42% menedżerów i 36% ich podwładnych). Dla osób, które na pierwszym miejscu wskazywały możliwości osiągnięcia sukcesu osobistego jako źródła motywacji, zdecydowanie najmniej istotne okazały się czynniki tylko i wyłącznie materialne. Osoby z wyższym wykształceniem (głównie menedżerowie) oraz z dłuższym stażem pracy motywują inne czynniki niż osoby na niższych stanowiskach. Pracownicy wykonawczy motywacji upatrują głównie w elementach zewnętrznych. Ich częściej do kształcenia motywuje presja ze strony pracodawcy, a także możliwość oderwania się od codziennych obowiązków. Również swobodne wypowiedzi badanych osób wskazują wyraźnie, że oprócz analizowanych powyżej motywów skłaniających ich do kształcenia, istotnym czynnikiem staje się uzupełnianie wiedzy niezbędnej do wykonywania zadań związanych z zajmowanym stanowiskiem. W obecnej sytuacji na rynku pracy oraz recesji gospodarczej, chęć utrzymania dotychczasowe-

go stanowiska i obawa przed jego utratą stanowią czynniki motywujące respondentów do dalszego kształcenia. Badane osoby podejmowały dotychczasowe kształcenie, kierując się głównie motywami pragmatycznymi (orientacja na kształcenie jako narzędzie osiągnięcia konkretnych celów życiowych, kształcenie podejmowane np. w celu uzyskania awansu, odpowiedniego statusu majątkowego czy pozycji społecznej).

W amerykańskich badaniach, dotyczących najbardziej istotnych czynników motywujących pracowników do pracy, odnajdujemy istotne różnice w rezultatach uzyskanych w populacji badanych młodych profesjonalistów oraz w pozostałych grupach pracowników. W grupie osób młodych determinantami były: uznanie w pracy (50% wskazań), niezależność (40%), zarobki (22%) i rozwój kariery (10%). Natomiast w grupie pozostałych pracowników zmieniają się procentowe wskazania dla poszczególnych czynników i najbardziej istotne stają się: zarobki (40%), niezależność (35%) i uznanie w pracy (32%). Najmniej wskazań uzyskały czynniki dotyczące rozwoju kariery (15%) – ale i tak są one wyższe niż w przypadku wyników młodych pracowników (Ch. Handy, 2005, s. 31–32). Z kolei badania przeprowadzone w Polsce, w zakładach przemysłu ciężkiego na Śląsku wykazały, że oprócz wynagrodzenia, czynnikami zwiększającymi zaangażowanie pracowników były: możliwość ciągłego rozwijania się zawodowego oraz zwiększenie kompetencji. Mniej ważne okazały się pragnienie doskonalenia się i opanowywania nowych dziedzin (M. Adamiec, B. Kozusznik, 2000, s. 148).

W świetle uzyskanych rezultatów badań, stwierdzić należy, iż osoby podejmowały kształcenie, kierując się głównie motywami pragmatycznymi. Biorąc pod uwagę obecną sytuację na rynku pracy oraz stale wzrastające wymagania co do podnoszenia kwalifikacji, uzasadnione wydaje się, że podejmując kształcenie, pracownicy kierują się pragnieniem podjęcia bardziej intratnej pracy, potrzebą awansu zawodowego czy chęcią uzyskania wyższej pozycji społecznej.

6.4. Podsumowanie

O aktywności edukacyjnej człowieka decydują nie tylko jego potrzeby i zainteresowania. Świadczą o tym uzyskane wyniki badań. Aktywność edukacyjna zależy także od postrzegania siebie i własnych możliwości, od motywacji, aspiracji i planów, oraz od wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Wielu dorosłych zdaje sobie sprawę z konieczności odkrywania wszelkich możliwych dróg wiodących do pełnego rozwijania swojego potencjału i podejmuje coraz to nowe wyzwania edukacyjne – zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Także respondenci, a w szczególności me-

menedżerowie, uważają podejmowanie działań związanych z rozwojem zawodowym za obowiązek „nowoczesnego pracownika”, który chce być na bieżąco z wiedzą rynkową, technologiczną, a jednocześnie nie zaniedbuje kształtowania umiejętności miękkich, przydatnych praktycznie w każdej pracy, niezależnie od zajmowanego stanowiska.

Na zakończenie analiz dotyczących dotychczasowej, zrealizowanej poza systemem kształcenia zakładowego, aktywności edukacyjnej badanych, podkreślić należy, że pomimo ogólnie niskiej aktywności wśród ogółu badanych, zdecydowana większość respondentów (69%) była jednak zadowolona z jej poziomu. Pracownicy nie podejmujący wyzwań edukacyjnych są zadowoleni ze swojego statusu zawodowego bądź nie mają wpływu na awans zawodowy lub są w tzw. wieku przedemerytalnym. W związku z tym, te grupy badanych osób nie odczuwają motywacji do inwestowania w swój kapitał edukacyjny. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że to jednostki o tzw. orientacji nastawionej na rozwój i uczenie się, odczuwają większe poczucie zadowolenia z własnej aktywności niż ludzie jej nie posiadający (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004). Ukierunkowanie to dotyczy aspektów wiążących się z: własnym rozwojem, uczeniem się, realizacją zaplanowanych zadań oraz karierą zawodową.

Konkludując wyniki dotyczące podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników i menedżerów, można stwierdzić, że:

- dotychczasowa aktywność edukacyjna jednostki zdeterminowała poziom zadowolenia z przejawianej aktywności (tzn. im wyższa jest faktyczna aktywność edukacyjna jednostki, tym wyższy poziom zadowolenia z niej);
- menedżerów charakteryzuje większa aktywność edukacyjna niż pracowników;
- kierunek aktywności edukacyjnej był zależny od stażu pracy, wieku, miejsca zamieszkania oraz zajmowanego przez badanych stanowiska;
- na poziom aktywności edukacyjnej wpłynęło głównie stanowisko pracy;
- dla menedżerów, bardziej niż ich podwładnych, uzyskanie awansu, a co za tym idzie wyższej pozycji społecznej, było głównym czynnikiem motywującym do podejmowania doskonalenia zawodowego. Natomiast pracowników, częściej niż ich przełożonych, motywuje presja otoczenia lub możliwość – przy okazji kształcenia – oderwania się od codziennych, rutynowych obowiązków.

Postawy badanych osób względem kształcenia

Postawy najogólniej definiujemy jako ustalony sposób myślenia i postępowania. Jest to jeden z czynników, które ukierunkowują działanie jednostki i wpływają na motywy aktywności edukacyjnej. W związku z powyższym, aby ukazać pełen obraz podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego wśród respondentów, akcent badawczy położono również na analizę postaw pracowników i menedżerów wobec kształcenia ustawicznego. W niniejszym rozdziale, na podstawie uzyskanego materiału empirycznego, zaprezentowana zostanie struktura postaw badanych osób. Analizie poddano również czynniki, które mogą wpływać na ich kształt i charakter.

Wśród czynników określających kształtowanie się postaw, najczęściej wymienia się: fizjologiczne, społeczne oraz bezpośrednie doświadczenia osobiste. Wszystkie one odgrywają znaczącą rolę, jednak wydaje się, że te wymienione jako ostatnie, zawierają w sobie dwa pierwsze. Dlatego, mówiąc o postawach, mamy na uwadze stosunek jednostki wobec rzeczywistości i wobec niej samej. Każda postawa zawiera ocenę tego, czy obiekt, do którego się odnosi – jest lubiany, czy też nie. Postawy rozwijają się poprzez doświadczenie ale są mniej stałe niż inne cechy i mogą ulegać zmianie, w miarę zyskiwania nowych doświadczeń, czy ulegania wpływom (M. Armstrong, 2002, s. 101).

Przechodząc do analizy postaw wśród respondentów, należy nadmienić, że autorka kierowała się wcześniejszymi założeniami metodologicznymi, tzw. trójskładowym modelem struktury postaw, czyli układem trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego (S. Nowak, 1976; E. Solarczyk-Ambrozik 1992; G.R. Maio, J.M. Olson, 2000; J. Strelau 2000). Wśród zmiennych, identyfikowanych postaw badanych osób, wyróżniono: ocenę dotychczasowej aktywności edukacyjnej badanych, ocenę treści kształcenia i ich przydatności do teraźniejszych i przyszłych zadań zawodowych; niski,

średni lub wysoki poziom rozumienia konieczności kształcenia ustawicznego oraz plany związane z dalszym kształceniem. W związku z powyższym, przy zastosowaniu tzw. analizy skupień (J. Brzeziński, R. Stachowski, 1984) wyróżnionych komponentów postaw, dokonano pogłębionego rozpoznania natężenia zachowań reprezentowanych przez badane osoby. Na podstawie tej metody, w dalszej części opracowywania materiału empirycznego możliwe stało się uszczegółowienie reprezentowanych typów postaw, a w konsekwencji wyodrębnienie spośród nich populacji o umiarkowanym, pozytywnym lub negatywnym stosunku do kształcenia. O wyniku zadecydowały niskie lub wysokie natężenia cech wyróżnionych zmiennych szczegółowych.

Rozkład procentowy, po dokonaniu analizy skupień, dla trzech typów postaw badanych wynosił odpowiednio: **42%** dla pozytywnych, **27%** dla umiarkowanych, a dla negatywnych **31%**. Otrzymane rezultaty ukazują, że w badanej populacji dominują postawy pozytywne, choć stosunkowo wysoki jest także odsetek osób, które przejawiają postawy negatywne wobec kształcenia. Wyniki te są odmienne od efektów podobnych badań przeprowadzonych w latach 80. XX w. przez E. Solarczyk-Ambroziak. Cytowana autorka, analizując postawy robotników wobec kształcenia, wykazała, że w okresie bezpośrednio poprzedzającym transformację społeczno-gospodarczą w Polsce, dominującymi postawami były postawy przeciętne (76%), natomiast wskaźniki dotyczące postaw negatywnych i pozytywnych wyniosły odpowiednio 16% i 8% (E. Solarczyk-Ambroziak, 1992). Porównując te rezultaty z otrzymanymi w toku badań na potrzeby niniejszej pracy, można stwierdzić, że od wejścia w okres transformacji nastąpił wzrost postaw pozytywnych i negatywnych, a spadek przeciętnych. Stan zwiększenia wskaźników dla postaw pozytywnych wśród respondentów można tłumaczyć zmianami, jakie zachodzą w naszym kraju, począwszy od lat 90. XX w. W okresie poprzedzającym czasy gospodarki wolnorynkowej obserwowaliśmy degradację zdobywania wiedzy, co doprowadziło do dewaluacji wartości kształcenia. W chwili obecnej, przy zwiększonej konkurencyjności na rynku pracy i utrzymującym się – w skali kraju – wysokim poziomie bezrobocia, odnotowuje się wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa oraz niesłabnące zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym. Powyższe czynniki w znaczący sposób mogły wpłynąć na wzrost populacji osób o pozytywnych postawach w stosunku do kształcenia. Natomiast stosunkowo wysoki odsetek postaw negatywnych wśród badanych (31%) można tłumaczyć rosnącym brakiem niezadowolenia i frustracją, powodowaną brakiem sprawstwa co do możliwości dokonywania zmian w swoim życiu (J. Czapiński, T. Panek, 2009).

Przechodząc do dalszej, szczegółowej interpretacji wyróżnionych typów postaw, zauważamy, że zarówno wśród kobiet (46%), jak i mężczyzn (38%) dominują postawy pozytywne, chociaż wśród kobiet jest ich więcej. W przypadku negatywnych postaw nieznaczną przewagę odnotowano po stronie kobiet (32%; mężczyźni 30%).

Jeśli chodzi o porównanie grupy badawczej, biorąc pod uwagę dwa regiony kraju, należy podkreślić, że u respondentów z Wielkopolski odnotowano procentową przewagę postaw pozytywnych (42%) i umiarkowanych (36%). Uwarunkowania wielkopolskiego rynku pracy skłaniają do podnoszenia posiadanych kompetencji, chociażby w celu utrzymania posiadanej pracy lub zdobycia nowej, a w efekcie przekładają się na wzrost postaw prokształceniowych. Natomiast wśród pracujących na Warmii i Mazurach, w zdecydowanej większości dominują postawy negatywne wobec kształcenia (40% ogółu badanych z tego regionu). Wyniki, uzupełnione o werbalne stwierdzenia ankietowanych osób dotyczące reprezentowanych postaw, można tłumaczyć specyfiką rynku pracy obu województw. Biorąc pod uwagę aktywność zawodową ludności w wieku powyżej lat 15, w obu regionach, dostrzegamy istotne różnice. Przeciętna aktywność mieszkańców Warmii i Mazur w 2007 roku wynosiła 51,4; natomiast w Wielkopolsce 54,4. Na koniec 2007 roku na obszarze Warmii i Mazur odnotowano 533 tys. osób aktywnych zawodowo, natomiast w analogicznym czasie w Wielkopolsce populacja ta wynosiła aż 1297 tys. osób (*Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2003–2007*, 2009, s. 45 i 105). Przy utrzymującej się wysokiej stopie bezrobocia w województwie warmińsko-mazurskim i ogólnie niskim poziomie wykształcenia ogółu mieszkańców, w badanej grupie uzyskano wysokie wyniki zarówno dla postaw negatywnych, jak i pozytywnych. Sytuacja wysokiego bezrobocia w regionie powinna stymulować jednostki, szczególnie zamieszkujące obszary zagrożone bezrobociem, do ustawicznego podnoszenia kwalifikacji. Wysokie wskazania dotyczące negatywnych postaw, uzyskane głównie wśród badanych z Warmii i Mazur (41%), sugerują, że mieszkańcy tego regionu popadli w marazm społeczny, pogodzili się ze swoją sytuacją, w związku z tym nie upatrują w kształceniu możliwości na polepszenie swojej sytuacji i reprezentują negatywne względem niego postawy. Warmia i Mazury są ubogim regionem naszego kraju, przede wszystkim rolniczym, w którym duże firmy usytuowane są głównie w największych miastach województwa, tj. Olsztynie i Elblągu. Mieszkańcy otrzymują tutaj niższe niż w Wielkopolsce wynagrodzenie za wykonywaną pracę (*Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa warmińsko-mazurskiego*, Olsztyn, listopad 2004).

Pozytywne postawy wobec kształcenia najczęściej przejawiają mieszkańcy dużych miast (50% wskazań). Spośród badanych pochodzących ze

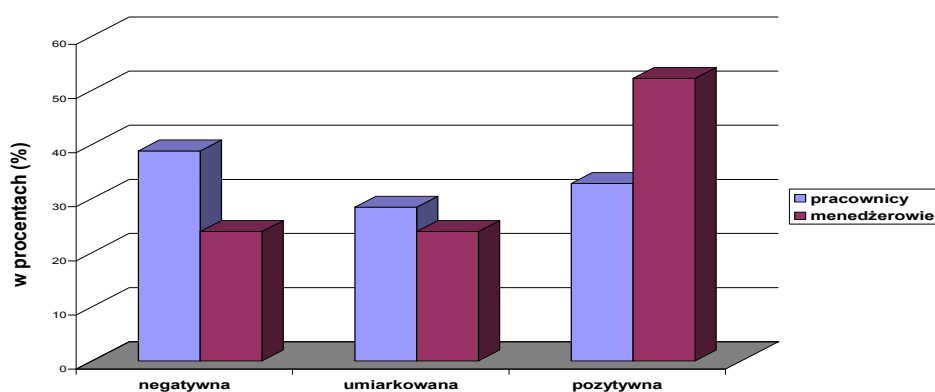
średnich miast aż 54% charakteryzuje umiarkowana postawa wobec kształcenia, natomiast 41,5% badanych z małych miast reprezentuje negatywne postawy. Uzyskany wynik sugeruje, że na przejawiane postawy wobec kształcenia zdecydowany wpływ wywiera także wielkość miasta, które zamieszkują badani. Powyższą sytuację można tłumaczyć faktem, że w kluczowych dla obu regionów miastach dostęp do instytucji oświatowych jest zdecydowanie łatwiejszy niż na wsi i w małych miejscowościach. Osoby mogące skorzystać z bogatej i różnorodnej oferty edukacyjnej, mające lepszy dostęp do instytucji szkoleniowych są reprezentantami pozytywnych postaw.

Analizując z kolei zróżnicowanie postaw ze względu na wiek badanych, stwierdzić można, że w najwyższym odsetku przeważają postawy pozytywne wobec kształcenia wśród osób w wieku od 26–35 lat (51%). Warto zauważyć, że są to osoby, które ze względu na wiek zakończyły już formalną naukę, lecz wysoki wynik procentowy w tej grupie wskazuje, jak ważne dla tych młodych ludzi jest dalsze inwestowanie w edukację. Najbardziej negatywną postawę wobec kształcenia prezentują osoby w przedziale 46–55 lat (63%) oraz powyżej 55. roku życia (57%), co wydaje się zrozumiałe, zważywszy na fakt, że są to okresy w życiu człowieka, w których ludzie pracujący przygotowują się z reguły do przejścia na emeryturę, więc nie planują już dalszego kształcenia. Wycofanie się z aktywności zawodowej może rzutować także na brak zainteresowania dalszym kształceniem, a w konsekwencji wzrostem postaw negatywnych w tych grupach badanych osób. W najmłodszej grupie wiekowej respondentów, tj. wśród 20-, 25-latków, aż 45,5% reprezentuje przeciętne postawy wobec kształcenia. Wynik uzyskany w tej kategorii młodych osób można tłumaczyć niesprecyzowanymi oczekiwaniami co do rozwoju własnej kariery zawodowej, a co za tym idzie, mało skonkretyzowanymi celami związanymi z podejmowaniem dalszego kształcenia. Aby poprawić uzyskane rezultaty wśród tej kategorii wiekowej respondentów, należałoby zintensyfikować działania w zakresie doradztwa zawodowego oraz planowania indywidualnych karier zawodowych.

Adekwatnie do coraz niższego poziomu wykształcenia wzrasta wśród badanych procentowy wskaźnik postaw negatywnych. Dla osób legitymujących się zawodowym wykształceniem wynosi on aż 67%, natomiast dla badanych posiadających wyższe wykształcenie, jedynie 17%. Jednocześnie wśród osób z wyższym wykształceniem aż 53% odznacza się spośród pozostałych grup najwyższym procentowo natężeniem wartości zmiennych, wyróżnionych jako wskaźniki postaw pozytywnych. Osoby z wyższym wykształceniem częściej niż pozostałe reprezentują postawę otwartą na „rozwój i uczenie się” (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004), stąd też może wyni-

kać, uzyskany w tej grupie badanych, najwyższy procent pozytywnych wobec kształcenia postaw.

Menedżerowie znacznie częściej charakteryzują się pozytywną postawą wobec kształcenia niż ich podwładni. Wśród tych pierwszych 52%, a spośród pracowników jedynie 33% charakteryzuje pozytywny stosunek do kształcenia. Odwrotna proporcja zachodzi przy rozkładzie postaw negatywnych. W tym przypadku przejawia ją 39% pracowników i 24% spośród menedżerów (wykres 12).



Źródło: badania własne

Wykres 12. Stanowisko badanych osób a ich postawy wobec kształcenia

Uzyskane rezultaty potwierdzają postawioną hipotezę o dominacji postaw pozytywnych wobec kształcenia ustawicznego, jednak tylko w grupie badanych menedżerów. Nadmienić także należy, że badana grupa menedżerów posiada wyższe niż ich podwładni wykształcenie. Piastując kierownicze stanowiska, kadra wyższego szczebla zobowiązana jest wręcz do ustawicznego rozwoju zawodowego, nabywania różnorodnych kompetencji oraz dbania o wyrabianie podobnego nawyku wśród pracowników szeregowych. Takie okoliczności powodują, że menedżerowie pozostają w nieustannej styczności z rynkiem usług edukacyjnych. Na reprezentowane przez tę grupę zawodową wysokie wskazania dotyczące pozytywnych postaw wobec kształcenia ma również wpływ wysoki poziom aktywności edukacyjnej (rozdz. 6). Z kolei odwrotną sytuację zaobserwowano w grupie pracowników wykonawczych. Dominującymi okazały się negatywne postawy (39%). Rezultat ten może być w tym wypadku tłumaczony niską aktywnością edukacyjną wśród badanych z tej grupy zawodowej.

Zdecydowana większość osób pracujących w małych (zatrudniających do 50 pracowników) oraz w dużych firmach charakteryzuje się pozytyw-

nymi postawami wobec kształcenia. W zakładach średniej wielkości (w których zatrudnia się od 51 do 300 pracowników) procentowo najwyższe wskazania (44%) uzyskały postawy negatywne wobec kształcenia ustawicznego. Im mniejsza firma, tym więcej pozytywnych postaw wśród zatrudnionych w niej osób. Także werbalne stwierdzenia badanych osób, zatrudnionych w dużych zakładach mogą wskazywać, że premiuje się głównie osoby uprzywilejowane, zajmujące kluczowe pozycje w organizacji (cyt.: „przełożony wysyła na szkolenia tylko tych, z działu X, ja chociaż pracuję tu już trzy lata, nigdy nie otrzymałam propozycji szkolenia”, „nie marzę już o skierowaniu na szkolenie, tam jeżdżą wyłącznie kierownicy”). Osoby z dużych organizacji podkreślały także fakt, że oferta szkoleniowa zakładu nie jest zbieżna z ich indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami. O powyższym zaświadcza ich wypowiedzi: „chciałem, żeby wysłano mnie na kurs językowy, niestety w tym roku nie przewidziano tego rodzaju szkoleń”, „nie mam ochoty brać udziału we wdrażaniu norm ISO”, „z racji zajmowanego stanowiska, najbardziej przydałby mi się kurs z finansów i rachunkowości, a wysłano mnie obligatoryjnie na szkolenie z prawa pracy”. Przyczyn tak negatywnych wypowiedzi należy upatrywać w funkcjonowaniu zakładowych systemów kształcenia. niesprawną organizacją zakładowego systemu kształcenia, brak diagnozy potrzeb szkoleniowych lub brak dodatkowych szkoleń w zakładach pracy (czy to wewnętrznych, czy zewnętrznych) determinuje wśród badanych umiarkowane bądź negatywne postawy wobec kształcenia. Uzyskane wyniki można tłumaczyć także klimatem panującym w dużych przedsiębiorstwach, który prawdopodobnie w przypadku badanych osób nie sprzyja ich rozwojowi i uczeniu się oraz planowaniu dalszego kształcenia we własnym zakresie. Prawdopodobnie przytoczone werbalne wskazania uwarunkowały dość wysoki wskaźnik postaw negatywnych wobec kształcenia wśród pracujących w firmach średnich i dużych.

Analizując reprezentowane typy postaw ze względu na **sektor własności zakładu, w którym pracują badani**, podkreślić należy, że 53% spośród ankietowanych z sektora publicznego charakteryzuje się pozytywnymi postawami wobec kształcenia. Z kolei wśród badanych zatrudnionych w sektorze prywatnym – jedynie 35% ankietowanych. Jeśli chodzi natomiast o negatywne postawy, to cechują one 32% badanych zatrudnionych w sektorze publicznym i 31% pracujących w sektorze prywatnym. Podkreślić należy, że są to dość wysokie wskaźniki dotyczące postaw negatywnych.

Podsumowując wyniki uzyskane podczas ogólnej analizy postaw badanych osób, można stwierdzić, że:

- **kobiety** (46%) częściej niż mężczyźni (38%) charakteryzują postawy **pozytywne**;

- postawy **pozytywne** przejawiają najczęściej **osoby młode**, w przedziale wiekowym 26–35 lat (51%), natomiast postawy **negatywne** są w większości charakterystyczne dla **osób powyżej 46 r.ż.** (63%);
- ankietowani z **wyższym wykształceniem**, cechują się **pozytywnymi** postawami wobec kształcenia (53%), natomiast postawy **negatywne** przejawiają głównie **osoby z wykształceniem zawodowym** (67%);
- **menedżerów** (52%) zdecydowanie częściej niż pracowników (33%) znamionują **pozytywne** postawy wobec kształcenia ustawicznego;
- spośród ogółu badanych, najwięcej wskazań dotyczących postaw **negatywnych** odnotowano wśród pracujących na **Warmii i Mazurach** (41%). Jednocześnie zaznaczyć należy, iż badania nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa, analizującym zróżnicowanie postaw respondentów względem analizowanych zmiennych, wykazały, że są to związki nieistotne statystycznie.

W kolejnych podrozdziałach przeanalizowano, w jaki sposób zachowania badanych osób związane z aktywnością edukacyjną wyznaczone są przez oddziaływanie trzech komponentów postaw: emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego.

7.1. Komponent emocjonalno-oceniający postaw

Komponent emocjonalno-oceniający, nazywany także afektywnym, zazwyczaj wskazuje na uczucie, pociągające lub odpychające, jakie jednostka odczuwa w odniesieniu do przedmiotu postawy. Zazwyczaj, gdy mówimy o sile danej postawy, mamy na myśli rolę tego czynnika. Na potrzeby pogłębionych analiz wskaźnikami opisującymi komponent afektywny były: ocena aktywności edukacyjnej oraz ocena treści podejmowanego przez badane osoby kształcenia w aspekcie ich przydatności.

Przechodząc do prezentacji oceny aktywności edukacyjnej, zaznaczyć należy, że zdecydowana **większość** ankietowanych (69%) jest **zadowolona**, a jedynie 31% stanowią osoby niezadowolone z własnej aktywności edukacyjnej. Jeśli chodzi o interpretację poszczególnych zmiennych mogących różnicować oceny aktywności edukacyjnej wśród badanych, podkreślić należy, że najbardziej zadowoloną z aktywności edukacyjnej grupę stanowią osoby pomiędzy 26–35 r.ż. (77%), następny w kolejności przedział – to wiek 46–55 lat (73%). Tak wysoki wskaźnik zadowolenia można tłumaczyć w stosunku do grupy młodszej zrealizowaniem wysokich aspiracji edukacyjnych. Z kolei w przypadku osób dojrzałych, które mają za sobą багаż doświadczeń edukacyjnych, ich dodatnim bilansem. W przypadku osób niezadowolonych z aktywności własnej, najliczniejszą grupę (45%) stano-

wią osoby w wieku do 25 lat. Prawdopodobnie wskazania w tej grupie powodowane są negatywnymi doświadczeniami edukacyjnymi oraz niezrealizowaniem planów edukacyjnych. Często osoby z tej kategorii wiekowej, wkraczając na rynek pracy, przeżywają pierwsze porażki rekrutacyjne. Najnowsze badania dotyczące stopy bezrobocia wskazują, że jest to grupa, w której odnotowuje się najwyższe wskaźniki poziomu bezrobocia. W pierwszym kwartale 2008 roku stopa bezrobocia wśród absolwentów wynosiła 21,8% (*Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2003–2007, 2009*).

Z dokonanej empirycznej analizy wynika, że na zadowolenie z własnej aktywności edukacyjnej wpływa wykształcenie ankietowanych. Wśród osób niezadowolonych, najwyższe wskazania uzyskano w grupie ze średnim (40%) i zawodowym wykształceniem (67%). Natomiast najbardziej zadowolone z własnej aktywności edukacyjnej są osoby z wyższym (74%) oraz wyższym licencjackim wykształceniem (75%). Jest to wynik potwierdzający, że u osób z wyższym wykształceniem wzrasta poziom ogólnej samooceny, co z kolei może rzutować na wartość oceny w stosunku do aktywności edukacyjnej (J. Czapiński, 1995). Jeśli analizujemy zadowolenie z własnej aktywności wynikające z zajmowanego przez badanych stanowiska, należy podkreślić, że zarówno wśród pracowników (67%), jak i menedżerów (72%) odnotowano wysoką procentowo liczbę takich wskazań. O ile uzyskane wyniki wskazujące na wysokie zadowolenie z aktywności edukacyjnej wśród menedżerów znajdują potwierdzenie w dotychczasowej, wysokiej aktywności edukacyjnej tej grupy zawodowej, o tyle w grupie pracowników wykonawczych, charakteryzującej się głównie niską aktywnością edukacyjną, są zaskakujące. Mogą one świadczyć o tym, że osoby zatrudniane na stanowiskach wykonawczych, o niskich aspiracjach edukacyjnych, przejawiające niską aktywność szkoleniową są zadowolone ze swojej sytuacji społeczno-ekonomicznej i nie chcą jej znacząco zmieniać, a w edukacji nie upatrują szansy na poprawę tego stanu rzeczy, a w konsekwencji nie posiadają również planów edukacyjnych na najbliższe lata. Zaznaczyć także trzeba, że spośród tych dwóch grup badanych nieznacznie więcej pracowników (33%) niż menedżerów (28%) jest niezadowolonych z aktywności edukacyjnej. Otrzymane rezultaty wskazują, że to menedżerowie są nieco bardziej niż pracownicy zadowoleni z przejawianej aktywności edukacyjnej oraz rzadziej bywają z niej niezadowoleni.

Analizując również werbalne wskazania badanej grupy osób, dotyczące czynników determinujących ogólnie wysokie zadowolenie płynące z własnej aktywności edukacyjnej, odnotować należy, że większość z nich powodowana jest dotychczasowym lub planowanym (w okresie kilku najbliższych lat) uczestnictwem w różnych formach kształcenia i doskonalenia.

Warto przytoczyć, świadczące o tym fakcie, najczęściej powtarzające się **wypowiedzi menedżerów**: „rozpoczynam kolejne studia magisterskie”; „ukończyłam trzy rodzaje studiów podyplomowych”; „uzupełniam wiedzę na bieżąco, często biorąc udział w kursach i szkoleniach”; „staram się cały czas rozwijać i zdobywać nowe umiejętności”; „sprawia mi przyjemność uczenie się czegoś nowego”; „poszerzam wiedzę z interesujących mnie dziedzin”; „zgłaszam chęć szkolenia w miejscu pracy”. Natomiast wśród badanej grupy **pracowników wykonawczych**, potwierdzeniem ich zadowolenia są powtarzające się m.in. następujące wypowiedzi: „doksztalcam się”; „nie stoję w miejscu, bo się uczę”; „lubię poszerzać swoją wiedzę”; „dotychczasowa edukacja pozwala nadążać za zachodzącymi zmianami”; „korzystam z każdego źródła wiedzy”; „kształcę się sama, z własnej inicjatywy”.

Ocena własnej aktywności edukacyjnej odzwierciedlała się także w odpowiedziach respondentów na pytanie otwarte: Ile godzin miesięcznie (średnio) poświęca Pan(i) na kształcenie?. Najczęściej deklarowanym przez **menedżerów** przedziałem czasowym jest 10-20 godzin. Wśród ankietowanych znalazły się osoby (najczęściej to uczestnicy zorganizowanych form kształcenia – studiów wyższych lub podyplomowych), które podają, iż na kształcenie przeznaczają od 50 do 60 godzin miesięcznie. Takie wskazania mogą również relatywnie wpływać na zadowolenie menedżerów z przejawianej aktywności. Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi badanych **pracowników** na powyższe pytanie są wskazania od 5 do 10 godzin. Podkreślić jednak należy, iż przedziały czasowe wzrastają nawet do 70 godzin w przypadku osób, które, podobnie jak badana grupa menedżerów, wskazały na systematyczne kształcenie w formach zorganizowanych. W skali kraju szacuje się, że każdy zatrudniony na intratnych warunkach poświęca na szkolenie w formach zorganizowanych średnio ok. 2 godzin rocznie, natomiast w krajach rozwiniętych ok. 50-70 godzin rocznie (*Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*), co wskazuje na znaczące dysproporcje w tym zakresie.

Z kolei jeśli chodzi o konkretne przyczyny niezadowolenia z aktywności, badani **menedżerowie** wymieniają najczęściej: „brak czasu na kształcenie”; „brak samozaparcia”; „brak silnej woli”. Ta grupa respondentów zauważa przy tym, własne braki bądź luki w wykształceniu i posiadanych umiejętnościach, co sygnalizuje wypowiedziami: „nie mam możliwości ukończenia studiów”, „brakuje mi informatycznego wykształcenia”; „nie znam języków obcych”. Z kolei niezadowolenie badanych **pracowników** opisują następujące wypowiedzi: „za mało czasu poświęcam na kształcenie”; „nie czytam fachowej literatury”; „jestem zbyt obciążony pracą i brakuje mi czasu na doskonalenie”; „powinienem się kształcić, ale brakuje mi pieniędzy”; „powinienem coś dalej robić”. Chociaż zdecydowana większość

spośród ankietowanych deklaruje zadowolenie z dotychczasowej aktywności, można pokusić się o wyróżnienie charakterystycznych czynników warunkujących niezadowolenie. Wśród tej grupy wymienić należy trzy podstawowe: **zatrudnienie w sektorze publicznym**, w którym zdecydowanie słabszą wagę przykładają się do potrzeb edukacyjnych pracowników; **wiek powyżej 46 lat**, czyli tzw. wiek przedemerytalny; osoby z tej grupy wiekowej, myślą głównie o stopniowym wycofywaniu się z aktywności zawodowej, a nie o dalszym kształceniu; **niski poziom wykształcenia** determinujący brak zadowolenia ze swojej sytuacji w tej kategorii badanych osób (jednakże analizy statystyczne wymienionych zmiennych nie potwierdziły istotności statystycznej).

Na koniec rozważań dotyczących zachowań badanych osób, wyznaczanych przez zmienne wchodzące w skład komponentu emocjonalno-oceniającego, należy podkreślić wpływ **zadowolenia z aktywności edukacyjnej** na całokształt postaw badanych osób. Spośród ogółu badanych **zadowolonych** z własnej aktywności kształceniowej, 45% charakteryzuje się pozytywnymi postawami wobec kształcenia. Taki wskaźnik podkreśla znaczenie samooceny dla reprezentowania pozytywnej postawy. Negatywne postawy reprezentuje 36%, a umiarkowane 29% niezadowolonych z własnej aktywności edukacyjnej. Wpływ samooceny na kształt postaw odzwierciedla się także w wynikach uzyskanych od osób niezadowolonych z przejawianej aktywności. Zadowolenie z aktywności bądź też jego brak znacząco wpływa na typ przejawianych postaw. Pamiętać jednakże należy, że wysokie zadowolenie z aktywności nie zawsze idzie w parze z faktycznie przejawianą aktywnością.

Kolejnym analizowanym wskaźnikiem komponentu emocjonalno-oceniającego postaw badanych osób jest ocena dotycząca przydatności treści kształcenia i zdobytej wiedzy, zarówno dla teraźniejszych, jak i przyszłych zadań zawodowych. Ocena efektywności szkoleń jest ostatnim etapem procesu szkoleniowego. Jednocześnie stanowi punkt wyjścia do dalszych działań związanych z kształceniem personelu. Oszacowanie efektów szkoleń jest w praktyce niezwykle trudne, dlatego najczęściej spotyka się dokonywanie pomiaru jego efektów na poziomie reakcji pracowników. W tym wypadku wykorzystuje się: zbieranie ustnych bądź w formie ankiet opinii od szkolonych osób, a następnie przekazywanie tych informacji do działów personalnych (K. Wojtaszczyk, 2001, s. 38–39). Z analiz przeprowadzonych przez Instytut Zarządzania wynika, że 60% firm szkoleniowych w Polsce dokonuje sondażu efektywności szkoleń. Najczęściej w trakcie tego procesu stosują one badanie tzw. bezpośredniej reakcji klientów na szkolenie. Rzadko przeprowadza się testy mierzące poziom zdobytej wiedzy lub mierzące umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy, jednocześnie po-

równując je z arkuszami efektywności pracy (*Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce. Stan obecny–perspektywy rozwoju–rekomendacje*, 2004).

Zarówno pracownicy, jak i ich przełożeni, oceniając wartość zdobytej wiedzy, oszacowują jej przydatność i użyteczność w chwili obecnej, jak i w dalszej praktyce zawodowej. Oceniają jej efektywność poprzez pryzmat indywidualnej kariery – własnych zarówno zawodowych, jak i społecznych korzyści. Niniejsza część podrozdziału przedstawia ocenę zakładowej oferty edukacyjnej, zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego systemu do kształcenia i doskonalenia zawodowego, w świetle opinii badanych (szerzej o procesie inwestowania w kapitał edukacyjny pracowników przez zatrudniające ich firmy traktuje rozdz. 8). W przeprowadzonych badaniach poproszono respondentów o dokonanie oceny treści kształcenia zawodowego, zorganizowanego przez zakłady pracy. Ankietowanych pytano przede wszystkim o możliwość wykorzystania zdobytej w trakcie tego kształcenia wiedzy i umiejętności pod kątem ich przydatności w obecnej pracy zawodowej. Wiedzę zdobytą w toku wewnątrzzakładowego kształcenia najczęściej spośród ogółu badanych osób (56%) oceniło wysoko; 38% – dostatecznie; a jedynie 6% – nisko. Powyższe dane mogą sugerować, że firmy, organizując kształcenie pracowników, szczególną wagę przywiązują do zaspokojenia arbitralnych interesów organizacji. Wybierają takie projekty szkoleniowe, które tematycznie związane są ściśle ze specyfiką ich działalności (A. Andrzejczak, 2002, s. 287). Istotnie statystycznie różnice w dokonanych ocenach zauważamy przy analizie szczegółowych zmiennych. Ocenę przydatności **wiedzy zdobytej na szkoleniach zakładowych** zdeterminowała głównie wielkość firmy. Respondenci pracujący w dużych przedsiębiorstwach oceniają wysoko (61%) zdobyty w trakcie tego rodzaju szkoleń zasób wiadomości. Pozostali, pracujący w małych i średnich firmach, jako dostateczny (35%) i niski (5%); (chi-kwadrat = 24,417; dla $df = 8$; współczynnik istotności statystycznej = **0,002**). Natomiast w wypadku analizowanych pozostałych zmiennych już nie występowały znaczące istotności statystyczne.

Kolejną rozpatrywaną kwestią była ocena wiedzy, którą respondenci zdobyli w trakcie kształcenia poza firmą, uczestnicząc w szkoleniach zewnętrznych (kształcenie eksternistyczne). Jej przydatność badani oszacowali następująco: 46% określiło ją jako wysoką; 51% jako wystarczającą (dostateczną), a jedynie 3% jako niską. Istotny związek statystyczny odnotowano (podobnie jak w wypadku oceny wiedzy uzyskanej w trakcie zakładowego kształcenia) w przypadku zmiennej: wielkość zatrudniającej firmy. Badani pracujący w małych i średnich firmach, w zdecydowanej większości oceniali wiedzę zdobytą na szkoleniach zewnętrznych jako dostateczną (83%). Z kolei zatrudnieni w dużych organizacjach w większości ocenili ją wysoko (57%). Im większy zakład pracy, tym wyższa była ocena uzyskanej

w toku pozazakładowego kształcenia wiedzy (chi-kwadrat = 12,530; dla $df = 4$; współczynnik istotności statystycznej = **0,014**). Powodem takiej sytuacji może być fakt, że zazwyczaj duże firmy stać na oferowanie swoim pracownikom, bogatego i szerokiego wachlarza szkoleń, także zewnętrznych, ponieważ dysponują one większymi budżetami finansowymi na zakup lub organizację kształcenia również poza miejscem pracy, a często nawet w atrakcyjnych pod względem lokalizacji ośrodkach szkoleniowych.

Udział w szkoleniach wywołuje określoną reakcję, powinien prowadzić do uczenia się. Fakt ten z kolei winien wywoływać zmianę zachowania jednostki w pracy i korzystnie wpłynąć na funkcjonowanie organizacji. Oczywiście może się zdarzyć, że pomimo pozytywnej reakcji na szkolenie, nie nastąpią rzeczywiste zmiany w zachowaniu lub postawach i nie pojawią się efekty w postaci uczenia się. Podczas uczenia się może nastąpić także taka sytuacja, w której uczestnicy szkoleń nie będą w stanie przenieść do miejsca pracy nowych umiejętności i postaw. Stan ten nie przełoży się na wzrost efektywności danej jednostki, ani firmy, jako całości (M. Łaguna, 2004, s. 123–124).

Również swobodne odpowiedzi badanych, udzielone na pytanie: W jaki sposób zdobyta przez Pana(-ią) na kursach bądź szkoleniach wiedza lub umiejętności przyczyniły się do lepszego wykonywania pracy? posłużyły także za wskaźniki, użyteczności wiedzy uzyskanej w trakcie dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Menedżerowie podkreślali najczęściej praktyczną przydatność kształcenia, ze względu na zachodzące zmiany prawne, wprowadzanie nowych przepisów lub technologii, a co za tym idzie, konieczność stałego uzupełniania posiadanej wiedzy. Dostrzegają oni znaczenie podnoszenia kwalifikacji związanych stricte z zajmowanym stanowiskiem, przy jednoczesnym zaakcentowaniu płynących z tych poczynań korzyści. O powyższym zaświadcza ich wypowiedzi, które zacytuję: „zdobyta wiedza usprawniła moją znajomość nowoczesnego zarządzania”; „posiadam lepszą znajomość z zakresu prawa pracy i innych przepisów prawnych”; „wprowadziłem nowe metody pracy, tj. działanie przez cele, pracę zespołową, zarządzanie czasem”; „osiągam lepsze wyniki”; „szybkie podejmowanie decyzji zwiększyło efektywność mojej pracy”; „profesjonalnie wykonuję swoje obowiązki”; „usprawniłem komunikację ze współpracownikami i podwładnymi”; „mogę łatwo porozumieć się z zagranicznymi kontrahentami”; „dzięki poszerzonej wiedzy zawodowej uzyskałem awans”; „zapewnia mi większą mobilność na rynku pracy”. Menedżerowie dostrzegają znaczenie zarówno tzw. **wiedzy twardej** (której zakres obejmuje pozyskiwanie wiedzy i umiejętności bezpośrednio związanych z wykonywanym zawodem), jak i tzw. **umiejętności miękkich**, czyli treningów z zakresu komunikacji interpersonalnej.

nalnej, rozwiązywania konfliktów czy negocjacji. Jednocześnie upatrują też w zdobytej wiedzy korzyści indywidualnych, np. wzmocnienia pozycji zawodowej poprzez uzyskanie awansu i uzyskanie wyższych dochodów. Awans należy do najczęściej podkreślanych wartości, powiązanych z tzw. „opłacalnością” posiadania wiedzy, preferowanych zwłaszcza przez młodych, ambitnych menedżerów, dla których wiąże się on, prócz standardów czysto konsumpcyjnych, ze zdobywaniem coraz to wyższych pozycji w strukturach społeczno-zawodowych. Także wypowiedzi **pracowników wykonawczych** akcentują praktyczną wartość zdobytej w toku zakładowego kształcenia wiedzy. Wśród werbalnych stwierdzeń, pojawiających się w tej grupie zawodowej znalazły się m.in. następujące: „biegle posługuję się komputerem”; „zdobyłem umiejętność interpretacji i zastosowania nowych przepisów w praktyce”; „zwiększenie wydajności i podwyższenie jakości produkcji w firmie”; „zyskałem umiejętność obsługi nowo wdrażanych technologii”; „podwyższyłem kompetencje językowe”. Powyższe uzasadnienia potwierdzają, że i ta grupa zawodowa dostrzega znaczenie i wartość zarówno „umiejętności miękkich”, jak i „twardej wiedzy”.

Podsumowując uzyskane oceny, dotyczące przydatności treści podejmowanego przez respondentów kształcenia, należy zaznaczyć, iż zdecydowana większość z nich potwierdziła, że treści kształcenia, omawiane na szkoleniach lub kursach, przyczyniły się do lepszego wykonywania pracy w zatrudniającej ich organizacji.

Konkludując poruszane kwestie odnoszące się do komponentu emocjonalno-oceniającego postaw badanych osób, należy podkreślić:

- poziom wykształcenia, wiek respondentów oraz zajmowane przez nich stanowisko głównie zdeterminowały zadowolenie z dotychczasowej aktywności edukacyjnej;
- przeważająca większość (92%) przyznaje, że wiedza, jaką uzyskali w toku kształcenia oferowanego i organizowanego przez firmy, jest przydatna i użyteczna głównie w obecnym miejscu pracy, ale prawdopodobnie także w przyszłości przyczyni się do lepszego wykonywania przez nich obowiązków i zadań zawodowych; oceny menedżerów są w tym wypadku zdecydowanie wyższe niż pracowników.

7.2. Komponent poznawczy postaw

Komponent poznawczy odnosi się do sposobu, w jaki przedmiot postawy jest pojmowany. W tym ujęciu postawa jest opinią o tym, co myśli jednostka o jakiejś rzeczywistości, niekoniecznie odczuwając przy tym

uczucie pociągające lub odpychające. Dla celów badawczych przyjęto, że wskaźnikami opisującymi ten komponent postaw będą: poziom rozumienia potrzeby i konieczności kształcenia ustawicznego, a także wykazywanie poparcia dla tej idei. Przy prezentacji zachowań badanych osób (wyznaczanych przez komponent poznawczy postaw), aby móc wyróżnić niski, średni i wysoki poziom rozumienia konieczności kształcenia ustawicznego, posłużono się tzw. analizą skupień (J. Brzeziński, R. Stachowski, 1984).

Jak już zostało podkreślone w części teoretycznej niniejszego opracowania, **edukacja ustawiczna** jest zasadą współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą proces kształcenia trwa całe życie i obejmuje odnawianie, poszerzanie i pogłębianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Temat ten szczególnie zyskuje na aktualności w związku z coraz częstszą koniecznością zmian przez pracowników swego profilu zawodowego, spowodowaną trudną sytuacją na rynku pracy. Kształcenie ustawiczne niezbędne jest także ze względu na tempo postępu naukowo-technicznego, które powoduje, że wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym szybko się dezaktualizuje. W takim wypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem tzw. luki kwalifikacyjnej, pogłębiającej się zwłaszcza tam, gdzie występuje dysproporcja pomiędzy obecnymi kwalifikacjami pracowników a wymaganiami stanowisk pracy oraz w przypadku gdy pracownicy szkoleni są w małym stopniu (A. Andrzejczak, 2002, s. 278). W związku z powyższym, koncepcja edukacji ustawicznej staje się również celem dla konkretnego człowieka, ponieważ, chcąc dotrzymać kroku zachodzącym zmianom, powinien on uczyć się nieustannie przez całe życie, jednocześnie podnosząc wartość kapitału edukacyjnego. O określonym poziomie rozumienia koncepcji całościowego uczenia się przez respondentów wnioskowano na podstawie ich werbalnych stwierdzeń, w postaci pisemnych odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu ankiety. Wskutek dokonanych analiz możliwe będzie wykazanie ewentualnych zmian w postawach reprezentowanych przez menedżerów i ich podwładnych.

Wśród ogółu badanych najwięcej, bo aż 62%, charakteryzuje się średnim poziomem natężenia wartości przyjętych dla zmiennej „konieczność kształcenia ustawicznego w ciągu całego życia”. Natomiast wśród 34% respondentów wyróżniono zachowania określone jako wysokie natężenie, jedynie 4% badanych przejawia zachowania na poziomie negatywnego stosunku do analizowanej zmiennej. Aby określić poziom rozumienia potrzeby kształcenia ustawicznego wśród respondentów, przeanalizowano również udzielone odpowiedzi na pytanie: Dlaczego zdaniem Pana(i) człowiek powinien kształcić się w ciągu całego życia? Najbardziej charakterystyczne z nich zebrano w syntetyczną całość i zestawiono w dwóch tabelach (6 i 7).

Tabela 6. Potrzeba kształcenia ustawicznego wśród badanej grupy pracowników

Na Warmii i Mazurach należy się kształcić, aby	W Wielkopolsce należy się kształcić, aby
<ul style="list-style-type: none"> • nadążać za nowymi technologiami; • nadążać za nowymi sposobami pracy; • uzupełniać (poszerzać) wiedzę zawodową; • rozwijać się zawodowo, podnosić swoje kwalifikacje; • rozwijać się intelektualnie; • dostosować się do zachodzących zmian; • unikać degradacji ze stanowiska; • podnosić status życia wskutek kształcenia; • dla samorealizacji; • pozyskać wyższe wynagrodzenie 	<ul style="list-style-type: none"> • przekazywać wiedzę innym; • wykorzystać wiedzę w praktyce; • nadążać za zmieniającym się światem, rozwojem nauki i wiedzy (wymóg rozwoju cywilizacyjnego i technicznego); • dla osobistej satysfakcji; • na potrzeby firmy; • uzupełniać wiedzę zawodową (zmieniające się często przepisy i regulacje prawne); • wiedza pozwala osiągnąć sukces; • ciągle się dokształcać i podnosić kwalifikacje

Źródło: badania własne - najczęściej pojawiające się werbalne stwierdzenia

Tabela 7. Potrzeba kształcenia ustawicznego wśród badanej grupy menedżerów

Na Warmii i Mazurach należy się kształcić, ponieważ	W Wielkopolsce należy się kształcić, ponieważ
<ul style="list-style-type: none"> • zachodzące zmiany wymagają ustawicznego kształcenia; • zmienia się otoczenie (rynek pracy); • w celu uzyskania lepszej pozycji zawodowej (lepszej pracy); • by profesjonalnie wykonywać obowiązki i zadania w pracy; • dla własnej satysfakcji; • w celu zwiększenia efektywności pracy; • by nadążać za postępem naukowo-technicznym; • dla ogólnego rozwoju; • szkolenia ułatwiają wykonywanie obowiązków służbowych 	<ul style="list-style-type: none"> • należy sprostać wymaganiom rozwijającego się świata i zmieniającego się otoczenia; • uzupełniać wiedzę z dziedzin potrzebnych w wykonywanej pracy; • sprostać oczekiwaniom pracodawcy; • dla osobistej satysfakcji (dowartościowania) i samorealizacji; • by sprostać wymaganiom rynku pracy (zmiany powodują potrzeby); • aby podnosić swoje umiejętności i kwalifikacje; • w celu pogłębiania i aktualizacji wiedzy

Źródło: badania własne - najczęściej pojawiające się werbalne stwierdzenia

Analizując poparcie dla koncepcji kształcenia ustawicznego lub jego brak wśród respondentów, należy podkreślić również wpływ zmiennej **aspiracje edukacyjne**. W przypadku zachowań wyznaczanych przez sferę poznawczą postaw, wśród ankietowanych o wysokich (38% ogółu) oraz średnich (59%) aspiracjach, dominują zachowania określone jako wysokie

natężenie wartości przyjętych zmiennych określających poziom rozumienia potrzeby kształcenia ustawicznego. Wskutek zastosowania nieparametrycznego testu istotności różnic (test Kendalla) stwierdzono, że zachodzi istotność statystyczna pomiędzy opisywanym komponentem poznawczym a aspiracjami edukacyjnymi (dla $N = 133$; $Sig = 0,00$) oraz faktycznie przejawianą przez badanych aktywnością (dla $N = 135$; $Sig = 0,02$). Wynik ten ukazuje, że jednostki odznaczające się wysokim poziomem aspiracji edukacyjnych częściej niż pozostali badani nie tylko odczuwają potrzebę ciągłego uczenia się na przestrzeni życia, ale jednocześnie charakteryzują się wysokim poziomem jej zrozumienia.

Tabela 8. Rozumienie koncepcji kształcenia ustawicznego przez menedżerów

Na Warmii i Mazurach	W Wielkopolsce
<ul style="list-style-type: none"> • sukcesywne podnoszenie kwalifikacji; • doksztalcanie w formie kursów i szkoleń; • ciągle doksztalcanie ze względu na wiek; • doskonalenie kwalifikacji; • kształcenie ciągle; • system szkoleń; • uczenie się przez całe życie; • proces zdobywania wiedzy i umiejętności; • pogłębianie wiedzy z danej dziedziny; • samokształcanie; • nauka po godzinach pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • ciągle podnoszenie kwalifikacji i doskonalenie zawodowe; • uzupełnianie wiedzy w sposób ciągły; • kształcenie permanentne; • doskonalenie zawodowe; • doksztalcanie się; • bieżące aktualizowanie wiedzy; • samokształcanie; • kształcenie w okresie aktywności zawodowej

Źródło: badania własne - najczęściej pojawiające się werbalne stwierdzenia

Tabela 9. Rozumienie koncepcji kształcenia ustawicznego przez pracowników

Na Warmii i Mazurach	W Wielkopolsce
<ul style="list-style-type: none"> • podnoszenie kwalifikacji, zdobywanie wiedzy i wykształcenia; • kształcenie ciągle; • edukacja przez całe życie; • doskonalenie i odnawianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych; • proces ciągłego samodoskonalenia; • nauka w formie wieczorowej, eksternistycznej, zaocznej 	<ul style="list-style-type: none"> • samokształcanie; • podnoszenie swoich umiejętności i wiedzy; • ciągle doksztalcanie się; • nieustanne podnoszenie kwalifikacji; • proces kształcenia przez całe życie; • pogłębianie wiedzy

Źródło: badania własne - najczęściej pojawiające się werbalne stwierdzenia

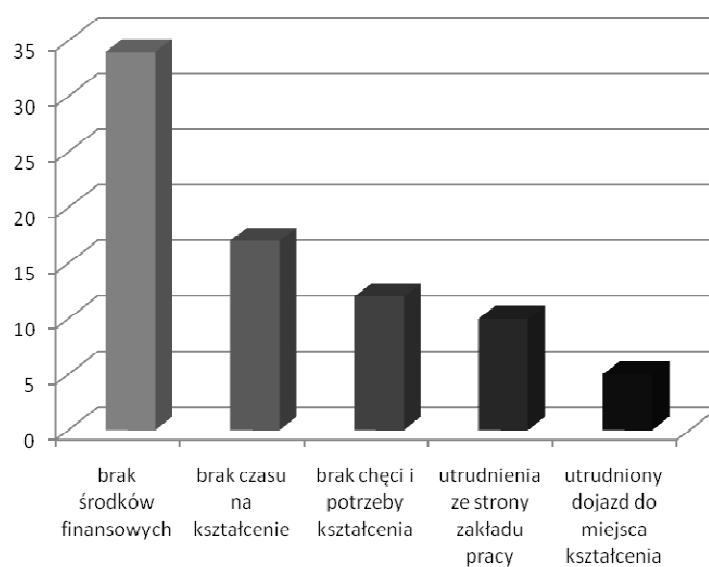
Charakteryzując poziom poparcia idei kształcenia ustawicznego, istotnym jest także zwrócenie uwagi na sposób, w jaki ta koncepcja jest wdrażana w życie przez respondentów. Werbalne wskazania menedżerów i ich podwładnych zestawiono w tabelach (8 i 9).

Spośród ogółu respondentów 54% przyznało, że zasada kształcenia ustawicznego jest im bliska i kierują się nią w swym życiu. Pozostała część, pomimo że wyraża zrozumienie dla koncepcji całożyciowego uczenia się, nie wykazuje chęci wdrożenia jej w swoim życiu (w tym wypadku odnotowano brak zrozumienia potrzeby edukacji permanentnej). Podsumowując uzyskane i zestawione w tabelach wypowiedzi, podkreślić należy, że zarówno menedżerowie, jak i ich podwładni prawidłowo określają poszczególne elementy, składające się na pełen obraz rozumienia koncepcji kształcenia ustawicznego. Na korzyść badanej grupy menedżerów przemawiają wyniki wskazujące, że grupę tę cechuje ogólnie wyższy niż pracowników wykonawczych poziom rozumienia konieczności permanentnego kształcenia. Wysokim poziomem rozumienia potrzeby kształcenia charakteryzuje się 63% spośród badanych menedżerów; pracowników wykonawczych jedynie 37%. Badania z końca lat 90. XX w. wskazują, że polscy menedżerowie i pracownicy wykazują się słabą umiejętnością samoorganizacji oraz że idea ustawicznego uczenia się i doskonalenia zawodowego nie jest ugruntowana w świadomości społecznej (*Report on the vocational education and training system, National observatory country report, 1999*, s. 108). Wśród badanej populacji istnieje świadomość potrzeby kształcenia przez całe życie, która niestety, co należy podkreślić, nie przekłada się na poziom dotychczasowej aktywności edukacyjnej (47% ogółu badanych charakteryzuje jednak niski poziom aktywności edukacyjnej – rozdz. 6). Tylko człowiek świadomy znaczenia edukacji w swym życiu podejmie decyzję o dalszym uczeniu się.

Determinantę postaw badanych osób w stosunku do kształcenia stanowić mogą także **bariery edukacyjne**, dlatego analizie poddano również i te czynniki. Termin **przeszkody** oznacza te wszystkie sytuacje, okoliczności i czynniki, które wyłaniają się w czasie realizacji zadań i powodują albo dodatkowy wysiłek wykonawcy, albo też opóźnienie realizacji zadań planowych (Z. Wiatrowski, 2002, s. 33). Według T. Tomaszewskiego można wyróżnić trudności obiektywne i subiektywne. Z pierwszymi mamy do czynienia wówczas, gdy człowiek zdolny do wykonywania normalnych zadań w normalnych warunkach, staje wobec zadań lub warunków przekraczających tę normę. Z kolei drugi typ trudności występuje wtedy, gdy w sytuacji normalnej człowiek nie może sprostać jej wymaganiom, gdy nie może wykonać „normalnych zadań w normalnych warunkach” (M. Maru-

szewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, 1967). Z kolei L. Bandura określa trudności jako stan psychiczny człowieka, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna, zatrzymująca realizację dążeń jednostki. W wyniku trudności człowiek albo szuka nowych rozwiązań, albo powstrzymuje się od wykonania zadania (L. Bandura, 1970). Według P. Cross, do najczęstszych barier edukacyjnych należą: wysokie koszty związane z kształceniem, brak czasu, trudności komunikacyjne, brak informacji na temat kształcenia, brak zainteresowań, brak wiary we własne siły, wiek (K.P. Cross, 1981; A. Strużyńska, 2003). Wypowiedzi respondentów wskazują, że przyczyny niepodjęcia przez nich dalszego kształcenia są zróżnicowane. To one uniemożliwiają realizację częstokroć ambitnych planów edukacyjnych, pozostawiając dalszą naukę w sferze marzeń.

Na wykresie 13 zebrano i zestawiono najczęściej padające wśród respondentów odpowiedzi, wskazujące na główne bariery w podnoszeniu własnych kwalifikacji.



Źródło: badania własne

* Liczba wskazań (respondenci mogli wybrać dowolną liczbę z wymienionych zmiennych, niektórzy z nich zaznaczali kilka barier, inni nie udzielili odpowiedzi).

Wykres 13. Bariery edukacyjne w opinii badanych*

Wśród najczęściej wymienianych barier edukacyjnych, najwięcej wskazań uzyskały: „niewystarczające zasoby finansowe”, „brak czasu” i „brak bezpośredniej potrzeby kształcenia”. Zaznaczyć także trzeba, że wśród deklaracji ankietowanych pojawiły się i takie, które wskazywały, iż przyczyn

niepodejmowania kształcenia upatrują oni w złej woli zatrudniającej ich firmy. Dowodzą tego m.in. takie odpowiedzi: „pracuję już półtora roku, a firma nie kieruje mnie na szkolenia”; „prócz obowiązkowych kursów przełożony nie zaproponował mi uczestnictwa w innych”; „u nas w dziale, ze szkoleń korzystają wciąż te same osoby”. Powyższe wypowiedzi potwierdzają relacje pomiędzy wskazaniami ankietowanych a barierami edukacyjnymi nakreślonymi przez P. Cross. Pojawiały się także wypowiedzi respondentów, świadczące o edukacyjnej bierności badanych w tzw. wieku przedemerytalnym. Cytuje: „jestem za stara na naukę”; „za 1,5 roku odchodzę na emeryturę”; „mam zbyt dużo lat”. Powyższe stwierdzenia wskazują, że osoby te znajdują się w tzw. okresach przejściowych. Jednostka może wykorzystać taki stan, aby sformułować nowe cele edukacyjne, ale tylko w sytuacji, gdy wyznaczone cele będą wewnętrznie akceptowane (P. Cross, 1981, A. Strużyna, 2003). W przypadku wypowiedzi tej grupy osób należy przypuszczać, że nie stawiają one sobie nowych zadań edukacyjnych i w związku z tym nie mają też względem edukacji dalszych oczekiwań. Uzyskane rezultaty znajdują także odzwierciedlenie w ogólnopolskich badaniach dotyczących szkoleń pracowników. Wśród najczęstszych barier rozwojowych w tym wypadku znalazły się: brak środków finansowych (40%), brak prywatnego czasu, który można by przeznaczyć na szkolenia (26%) oraz brak chęci i lenistwo (25%). Wśród odpowiedzi pracowników znalazły się również wskazania dotyczące niskiej świadomości potrzeby doskonalenia i rozwoju (9%) oraz przekonanie o braku przydatności i skuteczności szkoleń (13%) (*Szkolenia w Polsce 2008*, 2008, s. 8).

Potrzeba kształcenia stanowi szansę rozwoju zawodowego jednostek. Może być powodowana obecną, złożoną sytuacją na rynku pracy (wysokie bezrobocie, silna konkurencja), poczuciem zagrożenia związanego z możliwością utraty miejsca zatrudnienia. Niekiedy nie może ona zostać zrealizowana przez jednostkę ze względu na istniejące, niezależne od niej, przeszkody edukacyjne. Czasem jednostki nie odczuwają potrzeby uczestnictwa w kształceniu, ponieważ nie upatrują w nim szansy na poprawę swojej sytuacji zawodowej. Najczęściej osoby o wysokich aspiracjach edukacyjnych wdrażają w życie zawodowe ideę kształcenia ustawicznego i to one są najsilniej zdeterminowane, aby wyeliminować zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne bariery edukacyjne.

W niniejszym podrozdziale dokonano charakterystyki komponentu poznawczego postaw badanych osób, jednakże jego pełna interpretacja w całościowej strukturze postaw, jest możliwa w aspekcie analizy komponentu behawioralnego, czyli sfery zachowań.

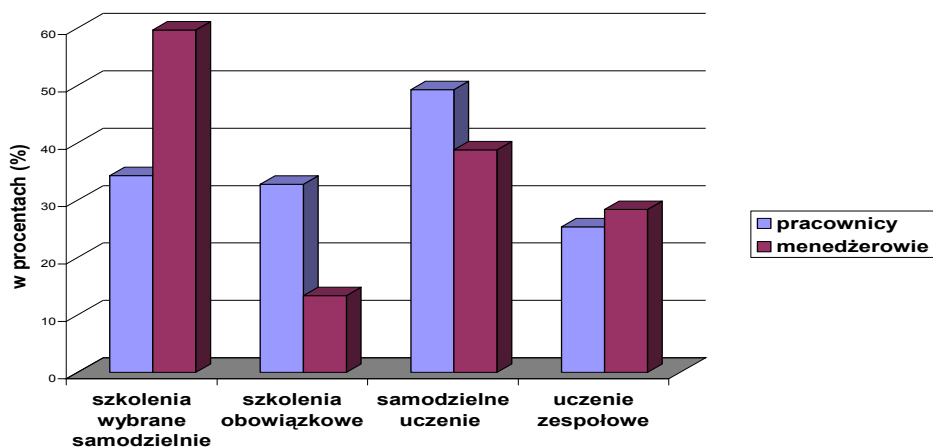
7.3. Komponent behawioralny postaw

Komponent behawioralny związany jest z zachowaniem człowieka, często stanowi bodziec do działania oraz wskazuje na jego skłonności do zachowania w stosunku do innego przedmiotu. Na potrzeby niniejszych analiz główną zmienną, opisującą komponent behawioralny, stały się plany edukacyjne respondentów, analizowane w kontekście dotychczasowej aktywności edukacyjnej oraz aspiracji edukacyjnych badanych osób.

Na podstawie ogólnopolskich badań potrzeb szkoleniowych oszacowano, iż 36% dorosłych Polaków w wieku aktywności edukacyjnej posiada plany dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego. W 2008 roku zamierzenia te najczęściej dotyczyły kursów językowych (13%), szkoleń rozwijających specjalistyczne kwalifikacje zawodowe (10%) lub umiejętności informatyczne (7%). Niektórzy spośród badanych (6%) ukierunkowywali swoje plany na zdobycie kwalifikacji, które ułatwią im w przyszłości zmianę zawodu lub obecnego miejsca pracy. Jedynie 11% spośród ogółu respondentów nie sformułowało żadnych planów kształceniowych (*Szkolenia w Polsce 2008*, 2008, s. 16).

W badaniach przeprowadzonych przez autorkę niniejszego opracowania poproszono menedżerów i ich podwładnych o określenie najbardziej komfortowych form kształcenia, w toku których, w ciągu najbliższych 5 lat, zamierzają podejmować doksztalcenie bądź doskonalenie zawodowe. Respondenci wybierali spośród skategoryzowanych wskaźników: uczenie się w procesie samokształcenia, uczenie się w trakcie pracy zespołowej w miejscu pracy; udział w szkoleniach, których odbycie jest obowiązkowe bądź uczestnictwo w szkoleniach, które wybraliby samodzielnie. Uzyskane wyniki prezentuje wykres 14.

Plany edukacyjne menedżerów dotyczyły głównie aktywnych form podnoszenia kwalifikacji (szkolenia wybrane samodzielnie, uczenie zespołowe w firmie), natomiast pracowników – form biernych (szkolenia obowiązkowe). Celem szkoleń obowiązkowych jest przyznanie lub odnowienie uprawnień do wykonywania poszczególnych zadań. Są to głównie kursy dostosowujące kwalifikacje pracowników do zmieniających się warunków. Jeśli chodzi o menedżerów, to uwzględniają oni rzadziej ten typ szkoleń w swoich planach. Być może przyjmują za pewnik, że udział w szkoleniach obowiązkowych jest obligatoryjną formą i dlatego nie planują tego typu szkoleń na przyszłość. Wolą poświęcić swój czas na uczenie zespołowe w miejscu pracy, bądź samodzielnie wybrane rodzaje szkoleń.



Źródło: badania własne

Wykres 14. Plany edukacyjne badanych

Plany zawodowe menedżerów i pracowników na najbliższe 5 lat przedstawiają się nieco odmiennie (zob. swobodne wypowiedzi badanych, które zostały zestawione w tabeli 10).

Tabela 10. Plany zawodowe badanych

Menedżerów	Pracowników
<ul style="list-style-type: none"> • doskonalenie posiadanych umiejętności związanych z zarządzaniem ludźmi • możliwość elastycznego czasu pracy • osiągnięcie wyższego stanowiska • ukończenie studiów podyplomowych (w tym studiów MBA) • umocnienie obecnej pozycji w firmie 	<ul style="list-style-type: none"> • nauka języka obcego • utrzymanie pracy • zmiana zawodu • zarobienie dużej ilości pieniędzy • doskonalenie posiadanych umiejętności związanych z wykonywanym zawodem

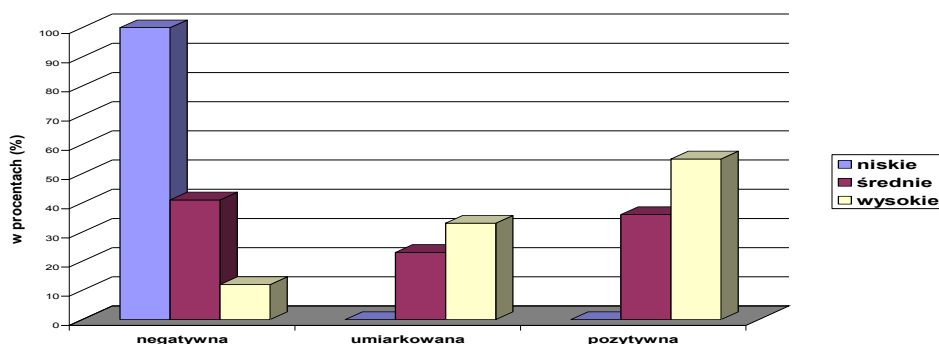
Źródło: badania własne - najczęściej pojawiające się werbalne stwierdzenia

Badani menedżerowie podkreślali, że ważne jest dla nich doskonalenie w zakresie kompetencji społecznych, pozwalających na efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi. Ta grupa zawodowa, wskutek uczestnictwa w kształceniu, planuje w przyszłości uzyskanie awansu lub umocnienie już posiadanej pozycji. Nie bez znaczenia pozostaje także dostosowanie obowiązków do czasu pracy. W odróżnieniu od menedżerów, ich podwładni planują w przyszłości doskonalenie umiejętności związanych z obecnie

wykonywanym zawodem lub profilem firmy, w której są zatrudnieni. Podkreślają, jak ważne jest dla nich utrzymanie obecnej pracy. Jednakże pojawiające się wskazania zmiany zawodu w powiązaniu ze wskazaniami potrzeby zarobienia większej sumy pieniędzy sugerują, że pracownicy wykonawczy planują w przyszłości również zmianę miejsca zatrudnienia.

W firmach, w których w trakcie procesów doksztalcania i doskonalenia uwzględniane są indywidualne preferencje szkoleniowe, aż 76% ogółu respondentów wskazuje, że posiada plany edukacyjne na najbliższe 5 lat. Wniosek jest oczywisty – skoro organizacje uwzględniają oczekiwania edukacyjne swych pracowników, to w dalszej perspektywie czasowej będą planować kształcenie. Pomimo, że w niektórych zakładach pracy nie uwzględnia się tych preferencji, 29% badanych deklaruje posiadanie planów edukacyjnych. Wynik powyższy pokazuje, że ta grupa respondentów rozważa podjęcie dalszego, indywidualnego kształcenia wbrew niesprzyjającym warunkom zewnętrznym i niezależnie od polityki szkoleniowej prowadzonej w ich firmach.

Charakteryzując komponent behawioralny postaw, należy również odnieść się do kwestii aspiracji edukacyjnych, jako determinanty zachowań respondentów. W części teoretycznej podkreślono, że aspiracje edukacyjne stanowią część osobowości człowieka, oddziałują na jego aktywność, nadają jej odpowiedni kierunek oraz sprzyjają prawidłowemu rozwojowi zawodowemu. Dzięki nim ludzie podejmują określone zadania kształceniowe, mające na celu doskonalenie posiadanej już wiedzy i umiejętności oraz nabycie nowych kompetencji. Negatywne postawy wobec kształcenia przejawiają głównie osoby ze średnimi (41%) oraz niskimi (prawie 100%) aspiracjami edukacyjnymi (wykres 15). Niskie aspiracje wprost proporcjonalnie wpływają na negatywne postawy. Wartości procentowe postaw negatywnych wśród badanych osób wzrastają przy jednoczesnym obniżaniu się poziomu aspiracji edukacyjnych. Otrzymane rezultaty badań są zbieżne z wynikami uzyskanymi przez E. Solarczyk-Ambrozik, które także potwierdziły, że niższe aspiracje edukacyjne determinują umiarkowane lub negatywne postawy wobec kształcenia (E. Solarczyk-Ambrozik, 1992, s. 114–119). Osoby o wysokich aspiracjach edukacyjnych, należy to podkreślić, w większości reprezentują pozytywne (55%) i umiarkowane (33%) postawy wobec kształcenia. Im wyższy poziom aspiracji wśród badanej grupy, tym częstsza pozytywna postawa, wyrażająca się wielokrotnym uczestnictwem w szkoleniach, a także w procesie samokształceniowym. Można tę postawę najkrócej scharakteryzować jako „zorientowaną na rozwój i uczenie się” (E. Solarczyk-Ambrozik, 2004).



Źródło: badania własne

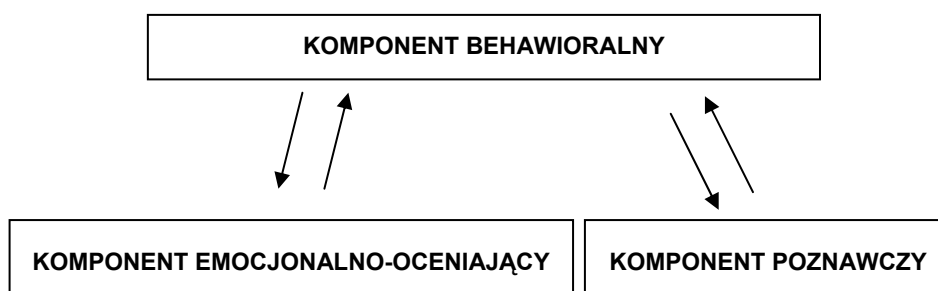
Wykres 15. Aspiracje edukacyjne badanych osób a ich postawy wobec kształcenia

Spośród zmiennych, które w znaczący sposób wpłynęły na poziom aspiracji edukacyjnych w badanej grupie, znalazły się: wiek, wykształcenie oraz staż pracy. Respondentów ze stażem do 15 lat charakteryzują wysokie aspiracje, natomiast pracujących powyżej lat 16 średnie i niskie (chi-kwadrat = 21,916; $df = 2$, istotność statystyczna na poziomie: **0,00**). Choć wśród ogółu badanych dominuje średni poziom aspiracji, to ankietowani będący w wieku pomiędzy 26. a 35. rokiem życia charakteryzują się zdecydowanie wysokimi aspiracjami (chi-kwadrat = 17,308; $df = 2$, istotność statystyczna na poziomie: **0,00**). Także rodzaj posiadanego wykształcenia wpływa na poziom aspiracji edukacyjnych. Wśród badanych z wykształceniem wyższym odnotowano również wysoki poziom aspiracji. Natomiast badani z wykształceniem zasadniczym zawodowym przejawiają aspiracje na poziomie niskim i średnim (chi-kwadrat = 35,537; $df = 2$, istotność statystyczna na poziomie: **0,00**).

Po zastosowaniu nieparametrycznych testów istotności różnic potwierdzono hipotezę o wysokim wpływie aspiracji edukacyjnych na faktycznie przejawianą aktywność edukacyjną badanych osób (test Kruskala-Wallisa dla $N = 133$, $df = 2$, chi-kwadrat = 23,057; test Kendalla dla $N = 133$, Sig = **0,00**). Wysokie aspiracje wśród respondentów przekładają się na wzrost pozytywnych postaw wobec kształcenia oraz skorelowane są z wysokim poziomem aktywności edukacyjnej.

7.4. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale dokonano charakterystyki postaw badanych osób względem kształcenia. Na koniec należy zwrócić uwagę na zachodzące pomiędzy poszczególnymi komponentami postaw badanych osób istotne statystycznie związki oraz dokonać analizy wzajemnej zgodności zachowań, wyznaczanych przez elementy strukturalne postaw. Rysunek 5 prezentuje analizę spójności postaw respondentów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie rezultatów badań

Rys. 5. Relacje zachodzące pomiędzy elementami strukturalnymi postaw

Istotne statystycznie związki (które na powyższym rysunku zaznaczono strzałkami), zachodzą pomiędzy:

- komponentem emocjonalno-oceniającym a behawioralnym (test Kendalla dla $N = 134$, **Sig = 0,02**), co może sugerować, że uczucia, jakie jednostka odczuwa w odniesieniu do przedmiotu postawy, związane są silnie z zachowaniem jednostki. Formułowanie planów edukacyjnych warunkowane jest poziomem i kierunkiem aktywności edukacyjnej badanych. Wysoka ocena aktywności edukacyjnej przy jednoczesnej wysokiej ocenie treści kształcenia silnie determinują plany edukacyjne badanych. Z kolei wysoki poziom rozumienia konieczności całościowego uczenia się przekłada się na dalsze plany kształceniowe;
- komponentem poznawczym a behawioralnym (test Kendalla dla $N = 132$, **Sig = 0,00**), co oznacza, że wiedzy i przekonaniom na określony temat towarzyszą pewne działania respondentów – w tym wypadku przekłada się to na formułowanie planów edukacyjnych i wysoką aktywność edukacyjną. Im wyższy poziom rozumienia potrzeby kształcenia ustawicznego we współczesnym świecie, tym wyższy poziom aktywności edukacyjnej oraz częstsze formułowanie dalszych planów kształceniowych.

Nie zaobserwowano natomiast zależności statystycznej pomiędzy komponentem poznawczym a emocjonalno-oceniającym postaw respondentów. Może to oznaczać, że ocenom i emocjom wśród badanych nie towarzyszy wiedza i przekonania dotyczące struktury obiektu. W przypadku niniejszych badań brakuje takiego związku, co sugeruje, że samo rozumienie konieczności kształcenia ustawicznego we współczesnym świecie nie jest wystarczającym predykatorem aktywności edukacyjnej. Stosunek jednostki do edukacji ustawicznej zawsze będzie subiektywny. To jednostka ustala hierarchię ważności własnych potrzeb edukacyjnych, uwzględniając doświadczenia – zasób wiedzy i umiejętności, kwalifikacji czy kompetencji.

Realizacja procesu doksztalcania i doskonalenia zawodowego pracowników w praktyce przedsiębiorstw

Przedstawione w poprzednich rozdziałach części empirycznej analizy postaw respondentów oraz determinantów ich aktywności edukacyjnej w zakresie kształcenia ustawicznego ukazały, że zarówno pracownicy wykonawczy, jak i menedżerowie, posiadają świadomość przeobrażeń i zmian zachodzących na współczesnym rynku pracy. Zrozumienie to przekłada się na uczestnictwo badanych osób w kształceniu zawodowym i zamierzonym planowaniu rozwoju zawodowego, jednakże dotyczy głównie najlepiej wykształconych i najbardziej aktywnych jednostek. Dla całokształtu badań ukazujących podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego istotne stało się również przeanalizowanie działań firm w tym zakresie.

Zakład pracy w tzw. nowej ekonomii (J. Kisielnicki, 2002), coraz częściej pojmowany jest jako **organizacja ucząca się**. Podejmowanie działań w zakresie doskonalenia kwalifikacji zawodowych i kompetencji pracowników może sprzyjać odniesieniu sukcesu biznesowego, do którego dążą współczesne firmy. W związku z powyższym nasuwa się pytanie: na jakim poziomie kształtuje się zrozumienie współczesnych organizacji w zakresie kształcenia i rozwoju pracowników? Aby odpowiedzieć na powyższe, w niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki badań, dotyczące realizacji procesów doksztalcania i doskonalenia zawodowego w miejscu pracy. Poprzez analizę uzyskanego materiału empirycznego zostanie:

- prześledzony przebieg procesów szkoleniowych w firmach;
- określona rola, jaką pełnią zakłady pracy w organizacji procesów doksztalcania i doskonalenia zawodowego pracowników;
- scharakteryzowana oferta edukacyjna, proponowana przez zakłady pracy swoim pracownikom.

8.1. Zakład pracy jako miejsce uczenia się pracowników

Niniejszy podrozdział dotyczy analizy procesów szkoleniowych firm, zatrudniających badane osoby.

Rosnącym aspiracjom i oczekiwaniom pracowników winny wychodzić naprzeciw z pakietem ofert edukacyjnych także firmy, jako organizacje racjonalnie zarządzające swymi zasobami, traktujące kapitał edukacyjny pracowników jako nieodłączny element kapitału całkowitego przedsiębiorstwa. Z reguły we wszystkich firmach winny funkcjonować oddzielne komórki do spraw organizowania dokształcania i doskonalenia zawodowego. Jeśli są to firmy małe, obowiązki te przejmują często pracownicy działu kadr, natomiast w większych zakładach za prowadzenie polityki szkoleniowej odpowiedzialne są działy zarządzania zasobami ludzkimi. Zakres zadań zatrudnionych w tego typu komórkach organizacyjnych osób jest dość szeroki. Zajmują się one m.in.: analizowaniem kwalifikacji pracowników, określaniem ich potrzeb szkoleniowych, organizowaniem wewnątrz- i zewnątrzzakładowego kształcenia, a także sprawowaniem opieki nad nowo przyjętymi pracownikami (T. Aleksander, 1998, s. 95–103). Prowadzona w firmie **polityka szkoleniowa** odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju firm, w nieustannym dążeniu do tworzenia tzw. organizacji uczących się. Służy nie tylko przyciągnięciu do firm najlepszych pracowników, ale przede wszystkim pozwala na ich przetrwanie i umacnianie się, na nieustannie zmieniającym się konkurencyjnym rynku. Jednak naczelnym założeniem polityki szkoleniowej we współczesnych organizacjach jest uzyskanie równowagi pomiędzy wymaganym przez firmę poziomem wiedzy i umiejętności a poziomem wiedzy i umiejętności posiadanym przez pracowników (H. Król, A. Ludwicyński, 2006).

Organizując szkolenia, firmy przyczyniają się do wzrostu kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa, a tym samym inwestycji w kapitał edukacyjny swoich pracowników, na który składa się: wiedza, doświadczenia i umiejętności wszystkich uczestników organizacji. Szkolenia są więc dla pracowników okazją do podniesienia poziomu zawodowego i rozwoju osobistego. Dla pracodawców są z kolei inwestycją, która podnosi potencjał firmy, daje jej większe możliwości skutecznego konkurowania, innowacyjności i adaptacji ciągłych zmian.

W latach 2004–2005 GUS przeprowadził badania dotyczące kształcenia zawodowego w polskich przedsiębiorstwach. Próba badawcza liczyła blisko 18 tys. firm. W 2004 roku ogólna liczba przedsiębiorstw organizujących kursy swoim pracownikom wyniosła 15 412, natomiast w roku 2005 była niższa o 1281. Z kolei jeśli chodzi o pozostałe formy ustawicznego kształce-

nia zawodowego, ich liczba w firmach również zmalała i wynosiła odpowiednio: w roku 2004 – 15835, a w 2005 – 14507 (czyli o 1328 mniej) (*Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach w 2005 roku*, 2007, s. 22). Uzyskane wyniki mogą wskazywać na tendencję malejącą w zakresie organizacji szkoleń. Przyczyn tego stanu można upatrywać w początkach kryzysu gospodarczego. W takiej sytuacji firmy najczęściej będą ratować swoją pozycję finansową, ograniczając wydatki na szkolenia i rozwój pracowników. Wyniki innych badań dotyczących uczestnictwa w szkoleniach organizowanych przez zakłady pracy potwierdzają systematyczny spadek liczby szkolonych pracowników. W roku 2006 szkoliło się 11% Polaków, natomiast w 2007 -10%, a w 2008 już tylko 9% (*Szkolenia w Polsce 2009*, 2009, s. 10).

Przyjrzyjmy się teraz szczegółowym danym, dotyczącym organizacji szkoleń w miejscu pracy. W analizie uwzględniono następujące wskaźniki: płeć, wiek, wykształcenie oraz zajmowane przez badane osoby stanowisko, a także: profil działalności zakładu pracy, jego wielkość oraz branżę, w której firma działa. Przechodząc do prezentacji wyników, na wstępie należy podkreślić, że aż **92%** ogółu ankietowanych, deklaruje, iż w zatrudniających ich firmach organizowane są wewnętrzne kursy i szkolenia kadry. Jedynie 7,5% spośród respondentów potwierdza fakt ich braku. Tak wysoki wynik, wskazujący na zrozumienie istotności polityki szkoleniowej w organizacjach, może sugerować, że duże znaczenie odgrywa tu dążenie firm do budowania tzw. organizacji uczących się, tj. takich, w których szkoleniem objęte są zarówno same organizacje, jak i poszczególni jej uczestnicy (M. Adamiec, B. Kożusznik, 2000, s. 233).

Spśród firm różnej branży, najwięcej szkoleń dla zatrudnionych tam osób organizuje się w firmach handlowych (100% wskazań), a najmniej w produkcyjnych (90%). Nieznacznie więcej szkoleń oferują pracownikom zakłady usytuowane na obszarze Wielkopolski (95%) niż z terenu Warmii i Mazur (89,9%). Natomiast jeśli weźmiemy pod uwagę zajmowane przez badane osoby stanowiska, to nieco więcej pracowników (94%) niż menedżerów (91%) potwierdziło, że zatrudniające ich firmy są organizatorami procesów szkoleniowych.

Najbardziej widoczne różnice w udzielonych odpowiedziach pojawiają się, gdy analizujemy je przez pryzmat zmiennej: **wielkość zakładu pracy**. Najmniej wskazań odnośnie do organizowania kursów i szkoleń przez firmy odnotowano wśród osób pracujących w małych (67%), a następnie w średnich (87%) firmach. Najwięcej deklaracji odnośnie do organizowania szkoleń przez przedsiębiorstwo uzyskano od osób zatrudnionych w dużych zakładach (94%). Gdy porównamy te wyniki ze wskazaniem ogółu badanych, możemy stwierdzić, że głównie wielkość zakładu pracy determinuje dostępność do procesów szkoleniowych zatrudnionym osobom. Im mniej-

szy zakład, tym możliwość uczestniczenia w procesie kształcenia jest bardziej ograniczona. Taki rezultat może wynikać z faktu, że małe i średnie przedsiębiorstwa są często w złej kondycji finansowej, w związku z czym na doksztalcenie i doskonalenie pracowników przeznaczają niewielką ilość środków bądź też nie przeznaczają ich wcale.

Doksztalcenie umożliwiające podwyższanie wykształcenia oraz doskonalenie jako procesy służące aktualizowaniu, rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy oraz umiejętności zawodowych stanowią podstawowy element polityki szkoleniowej we współczesnych organizacjach. Zaangażowanie firm w te procesy ma na celu przede wszystkim sprostanie zwiększonej konkurencyjności na rynku. Zainteresowanie pracodawców zdobywaniem przez ich pracowników nowych umiejętności wpływa także z przeświadczenia, że nastawieni na nieustanny rozwój i uczenie się, stanowiąc będą pewną i perspektywiczną inwestycję dla firmy (*Raport: Rynek szkoleń. Popyt 2001, 2002, s. 5*).

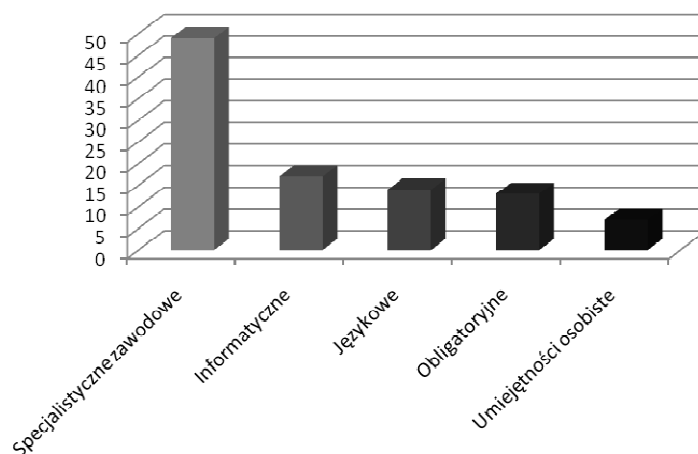
Spośród ogółu badanych, 88% skorzystało z oferty szkoleniowej firm, w których są zatrudnieni. W szkoleniach tych wzięło udział 91% zatrudnionych w dużych firmach, 71% pracujących w średnich i 33% w małych. Wynik ten sugeruje, iż wielkość zakładu pracy wpływa na korzystanie przez pracowników z oferty szkoleniowej firmy (chi-kwadrat = 14,247; dla $df = 4$; współczynnik istotności statystycznej = 0,007). Rezultat ten wskazuje na fakt, że możliwość uczestnictwa w procesach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego determinuje wielkość firmy. Im mniejszy zakład pracy, tym pracownicy rzadziej korzystają z oferty szkoleniowej organizacji.

W procesach szkoleniowych oferowanych przez zakłady pracy wzięło udział:

- nieznacznie więcej spośród osób zatrudnionych w publicznych (89%) zakładach;
- najwięcej spośród pracujących w handlu;
- nieznacznie więcej w regionie Wielkopolski (90%) niż na Warmii i Mazurach (85%);
- najliczniej szkoliły się osoby w przedziale wiekowym pomiędzy 36–45 lat (97%) oraz ze stażem pracy pomiędzy 16–25 lat (95%). Z oferty szkoleniowej zakładu **nie skorzystało jedynie 12%** spośród ogółu ankietowanych. Niestety, najrzadziej z oferty edukacyjnej firmy korzystają osoby z wykształceniem zawodowym (67%).

Specyfika szkoleń oferowanych przez firmy pozwoliła na wyróżnienie kilku dominujących **kategorii tematycznych**. Najczęściej ankietowani wskazywali na uczestnictwo w specjalistycznych szkoleniach zawodowych (49%). W tej grupie tematycznej znalazły się m.in. wskazania ankietowanych na szkolenia z zakresu: marketingu, zarządzania, kontroli jakości

(normy ISO), księgowości i obsługi klienta. Kolejne grupy stanowiły kursy: informatyczne (17%), językowe (14%) oraz obligatoryjne, np. BHP (13%). Najmniej, bo jedynie 7%, spośród badanych uczestniczyło w kursach umiejętności osobistych (głównie dotyczących komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania problemów, negocjacji). Szczegółowe dane prezentuje 16 wykres.



Źródło: badania własne

Wykres 16. Tematyka oferty edukacyjnej firm (szkolenia wewnętrzne)

Jak wynika z uzyskanych rezultatów, najmniejszą popularnością cieszą się szkolenia z zakresu kształtowania tzw. **umiejętności miękkich**, czyli np. treningów z zakresu komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów czy negocjacji. Z kolei najwięcej, organizuje się tzw. **szkoleń twardych**, których zakres obejmuje pozyskiwanie wiedzy i umiejętności bezpośrednio związanych z wykonywanym zawodem. Fakt ten dowodzi, że firmy, podejmując decyzję o przeprowadzeniu kształcenia kadry, decydują się na szkolenia, których tematyka powiązana jest ściśle z działalnością danej organizacji. Wydaje się, że zbyt mało uwagi poświęca się na kształtowanie umiejętności osobistych, które pozwalają przecież na rozwijanie umiejętności pracy z ludźmi. Uzyskane wyniki stanowią potwierdzenie stosowania przez zatrudniające respondentów firmy koncepcji kapitału ludzkiego.

Zaznaczyć należy także, że uczestnictwo w specjalistycznych szkoleniach zawodowych (w tym także w obowiązkowych kursach BHP), organizowanych przez zakłady pracy, traktowane jest przez pracodawców jako obligatoryjne, ponieważ odbycie ich przez kadrę jest uznawane jako niezbędne w wykonywaniu aktualnych zadań.

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki dotyczące szkoleń informatycznych i językowych, należy podkreślić, że zastanawiający jest tak niski procent

wskazujący na organizowanie tego typu kształcenia w firmach. Umiejętności informatyczne oraz kompetencje językowe są w obecnych czasach niezwykle pożądane. Pracownicy wiedzą, iż posiadanie ich jest podstawą pracy w każdym zawodzie. Z jednej strony uzyskane wyniki mogą wskazywać, że badane osoby posiadają już takie kompetencje, w związku z powyższym pracodawcy nie zamierzają w nie inwestować. Z drugiej strony, ustawiczny rozwój kwalifikacji własnych jednostki to szansa na zabezpieczenie zdolności do zatrudnienia.

W wachlarzu różnorodnych form kształcenia, oferowanych przez zakłady pracy, szczególną uwagę pragnę zwrócić w tym miejscu na ofertę szkoleniową skierowaną do kadry menedżerskiej. Spośród ogółu badanych menedżerów 38% przyznaje, że nie brało udziału w żadnych specjalistycznych szkoleniach, przeznaczonych dla kadry wyższego szczebla zarządzania. Wśród 61,9% menedżerów korzystających ze szkoleń, największą populację stanowią osoby zatrudnione w zakładach o profilu usługowym (80%), pracujące w Wielkopolsce (63%), w sektorze publicznym przedsiębiorstw (63%), w dużych zakładach pracy (60%), częściej kobiety (64%), w wieku od 46 do 55 lat (80%).

Zastanawiające są uzyskane wyniki, wskazujące na wysoki udział w tego rodzaju szkoleniach menedżerów po 40 roku życia. Wydawać by się mogło, iż jest to grupa zawodowa, która z racji wieku będzie charakteryzowała się niską aktywnością edukacyjną. Jednakże jak obrazują otrzymane rezultaty badań, ich motywacja do dalszego kształcenia jest wciąż wysoka. Widać więc wyraźnie, że zmiany postaw wobec podnoszenia kwalifikacji dotyczą nie tylko młodych osób, lecz obejmują także starsze. Zaistniałą sytuację tłumaczyć można specyfiką pracy na stanowisku menedżera. Jest to przecież znacząca grupa zawodowa, dla której stałe doskonalenie to po prostu część ich zawodowego życia.

Nie jest zaskakujące większe zaangażowanie w szkolenia menedżerów pracujących w dużych firmach z branży usługowej. Fakt ten można powiązać z ogólnymi kosztami kształcenia. Z reguły duże przedsiębiorstwa mogą pozwolić sobie na inwestowanie w osobisty kapitał edukacyjny pracowników, ponieważ to właśnie one dysponują wyższymi niż przedsiębiorstwa małe i średnie nakładami przeznaczanymi na rozwój i kształcenie kadry.

Zaznaczyć należy, że menedżerowie częściej od pracowników uzupełniają swoje wykształcenie w kierunku związanym z wykonywanym zawodem. Przykładem są tu specjalistyczne studia podyplomowe dla kadry menedżerskiej – MBA. Spośród badanej kadry wyższego szczebla, aż 62% zadeklarowało, że ukończyło tego rodzaju cykl kształcenia (por.: wyniki badań dotyczące aktywności edukacyjnej).

Podsumowując wyniki powyższych analiz, należy stwierdzić, że:

- szkolenia specjalistyczne związane z wykonywanym zawodem są organizowane najczęściej w prywatnych przedsiębiorstwach. Stan taki wynika prawdopodobnie z faktu, że w tych firmach najwłaściwiej rozumiana jest edukacyjna polityka firm, która swoje założenia opiera na tzw. rozwoju zasobów ludzkich, gdzie personel traktuje się jako istotny zasób firmy. Organizując procesy dokształcania i doskonalenia zawodowego, inwestuje się nie tylko w edukacyjny kapitał pracowników, ale także w kapitał intelektualny przedsiębiorstwa;
- kadra tzw. niższego szczebla, zatrudniona w sektorze publicznym, posiada ograniczone możliwości podnoszenia kwalifikacji w miejscu pracy m.in. ze względu na brak ofert edukacyjnych dla tej grupy zawodowej. W związku z powyższym, przyjmuje ona postawy bierne lub obojętne wobec kształcenia i nie wykazuje w tym zakresie własnej inicjatywy (rozdz. 7 niniejszego opracowania);
- szkolenia organizowane w miejscu pracy są ściśle powiązane z działalnością przedsiębiorstwa, dostosowywane do specyfiki firmy, podnoszące umiejętności pracowników w zakresie tzw. wiedzy twardej.

Trudno ocenić zaangażowanie pracodawców w dostarczanie usług szkoleniowych, ze względu na brak dotąd systematycznie zbieranych informacji. Określa się jedynie, że obecnie w Polsce ok. 39% przedsiębiorstw finansuje lub współfinansuje ustawiczne kształcenie zawodowe pracowników (*Sektorowy program operacyjny. Rozwój zasobów ludzkich*, 2002, s. 81). Na koniec należy podkreślić, że w tzw. okresie prosperity firmy są częściej skłonne do inwestowania we własny rozwój, a tym samym w rozwój zatrudnionej kadry. Natomiast w wypadku nadejścia dekonjunkury będą ograniczać wydatki, w tym także te związane z organizacją bądź zakupem szkoleń dla pracowników. Jednostki organizacyjne zakładów pracy, odpowiedzialne za prowadzenie polityki szkoleniowej, winny mieć na uwadze, że poprzez inwestowanie w kapitał edukacyjny pracowników wzrasta efektywność ekonomiczna przedsiębiorstwa, a tym samym zwiększa się jej konkurencyjność na rynku. Jednak z drugiej strony, przy osłabieniu tempa wzrostu gospodarczego, szkodliwym działaniem dla funkcjonowania niektórych firm może się stać obniżanie wydatków na kształcenie pracowników.

Pomimo nakreślonych powyżej możliwych zagrożeń, przeprowadzone badania wskazują na postępujący wzrost zapotrzebowania na kształcenie kadry, pociągający za sobą także rozwój rynku szkoleń.

Organizacje, zapewniając szkolenia w miejscu pracy, wykorzystują różnorodne formy i techniki, podejmują działania na rzecz rozbudzenia potrzeb edukacyjnych pracowników, pobudzają procesy uczenia się przez pracowników, zachęcają do niego wszystkich bez względu na zajmowane

miejsce w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa, a pracownicy postrzegani są jako istotny element kapitału firmy, na który składa się: wiedza, doświadczenie i umiejętności wszystkich członków organizacji.

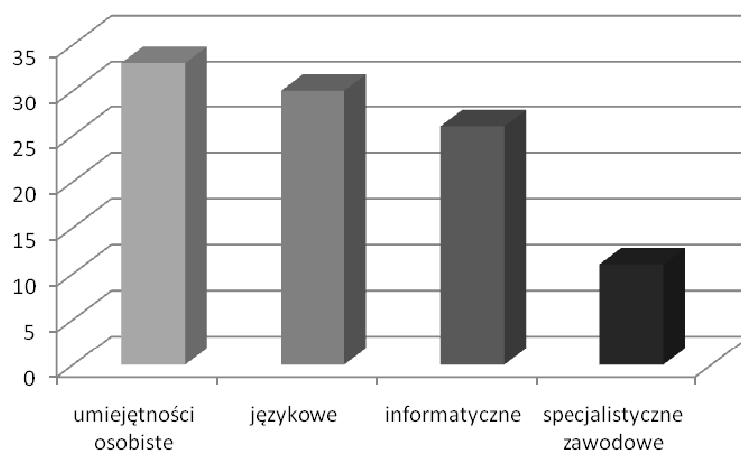
8.2. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych

Potrzeby edukacyjne jednostek mogą zostać zaspokojone poprzez uczestnictwo w kształceniu, doskonaleniu zawodowym lub samokształceniu. Jednakże przed rozpoczęciem aktywności edukacyjnej ważne staje się rozpoznanie potrzeb kształceniowych, motywów oraz wyznaczenie celowości tego kształcenia. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że „jednym z istotnych elementów polityki szkoleniowej przedsiębiorstw, rozpoczynającym proces rozwoju i doskonalenia kadry, jest rozpoznanie i analiza potrzeb kształceniowych samych pracowników” (K. Dobrzański, 2006). Dlatego w toku przygotowywanych a następnie przeprowadzanych projektów szkoleniowych istotnym czynnikiem staje się respektowanie rozpoznanych potrzeb.

Spośród ogółu respondentów 20% deklaruje, że w firmach, w których są zatrudnieni, nie dokonuje się analizy i identyfikacji potrzeb szkoleniowych (0,8% badanych nie udzieliło odpowiedzi i tyle samo nie wie, czy zatrudniające ich firmy je diagnozują). Z rozpoznaniem potrzeb szkoleniowych w organizacji spotykają się w badanej grupie: częściej kobiety (81%), osoby zamieszkałe w Wielkopolsce (86%), w wieku pomiędzy 36–45 lat (87%), z wykształceniem wyższym (82%), pracujące w dużych firmach (81,6%) sektora publicznego (80,7%), w branży handlowej (93,3%), w większości zajmujące stanowiska menedżerskie (80%). Brak takiego rozpoznania przy opracowywaniu programu szkoleń dla pracowników, to podstawowy błąd popełniany przez działy personalne zakładów pracy. Diagnoza potrzeb szkoleniowych pozwala bowiem na ustalenie potrzeb kształceniowych i rozwojowych poszczególnych pracowników, jak i organizacji jako całości (K. Dobrzański, 2006, 198–201).

W analizowanej populacji skategoryzowanie wypowiedzi badanych osób pozwoliło na wyróżnienie wśród przejawianych potrzeb szkoleniowych dominujących kategorii tematycznych szkoleń. Najczęściej ankietowani podjęliby kształcenie z zakresu umiejętności osobistych (33%). Respondenci, dostrzegając braki w umiejętnościach językowych (30%) oraz informatycznych (26%), zgłaszają chęć uczestnictwa w tego typu kursach. Najmniej potrzeb odnoszą badani do podnoszenia specjalistycznych kwalifikacji zawodowych (11%). Najmniejsze wskazania co do zaspokojenia kształcenia w kierunku wiedzy specjalistycznej, związanej z wykonywa-

nym zawodem, znajdują swój wyraz w uzyskanych wynikach badań dotyczących dotychczasowej aktywności edukacyjnej respondentów (podrozdz. 6.2). Wśród form ukończonego już doskonalenia zawodowego dominują właśnie wskazania na szkolenia specjalistyczne. Skoro respondenci dotychczas uczestniczyli głównie w takich szkoleniach, zrozumiały jest fakt, że wskazują konieczność zaspokojenia innych potrzeb edukacyjnych. Szczegółowe dane dotyczące kategorii potrzeb szkoleniowych respondentów prezentuje wykres nr 17.



Źródło: badania własne

Wykres 17. Potrzeby szkoleniowe pracowników

Opierając się na werbalnych stwierdzeniach respondentów, stwierdzić można, że największe zapotrzebowanie zgłaszają oni na szkolenia z zakresu kształtowania tzw. umiejętności miękkich (umiejętności językowych i osobistych), z kolei najmniejsze na tzw. szkolenia twarde. Sondaż potrzeb szkoleniowych dowodzi, że ankietowani dostrzegają konieczność uzupełniania wiedzy i umiejętności w tych dziedzinach, w których odczuwają znaczące braki. Wskazują także na takie rodzaje kształcenia, które umożliwi im w przyszłości zmianę profilu zawodowego.

Istotny jest także fakt, że w zakładach pracy zapewnia się kadrze głównie szkolenia z tematyki, z której zgłaszanych jest najmniej potrzeb szkoleniowych. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać bądź w braku diagnozowania potrzeb szkoleniowych pracowników (co potwierdziło 20% badanych), bądź w realizowaniu polityki szkoleniowej firm zorientowanej wyłącznie na potrzeby organizacji a nie zatrudnionych w niej osób. Jednakże podkreślić należy, że w toku organizacji procesów szkoleniowych aż 73% spośród ankietowanych potwierdza, że w zakładach, które są miejscem

ich zatrudnienia, dokonuje się identyfikacji potrzeb szkoleniowych, a na ich podbudowie dokonuje się przygotowania projektów szkoleniowych.

84% badanych pracujących w sektorze **prywatnym** oraz 58% spośród pracujących w sektorze **publicznym** podkreśla, że firmy, w których pracują, w toku organizacji szkoleń, biorą pod uwagę ich osobiste preferencje ($\chi^2 = 10,01$; dla $df = 1$ i $p = 0,02$). Taki wynik dowodzi, że zmienna „sektor własności” przedsiębiorstwa różnicuje uwzględnienie osobistych preferencji pracowników w toku procesu szkoleniowego. W sektorze prywatnym bowiem częściej niż w publicznym respektuje się oczekiwania zatrudnionych dotyczące tematu, zakresu i treści organizowanych szkoleń.

Liczba zatrudnionych w przedsiębiorstwie osób także decyduje o uwzględnieniu preferencji szkoleniowych pracowników. W zdecydowanej większości oczekiwania te biorą pod uwagę w przygotowaniu szkoleń duże firmy z branży produkcyjnej ($\chi^2 = 8,207$; dla $df = 2$ i $p = 0,017$). Uzyskany rezultat potwierdza zakładaną na etapie badawczym hipotezę o wpływie wielkości zakładu pracy na przebieg procesów wewnątrzzakładowego kształcenia.

Spośród ankietowanych 62% z Warmii i Mazur oraz 86% z Wielkopolski podkreśliło, że w toku organizacji procesu szkoleniowego, firmy uznają ich osobiste preferencje szkoleniowe. Zmienną determinującą w tym przypadku okazało się jedynie „miejsce zamieszkania” respondentów. Najczęściej brane są pod uwagę preferencje edukacyjne tych spośród badanych, którzy zamieszkują duże miasta ($\chi^2 = 8,549$; dla $df = 1$ i $p = 0,03$). Stan taki tłumaczyć należy lepszą dostępnością do usług edukacyjnych w dużych miastach, a także bogatszą propozycją kształceniową, oferowaną przez podmioty świadczące usługi w tym zakresie (rozdz. 5 niniejszego opracowania).

Raport Instytutu Zarządzania donosi, że potrzeby szkoleniowe menedżerów są w chwili obecnej bardziej rozbudzone i bardziej skonkretyzowane niż u ich podwładnych (*Raport. Rynek szkoleń. Popyt 2001, 2002*, s. 7). Stan taki może powodować, iż pracodawcy (bądź osoby odpowiedzialne za organizację szkoleń w firmie) będą częściej uwzględniać zapotrzebowania tej właśnie grupy zawodowej. Wyniki badań prezentowanych w niniejszej pracy wskazują właśnie na taki stan. Spośród ogółu respondentów, 66,7% pracowników i aż 80,7% menedżerów deklaruje, że zakłady, które są miejscem ich zatrudnienia, dostrzegają i biorą pod uwagę ich indywidualne potrzeby szkoleniowe, co z kolei motywuje ich do podejmowania aktywności edukacyjnej.

Przedstawione w powyższym podrozdziale wyniki badań napawają optymizmem. Aż 78% badanych potwierdziło, że w przedsiębiorstwach, w których są zatrudnieni, już na etapie diagnozowania potrzeb szkoleniowych respektuje się ich oczekiwania edukacyjne. 86% badanych w Wielkopolsce

i 62% z Warmii i Mazur zadeklarowało, że w toku organizacji procesu doskonalenia i doskonalenia zawodowego, firmy w których pracują, respektują zapotrzebowania pracownicze i uwzględniają w zakładowych planach edukacyjno-rozwojowych indywidualne preferencje swoich pracowników. Jak wynika z wypowiedzi badanych w obu analizowanych regionach, osoby odpowiedzialne za organizowanie i realizowanie polityki szkoleniowej w firmach, dostrzegają rangę umiejętnego i racjonalnego jej prowadzenia. Z diagnozą potrzeb edukacyjnych w organizacji częściej spotykają się kobiety, menedżerowie, osoby zamieszkałe w Wielkopolsce, w wieku dojrzałości zawodowej, mieszczące się w przedziale 36–45 lat, z wykształceniem wyższym, pracujące w firmach branży handlowej. Dodać należy, że sektor własności przedsiębiorstwa ma wpływ na ten element polityki w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi, jakim jest uwzględnianie osobistych preferencji edukacyjnych wśród pracowników. W sektorze prywatnym, w toku organizacji szkoleń, brane są częściej pod uwagę potrzeby edukacyjne kadry menedżerskiej.

Dostrzeżono istotną zależność: jeśli pracodawca uwzględnia oczekiwania i potrzeby edukacyjne pracowników, wtedy częściej planują oni dalsze, indywidualne kształcenie. W firmach, w których brane są pod uwagę preferencje pracowników co do tematyki i toku procesów kształcenia, aż 76% badanych wskazało, że ma własne plany edukacyjne na najbliższe 5 lat. Temu rezultatowi sprzyja organizacja procesu szkolenia pracowników w zakładach, w jakich pracują.

W firmach, gdzie nie są brane pod uwagę indywidualne preferencje edukacyjne pracowników, jedynie 29% planuje dalsze kształcenie. Stan taki można wytłumaczyć jedynie wysokimi aspiracjami edukacyjnymi tej znikomej części badanej populacji. To one skłaniają respondentów do uaktualniania wiedzy, uzupełniania wykształcenia, zdobywania nowych umiejętności, podnoszenia kwalifikacji zawodowych niezależnie od polityki szkoleniowej prowadzonej w miejscu zatrudnienia.

W dzisiejszych, bardzo trudnych ekonomicznie czasach, największą barierę, stojącą na przeszkodzie realizacji planów i aspiracji edukacyjnych pracowników, stanowią często koszty kształcenia. Podkreślić należy, że w zdecydowanej większości (97% wskazań) to właśnie **zakłady pracy finansują w całości kształcenie swoim pracownikom**. Jedynie 2% spośród ankietowanych deklaruje, że koszty związane z ich edukacją ponoszą wspólnie z pracodawcą. Znikomy procentowo odsetek badanych (0,9% ogółu badanej populacji) stwierdza, że opłaty uiszczają samodzielnie. Zaprezentowane dane odnoszą się jednak do kursów, na które przedsiębiorstwa same kierują pracowników. Są to szkolenia, których celem jest przyznanie lub odnowienie uprawnień do wykonywania poszczególnych zadań oraz szkolenia do-

stosowujące kwalifikacje pracowników do zmieniających się warunków. Zakłady pracy finansują szkolenia kadry, gdy same kierują na nie pracowników. Osoby podejmujące kształcenie bez skierowania z firmy, same ponoszą wszystkie związane z tym koszty. Wyniki te potwierdzają tezę, że firmy, w których pracują badani, kierują się koncepcją kapitału ludzkiego, inwestując w szkolenia pracowników, dbają o rozwój kwalifikacji specjalistycznych możliwych do wykorzystania tylko w określonym miejscu pracy. Pracodawcy będą bardziej skłonni inwestować w szkolenia specjalistyczne swoich pracowników, rzadziej natomiast w te, które rozwijają kwalifikacje ogólne (A. Andrzejczak, 2002, s. 280). Niemniej należy podkreślić, że fakt ten jest istotnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie aktywności edukacyjnej przez pracowników.

8.3. Korzystanie z zewnętrznej oferty firm szkoleniowych

Analizując przebieg procesu kształcenia pracowników w organizacjach, nie sposób nie wspomnieć, iż firmy inwestują w rozwój potencjału pracowników także poprzez decyzje o zakupie szkoleń na zewnątrz (w stosunku do miejsca pracy), często w komercyjnych firmach szkoleniowych. Wzrastający poziom świadomości co do konieczności korzystania z projektów szkoleniowych oferowanych przez firmy zewnętrzne, w działach odpowiedzialnych za procesy szkoleniowe firm, może przekładać się na ich zaangażowanie i dokonywanie wyboru o inwestowaniu w pracowników za pomocą tego rodzaju kształcenia. Właśnie wymienionym zagadnieniom poświęcony jest ten podrozdział niniejszego opracowania.

O wyborze zewnętrznej oferty szkoleniowej decydują najczęściej firmy prywatne, których siedziby usytuowane są w dużych miastach, zatrudniające powyżej 300 pracowników (86%). Przewagę w zakupach tego rodzaju szkoleń odnotowano w województwie wielkopolskim. W regionie tym aż 90% a na Warmii i Mazurach 78% spośród badanych potwierdza, że firmy, w których są zatrudnieni, wykorzystują zewnętrzne propozycje kształcenia. Powodem takiego zróżnicowania może być dominujące w Wielkopolsce rozmieszczenie przestrzenne dużych firm z udziałem kapitału zagranicznego, które przeznaczają najwięcej funduszy na zakup gotowych produktów szkoleniowych. Z drugiej strony należy podkreślić wyniki badań pierwotnych (rozd. 5), które ukazały, że rynek usług szkoleniowych w Wielkopolsce jest o wiele bogatszy i bardziej rozbudowany niż na Warmii i Mazurach. Stan taki może wyjaśniać powyższe rezultaty.

Zdecydowanie mniej inwestują w szkolenia zewnętrzne przedsiębiorstwa publiczne i małe firmy. Taka sytuacja może wynikać z dwóch powodów: małe przedsiębiorstwa są często w złej kondycji finansowej i nie stać je na szkolenia pracowników, natomiast część firm będących w dobrej sytuacji finansowej może stosować tzw. model sita, który zakłada, że szkolenie i doskonalenie jest indywidualną sprawą pracownika (W. Kopertyńska, 2001, s. 69). Wyniki badań prezentowane w niniejszej pracy ukazują, że dominującymi w zakupie szkoleń zewnętrznych są duże organizacje, jednak w tym wypadku działające w branży handlowej (85,7%). Przy interpretacji tych rezultatów konieczne jest także prześledzenie, jakiej tematyki dotyczyły najczęściej kupowane projekty szkoleniowe.

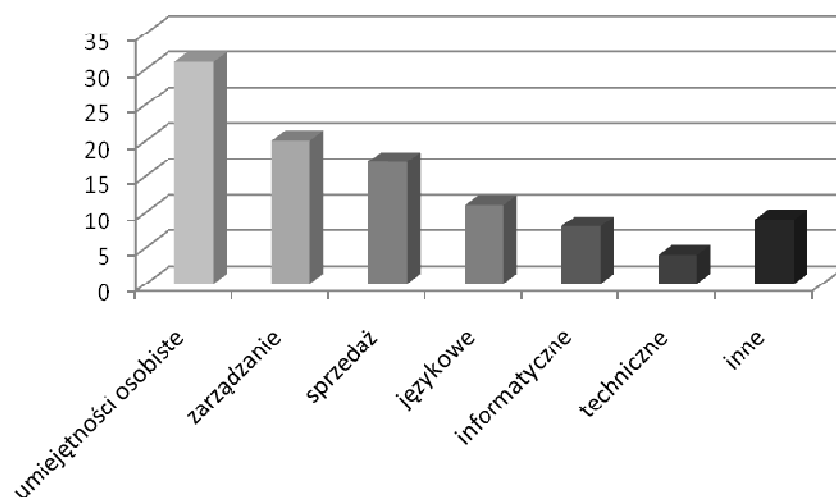
Z kolei badania przeprowadzone przez Ipsos-Demoskop na próbie ponad 600 przedsiębiorstw w Polsce wykazały, jakimi kryteriami kierują się firmy przy rozpatrywaniu oferty szkoleniowej. Najwyższe wskazania świadczące o wiarygodności firmy szkoleniowej uzyskały: doświadczenie (48%) i wykształcenie (12%) kadry szkoleniowej. Nie mniej istotne znaczenie przy wyborze usługodawcy odgrywają posiadane przez firmę szkoleniową certyfikaty (16%). W opinii odbiorców usług szkoleniowych mało ważnymi uwarunkowaniami decydującymi o wyborze firmy okazały się m.in.: bogata oferta szkoleń (6%), duża liczba dotychczasowych (3%) i prestiżowych klientów (3%) (*Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce*, 2004, s. 29–30).

Spośród ogółu respondentów, **84%** wskazało, że brało udział w **szkoleniach zewnętrznym**, finansowanych przez zakład pracy, lecz odbywających się poza miejscem pracy. Jak podaje raport dotyczący rynku szkoleń w Polsce, zewnętrzne firmy szkoleniowe posiadają najszerszą ofertę szkoleń w zakresie umiejętności „miękkich”, podczas gdy zakłady najchętniej szkolą swoich pracowników w zakresie umiejętności „twardych” (*Raport. Rynek szkoleń. Popyt 2001, 2002*, s.10).

Badanych menedżerów poproszono o wymienienie konkretnych kategorii tematycznych zakupionych szkoleń, których organizatorami były prywatne firmy szkoleniowe lub doradztwa personalnego. Uzyskane odpowiedzi prezentuje wykres 18.

Najczęściej kupowano szkolenia z zakresu umiejętności osobistych (31%) i zarządzania (20%). Widać wyraźnie, że są to kursy doskonalące tzw. umiejętności miękkie. Nieznacznie mniejszym zainteresowaniem cieszyły się szkolenia z zakresu sprzedaży (17%), kursy językowe (11%) i kursy informatyczne (8%). Najmniej popularne okazały się szkolenia techniczne (4%) oraz szkolenia z zakresu kontroli jakości i produkcji (2%), czyli takie,

które dotyczą „twardej” wiedzy. Wyniki badań odnoszące się do korzystania z zewnętrznej oferty szkoleniowej wskazują, że dominują projekty rozwijające kwalifikacje ogólne, które uczestnicy mogą wykorzystać w obecnym i przyszłym miejscu pracy.



Źródło: badania własne

Wykres 18. Tematyka szkoleń zakupionych w zewnętrznych firmach szkoleniowych

Zakłady pracy, w miarę możliwości, zapewniają pracownikom doskonalenie w formie **indywidualnej**, które ściśle nawiązuje do potrzeb organizacji. Połowa badanych (50%) potwierdza, że w firmach, w których są zatrudnieni, organizowane są takie procesy, w tym ponad połowę z nich przeprowadza się w dużych zakładach. Niewątpliwie jednym z wyznaczników takiego stanu jest kondycja finansowa przedsiębiorstwa. Duże, nowoczesne firmy posiadają z reguły większe środki budżetowe na doskonalenie i doskonalenie załogi, w związku z czym dbają o jej jakościowy rozwój.

Wśród badanych pracujących w sektorze prywatnym 59% deklaruje, że w miejscu pracy organizowane są indywidualne procesy szkoleniowe. Jeśli chodzi o zatrudnionych w sektorze państwowym, taki stan potwierdza jedynie 36,5% ankietowanych ($\chi^2 = 6,211$; dla $df = 1$; współczynnik istotności statystycznej = 0,013). Sytuacja taka nasuwa wniosek, że organizowanie indywidualnych procesów szkoleniowych dla pracowników warunkowane jest sektorem własności. Przyczyn takiego stanu, czyli dominacji sektora prywatnego nad publicznym w gwarantowaniu doskonalania

i doskonalenia zawodowego zatrudnionej kadrze upatrywać można także w zachodzących procesach prywatyzacji i restrukturyzacji przedsiębiorstw.

Przygotowanie i prowadzenie tego rodzaju szkoleń dla pracowników przez zakład pracy różnicuje także profil jego działalności. Z indywidualnych szkoleń skorzystało najwięcej badanych zatrudnionych w zakładach o branży produkcyjnej (59,1%); następnie spośród zatrudnionych w handlu (57%) i usługach (32%); (chi-kwadrat = 7,948; dla $df = 2$; współczynnik istotności statystycznej = 0,019). W związku z szybko zachodzącymi zmianami w dziedzinie tzw. nowych technologii, aby za nimi nadążyć, zakłady produkcyjne muszą często kierować pracowników na kursy podnoszące ich kwalifikacje w tym zakresie. Być może jest to przyczyna tego, że sektor przemysłowy dominuje w organizowaniu indywidualnych szkoleń.

Z analizowanej formy podnoszenia kwalifikacji w zakładach korzystają najczęściej pracownicy młodzi – w wieku do 25 lat (55%) oraz w przedziale wiekowym od 36 do 45 lat (71%). Są to najwyższe wskaźniki procentowe dla zmiennej „wiek” i mogą sugerować, że firmy inwestują w młodych pracowników, gdyż mają na uwadze pozyskanie ich dla przyszłościowych celów organizacji bądź inwestują w pracowników dojrzałych, o już ukształtowanej pozycji zawodowej.

W formie indywidualnej szkoli się głównie osoby niezbędne w zakładzie pracy, których rozwój zawodowy gwarantuje firmie uzyskanie maksymalnych korzyści (chi-kwadrat = 9,994; dla $df = 4$; współczynnik istotności statystycznej = 0,041). Prawdopodobnie dla pracowników tych przewiduje się rolę trenerów wewnętrznych w ich organizacjach. Menedżerowie (57%) częściej niż pracownicy wykonawczy (42%) uczestniczyli w indywidualnych procesach szkoleniowych, oferowanych przez zakłady pracy. Zajmowane w strukturze organizacyjnej stanowisko w decydujący sposób wpływa na możliwość uczestnictwa w indywidualnych szkoleniach. Nie dziwi fakt, że to właśnie w menedżerów firmy inwestują częściej niż w pracowników wykonawczych. Bowiem to menedżerowie, jako specyficzna grupa zawodowa kadry danego przedsiębiorstwa, stanowią jej rdzeń, a wskutek posiadanych kompetencji i wiedzy, zapewniają (gwarantują) w dużej mierze swojej firmie rynkowy sukces.

Wzrastający poziom świadomości organizacji co do konieczności korzystania z projektów szkoleniowych oferowanych przez firmy zewnętrzne skutkuje ich zaangażowaniem w tok szkolenia pracowników. Jednakże najczęściej uczestnikami korzystającymi z usług zewnętrznych placówek szkoleniowych są wciąż pracownicy dużych przedsiębiorstw z branży handlowej, zlokalizowanych w dużych miastach, w przeważającej większości z obszaru województwa wielkopolskiego. Przedsiębiorstwa publiczne, jeśli już podejmują decyzję o zakupie tego rodzaju kształcenia, korzystają z ofer-

ty tzw. szkoleń szytych na miarę, czyli odpowiadających potrzebom zakładu pracy.

Działy personalne przedsiębiorstw coraz bardziej zainteresowane są tymi pracownikami, którzy posiadają rzeczywistą a nie jedynie deklarowaną wiedzę oraz umiejętności najwyższej klasy. Fakt ten potwierdzają wysokie wskazania badanych na organizowanie w zakładach pracy indywidualnego doskonalenia.

Badania dotyczące przebiegu procesów doskonalenia i doskonalenia zawodowego w firmach uzupełniają swobodne wypowiedzi respondentów oraz przeprowadzone z pracownikami działów HR wywiady. Niestety, z przyczyn formalnych odmów w zakresie ujawnienia nazwy i branży działalności firmy, w której są zatrudnieni przedstawiciele działów personalnych, nie jest możliwa prezentacja tych informacji.

Respondentów zapytano o sposób, w jaki ich organizacja uczestniczy w przygotowaniu szkoleń. Spośród udzielonych werbalnych odpowiedzi pracowników działów personalnych, dokonano kategoryzacji najczęściej pojawiających się wypowiedzi. Najwięcej wskazań uzyskały: współdziałanie działu HR (działu szkoleń) firmy macierzystej w realizację szkolenia (udostępnianie sal, sprzętu multimedialnego, powielanie materiałów szkoleniowych itp.) – 8 wskazań; samodzielnie przeprowadzona identyfikacja i analiza potrzeb szkoleniowych pracowników – również 8 wskazań; oraz współdziałanie działu HR (działu szkoleń) firmy macierzystej w projektowanie szkolenia (dobór metod i treści szkolenia) – 7 wskazań. Najmniej popularne okazało się zlecenie identyfikacji potrzeb zewnętrznej firmie szkoleniowej (3 wskazania).

Z kolei najistotniejszymi elementami przy wyborze firmy szkoleniowej okazały się: doświadczenie trenerów (16 wskazań) oraz doświadczenie firmy szkoleniowej w danym obszarze tematycznym (14 wskazań). Następnie wybór metody szkolenia i sposób sprawdzenia efektywności przeprowadzonego szkolenia (po 8 wskazań). Najmniej istotne okazały się w opinii badanych: niska cena szkoleń (1 wskazanie) oraz możliwość dofinansowania szkolenia ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (4 wskazania).

Dla wszystkich respondentów najważniejszym czynnikiem świadczącym o wiarygodności firmy szkoleniowej okazały się kwalifikacje i doświadczenie trenerów. Istotnymi cechami okazały się także: doświadczenie kadry szkoleniowej (12 wskazań) oraz bogata oferta szkoleń otwartych i zamkniętych (8 wskazań). Mniej istotnymi czynnikami w opinii usługobiorców są: prestiżowi klienci (5 wskazań) oraz posiadane przez firmę szkoleniową certyfikaty (tylko 1 wskazanie).

W opinii respondentów najistotniejszymi czynnikami, jakie należy uwzględnić przy wyborze firmy szkoleniowej okazały się: gotowość do stworzenia projektu dostosowanego na potrzeby firmy (11 wskazań), doświadczenie firmy szkoleniowej w danym obszarze tematycznym (10 wskazań) oraz warsztat trenera na podstawie prezentacji przed rozpoczęciem procesu szkoleniowego (9 wskazań). Najmniej istotne dla ankietowanych okazały się: ciekawe, nowatorskie programy (4 wskazania) i proponowane metody szkoleniowe (również 4 wskazania). Te wyniki sugerują, że wybierani przez badanych trenerzy mają niewielki wpływ na dobór metod szkolenia oraz treść programów szkoleniowych.

Udzielając odpowiedzi na pytanie: Jakiego typu szkoleń kupuje się najczęściej w Pana/Pani firmie?, najczęściej osób wskazało na szkolenia zamknięte i otwarte (po 11 wskazań). Najbardziej usługobiorcy korzystają z coachingu (5 wskazań) oraz ze szkoleń multimedialnych (3 wskazania). Na skutek wywiadów przeprowadzonych w działach personalnych badanych organizacji wzbogacono rozważania dotyczące wykorzystania zewnętrznej oferty firm szkoleniowych. Reasumując, można sformułować następujące wnioski końcowe:

- wybierając usługodawcę największe znaczenie dla organizacji ma: doświadczenie trenerów oraz doświadczenie samej firmy szkoleniowej w przygotowywaniu projektów szkoleniowych z danej tematyki;
- przy wyborze usługodawcy nie odgrywa znaczenia niska cena projektu szkoleniowego;
- o wiarygodności usługodawcy świadczą głównie kwalifikacje i doświadczenie kadry trenerskiej, mniej istotne dla usługobiorcy jest, czy dana firma posiada certyfikaty lub może się poszczycić referencjami od prestiżowych klientów;
- przy wyborze usługodawcy nie odgrywa znaczenia, czy może on pochwalić się nowatorskimi programami szkoleń, ani jakie metody szkoleniowe zastosuje; dla usługobiorcy o wiele istotniejsze jest doświadczenie trenera w temacie realizowanego szkolenia oraz jego warsztat trenerski.

8.4. Podsumowanie

Zakłady pracy są ważnymi organizatorami procesów kształcenia swoich pracowników. Firmy, zapewniając szkolenia zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim, przyczyniają się do wzrostu kapitału edukacyjnego pracowników, a poprzez ten fakt do wzrostu kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa.

Podsumowując wyniki badań odnoszących się do realizacji procesów doksztalcania i doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach, dotyczących zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego systemu kształcenia, można sformułować następujące wnioski:

- szkolenia organizowane są częściej w sektorze prywatnym przedsiębiorstw i obejmują głównie kadre menedżerską;
- pracownicy wykonawczy zatrudnieni w sektorze publicznym posiadają ograniczone możliwości podnoszenia kwalifikacji w miejscu pracy;
- tematyka organizowanych w miejscu pracy szkoleń jest ściśle związana z działalnością przedsiębiorstwa, dostosowywana do jej specyfiki, dotyczy głównie kształtowania umiejętności pracowników w zakresie tzw. wiedzy twardej;
- wzrasta poziom świadomości organizacji co do konieczności korzystania z projektów szkoleniowych oferowanych przez firmy zewnętrzne, co przekłada się na zakup tego rodzaju gotowych projektów. Jednakże najczęściej uczestnikami korzystającymi z usług zewnętrznych placówek szkoleniowych są pracownicy dużych przedsiębiorstw, w przeważającej większości z obszaru województwa wielkopolskiego;
- działy personalne przedsiębiorstw coraz częściej zainteresowane są kluczowymi pracownikami, którzy posiadają umiejętności najwyższej klasy, w związku z czym to właśnie zapewniają szkolenia w formie indywidualnej.

Na koniec rozważań należy podkreślić, że uwzględnianie indywidualnych potrzeb szkoleniowych przez organizację, a także korzystanie przez jednostkę ze szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych determinuje przejawianie przez respondentów pozytywnej postawy względem kształcenia ustawicznego.

Rekomendacje dotyczące usprawnienia procesu podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego

Niniejszy rozdział opracowany został na podstawie przeprowadzonych badań pierwotnych (odnoszących się do analizy oferty edukacyjnej obu regionów – rozdz. 5) oraz wtórnych (badania sondażowe, dotyczące sposobów podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników i menedżerów – rozdz. 6–8). Stanowi on kompilację empirycznych rezultatów całości badań. W przygotowaniu dyrektyw posłużono się wstępnie analizą SWOT. Metoda ta jest stosowana przede wszystkim w procesie planowania, zwłaszcza planowania strategicznego, do przeprowadzenia diagnozy procesów i struktur oraz przewidywania przyszłych stanów rzeczy, zarówno z punktu widzenia przetrwania, jak i rozwoju (A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, 2000). Przyjęta koncepcja pozwoliła zidentyfikować zasoby rynku szkoleniowego osób dorosłych w regionach, przy jednoczesnym uwzględnieniu oczekiwań firm i organizacji, jak również ich otoczenia zewnętrznego. W świetle uzyskanych danych zidentyfikowano: mocne i słabe strony oraz szanse i zagrożenia podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego na obszarze województw warmińsko-mazurskiego i wielkopolskiego.

Szanse (*opportunities*):

- pojawienie się środków oraz możliwości ich wykorzystania, pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego na dofinansowanie szkoleń pracowniczych w zakładach pracy;
- dynamiczny rozwój systemu edukacji na poziomie wyższym oraz atrakcyjna oferta studiów podyplomowych dla mieszkańców obu województw;
- wysokie aspiracje edukacyjne respondentów.

Zagrożenia (*threats*):

- wzrastający odsetek studentów i absolwentów kierunków humanistycznych, przy jednocześnie wysokim wskaźniku stopy bezrobocia w tej kategorii osób;
- nierównomierna dostępność do placówek edukacyjnych i szkoleniowych (ich koncentracja głównie w miastach wojewódzkich obu regionów) oraz prowadzenie studiów podyplomowych głównie w miastach wojewódzkich obu regionów (przy wzrastającym na nie popycie może stanowić barierę w dostępności tego typu kształcenia dla osób z małych miejscowości i wsi);
- rozdrobnienie usługodawców na rynku edukacyjnym i brak monitoringu tego rynku na poziomie kraju, jak i regionów może powodować dezorientację i niedoinformowanie wśród potencjalnych jego klientów;
- kumulacja prywatnych firm szkoleniowych w miastach wojewódzkich obu regionów;
- postrzeganie przez pracodawców szkoleń i rozwoju pracowników jako niepotrzebnych kosztów (a nie inwestycji) i w efekcie pozostawienie kwestii rozwoju zawodowego wyłącznie w gestii pracowników;
- niski poziom aktywności edukacyjnej wśród pracowników wykonawczych, szczególnie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Mocne strony (*strengths*):

- znaczący wzrost uczestników kształcenia na poziomie studiów wyższych i podyplomowych sprzyja podnoszeniu wartości kapitału edukacyjnego mieszkańców obu regionów;
- atrakcyjna oferta kształcenia formalnego na poziomie studiów wyższych i podyplomowych;
- szeroka gama ofert komercyjnych w zakresie kształcenia, doszkalania i doskonalenia;
- wysoki poziom aktywności edukacyjnej wśród badanych menedżerów (liniowych i wyższego szczebla).

Słabe strony (*weaknesses*):

- znikome zaangażowanie menedżerów w organizowanie i prowadzenie szkoleń wewnętrznych (*coaching i mentoring*) w firmach;
- organizowanie szkoleń bez dokonania analizy potrzeb szkoleniowych i sprawdzenia ich efektywności;
- niewielki procent pracowników szeregowych biorących udział w szkoleniach wewnętrznych w firmach;

- brak ujednoliconej metodologii gromadzenia informacji o rynku usług szkoleniowych;
- brak przystępnych informacji na temat możliwości ubiegania się o dofinansowanie szkoleń pracowniczych ze środków EFS (zwłaszcza dla małych i średnich przedsiębiorstw);
- najrzadziej uczestniczą w formach kształcenia ustawicznego pracownicy małych firm.

W konsekwencji przeprowadzonej analizy SWOT, głównym wskazaniem praktycznym jest potrzeba minimalizowania słabych stron i zagrożeń oraz wspieranie istniejących szans i stymulowanie mocnych stron (K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, 2002a, s. 9). Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego niesie za sobą sporo wyzwań. System kształcenia ustawicznego, zarówno formalnego, jak i nieformalnego, jest silnie sprzężony z rynkiem pracy i systemem gospodarczo-społecznym. Analizując budowanie kapitału edukacyjnego przez jednostkę, należy mieć na uwadze czynniki determinujące ten proces, a zachodzące jednocześnie w trzech wymiarach: jednostkowym, organizacyjnym i makrospołecznym. Biorąc pod uwagę powyższe zależności odnoszące się do wymienionych poziomów, sformułowano następujące postulaty:

1. Makrospołeczny (polityka edukacyjna państwa oraz regionów w zakresie kształcenia ustawicznego dorosłych):

- promowanie świadomości kształcenia ustawicznego jako czynnika zwiększającego wartość kapitału ludzkiego całego społeczeństwa;
- podniesienie poziomu wykształcenia i kwalifikacji mieszkańców regionów, szczególnie tych, które są zagrożone wysokim bezrobociem strukturalnym oraz niskim standardem życia;
- promowanie zawodowego kształcenia na wszystkich szczeblach w dostosowaniu do wymagań gospodarki rynkowej;
- komercjalizacja rynku szkoleń wymaga od jego uczestników posiadania umiejętności efektywnego poszukiwania informacji na temat istniejących ofert, ale także ich adekwatnego doboru oraz sprawnego z nich korzystania, w związku z tym istotne wydaje się stworzenie systemu informacji o możliwościach kształcenia ustawicznego w obu województwach (monitoring instytucji szkoleniowych, oferowanych warunków i jakości kształcenia oraz jego efektów);
- poszerzenie oferty edukacyjnej o szkolenia multimedialne i internetowe może wpływać na jej większą dostępność wśród odbiorców.

2. Mezospołeczny (polityka personalna firm w zakresie szkolenia i rozwoju pracowników):

- organizacje, szczególnie oparte na wiedzy, powinny stosować metody zarządzania i rozwoju pracowników pobudzające do permanentnego doskonalenia, sprzyjające wzrostowi ich samodzielności i kreatywności;
- pracodawcy, chcąc przyciągnąć do swojej firmy i zatrzymać najlepszych pracowników, muszą zadbać o stworzenie i zaplanowanie ścieżek ich rozwoju, dostępnych nie tylko dla kluczowych pracowników (tzw. talentów lub *core worker's*);
- system doskonalenia i rozwoju pracowników w organizacjach winien być sprzężony z oceną pracowników oraz ich kompetencji, jednocześnie umożliwiając planowanie działań szkoleniowych, adekwatnie do strategicznych celów organizacji;
- wypracowanie programów szkoleniowych z szerokim wachlarzem propozycji będzie sprzyjać efektywniejszemu gospodarowaniu kapitałem ludzkim w organizacjach, ze względu na aktualną potrzebę indywidualizowania systemów rozwoju pracowników w organizacjach;
- tworzenie w organizacjach – zakładach pracy, firmach – tzw. klimatu zespołowego i organizacyjnego uczenia się, promującego rozwój zarówno pracowników, jak i menedżerów;
- promocja wymiernych korzyści wynikających ze szkoleń zarówno dla pracowników, jak i dla firm.

3. Mikrospołeczny (jednostka i jej osobisty kapitał edukacyjny):

- planowanie karier na poziomie indywidualnym powinny wspierać zarówno instytucje doradztwa i rozwoju zawodowego, jak również zakłady pracy;
- stymulowanie wzrostu świadomości i wysokiej rangi dokształcania, doskonalenia i samorozwoju w ciągu całego życia zawodowego;
- mobilizowanie pracowników do otwartego wyrażania indywidualnych potrzeb szkoleniowych i rozwojowych w obrębie miejsca pracy, przy jednoczesnym harmonizowaniu ich z potrzebami i celami organizacji;
- podnoszenie jednostkowego kapitału edukacyjnego z uwzględnieniem cech osobowościowych, aspiracji i planów zawodowych, przy jednoczesnym ukierunkowaniu pracowników na samodzielność i przedsiębiorczość oraz ponoszenie odpowiedzialności za ten proces.

Zebrane w niniejszym rozdziale wskazówki mają zachęcić do zwiększania mobilności pracowników w zakresie stymulowania rozwojem społecznym

no-zawodowym, pobudzać do działań na rzecz samorealizacji, wypracować system bodźców zachęcających pracowników do rozszerzania i pogłębiania swoich kwalifikacji. Dostarczenie informacji o zróżnicowanej i bogatej ofercie edukacyjnej winno skłonić do „budowania pomostu” w przepływie informacji pomiędzy konkretnymi placówkami a uczestnikami systemu kształcenia ustawicznego. Integrowanie usług szkoleniowych z rynkiem odbiorców oraz przepływ informacji wymagają w najbliższej przyszłości stworzenia ogólnopolskiego systemu wsparcia instytucji i odbiorców usług edukacyjnych dla osób dorosłych. Szczególnej roli upatruje się w tym zakresie w integracji środowiska szkoleniowego – trenerów i doradców karier w organizacjach. Mogą oni poprzez dzielenie się wiedzą *know-how* oraz doświadczeniami i tzw. dobrymi praktykami z branży prywatnej przyczynić się do zainicjowania zmian w publicznych instytucjach kształcenia ustawicznego dorosłych.

Sformułowane powyżej rekomendacje nabierają szczególnego znaczenia w świetle raportu oceniającego wszechstronny potencjał rozwojowy Polski, jako społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Niestety, jego autorzy podkreślają, że „Polska wypada źle na tle Europy pod względem wielu kluczowych wskaźników kapitału intelektualnego” (*Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, s. 139). Jednym z nich jest przecież wskaźnik uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego. W Polsce liczba osób doksztalających się średniorocznie w ostatnich latach wynosiła 1,2 – 1,5 miliona osób, czyli od 8% do 10% pracujących w gospodarce. Dla porównania w krajach UE z tej formy zwiększania możliwości bycia zatrudnionym korzysta ok. 20% pracujących (*Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*, 2003). Dlatego powyższe postulaty, integrujące działania na poziomie makro-, mezo- i mikrospołecznym, jeśli zostaną wdrożone kompleksowo, z pewnością przyczynią się do stworzenia lepszych warunków do wykorzystania kapitału edukacyjnego Polaków.

Zakończenie

Nie ulega wątpliwości, że żyjemy w czasach nieustannych zmian społeczno-gospodarczych, które znalazły odzwierciedlenie także na rynku usług edukacyjnych. Dziś edukacja ustawiczna odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju całego społeczeństwa, a także organizacji i samego człowieka. Gospodarka rynkowa promuje kwalifikacje i stwarza szanse osobom zdolnym, twórczym i przedsiębiorczym. Jak zostało ukazane, powiązanie edukacji i rynku pracy charakteryzuje się wzajemną współzależnością. Poprzez podnoszenie kwalifikacji i kompetencji – uczestnictwo w systemie kształcenia ustawicznego – jednostka buduje kapitał edukacyjny oraz zwiększa swoje szanse na rynku pracy. Pracownicy o wysokich kwalifikacjach i potencjale, o bogatych i niejednorodnych kompetencjach są atrakcyjni dla potencjalnych pracodawców, gdyż ich praca w organizacjach przekłada się na efektywne, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, funkcjonowanie. Tacy pracownicy są bardziej adaptacyjni, wielofunkcyjni i plastyczni, potrafią wykorzystywać w zmiennym otoczeniu swoje różnorodne umiejętności i atuty.

Reasumując rozważania dotyczące podnoszenia kapitału edukacyjnego, nabytego w systemie kształcenia ustawicznego przez menedżerów i pracowników wykonawczych, można sformułować następujące wnioski końcowe:

- styl życia wymagający we współczesnych czasach permanentnego uczenia się i doskonalenia umiejętności pojmowany jest z pełnym zrozumieniem przez osoby młode i lepiej wykształcone. Im respondenci bardziej wykształceni, tym silniejsza jest ich motywacja do zdobywania nowych umiejętności;
- niepokojąco lekceważące jest jednak podejście do kształcenia w systemie ustawicznym osób, których pozycja na rynku pracy jest już zdecydowanie słabsza. Tę grupę stanowią osoby o niższym poziomie wykształcenia formalnego, które nie rozwinęły w sobie potrzeby aktywnego kreowania własnego rozwoju zawodowego, m.in. poprzez ciągłe inwestowanie w osobisty kapitał edukacyjny;

- pracownicy przejawiający negatywne postawy względem kształcenia ustawicznego, niepodjmujący wyzwań edukacyjnych, są zadowoleni z zajmowanego stanowiska, nie mają wpływu na swój awans zawodowy bądź są w tzw. wieku przedemerytalnym, w związku z czym nie dążą do inwestowania w osobisty kapitał edukacyjny;
- zarówno wśród pracowników wyższego, jak i niższego szczebla istnieje wysoka świadomość potrzeby kształcenia ustawicznego, która jednak nie przekłada się na poziom aktywności edukacyjnej, szczególnie w grupie pracowników wykonawczych;
- osoby popierające koncepcję kształcenia ustawicznego podejmują także działania mające na celu wdrożenie jej w życie, co przekłada się na wysoki poziom zrozumienia tej idei, przy jednocześnie wysokim wskaźniku ich aktywności i aspiracji edukacyjnych;
- analiza form edukacyjnych, podejmowanych przez ankietowanych w systemie zakładowego kształcenia, wskazała na uczestnictwo respondentów głównie w specjalistycznych kursach zawodowych, których tematyka ściśle powiązana była z wykonywanym przez nich zawodem lub zajmowanym stanowiskiem;
- aktywność edukacyjna pracowników wykonawczych często ogranicza się jedynie do uczestnictwa w kursach i szkoleniach organizowanych przez zakład pracy, natomiast inicjatywa edukacyjna menedżerów zdecydowanie wykracza poza propozycje oferty edukacyjnej przedsiębiorstw;
- dostrzeżono istotną zależność: jeśli pracodawca uwzględnia oczekiwania i potrzeby edukacyjne pracowników, wówczas osoby zatrudnione częściej planują dalsze, pozazakładowe kształcenie;
- szkolenia dla pracowników zapewniają najczęściej przedsiębiorstwa sektora prywatnego, z tych szkoleń korzystają najczęściej pracownicy młodzi, do 25. roku życia oraz w wieku pomiędzy 36 a 45 rokiem życia;
- badani wskazują na wysoki stopień użyteczności wiedzy zdobywanej w toku dodatkowego kształcenia. Zdecydowana większość z nich stwierdza, że nabyta na szkoleniach i kursach wiedza przyczynia się do lepszego, wydajniejszego, bardziej produktywnego wykonywania przez nich pracy; im wyższe wykształcenie wśród ankietowanych, tym wyższe oceny użyteczności wiedzy zdobytej w toku kształcenia. Oceny menedżerów są w tym wypadku zdecydowanie wyższe niż pracowników.

Wskutek przeprowadzonych badań ukazano dwa równoległe biegnące sposoby budowania kapitału edukacyjnego wśród osób dorosłych, aktywnych zawodowo. Z jednej strony wskazano, jakie inwestycje w kształcenie

poczynili badani poza zakładem pracy, z drugiej – przeanalizowano procesy doksztalcania i doskonalenia zawodowego w miejscu zatrudnienia. Poszerzanie swojej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności staje się w obecnych czasach koniecznością życiową. Wciąż wzrastają wymagania co do ciągłego doskonalenia, uczenia się i rozwijania. Dlatego tak ważne jest dzisiaj podnoszenie kwalifikacji, ich modernizacja, odświeżanie wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem zarówno w obrębie wykonywanych zadań zawodowych, jak i szerszej perspektywie kształtowania społeczeństwa uczącego się.

Bibliografia

- Adamiec M., Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-Kreator-Inspirator*, Katowice 2000.
- Adamski W., *Edukacja w okresie transformacji*, Warszawa 1993.
- Allen J., *Post-Industrialism and Post-Fordism*. (W:) *Modernity and Its Futures*, Polity Press in Association with the Open University, S. Hall, D. Held, T. McGrew (red.), Cambridge, Oxford 1992.
- Andrzejczak A., *Raport z badań nad szkoleniem kadry kierowniczej*, Poznań 1998.
- Andrzejczak A., *Modele szkolenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej*, Poznań 1999.
- Andrzejczak A., *Kompetencje kadry kierowniczej a studia MBA*. (W:) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wyzwania u progu XXI wieku*, Z. Wiśniewski (red.), Toruń 2001.
- Andrzejczak A., *Udział pracodawców i szkoleń w firmach w ustawicznej edukacji zawodowej*. (W:) *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2002.
- Aktywność ekonomiczna ludności Polski. IV kwartał 2002*, GUS, Warszawa 2002.
- Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2003-2007*, GUS, Warszawa 2009.
- Aleksander T., *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych*, Kraków 1996.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2002.
- Bandura L., *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.
- Bańka W., *Zarządzanie personelem w małej i średniej firmie*, Toruń 2002.
- Baraniak B., *Uwarunkowania reformy systemu edukacji w Polsce*. (W:) *Kształcenie zawodowe w perspektywie europejskiego rynku pracy, Materiały konferencyjne*, Poznań 2000.
- Baraniak B., *Edukacja zawodowa*. (W:) *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), Warszawa 2007.
- Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Kraków 2008.
- Bartkowiak G., *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Poznań 2002.
- Bartz B., *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, Bydgoszcz 1995.
- Bednarczyk H. (red.), *Edukacja dorosłych – służba społeczna*, Radom 2002.
- Begg J. (red.), *Ekonomia*, Warszawa 2000.
- Beveridge W., *Full Employment in a Free Society*, London 1944.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”*, Warszawa 1997.
- Bielski M., *Teraz MBA (W:) Wszystko o MBA 2000/2001*, Kraków 2000.

- Bluj D., *Investycja w rozwój. Rynek usług szkoleniowych w 2008 i 2009 roku – wyniki badania*, Personel i Zarządzanie, Biuletyn Informacji Szkoleniowych, wrzesień 2009.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.), *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2006.
- Borkowska S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Warszawa 2005.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004.
- Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Kraków 2001.
- Bratnicki M., Strużyńska J. (red.), *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Katowice 2001.
- Brzeziński J., *Trwałe wartości uniwersytetu*, Forum Oświatowe, nr 1-2, 1997.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1999.
- Brzeziński J., Stachowski R., *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, Warszawa 1984.
- Centrum badań nad edukacją i innowacją, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD 2000.
- Charakterystyka projektów szkoleniowych realizowanych w ramach Priorytetu I i II Sektorowego Programu Operacyjnego: *Rozwój Zasobów Ludzkich*, EFS, Warszawa, sierpień 2004.
- Cross K.P., *Adult as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1981.
- Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w kształcenie*, Warszawa 1995.
- Czapiński J., *Diagnoza społeczna 2000: warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami społecznymi po dziesięciu latach transformacji*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2001.
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.
- Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
- Czarnomska D., *Szkolenie i doskonalenie pracowników jako element edukacji ustawicznej*, Edukacja Dorosłych, nr 2-3, 2002.
- Dąbek M., *Menedżerowie okresu transformacji. Problemy, potencjał, rozwój*, Wrocław 2002.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998.
- Denek K., *Wartości edukacji zawodowej*, Pedagogika Pracy, nr 23, Radom 1994.
- Denek K., Przystyczyński K., Urbański-Korż R. (red.), *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.
- Dobja D., *Pomiar kapitału ludzkiego i możliwości raportowania wyników*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 5, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2002.
- Dobrowolska D., *Praca w życiu człowieka*, Warszawa 1980.
- Dobrzański K., *Zatrudnienie w usługach społecznych. Aspekty organizacyjno-ekonomiczne*, Poznań 1992.
- Dobrzański K., *Uwarunkowania i kryteria skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji. (W:) Rozwój potencjału społecznego organizacji. Problemy rozwoju kadr Straży Granicznej. Materiały konferencyjne*, K. Dobrzański, B. Woźniak (red.), Koszalin 2002.
- Dobrzański K., *Identyfikacja i analiza potrzeb szkoleniowych w procesie rozwoju zatrudnionych i funkcjonowanie organizacji. (W:) Rozwój potencjału społecznego organizacji. Systemy po-*

- zyskiwania, szkolenia i rozwoju kadr w Straży Granicznej i innych instytucjach. *Materiały konferencyjne*, K. Dobrzański, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań–Koszalin 2006.
- Domański S.R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Warszawa 1993.
- Drucker P.F., *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Drucker P.F., *Zarządzanie w XXI wieku*, Warszawa 2000.
- Edvinsson L., Malone M.S., *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa 2001.
- Elsner D. (red.), *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, Chorzów 2001.
- Evans Ch., *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2005.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, 2004.
- Flak O., *MBA znaczy: Mieć w Banku Aktywa*, *Personel i zarządzanie*, nr 5 (182) maj 2005, s. 52–55.
- Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition left Women Behind? (Płeć a możliwości ekonomiczne w Polsce: czy kobiety straciły na transformacji?)*, Document of the World Bank, Warszawa 2004.
- Gerlach R., *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*. (W:) *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2003.
- de Geus A., *The Living Company. Habits for survival in a turbulent business environment*, Boston Harvard Business School Press, 1997.
- Gierczycka J., *Rola kapitału ludzkiego w zdobywaniu przewagi konkurencyjnej w dobie globalizacji*. (W:) *Kapitał ludzki w procesie globalizacji a w zrównoważonym rozwoju*, F. Piontek (red.), Wisła, czerwiec 2002.
- Gliszczyńska X., *Psychologiczny model efektywności pracy*, Warszawa 1991.
- Globalny niedobór talentów na rynku pracy: dlaczego budowanie silnej marki pracodawcy jest teraz tak istotne?*, „Trendy na rynku pracy”, Raport Manpower, Warszawa 2009.
- Głąbicka K., *Kształcenie ustawiczne w Unii Europejskiej*. (W:) *Kształcenie ustawiczne w regionie zagrożonym wysokim bezrobociem*, K. Głąbicka (red.), Radom 2001.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Górniak J., Machnicki J., *Pierwsze kroki w analizie danych. SPSS PL for Windows*, Kraków 2000.
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K. (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Warszawa 2001.
- Handy Ch., *Understanding Organizations*, Penguin Group, London 2005.
- Hewelke P., Żak-Rosiak E., *Transformacja gospodarcza a rynek pracy i edukacja*, *Edukacja Dorosłych* 3/97, Radom 1997.
- Janiak-Rejno I., *Wybrane formy kształcenia i doskonalenia zawodowego w kontekście obecnej sytuacji na rynku pracy*. (W:) *Kształcenie ustawiczne w procesie przemian rynku pracy*, Z. Hasińska (red.), Wrocław 2001.
- Jankowski Dz., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
- Jeruszka U., *Pomiar wyników a jakość kształcenia zawodowego*, Warszawa 2000a.
- Jeruszka U., *Trzy podstawowe modele kształcenia zawodowego*. (W:) *Efektywność kształcenia zawodowego; kształcenie zawodowe a rynek pracy*, U. Jeruszka (red.), Warszawa 2000b.
- Kaczor S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, Radom 1993.
- Kaczor S., *Podstawowe pojęcia edukacji dorosłych*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1, Radom 1996.
- Kaczmarska A., Sienkiewicz Ł., *Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach*. (W:) *Zarządzanie talentami*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2005.
- Kapelski A., *Wyzwania współczesnego rynku pracy a przygotowanie młodzieży do roli nowoczesnego pracownika XXI wieku*. (W:) *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 2, 2001.

- Karpowicz E., *Polski menedżer wobec konkurencji*. (W:) *Raport o zarządzaniu; polskie przedsiębiorstwa i menedżerowie wobec wyzwań XXI wieku*, B. Wawrzyniak (red.), Warszawa 1998.
- Karpowicz E., *Rozwój potencjału pracownika jako źródło motywacji do wykonywania zadań*. (W:) *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, H. Król (red.), Warszawa 2002.
- Katz D., *The functional approach to the study of attitudes*. (W:) *Readings in attitude theory and measurement*, M.W. Fishbein (red.), Wiley, New York 1967.
- Karwat-Bury M., *Kapitał w ludziach*. (W:) *Szkolenia w Polsce 2008*, Raport Nowoczesnej Firmy, Warszawa, czerwiec 2008.
- Key figures on Europe – 2007/2008 edition*, EUROSTAT, Pocketbooks.
- Kidd R.J., *The Implications of continuous Learning*, Toronto 1966.
- Kirkpatrick D. L., *Ocena efektywności szkoleń*, Warszawa 2001.
- Kisielnicki J., *Przedsiębiorstwo przyszłości w warunkach nowej ekonomii*. (W:) *Przedsiębiorstwo przyszłości – wizja strategiczna*, W.M. Grudzewski, I. Hejduk (red.), Warszawa 2002.
- Klimek K., *Edukacja ustawiczna w życiu oficera – dziś profesjonalista, a jutro?*, Edukacja Dorosłych, nr 1, 1997.
- Kłodkowska J., *Młody pracownik na nowym rynku pracy*. (W:) *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005.
- Knap E., *Najcenniejszy kapitał. Warunki gospodarowania zasobami ludzkimi u progu trzeciego tysiąclecia*, *Persorel*, nr 2(59), 1999.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- Kofman F., Senge P., Moss Kanter E., Handy Ch., *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*, Productivity Press, Portland 1995.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*. (W:) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.
- Kohn M.L., Schooler C., *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986.
- Kopertyńska W., *Doskonalenie i rozwój pracowników w praktyce przedsiębiorstwa*. (W:) *Kształcenie ustawiczne w procesie przemian rynku pracy*, Z. Hasińska (red.), Wrocław 2001.
- Koprowska D., *Kształcenie ustawiczne dorosłych w przedsiębiorstwie*. (W:) *Kształcenie ustawiczne w regionie zagrożonym wysokim bezrobociem*, K. Głębicka (red.), Radom 2001.
- Kosiński S., *Socjologia ogólna*, Warszawa 1989.
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2000.
- Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.
- Kowalczyk A., Nogalski B., *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Warszawa 2007.
- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Król H., Ludwicyński A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa 2006.
- Kryńska E. (red.), *Mobilność zasobów pracy. Analiza i metody stymulacji*, *Studia i monografie*, Warszawa 2000.
- Kształcenie dorosłych*, GUS, Warszawa 2009.
- Kształcenie ustawiczne w 2003 roku*, GUS, Warszawa 2004.
- Kształcenie ustawiczne w Polsce*, *Niebieskie Księgi*, nr 3, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Gdańsk 2003.
- Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2005 roku*, GUS, Gdańsk 2007.
- Kukla D., *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*. (W:) *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Warszawa 2006.

- Kwiatkowski S., *Bogactwo z wiedzy*. (W:) *Gospodarka oparta na wiedzy*, A. Kukliński (red.), Warszawa 2001.
- Kwiatkowski S.M., *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, Warszawa 1994.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001a.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001b.
- Kwiecień K., *Zarządzanie talentami w międzynarodowych korporacjach*. (W:) *Zarządzanie talentami*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., *Zagrożone pokolenie? Kompetencje poznawcze a orientacje społeczne i moralne młodzieży*. (W:) *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Learning: the treasure within*. „Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century”. UNESCO Publishing, Paris 1996.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Listwan T., *Zarządzanie talentami – wyzwanie dla współczesnych organizacji*. (W:) *Zarządzanie talentami*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2005
- Louart P., *Kierowanie personelem w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1995.
- Ludwicyński A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej organizacji*. (W:) *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, H. Król (red.), Warszawa 2002.
- Łaguna M., *Szkolenia, jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2004.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.
- Mayo G.R., Olson J.M., *Emergent themes and potential approaches to attitude function: The function-structure model of attitudes*. (W:) *Why we evaluate: Functions of attitudes*, G.R. Maio, J.M. Olson (red.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2002.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Malinowska-Parzydło J., *Zarządzanie talentami i pracownikami wiedzy w praktyce firm medialnych*. (W:) *Zarządzanie talentami*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2005.
- Maliszewska E., *Zarządzanie talentami – rozważania praktyka*. (W:) *Zarządzanie talentami*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2005.
- Mała encyklopedia ekonomiczna*, PWE, Warszawa 1974.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2009*, GUS, Warszawa 2009.
- Markocki Z., Kubielski W., *Wybrane zagadnienia metodologii badań społecznych*, Słupsk 1995.
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976.
- Marody M., *Między rynkiem a etatem*, Warszawa 2000.
- Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*. (W:) *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak (red.), Warszawa-Poznań 2003.
- Memorandum kształcenia ustawicznego*, Dokument roboczy Komisji Wspólnot Europejskich, Bruksela 30.10.2000, SEC (2000)1832.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2002.
- Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A., *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Warszawa 2002.

- Milewicz J., *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, praca doktorska, Poznań 2006.
- Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, Raport dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Stockholm University Institute of International Education, 2002.
- Monitoring Environmental Progress – a Report on Work In Progress*, The World Bank, Washington 1995.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Naisbitt J., *Megatrends*, A Warner Communications Company, New York 1997.
- Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia oraz Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000 – 2006*, MIPS, 2000.
- Narodowe Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, Raport 2002*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2003.
- Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 2000.
- Nowacki T.W., *Zawodownawstwo*, Radom 1999.
- Nowak J., Cieślak A., *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Warszawa 1982.
- Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. (W:) *Teoria postaw*, S. Nowak (red.), Warszawa 1973.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb*, Poznań 1995.
- OECD, *Knowledge and skills for life: First results of PISA 2000*, Paris, OECD 2001.
- Oleksyn T., *Sztuka kierowania*, Warszawa 2001.
- Osiecka-Chojnacka J., *Kształcenie ustawiczne i kształcenie dorosłych w Polsce*, Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Informacja, nr 981, Warszawa, sierpień 2003.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2000/2001*, GUS, Warszawa 2001.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003.
- Paszkowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009.
- Pedler M., Boydell T., Burgoyne J.G., *Towards the learning company*, Management Education and Development, 20(1), 1989.
- Penc J., *Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery*, Warszawa 2005.
- Penc J., *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*, Warszawa 2007.
- Perechuda K. (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody. Formy i narzędzia skutecznego zarządzania przedsiębiorstwem*, Warszawa 2000.
- Pfeffer J., Sutton R.I., *Wiedza a działanie*, Kraków 2002.
- Pieczywok A., *Rola i znaczenie edukacji ustawicznej w procesie kształtowania podchorążych*, Edukacja Dorosłych, nr 4, 1996.
- Pierścieniak K., *Funkcjonowanie systemu pozaszkolnej edukacji dorosłych w Polsce*, Edukacja Dorosłych, nr 1, 2000.
- Pierścionek Z., *Strategie rozwoju firmy*, Warszawa 1998.
- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1996.
- Pietrasiański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Pietrasiański Z., *Dorośli. Problemy rozwoju*. (W:) *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Piontek T., *Sektorowość i integralność kapitału ludzkiego i przyrodniczego w procesie globalizacji a w rozwoju zrównoważonym i trwałym*. (W:) *Kapitał ludzki w procesie globalizacji a w zrównoważonym rozwoju*, F. Piontek (red.), Wisła, czerwiec 2002.

- Plak J., *Student, absolwent i uczeń na rynku pracy*. (W:) *Młdzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Warszawa 2006.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Kraków 2003.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008.
- Pocztowski A., Miś A., *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*. (W:) *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, B. Kożuch (red.), Białystok 2000.
- Polak K., *Powstała Polska Izba Firm Szkoleniowych*. (W:) *Personel i Zarządzanie*, nr 2 (179), luty 2005, s. 90–93.
- Polak W., *Kapitał ludzki w systemie kształcenia ustawicznego*. (W:) *Kształcenie ustawiczne w procesie przemian rynku pracy*, Z. Hasińska (red.), Wrocław 2001.
- Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju*, Warszawa 2002.
- Porwit K., *Cechy gospodarki opartej na wiedzy, ich współczesne znaczenie i warunki skuteczności*. (W:) *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, A. Kukliński (red.), Warszawa 2001.
- Postawy Pracownicze. Raport z ogólnopolskiego badania*, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, TNS OBOP, Warszawa, styczeń 2007.
- Pólturzycki J., *Oświata dorosłych w Polsce: stan i kierunki przebudowy*, Warszawa – Kraków 1989.
- Pólturzycki J., *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*. (W:) *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, E. Dubas, O. Czerniawska (red.), Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27, Warszawa 2002.
- Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002.
- Projekt strategii rozwoju edukacji w województwie warmińsko-mazurskim do roku 2015*, Olsztyn 2001.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Edukacja – przeciwdziałanie bezrobociu i rozwój przedsiębiorczości*, Poznań 2001.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
- Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków 2001.
- Rakowska A., Sitko-Lutek A., *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000.
- Ranson S., *Towards the Learning Society*, Cassell, London 1994.
- Raport. Rynek szkoleń. Popyt 2001*, Instytut Zarządzania, Warszawa 2002.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa, 10 lipca 2008.
- Regionalna strategia innowacyjności województwa warmińsko-mazurskiego*, Olsztyn, czerwiec 2004.
- Report on the vocational education and training system, National observatory country report, European Training Foundation, Poland* 1999.
- Reykowski J., *Zadowolenie i niezadowolenie z pracy*. (W:) *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy, Materiały z konferencji 24–26 marca 1976*, A. Sarapata (red.), Wrocław 1973.
- Rifkin J., *Koniec pracy – schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.
- Rocznik Demograficzny 2000*, GUS, Warszawa.
- Rocznik Statystyczny 2000*, Urząd Statystyczny, Poznań 2000.

- Rocznik statystyczny województw, GUS, Warszawa 2008.
- Rocznik statystyczny województwa wielkopolskiego 2000, Urząd Statystyczny, Poznań 2000.
- Romanowska M. (red.), *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa 2001.
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 27 października 2004 w sprawie rejestru instytucji szkoleniowych, DzU Nr 236, poz. 2365.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 roku w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych, DzU Nr 227, poz. 2247 oraz z 2005 r. Nr 88, poz. 746.
- Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce. Stan obecny – perspektywy rozwoju – rekomendacje, Ekspertyza opracowana przez Instytut Zarządzania na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004.
- Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego, VII edycja raportu, Instytut Zarządzania, Warszawa 2005.
- Sajkiewicz A. (red.), *Zasoby ludzkie w firmie*, Warszawa 2000.
- Sektorowy Program Operacyjny. Rozwój Zasobów Ludzkich, załącznik do Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 1 lipca 2004 r., DzU Nr 166, poz. 1743.
- Schultz T.W., *Investment in Human Capital*, The Free Press, New York 1976.
- Sekula Z., *Controlling personalny. Istota i przegląd controllingu personalnego*, Bydgoszcz 1999.
- Senge M.S., *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2002.
- Sękowski A.E. (red), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2004.
- Sidor-Rządowska M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Kraków 2006.
- Sikorska M., *Przetransformować się na kogoś innego – definiowanie sytuacji pracy. (W:) Między rynkiem a etatem*, M. Marody (red.), Warszawa 2000.
- Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980.
- Skorny Z., *Aspiracje. (W:) Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykało W. (red.), Warszawa 1993.
- Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej. (W:) Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej*, T. Aleksander, J. Skrzypczak (red.), Poznań 1998.
- Słoman M., *Strategia szkolenia pracowników*, Kraków 1997.
- Sokołowska A., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Spoleczne czynniki kształtowania się postaw robotników wobec pracy w zakładzie przemysłowym*, Poznań 1982.
- Solarczyk-Ambrozik E., *System oświaty dorosłych a postawy robotników wobec kształcenia*, Poznań 1992.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej. (W:) Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, E. Dubas, O. Czerniawska (red.), Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27, Warszawa 2002a.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwanie edukacyjne (W:) Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, A. Zbierchowska (red.), Warszawa 2002b.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K. (red.), *Oświata dorosłych*, Poznań – Toruń 1999.
- Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K., *Diagnoza stanu oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002.

- Solarczyk H., *Na drodze do kognitywnego społeczeństwa – problemy edukacji ustawicznej*, Edukacja Dorosłych, nr 2, 1998.
- Stan kapitału ludzkiego w Polsce. Rok 2008*, Raport Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami, Warszawa 2008.
- Staniurski M., *Rola działu HR w sterowaniu procesami szkoleniowymi w firmie*. (W:) *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005*, Instytut Zarządzania, 2005.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., *Kierowanie*, Warszawa 1999.
- Straś-Romanowska M., *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*. (W:) *Hermeneutyka a psychologia*, A. Gałdowa (red.), Kraków 1997.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa, sierpień 2005.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010. Projekt*, MENiS, Warszawa, kwiecień 2003.
- Strategia rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich w Wielkopolsce*, Poznań 2000.
- Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego województwa warmińsko-mazurskiego*, Olsztyn, lipiec 2000.
- Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego*. Sejmik Województwa Wielkopolskiego, Poznań, lipiec 2000.
- Strategia województwa wielkopolskiego 2007–2020. Diagnoza Społeczno-Gospodarcza (materiał roboczy)*, Departament Rozwoju Regionalnego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2005.
- Strategia zatrudnienia dla województwa wielkopolskiego na lata 2007–2013*, Wojewódzki Urząd Pracy, Poznań, styczeń 2007.
- Strategia zatrudnienia województwa wielkopolskiego na lata 2004–2006*, WUP, Poznań 2004.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000.
- Strużyna A., *Instytucjonalne doradztwo zawodowe. Diagnoza i model optymalizacyjny*, Poznań 2003.
- Strużyna J., Dyduch W., *Wymiary kapitału ludzkiego*. (W:) *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 5, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2002.
- Strykowska M., *Globalizacja a kariery zawodowe*. (W:) *Społeczne problemy globalizacji*, Z. Blok (red.), Poznań 2001.
- Studenci szkół wyższych w Polsce w roku akademickim 2007/2008*, GUS, Warszawa 2008.
- Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk 2003.
- Super D.E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
- Suchłabiowicz J., *Szansa, by wiedzieć więcej. Wsparcie szkoleń ze środków EFS*. (W:) *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005*, Instytut Zarządzania, Warszawa 2005.
- Symela K., *Kwalifikacje a kompetencje zawodowe*. (W:) *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*, T. Wujek (red.), Warszawa 1993.
- Szczepański M., *Społeczne kapitały i cnoty obywatelskie. Między społeczną wiarygodnością i wiarotomnością*. (W:) *Kapitał ludzki w procesie globalizacji a w zrównoważonym rozwoju*, F. Piontek (red.), Wisła, czerwiec 2002.
- Szewczuk W., *Dorostłość. Człowiek dorosły i jego możliwości rozwojowe*. (W:) *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Szkolenia w Polsce 2008*, Raport Nowoczesnej Firmy, Warszawa, czerwiec 2008.
- Szkolenia w Polsce 2009*, Raport Nowoczesnej Firmy, Warszawa, czerwiec 2009.
- Szkolnictwo wyższe*, MEN, Warszawa 1998, 1999, 2000.
- Szkoty wyższe i ich finanse w 2008 roku*, GUS, Warszawa 2009.

- Szłapińska J., Bartkowiak M., *Przyszły doradca zawodowy i personalny – sylwetka absolwenta szkoły wyższej*. (W:) *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak (red.), Opole 2008.
- Szłapińska J., *Doskonalenie zawodowe pracowników wymogiem budowania organizacji opartych na wiedzy*. (W:) *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, S. Banaszak, K. Doktor (red.), Poznań 2009.
- Sztykiel Z., *Zawody przyszłości*, Rynek Pracy, nr 9, 2000, s. 33.
- Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji – Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.
- Tyszkowa M., *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972.
- Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy*. Polska. OECD, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Rynku Pracy, Biblioteczka Rynku Pracy, Warszawa 2005.
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, 20 kwietnia 2004, DzU Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 i następne, z późniejszymi zmianami.
- Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach w 2005 roku*, GUS, Gdańsk 2006.
- Wiatrowski Z., *O kształceniu ustawicznym w innej wersji*. (W:) *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, H. Bednarczyk (red.), Radom 1999.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Olecko 2002.
- Wick C.W., Lean L.S., *Crating a learning organisation: from ideas to action*, Human Resource Menagment, 1995.
- Wielecki K., *Szkolnictwo polskie wobec perspektywy przystąpienia do Wspólnoty Europejskiej*, Biuletyn, nr 4, 1993.
- Wilson D., Ronsenfeld R., *Managing Organizations*, Mc Graw-Hill Company, London 1990.
- Wiskowska L., *Wymagający talent*. (W:) *Personel i Zarządzanie*, nr 12, 2008.
- Wojtaszczyk K., *Szkolenie i rozwój zasobów ludzkich*, Łódź 2001.
- Wroczyński R., *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Warszawa 1996.
- Wujek T. (red.), *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*, Radom–Warszawa 1994.
- Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004*, Komunikat z badań, CBOS, Warszawa, maj 2004.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.
- Zandecki A., *Wykształcenie jako instrument jakości życia*. (W:) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), Poznań–Toruń 1996.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*. Toruń–Poznań 1999.
- Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Centrum Badań nad Edukacją i Innowacją, OECD, Radom 2000.

Strony internetowe:

1. http://www.stat.gov.pl/gus/index_PLK_HTML.htm
2. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
3. <http://d52.rp.pl/nk/niebieskaVIII-light.pdf>

4. <http://www.ris.praca.gov.pl:8080/ris/index.ftl>
5. <http://www.psz.praca.gov.pl>
6. <http://www.manpower.pl/index.php?action=badania>
7. <http://www.pifs.org.pl/czlonkowie/lista.html>
8. <http://szkolenia.nf.pl/FirmySzkoleniowe/>
9. <http://www.sio.edu.pl/>
10. http://forumakad.pl/u_wwp.html

Aneks



Załącznik 1. Studenci szkół wyższych według województw i szkół.
Stan w dniu 30 XI 2003 roku

Wyszczególnienie	Ogółem	W tym kobiety	W tym studia					
			dienne		wieczorowe		zaoczne	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	53 822	31 398	28 718	17 585	470	307	24 576	13 474
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	35 517	21 843	23 599	14 967	118	58	11 775	6805
Wyższe szkoły niepaństwowe (z wyłączeniem wyższych szkół zawodowych)	11 469	5933	1949	919	352	249	9135	4746
Wyższe szkoły zawodowe (państwowe i niepaństwowe)	6481	3580	3170	1699	-	-	3311	1881
WIELKOPOLSKIE	159 770	92 709	78 343	44 532	4268	2717	75 037	44 031
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu	47 642	31 759	25 373	16 364	863	693	21 040	14 494
Politechnika Poznańska	19 675	4759	12 818	3601	260	146	6597	1012
Akademia Rolnicza im. A. Cieszkowskiego w Poznaniu	12 883	6633	8332	4821	-	-	4551	1812
Akademia Ekonomiczna w Poznaniu	14 020	9523	6444	3993	614	396	6962	5134
Akademia Medyczna im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu	4768	3682	3548	2618	-	-	1033	879

Wyszczególnienie	Ogółem	W tym kobiety	W tym studia					
			dienne		wieczorowe		zaoczne	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu	4314	2066	2374	1233	-	-	1940	833
Akademia Muzyczna w Poznaniu	741	465	469	293	34	21	238	151
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu	1222	772	605	413	259	174	358	185
Wyższe szkoły niepaństwowe (z wyłączeniem wyższych szkół zawodowych)	31 458	18 738	7116	3948	1631	900	21 142	12 854
Wyższe szkoły zawodowe (państwowe i niepaństwowe)	23 047	14 312	11 264	7248	607	387	11 176	6677

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 roku, GUS, 2004

**Załącznik 2. Studenci szkół wyższych według województw i szkół.
Stan w dniu 30 XI 2008 roku**

Wyszczególnienie	Ogółem	W tym kobiety	W tym studia			
			stacjonarne		niestacjonarne	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	51 768	30 927	28 436	17 085	23 332	13 842
Wyższe szkoły publiczne	37 475	22 272	26 485	15 859	10 990	6413
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	34 065	20 525	23 938	14 568	10 127	5957
Publiczne wyższe szkoły zawodowe	3410	1747	2547	1291	863	456

Wyszczególnienie	Ogółem	W tym kobiety	W tym studia			
			stacjonarne		niestacjonarne	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
Wyższe szkoły niepubliczne	14 293	8655	1951	1226	12 342	7429
WIELKOPOLSKIE	180 383	10 4685	85 890	49 339	94 493	55 345
Wyższe szkoły publiczne	119 627	67 699	74 650	42 286	44 977	25 413
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu	46 817	31 626	28 409	18 725	18 408	12 901
Politechnika Poznańska	18 017	4010	11 641	3000	6376	1010
Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	11 807	6162	7924	4559	3883	1603
Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	12102	7285	6979	3738	5123	3547
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu	8270	6335	5629	4118	2641	2217
Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu	4880	2332	3109	1473	1771	859
Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu	749	430	557	319	119	111
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu	1448	1030	723	524	725	506
Publiczne wyższe szkoły zawodowe	15 537	8489	9679	5830	5858	2659
Wyższe szkoły niepubliczne	60 756	36 986	11 240	7053	49 516	29 933

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku, GUS, 2009

Załącznik 3. Struktura uczelni publicznych i niepublicznych pod względem liczby studentów z uwzględnieniem województw

	Województwo	Studia stacjonarne (w tys.)	Studia niestacjonarne (w tys.)	Udział stacjonarnych w danym województwie	Udział województwa w Polsce	
					studia stacjonarne	studia niestacjonarne
Uczelnie publiczne	Wielkopolskie	73 320	45 407	61,8%	9,2%	10%
	Warmińsko-mazurskie	26 485	10 736	71,2%	3,3%	2,4%
	Wielkopolskie	10 028	45 190	18,2%	8,3%	8,4%
Uczelnie niepubliczne	Warmińsko-mazurskie	2245	15 063	13%	1,9%	2,8%

Źródło: GUS, Baza danych regionalnych, 2008

Załącznik 4. Alfabetyczny katalog instytucji szkoleniowych z Wielkopolski

Nazwa i siedziba firmy	Tematyka szkoleń w ofercie firmy (%)	Typy szkoleń w ofercie firmy (%)	Liczba dni szkoleniowych w roku 2004	Wykładowcy ogółem	Trenerzy zatrudnieni na stałe
ABE Animacja Biznes Edukacja ul. Grochowska 59a Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Sprzedaż 40% • Zarządzanie 40% • Umiejętności osobiste 20% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 90% • Otwarte krótkie 10% 	200	12	6
Access Doradztwo Kadry Zarządzanie Szkolenie ul. 27 Grudnia Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Sprzedaż 40% • Zarządzanie 30% • Umiejętności osobiste 30% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 100% 	300	8	3
Artfresk - consulting strategiczny ul. Koreckiego 1/28 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Produkcja i kontrola jakości 60% • Sprzedaż 30% • Zarządzanie 10% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 60% • Otwarte krótkie 30% • Otwarte długie 10% 	52	3	1
Audio Doradztwo Personalne ul. Wełniany Rynek 3 Gorzów Wielkopolski	<ul style="list-style-type: none"> • Informatyka 5% • Jęz. obce 5% • Produkcja i kontrola jakości 5% • Księgowość i finansy 10% • Marketing 10% • Prawo i administracja 15% • Sprzedaż 15% • Szkolenia techniczne 5% • Umiejętności osobiste 15% • Zarządzanie 15% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 50% • Otwarte krótkie 30% • Otwarte długie 20% 	150	10	3

Nazwa i siedziba firmy	Tematyka szkoleń w ofercie firmy (%)	Typy szkoleń w ofercie firmy (%)	Liczba dni szkoleniowych w roku 2004	Wykładowcy ogółem	Trenerzy zatrudnieni na stałe
BOMIS Progress Centrum Edukacji ul. Marcelińska 90 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Księgowość i finanse 40% • Prawo i administracja 10% • Szkolenia techniczne 40% • Umiejętności osobiste 5% • Zarządzanie 5% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 42% • Otwarte krótkie 54% • Otwarte długie 2% • Internetowe 1% • Multimedialne i korespondencyjne 1% 	brak danych	brak danych	brak danych
Borowiak Kowalewski Laboratorium Arkadów Biznesu (biuro w Poznaniu) os. Powstań Narodowych 61/7 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Sprzedaż 35% • Umiejętności osobiste 30% • Zarządzanie 35% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 100% 	168	12	10
Centrum Edukacji Logistycznej sp. z o.o. ul. Estkowskiego 6 Poznań	brak danych	brak danych	brak danych	35	14
Global House Centrum Języków Obcych ul. Szamarzewskiego 1/4 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Jęz. obce 100% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 65% • Otwarte krótkie 5% • Otwarte długie 30% 	150	10	5
INTEGRA Ośrodek Treningów i Konsultacji ul. Piękna 40 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Sprzedaż 35% • Umiejętności osobiste 15% • Zarządzanie 50% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 98% • Otwarte krótkie 2% 	410	14	6

Nazwa i siedziba firmy	Tematyka szkoleń w ofercie firmy (%)	Typy szkoleń w ofercie firmy (%)	Liczba dni szkoleniowych w roku 2004	Wykładowcy ogółem	Trenerzy zatrudnieni na stałe
Kodan Bis BP ul. Goździkowa 6 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Informatyka 10% • Księgowość i finanse 30% • Szkolenia techniczne 10% • Umiejętności osobiste 50% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 30% • Otwarte krótkie 30% • Otwarte długie 40% 	130	7	1
Konferencje w Zabytkach pl. Kościuszki 4 Leszno	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności osobiste 100% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 100% 	20	3	brak danych
MPM prodAction sp. z o.o. ul. Kosynierska 8/11 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Produkcja i kontrola jakości 80% • Zarządzanie 20% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 20% • Otwarte krótkie 40% • Otwarte długie 40% 	brak danych	brak danych	brak danych
Ośrodek Doskonalenia Zawodowego I. W. Karczmarek ul. Lipowa 4 Gostyń	<ul style="list-style-type: none"> • Informatyka 15% • Księgowość i finanse 10% • Marketing 5% • Sprzedaż 10% • Szkolenia techniczne 50% • Umiejętności osobiste 10% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 20% • Otwarte krótkie 40% • Otwarte długie 35% • Internetowe 5% 	240	87	15
Ośrodek Szkolenia Kursowego ul. Wrocławska 93 Ostrów Wielkopolski	<ul style="list-style-type: none"> • Informatyka 5% • Szkolenia techniczne 95% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 20% • Otwarte krótkie 26% • Otwarte długie 54% 	brak danych	13	2

Nazwa i siedziba firmy	Tematyka szkoleń w ofercie firmy (%)	Typy szkoleń w ofercie firmy (%)	Liczba dni szkoleń w roku 2004	Wykładowcy ogółem	Trenerzy zatrudnieni na stałe
Shepherd Institute ul. Poplińskich 4/3 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Informatyka 10% • Sprzedaż 20% • Umiejętności osobiste 20% • Zarządzanie 50% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 80% • Internetowe 10% • Multimedialne i korespondencyjne 10% 	210	8	6
Stowarzyszenie Inicjatyw Menedżerskich Instytut Biznesu ul. Aleja Wojska Polskiego 76 Kalisz	<ul style="list-style-type: none"> • Księgowość i finanse 10% • Marketing 20% • Prawo i administracja 10% • Sprzedaż 10% • Umiejętności osobiste 25% • Zarządzanie 25% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 40% • Otwarte długie 60% 	1500	45	10
Stowarzyszenie REFA Wielkopolska ul. Różana 13/3 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Produkcja i kontrola jakości 9% • Marketing 1% • Zarządzanie 80% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 50% • Otwarte długie 50% 	426	21	2
TEQ Polska sp. z o.o. ul. Dąbrowskiego 75/85 Poznań	<ul style="list-style-type: none"> • Produkcja i kontrola jakości 90% • Szkolenia techniczne 5% • Zarządzanie 5% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 51% • Otwarte krótkie 18% • Otwarte długie 10% • Internetowe 10% • Multimedialne i korespondencyjne 10% 	brak danych	7	1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego*, VII edycja, Warszawa 2005

Załącznik 5. Alfabetyczny katalog instytucji szkoleniowych z Warmii i Mazur

Nazwa i siedziba firmy	Tematyka szkoleń w ofercie firmy (%)	Typy szkoleń w ofercie firmy (%)	Liczba dni szkoleniowych w roku 2004	Wykładowcy ogółem	Trenerzy zatrudnieni na stałe
Centrum Jakości i Innowacji, Wydział Nauk Technicznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski ul. Heweliusza 10 Olsztyn	<ul style="list-style-type: none"> • Produkcja i kontrola jakości 10% • Szkolenia techniczne 90% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 10% • Otwarte krótkie 60% • Otwarte długie 30% 	120	8	7
Conex ul. Dziewanny 56 Olsztyn	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing 10% • Prawo i administracja 10% • Sprzedaż 25% • Szkolenia techniczne 5% • Umiejętności osobiste 20% • Zarządzanie 30% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 85% • Otwarte krótkie 10% • Otwarte długie 5% 	66	12	1
IG Consulting Group ul. Kopernika 13 Olsztyn	<ul style="list-style-type: none"> • Zarządzanie 30% 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamknięte 90% • Otwarte krótkie 10% 	brak danych	15	4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego, VII edycja, Warszawa 2005

The raising of educational capital of employees in permanent educational system



Summary

Educational activity of adults is the main focus of the present publication. It can be realized during formal and informal vocational education. Nowadays it is necessary not only to extend our knowledge but to acquire new skills as well. The requirements in the area of constant improvement and development are increasing.

The present work is a diagnosis of educational activity of employees and their employers with particular consideration of their attitudes towards constant education. Thanks to the research two parallel ways of means of creating educational capital were shown. These ways concern professionally active adults. On one hand, it was stated what investment in education was made by the subjects outside their place of work – on the other hand the process of supplementing one's education and development in the place of work was analyzed.

The theoretical part consists of 3 chapters. The first one concerns the importance of constant education in the contemporary, continuously changing world. To begin with, the analysis of transformations in Polish educational system for adults which are the results of political transformation. I pay attention to the relation which takes place between education and the labour market. Both are elements of social macro system, which influences each other. On one hand, education provides human capital to the market, whereas the market influences the shape of the capital by means of creating particular quality requirements in the area of the kind and the level of qualifications. As a result of such feedback there is a development of the market of educational services for adults and in a micro social perspective – the variety of attitudes to constant education.

The second chapter focuses on the importance of constant education in the process of building values of the individual educational capital. Referring to economic concepts of human resource management, I deal with the issues of human capital in contemporary organizations. Moreover, I describe the process of its creation. I emphasize that the participation in constant system of education is the investment in the development of human capital taking into consideration both individuals as well as organization. This chapter contains the issues of career development which brings changes in individual careers. The last part refers to the essence of educational capital as well as the ways of building it and using in an economy based on knowledge. Above mentioned issues are crucial in the ways of précising the occurring phenomenon. They are the basic point to make further analysis and explications.

The third chapter is all about modern organizations seen as main areas of individual, professional activity. At present the essential criteria in favour of competitive advantage of modern companies is the desire to create "learning organizations". I point worldwide tendencies moving towards the economy built on values connected with possessing and creating knowledge. The discussed issues become the base to characterize the role of companies themselves in the process of employee development and education. At the same time I stress that success can be achieved only by such organizations which invest in the education of their employees. What is more they are able to motivate them to study.

In the methodological chapter I present research problems bothering me, I put forward a hypothesis and I create a model of dependence between the variables, which determined the way of thinking about the subject of research. I describe the methods and research procedures which were applied in the realization of research.

The empirical part contains the research results. It consists of four chapters. In the first one I analyze the educational offer directed at adults employed in Warmia Mazury and Wielkopolska. It was possible to both present the size (the great number) of the deliverers of educational services and the diversity of the subjects of education which can be taken advantage of by the inhabitants of both regions. The next chapter contains a diagnosis of employee and manager educational activity with particular attention focused on the levels and the directions of their activity. Next I analyzed the attitudes of the subjects taking into consideration constant education. The last chapter contains the characteristics of the processes of supplementing education and vocational development of employees in their companies. On the empirical basis I formulated a recommendation referring to constant improvement in the process of raising the values of educational capital. In my opinion, the clues considering supplementing vocational education, career improvement and the ways of stimulating permanent development may be useful both for the organizers of constant education who deal with creating educational policies in the country or its regions as well as for the people responsible for the realization of education politics within the company or institutions. The recommendations presented can be useful to individual recipients of constant vocational education.