

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej



**Agnieszka Smarzewska**

# **BEZPIECZEŃSTWO EDUKACYJNE ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH**

Państwowa Szkoła Wyższa  
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

**Agnieszka Smarzewska**

**BEZPIECZEŃSTWO EDUKACYJNE  
ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH**

Biała Podlaska 2016

**Wydawca**

Państwowa Szkoła Wyższa  
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

**Recenzenci**

dr hab. Zbigniew Sabak  
dr hab. Mariusz Kubiak

**Redaktor techniczny**

mgr inż. Ewelina Melaniuk

**Redaktor statystyczny**

mgr Adam Szepeluk

© Copyright by Państwowa Szkoła Wyższa  
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Agnieszka Smarzewska

**ISBN 978-83-64881-33-6**

**Nakład:** 150 egzemplarzy

**Liczba arkuszy wydawniczych:** 8



Wydawnictwo PSW JPII  
ul. Sidorska 95/97, p. 334R  
21-500 Biała Podlaska  
[www.pswbp.pl](http://www.pswbp.pl)

**Skład, druk i projekt okładki**

Agencja Reklamowa TOP, ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek  
tel.: 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80, [www.agencjatop.pl](http://www.agencjatop.pl)

# Spis treści

Wstęp .....5

## **Rozdział 1**

**Współczesne ujęcie bezpieczeństwa narodowego** .....7

1.1. Podstawowe pojęcia bezpieczeństwa .....7

1.2. Istota bezpieczeństwa narodowego ..... 13

1.3. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej jako  
naczelny dokument programowy ..... 18

## **Rozdział 2**

**Bezpieczeństwo społeczne jako kategoria bezpieczeństwa  
narodowego** ..... 25

2.1. Współczesny zakres bezpieczeństwa społecznego ..... 25

2.2. System bezpieczeństwa społecznego a model bezpieczeństwa społecznego 30

2.3. Zagrożenia bezpieczeństwa społecznego ..... 36

## **Rozdział 3**

**Uwarunkowania kształtujące bezpieczeństwo edukacyjne** ..... 43

3.1. Identyfikacja kapitału kariery ..... 43

3.2. Bezpieczeństwo edukacyjne w kontekście usług edukacyjnych ..... 50

3.3. Niedopasowanie kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów szkół  
wyższych ..... 58

## **Rozdział 4**

**Tranzycja absolwentów szkół wyższych** ..... 67

4.1. Identyfikacja procesu tranzycji ..... 67

4.2. Współczesne teorie zatrudnienia i rynku pracy .....74

4.3. Aktywność zawodowa absolwentów szkół wyższych ..... 80

## **Rozdział 5**

**Metodologia badań własnych** ..... 85

5.1. Przedmiot i cel badań ..... 85

5.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	87
5.3. Metoda badań, techniki i narzędzia badawcze.....	89
5.4. Teren badań, rodzaj i charakter próby oraz organizacja badań.....	91

## **Rozdział 6**

### **Kształtowanie bezpieczeństwa edukacyjnego w opinii absolwentów szkoły wyższej.....**

	97
--	----

6.1. Subiektywne bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów przed procesem transycji.....	97
6.2. Dywersyfikacja ocen bezpieczeństwa edukacyjnego w kontekście posiadanego poziomu kompetencji społecznych przez absolwentów.....	104
6.3. Bezpieczeństwo edukacyjne w kontekście prowadzonych analiz.....	115

## **Rozdział 7**

### **Monitoring karier zawodowych absolwentów szkoły wyższej.....**

	119
--	-----

7.1. Sytuacja absolwentów szkoły wyższej po procesie transycji.....	119
7.2. Aktywność zawodowa absolwentów w kontekście posiadanego poziomu kompetencji społecznych.....	124
7.3. Weryfikacja hipotez oraz wnioski końcowe.....	135

Podsumowanie.....	143
-------------------	-----

Literatura.....	145
-----------------	-----

Spis tabel i rysunków.....	159
----------------------------	-----

## Wstęp

Definiowanie bezpieczeństwa w stosunku do jednostek i organizacji oraz wspólnot umożliwia skierowanie tego pojęcia w zakres tematyczny obejmujący rozwój, aktywność zawodową oraz społeczną, które są zmienne w czasie. Szczególnie istotne jest to w przypadku absolwentów szkół wyższych, stojących przed kluczowym momentem w ich życiu – tranzycją. Aby wejście na rynek pracy przyniosło oczekiwany efekt w postaci satysfakcjonującego zatrudnienia, absolwenci muszą dokonać konfrontacji posiadanych zasobów z oczekiwaniami pracodawców. Kontakt popytu na pracę z jej podażą, w wielu przypadkach przynosi jednak negatywny rezultat – absolwent staje się osobą bezrobotną. Przyjmując typologię badań naukowych należy się zastanowić, co na poziomie eksploracyjnym może być przyczyną takiego stanu rzeczy, zaś na poziomie eksplanacyjnym, która z przyczyn determinuje ten stan. Jak się okazuje, kluczowym zagadnieniem staje się kapitał kariery, który absolwent buduje w trakcie nauki i rozwija jego zasoby. Poznanie oraz weryfikacja zagadnień w tym zakresie pozwoliły na realizację celu pracy, którym było zdefiniowanie i deskrypcja bezpieczeństwa edukacyjnego, zarówno w odniesieniu do stanu, jak i procesu, na podstawie analizy literatury przedmiotu. Z kolei przeprowadzenie badań własnych w grupie absolwentów szkoły wyższej miało na celu wskazanie determinant bezpieczeństwa edukacyjnego w szkolnictwie wyższym.

Należy zaznaczyć, iż sam termin *bezpieczeństwo edukacyjne* jest nowym pojęciem, autorsko prezentowanym po raz pierwszy w niniejszej publikacji. Jednakże jest pojęciem bardzo istotnym w obszarze szkolnictwa wyższego i nie tylko. W publikacji ujęto bezpieczeństwo edukacyjne, zarówno na poziomie ogólnym, jak i szczegółowym – odnosząc je właśnie do szkolnictwa wyższego. Podjęcie tych działań, zdaniem autorki, jest niezbędnym krokiem ku budowaniu świadomych ścieżek kariery młodych ludzi oraz selektywnej aktywności szkół wyższych na rzecz tworzenia programów kształcenia pozwalających na budowanie, rozwijanie oraz prognozowanie kapitału kariery. Dlatego też, istotną częścią publikacji stała się prezentacja wyników badań własnych grupy absolwentów wchodzących na rynek pracy oraz rok po procesie tranzycji.

Monografia składa się z siedmiu rozdziałów, z których pierwsze cztery pozwoliły dokonać alokacji bezpieczeństwa edukacyjnego w dyscyplinie nauk o bezpieczeństwie. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały wiodące definicje bezpieczeństwa, istota bezpieczeństwa narodowego oraz miejsce kapitału ludzkiego w Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej. Aby dokonać alokacji bezpieczeństwa edukacyjnego

w naukach o bezpieczeństwie, w rozdziale drugim dokonano przeglądu literatury przedmiotu z zakresu współczesnego bezpieczeństwa społecznego oraz jego zagrożeń. Rozdział trzeci, w którym zidentyfikowano kapitał kariery, pozwolił zdefiniować bezpieczeństwo edukacyjne oraz wykazać niedopasowanie kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów szkół wyższych. Celem wykazania ważności procesu tranzycji, w rozdziale czwartym dokonano jego identyfikacji, omówione zostały także współczesne teorie zatrudnienia i rynku pracy oraz aktywność zawodowa.

Kolejne trzy rozdziały poświęcono metodologii oraz omówieniu wyników badań własnych, pozwalających skonfrontować sytuację absolwentów szkoły wyższej po roku od procesu tranzycji z uzyskanym poziomem kapitału kariery w trakcie nauki. Problemy i hipotezy badawcze przedstawiono w rozdziale piątym, który w całości został poświęcony metodologii badań własnych. Weryfikacja hipotez możliwa była dzięki przedstawionym analizom w rozdziale szóstym oraz siódmym. Rozdział szósty został poświęcony problematyce subiektywnego bezpieczeństwa edukacyjnego absolwentów szkoły wyższej przed wejściem na rynek pracy, co pozwoliło zaobserwować dywersyfikację jego oceny. Z kolei rozdział siódmy umożliwił przedstawienie sytuacji tej samej grupy absolwentów szkoły wyższej po roku obecności na rynku pracy. Kluczowym elementem prowadzonych analiz był pomiar kompetencji społecznych u absolwentów szkoły wyższej, których poziom determinuje bezpieczeństwo edukacyjne. Przeprowadzone analizy pozwoliły na stworzenie Modelu Bezpieczeństwa Absolwenta, wpisującego się w kształcenie ustawiczne, który stanowi następny krok na drodze zainteresowań badawczych.

Intencją autorki jest podjęcie dyskusji w tym zakresie oraz rozpoznanie problematyki bezpieczeństwa edukacyjnego w środowisku naukowym.

*Agnieszka Smarzewska*

# Rozdział 1

## Współczesne ujęcie bezpieczeństwa narodowego

### 1.1. Podstawowe pojęcia bezpieczeństwa

Termin *bezpieczeństwo* postrzegany jest polisemantycznie ze względu na jego obecność w wielu naukach oraz jest używany i definiowany bardzo rozlegle w wielu wymiarach<sup>1</sup>. Zdaniem M. Lisieckiego pojmowanie bezpieczeństwa dokonuje się zarówno w szerokim, jak i wąskim ujęciu<sup>2</sup>. Z kolei F. Gołembski wskazuje na wymiar podmiotowy, przedmiotowy, a nawet procesualny<sup>3</sup>. Inni autorzy z zakresu literatury przedmiotu zwracają uwagę na kontekst jednostkowy i społeczny, sferę personalną i strukturalną, a także bezpośrednią i pośrednią<sup>4</sup>. Często też pojawia się definiowanie bezpieczeństwa w układzie terytorialnym, tj. bezpieczeństwo międzynarodowe, czy globalne oraz rozwój tego pojęcia<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> por. M. Darabas, *Obiektywne i subiektywne elementy zagrożenia i ich wpływ na poczucie bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo publiczne w wymiarze lokalnym – wyzwania XXI wieku*, M. Darabas (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, Elbląg 2013, s. 29.

<sup>2</sup> M. Lisiecki, *Diagnoza i prognoza rozwiązań systemowych w zakresie organizacji i zarządzania bezpieczeństwem obywateli*, w: *Zarządzanie bezpieczeństwem – wyzwania XXI wieku*, M. Lisiecki (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Warszawie, Warszawa 2008, s. 5.

<sup>3</sup> F. Gołembski, *O wieloznaczności pojęcia bezpieczeństwa*, *Nowoczesne Systemy Zarządzania*, Zeszyt 3/2008, s. 151-153.

<sup>4</sup> J. Świniarski, *O dwoistej naturze pojęć szczęście i bezpieczeństwo*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 11.

<sup>5</sup> W. Pokruszyński, *Uwarunkowania współczesnego bezpieczeństwa międzynarodowego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2006, s. 9 i nast.



Na przestrzeni wielu lat liczni autorzy odnosili się do definicji bezpieczeństwa, opierając się na etymologii i wskazując złożoność tego terminu. Efektem ich prac jest zestawienie bezpieczeństwa, m. in. z poczuciem braku zagrożenia, poczuciem pewności, kontrolą i gwarancją pieczy i nadzoru, eliminacją zagrożeń, bądź ochroną przed niebezpieczeństwami<sup>6</sup>. Jak zauważa J. Marczak to właśnie pierwotnym znaczeniem etymologicznym jest określanie bezpieczeństwa jako stanu, które może przyjmować takie znaczeniowe pojęcia, jak (na podstawie D. Frei)<sup>7</sup>:

- stan braku bezpieczeństwa wówczas, gdy występuje rzeczywiste zagrożenie, a postrzeganie tego zagrożenia jest prawidłowe,
- stan obsesji, gdy nieznaczące zagrożenie jest postrzegane jako duże,
- stan fałszywego bezpieczeństwa ma miejsce, gdy zagrożenie jest poważne, a postrzegane bywa jako niewielkie,
- stan bezpieczeństwa występuje, gdy zagrożenie zewnętrzne jest nieznaczące, a jego postrzeganie prawidłowe.

Słownikowe zaś przedstawienie bezpieczeństwa skupia się także na stanie (prawnym, psychicznym) dającym jednostce poczucie pewności, oparcie w innych, czy sprawnym systemie, pozwalającym przeciwstawić się zagrożeniom (niebezpieczeństwom), bądź zapewnić poczucie ich braku<sup>8</sup>. To ujęcie wykazuje synergię z definicją bezpieczeństwa przedstawioną przez W. Fehlera, który również wskazuje na stan braku zagrożeń, gdzie nie odczuwa się lęku, ataku, niestabilności, aż do uzyskania poczucia bycia poza zasięgiem jakichkolwiek zagrożeń<sup>9</sup>.

Zdaniem wielu badaczy, nie istnieje stałe, zagwarantowane bezpieczeństwo oraz bezpieczeństwo należy traktować jako proces, który oznacza stałą gotowość jednostek i państw oraz ich działalność na rzecz tworzenia pożądanego stanu bezpieczeństwa<sup>10</sup>. Odmienny pogląd prezentuje D. Lerner wskazując, że dosłowność znaczenia bezpieczeństwa jest identyczna z pewnością i oznacza całkowity brak zagrożeń albo ochronę przed nimi<sup>11</sup>.

Wiele definicji uwzględnia bezpieczeństwo jako proces społeczny, w ramach którego poszczególne podmioty rozwijają mechanizmy zapewniające

<sup>6</sup> J. Świniarski, *O dwoistej naturze pojęć ...*, dz. cyt., s. 12-13.

<sup>7</sup> J. Marczak, *Bezpieczeństwo narodowe – pojęcie, charakter, uwarunkowania*, w: *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006, s. 14.

<sup>8</sup> B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 48.

<sup>9</sup> W. Fehler, *O pojęciu bezpieczeństwa państwa*, w: *Bezpieczeństwo państw i narodów w procesie integracji europejskiej*, W. Śmiałek, J. Tymanowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 2002, s. 166.

<sup>10</sup> J. Stefanowicz, *Bezpieczeństwo współczesnych państw*, Pax, Warszawa 1984, s. 18.

<sup>11</sup> W. Pokruszyński, *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2010, s. 8.

ce poczucie bezpieczeństwa<sup>12</sup>. Jak zauważają J. Stańczyk<sup>13</sup> oraz W. Kitler<sup>14</sup>, człowiek jako jednostka społeczna oraz grupa jednostek tworząca zbiorowość społeczną wraz z systemem więzi i uwarunkowań stanowią podmiot bezpieczeństwa. Pozwala to odnieść zdefiniowane pojęcie bezpieczeństwa w stosunku do jednostek, organizacji, wspólnot i państw, tym samym kierując bezpieczeństwo w obszar tematyczny obejmujący istnienie i przetrwanie, posiadanie i rozwój, brak zagrożeń oraz kreatywną aktywność życiową, zawodową oraz społeczną, co ważne – zmienną w czasie<sup>15</sup>. Zdaniem J. Kunikowskiego „bezpieczeństwo jest nierozzerwalnie związane z życiem i rozwojem człowieka jako jednostki, z dziejami narodów i państw. We współczesnych czasach jest wartością najwyższą”<sup>16</sup>.

Istotnym faktem jest traktowanie koncepcji definicji bezpieczeństwa nie tylko w aspekcie militarnym, ale rozpościeranie zasięgu na wymiar polityczny, ekonomiczny, środowiskowy, czy społeczny<sup>17</sup>. Pozwala to spojrzeć na bezpieczeństwo jako wartość, potrzebę, ważną dla jednostki oraz komplementarną z wolnością<sup>18</sup>. Tym samym proklamować zmianę pojmowania i definiowania bezpieczeństwa poprzez współczesną zmianę optyki ujęcia podmiotowego z bezpieczeństwa państwa na bezpieczeństwo człowieka (*human security*)<sup>19</sup>. Takie podejście znalazło odzwierciedlenie w wielu dokumentach międzynarodowych, m.in. w Raporcie ONZ (*United Nations Development Programme*), który rozpowszechnił teorię *human se-*

<sup>12</sup> J. Kukułka, *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, Wieś i Państwo, 1/1995, Warszawa, s. 189.

<sup>13</sup> J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, PAN, Warszawa 1996, s. 18 i nast.

<sup>14</sup> W. Kitler, *Obrona cywilna (niemilitarna) w Polsce*, MON, Warszawa 2002, s. 21.

<sup>15</sup> R. Zięba, *Pozimnowojenny paradygmat bezpieczeństwa międzynarodowego*, w: *Bezpieczeństwo międzynarodowe po zimnej wojnie*, R. Zięba (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 16.

<sup>16</sup> J. Kunikowski, *Bezpieczeństwo człowieka w świetle współczesnych zagrożeń*, w: *W poszukiwaniu Prawdy, Dobra i Piękna*, R. T. Ptaszek, J. Dębowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 158.

<sup>17</sup> B. Buzan, *People, States and Fear*, Harvester, London 1983, s. 214 i nast., za J. Świniarski, *O dwoistej naturze pojęć szczęście i bezpieczeństwo*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 31; D. Kaźmierczak-Pec, *Od bezpieczeństwa państwa do bezpieczeństwa ludzkiego. Ewolucja pojęcia bezpieczeństwa w rzeczywistości ponowoczesnej*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 53; M. Kopczewski, *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa – wybrane elementy*, *Doctrina* 10/2013, s. 107; J. Kunikowski, *Bezpieczeństwo, kryzysy i zagrożenia w życiu współczesnego człowieka*, w: *Pokonać kryzys – żyć bezpiecznie*, M. Cieślarczyk, A. Filipek, A. W. Świdorski, J. Ważniewski (red.), Monografie 123, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010, s. 55.

<sup>18</sup> S. Kwiatkowski, *Między bezpieczeństwem obywateli a wolnością – społeczne reperkusje „polityki bezpieczeństwa”*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 40.

<sup>19</sup> K. P. Marczuk, *Bezpieczeństwo wewnętrzne w poszerzonej agendzie studiów nad bezpieczeństwem (szkoła kopenhaska i human security)*, w: *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, S. Sułkowski, M. Brzeziński (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2009, s. 67.

*curity* łącząc ją ze zrównoważonym rozwojem. Koncepcja zakładała ukonstytuowanie bezpieczeństwa w dwóch znaczeniach pojęciowych. Pierwsze odnosiło się do posiadania wolności od głodu, chorób, dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie, poglądy polityczne, czy religię, drugie zaś do ochrony przed losowymi i trudnymi zdarzeniami codziennego życia, zarówno w domu, pracy, jak i społeczeństwie. Losowość oraz trudność zdarzeń Raport określił jako procesy oraz gwałtowne zmiany, będące wynikiem błędów politycznych, jednostkowych, środowiskowych, bądź ich kombinacji<sup>20</sup>. Na tej podstawie wyłonione zostały podstawy *human security* oparte na czterech cechach bezpieczeństwa<sup>21</sup>:

- uniwersalności, która oznacza, iż każdy człowiek powinien czuć się bezpiecznie,
- współzależności w zakresie zagrożeń bezpieczeństwa, takich jak terroryzm międzynarodowy, migracje, niekontrolowany przyrost demograficzny, degradacja środowiska naturalnego, niezrównoważony rozwój gospodarczy oraz przestępczość narkotykowa,
- profilaktyce ochrony zdrowia i zagrożeń epidemiologicznych,
- subiektywności odczuwania braku bezpieczeństwa.

W treści Raportu zwrócono również uwagę na obowiązki państwa w zakresie zaspokajania potrzeb obywateli (dostępu do infrastruktury technicznej, społecznej – w tym edukacji, opieki medycznej oraz pracy) i ochronę państwa od wojen i konfliktów.

Potrzeba bezpieczeństwa znajduje się w grupie potrzeb podstawowych, opublikowanej w 1943 roku (czasopismo *Psychological Review*), hierarchii potrzeb A. H. Masłowa, której istotą jest teza, iż zaspokojenie potrzeb człowieka osadza się na określonej kolejności – od potrzeb podstawowych do potrzeb coraz to wyższego rzędu. A. H. Maslow jako pierwsze wskazał potrzeby fizjologiczne, następnie po ich zaspokojeniu pojawia się potrzeba bezpieczeństwa, a kolejno po niej potrzeba przynależności i miłości (afiliacji), potrzeba szacunku i uznania oraz potrzeba samorealizacji. Autor wskazał także podział potrzeb na potrzeby niedoboru (fizjologiczne, bezpieczeństwa i afiliacji) oraz wzrostu (szacunku i uznania, samorealizacji), gdzie w przypadku niedoboru jednostka nie może funkcjonować, zaś w przypadku braku możliwości zaspokojenia potrzeb wzrostu jednostka nie może się rozwijać<sup>22</sup>. Jak zauważyli autorzy monografii, będącej efektem międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, zaspokojenie potrzeby

<sup>20</sup> United Nations Development Program, *Human Development Report 1994*, Oxford University Press, Nowy Jork 1994, s. 22 i nast.

<sup>21</sup> Tamże, s. 34.

<sup>22</sup> A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990, s. 72–92.

bezpieczeństwa uwzględnia stabilizację życiową, wynikającą z posiadania pracy (bezpieczeństwo finansowe) oraz ochrony przed zagrożeniami, dając tym samym podstawę budowy własnej perspektywy świata<sup>23</sup>. Takie ujęcie bezpieczeństwa pozwala traktować je jako główną wartość i potrzebę człowieka jako jednostki oraz członka grupy społecznej, wreszcie obywatela. Słusznie zwraca na to uwagę R. Kuźniar, wskazując na bezpieczeństwo jako pierwotną i egzystencjalną potrzebę, która wzbogaca tożsamość jednostki i państwa, dba o rozwój i dobrostan oraz zapewnia ochronę przed zagrożeniami<sup>24</sup>.

Interesujące podejście przedstawiła J. Łebkowska wskazując konieczność zwrócenia uwagi w prawidłowym ujmowaniu bezpieczeństwa na jego niepodzielność (co wynika z jego istoty i jedności strukturalnej lub systemowej), czas (wpływ na zmianę wyzwań oraz zagrożeń), a także kształtowanie właściwego modelu bezpieczeństwa ze wskazaniem jego podmiotu<sup>25</sup>. Pozwala to na definiowanie bezpieczeństwa zależnie od kontekstu i okoliczności. Warto jednak zdaniem S. Kwiatkowskiego określić cechy definiowania bezpieczeństwa, do których autor zaliczył wielowymiarowość, odnoszącą się do dziedzin życia, skali działania oraz kontekstu; relację do otoczenia; postrzeganie bezpieczeństwa względem stanu zagrożenia; zmienność w czasie i zasięgu oraz jego obiektywizm/subiektywizm<sup>26</sup>. Staje się zatem oczywiste, iż współczesne pojmowanie bezpieczeństwa powinno zakładać jego kompleksowe traktowanie, szczególnie w sferze empirii, gdyż „bezpieczeństwo traktowane jest jako niezbędny i trwały element życia społecznego, co oznacza, że łączy się je z bezpieczeństwem osobistym i publicznym, z ochroną państwa i obywateli przed zjawiskami groźnymi dla społecznego oraz prawnego ładu, co ma praktycznie bezpośredni wpływ na postępowanie ludzi”<sup>27</sup>.

Próba oceny bezpieczeństwa uwzględnia zatem następujące obszary zagadnień<sup>28</sup>:

- wyzwania i zagrożenia – wyzwania oznaczają trwałe tendencje w obszarze bezpieczeństwa, wymagające identyfikacji i podjęcia określo-

<sup>23</sup> L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 roku*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2000, s. 5.

<sup>24</sup> J. Marczak, *Bezpieczeństwo narodowe – pojęcie...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>25</sup> J. Łebkowska, *Bezpieczeństwo – teoretyczny wymiar ponadczasowej wartości*, Przegląd Strategiczny, 1/2011, s. 45.

<sup>26</sup> S. Kwiatkowski, *Zarządzanie bezpieczeństwem w sytuacjach kryzysowych. Szkice socjotechniczne o mądrości przed szkodą*, Pułtusk 2011, s. 20-21.

<sup>27</sup> J. Kunikowski, P. Szmitkowski, G. Wierzbicki, *Problem bezpieczeństwa i zagrożeń w edukacji dla bezpieczeństwa*, w: *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży*, R. Kalinowski, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 23.

<sup>28</sup> W. Pokruszyński, *Teoretyczne aspekty...*, dz. cyt., s. 22.

nych, adekwatnych działań niemilitarnych; zaś zagrożenia są wypadkową wielu czynników fizycznych lub psychologicznych,

- podmiotową strukturę bezpieczeństwa odpowiadającą, jakimi metodami i sposobami można przeciwdziałać w konkretnych sytuacjach poprzez dokonanie wszechstronnej oceny zagrożeń,
- przedmiotową strukturę bezpieczeństwa pozwalającą na podstawie przyjętego zagrożenia wywołanego przez naturę lub człowieka, konstruować katalog rodzajów bezpieczeństwa narodowego, regionalnego i międzynarodowego (globalnego).

W związku z powyższym, w badaniach nad bezpieczeństwem należy uwzględniać zmiany, jakie zachodzą we współczesnym świecie, ich złożoność, dostosowanie metod i narzędzi badawczych celem trafnego zdefiniowania, na drodze eksploracji, przyczyn zmian, ich wpływu na rzeczywiste procesy oraz, jeśli to możliwe, dokonanie eksplanacji uzyskanych wyników. Od ponad dwóch dekad, głównie na arenie międzynarodowej, badacze podjęli rozważania nad Critical Security Studies – CSS (krytyczne badania nad bezpieczeństwem), których celem jest kreowanie nowego podejścia w zakresie bezpieczeństwa<sup>29</sup>, szczególnie w odniesieniu do roli państwa<sup>30</sup>. Zwracana jest uwaga na konieczność zmian nie tylko w obszarze teorii, ale przede wszystkim w obszarze badawczym, do którego wprowadza się, tzw. metodologię krytyczną. Pozwala ona badaczowi na znacznie więcej niż tylko bierną obserwację, gromadzenie danych i opisywanie zjawisk. Poziom zaangażowania badacza jest tak duży (dzięki technikom partycypacyjnym), że efektem jest rozmazanie lub całkowite zniknięcie granicy między nim a obserwowanym obiektem. Zdaniem naukowców, takie podejście daje gwarancję realnych zmian na lepsze oraz poprawy warunków badanych obiektów. Podkreśla się również wartość, jaką jest włączanie badaczy z innych dziedzin, czy nawet obszarów nauki w CSS, gdyż „interdisciplinarity is a virtue of the highest degree” (interdyscyplinarność jest cnotą najwyższego stopnia)<sup>31</sup>. Jak zauważa M. Cieślarczyk współcześnie skutkuje to nawet podjęciem debat dotyczących już nie tylko zasadności interdyscyplinarności, lecz też multidyscyplinarności oraz nawet transdyscyplinarności (czy transdyscyplinowości)<sup>32</sup>. Oczywistym jest fakt zrozumienia złożoności zja-

<sup>29</sup> por. J. P. Burgess (red.), *Handbook of New Security Studies*, Routledge, 2010.

<sup>30</sup> por. D. Campbell, *Writing security: United States foreign policy and the politics of identity*, University of Minnesota Press, 1992.

<sup>31</sup> M. Mireanu, *What is 'critical' about 'critical security studies'*, *The International Collaboratory on Critical Methods in Security Studies is an ESRC funded project (RES-810-21-0072)*, www.open.ac.uk, dostęp z dnia 20 marca 2016 r.

<sup>32</sup> M. Cieślarczyk, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Siedlce 2009, s. 196 i nast.

wisk w różnych kulturach, uchwycenia niuansów politycznych oraz warunków społeczno-ekonomicznych<sup>33</sup>.

Powyższe rozważania mają swoje odzwierciedlenie w słowach J. Stańczyka, który wskazuje na to, „że istota współczesnego pojmowania bezpieczeństwa opiera się coraz bardziej na poszerzonym uwzględnianiu jego złożoności i wielowymiarowości. Stawiani bowiem jesteśmy wciąż przed wieloma wyzwaniem, związanymi m.in. z koniecznością redefiniowania pojęcia bezpieczeństwa w następstwie nieustannej dynamiki stosunków międzynarodowych, postępu naukowo-technicznego, czy – szerzej – społecznego. Idzie to też w parze z pogłębianym rozumieniem złożoności współczesnych kryzysów i konfliktów na świecie. Wymaga to zastosowania m.in. podejścia systemowego w badaniach nad bezpieczeństwem. Wskazane jest jednak łączenie różnych podejść teoretycznych w celu dopracowania paradygmatu złożoności fenomenu bezpieczeństwa. W jego analizach dostrzegamy splot różnorodnych poglądów oraz próby tworzenia nowych teorii naukowych. Zwrócić należy uwagę na konieczność ich usystematyzowania, gdyż nie tworzą one wciąż spójnego paradygmatu naukowego”<sup>34</sup>.

## 1.2. Istota bezpieczeństwa narodowego

Przyjęte w literaturze przedmiotu podstawowe kryteria wyodrębniania bezpieczeństwa odnoszą się do podmiotu oraz przedmiotu<sup>35</sup>. Kryterium podmiotowe wiąże się z adresatem, któremu zapewnia się bezpieczeństwo. Zdaniem R. Zięby pozwala to wyróżnić bezpieczeństwo narodowe, gdzie podmiotem jest naród<sup>36</sup>. Z kolei inni autorzy wskazują na możliwość szerszego ujęcia bezpieczeństwa, poprzez przedstawienie podmiotu w skali od bezpieczeństwa globalnego, przez regionalne, narodowe, lokalne oraz jednostki ludzkiej<sup>37</sup>. Z kolei kryterium przedmiotowe uwzględnia środki, sposoby oraz treści działań zapewniające bezpieczeństwo, co pozwala wy-

<sup>33</sup> por. K. Booth, *Critical security studies*, Blackwell Publishing Ltd, 1997; Ch. S. Browning, M. McDonald, *The future of critical security studies: Ethics and the politics of security*, *European Journal of International Relations*, 19.2 (2013), s. 235-255; E. Newman, *Critical human security studies*, *Review of International Studies*, 36.01 (2010), s. 77-94.

<sup>34</sup> J. Stańczyk, *Istota współczesnego pojmowania bezpieczeństwa – zasadnicze tendencje*, *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 5 (2010), s. 15-33.

<sup>35</sup> P. Daniluk, *Identyfikacja bezpieczeństwa społecznego. Metody badania zagrożeń i szans dla bezpieczeństwa społecznego*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 51.

<sup>36</sup> R. Zięba, *Pozimnowojenny paradygmat...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>37</sup> A. Dawidczyk, J. Jemioło, *Wprowadzenie do metodologii badań bezpieczeństwa*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, s. 49.

różnić takie kategorie, jak bezpieczeństwo, m. in. militarne, ekonomiczne, czy społeczne<sup>38</sup>.

Jak wskazano na wstępie, przedstawione kryteria mają charakter podstawowy, który w zależności od kryterium skupia się na wyodrębnieniu podmiotu, a następnie analizie procesów w nim zachodzących (podmiotowe) lub koncentracji od razu na procesach (przedmiotowe). Podejściem, które pozwala na możliwość korzystania z obu kategorii równocześnie jest wskazywane przez badaczy podejście strategiczne. Jak przedstawiono w opracowaniu pt. *Zarządzanie strategiczne bezpieczeństwem* należy skorzystać z dorobku dwóch koncepcji myślenia strategicznego, tj. studiów nad bezpieczeństwem wraz ze studiami strategicznymi oraz zarządzania strategicznego<sup>39</sup>. Jak słusznie zauważa R. Kuźniar, podejście strategiczne, pomimo różnic w przytoczonych koncepcjach ma istotny element analizy strategicznej<sup>40</sup>. W rozważania wprowadza się cztery poziomy, gdzie poziomem ogólnym jest poziom sieci (myślenie i działanie globalne), następnie poziom centrali (myślenie i działanie narodowe – bezpieczeństwo narodowe), poziom działania/domeny (myślenie i działanie zadaniowe w ramach sektora, resortu, itp.) oraz poziom funkcjonalny (myślenie i działanie w ramach przyporządkowanych funkcji)<sup>41</sup>. Można zatem przyjąć obecność bezpieczeństwa narodowego na drugim poziomie strategicznym, na którym bezpieczeństwo opisuje się poprzez strategie narodowe. Podobne stanowisko prezentuje S. Jarmoszko w kwestii łączenia bezpieczeństwa z myśleniem strategicznym. Autor w swoim opracowaniu zwrócił uwagę, iż to właśnie strategia łączy oba te terminy a „zajmowanie się bezpieczeństwem spełnia wszelkie kryteria warunkujące konieczność podejścia strategicznego – należna waga sprawy, dalekosiężna perspektywa, skomplikowanie, wielowątkowość, wielopoziomowość, systemowość, zmienność czy konieczność całościowego ujęcia”<sup>42</sup>.

Przedstawiona alokacja bezpieczeństwa narodowego stanowi płaszczyznę pozwalającą na dokonanie próby jego zdefiniowania. Podobnie, jak w przypadku terminu *bezpieczeństwo*, również w odniesieniu do *bezpieczeństwa narodowego* wielu autorów podkreśla trudności związane z jego jednoznacznym określeniem. A. Skrabacz analizując wiele definicji bezpieczeństwa narodowego zauważa, że jest ono „wartością, którą two-

<sup>38</sup> R. Zięba, *Pozimnowojenny paradygmat bezpieczeństwa...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>39</sup> A. Dawidczyk, J. Gryz, S. Koziej, *Zarządzanie strategiczne bezpieczeństwem. Teoria – praktyka – dydaktyka*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, 2006.

<sup>40</sup> R. Kuźniar, *Polityka i siła. Studia strategiczne – zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 185.

<sup>41</sup> B. de Wit, R. Meyer, *Synteza strategii*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2007, s. 24 i nast.

<sup>42</sup> S. Jarmoszko, *Myślenie strategiczne w procesie kształtowania bezpieczeństwa narodowego*, w: *Perspektywy bezpieczeństwa narodowego w XXI wieku*, M. Kubiak, A. Smarzewska (red.), Wydawnictwo PSW JPII, Biała Podlaska 2014, s. 22.

rzą wszyscy obywatele. Tworzenie bezpieczeństwa narodowego jest procesem długofalowym, żmudnym i codziennym, wymagającym poświęcenia i wytrwałości, w którym chodzi o rzetelną pracę we wszystkich obszarach aktywności ludzkiej. Zaś zagrożenia są nieustanne, nieprzewidywalne i coraz bardziej skomplikowane ze względu na swój rozmiar, natężenie i szkodliwość<sup>43</sup>. Kontynuując swoje rozważania autorka pod pojęciem bezpieczeństwa narodowego rozumie „naczelną misję całego społeczeństwa i jego organizacji państwowej, polegającą na realizacji dwóch zasadniczych funkcji: po pierwsze, ochronie i obronie wartości i interesów narodowych przed istniejącymi i potencjalnymi zagrożeniami, po drugie, tworzeniu warunków niezbędnych dla swobodnego rozwoju politycznego, społecznego, kulturalnego, gospodarczego narodu, wobec wyzwań przyszłości”<sup>44</sup>.

Takie postrzeganie bezpieczeństwa narodowego wskazuje na jego pierwszoplanową rolę w decydowaniu o losach jednostek i narodów. Wynika to, zdaniem wielu autorów, z kilku przyczyn. Pierwszą z nich jest znaczenie narodu wraz z terytorium dla życia jednostek, podejmowanie działań na rzecz zjednoczenia przed agresją oraz utrzymywanie narodowej oraz międzynarodowej stabilności<sup>45</sup>. Drugą przyczynę stanowi postrzeganie państwa jako najwyższej formy narodu celem zapewnienia bezpieczeństwa. Jak zauważa W. Kitler państwo stanowi przecież najdoskonalszą formę zabezpieczenia potrzeb człowieka<sup>46</sup>. Przez bezpieczeństwo państwa należy rozumieć wszystko co ma lub może mieć jakikolwiek związek z państwem oraz społeczeństwem<sup>47</sup>. Trzecia przyczyna osadza się w przeszłości, wskazując na tragiczne doświadczenia narodu oraz grabież majątku narodowego<sup>48</sup>. Przedstawione przyczyny kształtowały przez lata postrzeganie bezpieczeństwa narodowego w węższym spektrum (politycznym, militarnym, czy prawnym). Na przestrzeni ostatnich lat to spektrum się rozszerza, tworząc współczesną perspektywę postrzegania i określania bezpieczeństwa narodowego, co wynika z faktu, iż oprócz przetrwania tworzy się warunki do zapewnienia pomyślności narodu oraz zapewnienia swobód rozwojowych<sup>49</sup>.

<sup>43</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012, s. 27.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> J. Kukułka, R. Zięba (red.), *Polityka zagraniczna państwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1992, s. 151.

<sup>46</sup> W. Kitler, *Obrona narodowa III RP. Pojęcie, organizacja, system*, Zeszyty Naukowe AON, Warszawa 2002, s. 44 i nast.

<sup>47</sup> T. Zacharuk, *Bezpieczeństwo edukacyjne osób niepełnosprawnych*, w: *Pokonać kryzys – żyć bezpiecznie*, M. Cieślarczyk, A. Filippek, A. W. Świdorski, J. Ważniewska (red.), Monografie 123, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010, s. 295.

<sup>48</sup> J. Marczak, *Bezpieczeństwo narodowe – pojęcie...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>49</sup> Tamże, s. 19.



Zatem współczesne rozumienie bezpieczeństwa narodowego zakłada jego szerokie traktowanie, daleko wykraczające poza kwestie militarne. Jak słusznie zauważył W. Pokruszyński „dla wypełnienia misji tworzenia bezpieczeństwa narodowego potrzebne są odpowiednie instytucje i struktury państwowe, określane systemem bezpieczeństwa narodowego. Dlatego w znaczeniu strukturalnym bądź systemowym, bezpieczeństwo narodowe to całościowe organizowanie i przygotowanie państwa do tworzenia bezpieczeństwa pod względem prawnym i politycznym, strategicznym i militarnym oraz cywilnym, dyplomatycznym oraz edukacyjnym, kooperacyjnym i integracyjnym”<sup>50</sup>. Autor wskazuje też, na jego zdaniem słuszną definicję bezpieczeństwa narodowego, opublikowaną w *Słowniku terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, gdzie „bezpieczeństwo narodowe to proces lub stan zapewniający funkcjonowanie państwa w podstawowych dziedzinach, umożliwiający przetrwanie, rozwój i swobodę realizacji interesów narodowych w konkretnym środowisku (warunkach) bezpieczeństwa, poprzez podejmowanie wyzwań, wykorzystywanie szans, redukcowanie ryzyk oraz przeciwdziałanie wszelkiego rodzaju zagrożeniom dla jego interesów”<sup>51</sup>.

Wśród chronionych przez bezpieczeństwo narodowe wartości W. Pokruszyński wyróżnił cztery podstawowe, tj. integralność terytorialną, przetrwanie, niezależność polityczną i jakość życia. Jak zauważył autor „każde państwo decyduje indywidualnie, jakie wartości powinny być chronione w ramach narodowej polityki i strategii bezpieczeństwa i do nich dobiera odpowiednie narzędzia do osiągnięcia wyznaczonego celu. Dobór narzędzi z kolei zależy od rodzaju interesów narodowych, istniejących warunkowań, wyzwań i szans rozwojowych, rodzajów i wielkości realnych zagrożeń, możliwości i wizji polityki bezpieczeństwa w bliższej i dalszej perspektywie”<sup>52</sup>.

Przedstawione przez W. Pokruszyńskiego wartości narodowe stanowią swoistego rodzaju trzon działań w zakresie potrzeb obywatelskich, których zaspokojenie pozwala na realizację celów strategicznych na rzecz bezpieczeństwa. Wskazane potrzeby budują generalne tło, na którym należy wyróżnić szereg potrzeb charakteryzujących współczesne społeczeństwo. Należą do nich, takie potrzeby, jak<sup>53</sup>:

<sup>50</sup> W. Pokruszyński, *Współczesne bezpieczeństwo narodowe*, Zeszyty Naukowe Kultura Polityka 5/2009, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2009, s. 179.

<sup>51</sup> J. Kaczmarek, W. Łepkowski, B. Zdrodowski, *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, s. 17.

<sup>52</sup> W. Pokruszyński, *Współczesne bezpieczeństwo...*, dz. cyt., s. 180.

<sup>53</sup> A. Skrabacz, *Organizacje pozarządowe w bezpieczeństwie narodowym Polski*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2006, s. 186.

- przyspieszania budowy społeczeństwa obywatelskiego, jako konieczny warunek w tworzeniu bezpieczeństwa narodowego,
- powszechnego włączania i zorganizowania społeczeństwa oraz wspierania jego działań na rzecz bezpieczeństwa,
- pobudzania aktywności społecznej na sprawy powszechnego bezpieczeństwa,
- tworzenia bezpieczeństwa społeczności lokalnych jako współczesnej podstawy bezpieczeństwa narodowego,
- tworzenia bezpieczeństwa indywidualnego, szczególnie na poziomie rodziny,
- wsparcia organów i służb publicznych w budowie spójnego systemu bezpieczeństwa narodowego,
- monitorowania i kontrolowania działalności administracji publicznej w zakresie organizacji systemu bezpieczeństwa,
- skoordynowania wysiłków podmiotów rządowych, samorządowych oraz pozarządowych w działaniach na rzecz bezpieczeństwa,
- włączania i uznania organizacji pozarządowych za liderów w określonych obszarach bezpieczeństwa,
- powszechnego włączenia wszystkich środków i zasobów będących w posiadaniu państwa w celu skutecznego sprostania współczesnym wyzwaniom i zagrożeniom,
- powszechnej edukacji dla bezpieczeństwa, aby przeciwdziałać zagrożeniom XXI wieku,
- wykorzystania pozytywnych cech charakteru narodowego Polaków (m.in. umiejętności organizowania się),
- tworzenia narodowych sił rezerwowych,
- realizacji konstytucyjnego obowiązku obrony ojczyzny,
- przestrzennego i kompleksowego monitoringu współczesnych zagrożeń, jako warunek efektywnego przeciwdziałania zagrożeniom,
- zapewnienia ekonomiczności działań i ich efektywności.

Należy zauważyć, iż w przedstawionej szerokiej grupie potrzeb istotna jest konieczność ich zaspokojenia. W sytuacji braku ich zaspokojenia lub zaspokojenia tylko częściowego wielce prawdopodobnym jest ograniczona możliwość zadbania o interes narodowy. Poszerzenie postrzegania bezpieczeństwa o bezpieczeństwo jednostki i grup społecznych określone zostało humanizacją bezpieczeństwa<sup>54</sup>, gdzie dochodzi do zrównoważenia interesów jednostki z interesami państwa.

Badacze z zakresu przedmiotu uznają poszerzenie treści pojęcia bezpieczeństwa za słuszne, co wynika z faktu obejmowania przez bezpieczeń-

<sup>54</sup> R. Kuźniar, *Polityka i siła. Studia...*, dz. cyt., s. 245.

stwo ciągle nowych wartości, które należy chronić za pomocą stale wzbogacanego portfolio instrumentów i metod zabezpieczających włączane wartości<sup>55</sup>. Tworzy się zatem pomiędzy narodem a państwem swoistego rodzaju komplementarność, której celem jest dobro całej wspólnoty, jego utrwalenie, powiększenie oraz zabezpieczenie<sup>56</sup>. Jak słusznie zauważył T. Płoski, „nadrzędnym celem państwa stało się zapewnienie wszystkim obywatelom wspólnoty wystarczających środków do jak najlepszego życia”<sup>57</sup>, co pozwala nadać tej perspektywie wymiar społeczny, skupiający znaczenie bezpieczeństwa jako egzystencjalnej potrzeby i wartości, a także priorytetu na wszystkich szczeblach organizacji państwa. Obok wymiaru społecznego, zwraca się również uwagę na wymiar (kategorię) funkcjonalny oraz systemowy (strukturalny). Bezpieczeństwo narodowe w ujęciu funkcjonalnym jawi się jako główna misja całego społeczeństwa i państwa w zakresie ochrony i obrony wartości narodowych przed zagrożeniami oraz tworzenia wewnętrznych i zewnętrznych warunków swobodnego rozwoju narodu w świetle zmian cywilizacyjnych, opartych na nieprzewidywalności oraz zmianie. Z kolei wymiar systemowy obejmuje całokształt przygotowania i organizacji państwa w zakresie budowy bezpieczeństwa narodowego poprzez, m.in. prawne podstawy bezpieczeństwa, jego infrastrukturę, sojusze i współpracę międzynarodową na rzecz bezpieczeństwa oraz właściwą politykę i strategię bezpieczeństwa narodowego<sup>58</sup>.

### 1.3. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej jako naczelny dokument programowy

Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, zwana dalej Strategią, jest dokumentem przedstawiającym rozbudowaną tematykę działań strategicznych w zakresie bezpieczeństwa narodowego, który w całości je objął. Prezentowane zagadnienia dotyczą Strategii przyjętej w listopadzie 2014 roku, która zastąpiła Strategię wydaną w 2007 roku.

W aktualnie obowiązującym dokumencie zostały wskazane optymalne działania w zbiorach zasobów obronnych, ochronnych, społecznych oraz gospodarczych, pozostających w dyspozycji państwa. Co ważne, Strategia „identyfikuje interesy narodowe i cele strategiczne w dziedzinie bezpie-

<sup>55</sup> E. Haliżak, I. Popiuk-Rysińska (red.), *Państwo we współczesnych stosunkach międzynarodowych*, FSM UW, Warszawa 1995, s. 102.

<sup>56</sup> S. Kowalczyk, *Naród, Państwo, Europa. Z problematyki filozofii narodu*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2003, s. 114.

<sup>57</sup> T. Płoski, *Morale i charakterologiczne podstawy bezpieczeństwa narodowego*, w: *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006, s. 144.

<sup>58</sup> J. Marczak, *Bezpieczeństwo narodowe...*, dz. cyt., s. 22.

czeństwa, w zgodzie z zasadami i wartościami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Określa potencjał bezpieczeństwa narodowego, ocenia środowisko bezpieczeństwa Polski w wymiarze globalnym, regionalnym i krajowym, a także prognozuje trendy rozwojowe bezpieczeństwa<sup>59</sup>. Jak wskazują autorzy, Strategia jest zbieżna ze strategiami NATO oraz Unii Europejskiej, a także wpisuje się w dokumenty strategiczne zarządzania rozwojem kraju. Ostateczny kształt Strategii oparty został, m.in. o wyniki Strategicznego Przeglądu Bezpieczeństwa Narodowego z 2012 roku, stanowiącego projekt analityczny w zakresie stanu systemu bezpieczeństwa narodowego i kierunków jego rozwoju<sup>60</sup>.

Polska w sposób suwerenny decyduje o własnych interesach narodowych oraz wskazuje takie cele strategiczne, które osadzają się w sytuacji politycznej, ustrojowej, społeczno-ekonomicznej, w ramach potencjału państwa. Podejmowane działania w zakresie bezpieczeństwa narodowego służyć mają stabilizacji kraju oraz podnoszeniu jakości życia obywateli. Zabezpieczenie interesów narodowych w dziedzinie bezpieczeństwa ma miejsce, poprzez<sup>61</sup>:

- dysponowanie skutecznym narodowym potencjałem bezpieczeństwa, zapewniającym gotowość i zdolność do zapobiegania zagrożeniom, w tym odstraszenia, obrony i ochrony przed nimi oraz likwidowania ich następstw,
- silną pozycję międzynarodową Polski i członkostwo w wiarygodnych systemach bezpieczeństwa międzynarodowego,
- ochronę indywidualną i zbiorową obywateli przed zagrożeniami dla ich życia i zdrowia oraz naruszeniem, utratą lub degradacją istotnych dla nich dóbr (materialnych i niematerialnych),
- zapewnienie swobody korzystania przez obywateli z wolności i praw, bez szkody dla bezpieczeństwa innych osób i bezpieczeństwa państwa oraz zapewnienie tożsamości narodowej i dziedzictwa kulturowego,
- zapewnienie trwałego i zrównoważonego rozwoju potencjału społecznego i gospodarczego państwa, ze szczególnym uwzględnieniem ochrony środowiska naturalnego oraz warunków życia i zdrowia ludności jako podstawy bytowania.

Przedstawione interesy narodowe, aby mogły być osiągnięte, utrzymane i rozwijane, posiadają odpowiadające im cele strategiczne w dziedzinie bezpieczeństwa, przyjęte w Strategii. Należą do nich<sup>62</sup>:

<sup>59</sup> *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014, s. 7.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Tamże, s. 10.

<sup>62</sup> Tamże, s. 11-12.

- utrzymywanie i demonstrowanie gotowości zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego do wykorzystywania szans, podejmowania wyzwań, redukcji ryzyk i przeciwdziałania zagrożeniom,
- doskonalenie zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego, a zwłaszcza jego elementów kierowania, w tym zapewnienie niezbędnych zasobów i zdolności,
- rozwój potencjału obronnego i ochronnego adekwatnego do potrzeb i możliwości państwa oraz zwiększenie jego interoperacyjności w ramach NATO i UE,
- wzmocnienie gotowości i zdolności NATO do kolektywnej obrony oraz spójności działań UE w dziedzinie bezpieczeństwa, budowanie silnej pozycji Polski w obu tych organizacjach,
- rozwijanie bliskiej współpracy ze wszystkimi sąsiadami oraz budowanie partnerskich relacji z innymi państwami, w tym służących zapobieganiu i rozwiązywaniu konfliktów i kryzysów międzynarodowych,
- promowanie na arenie międzynarodowej zasad prawa międzynarodowego oraz uniwersalnych wartości, takich jak: demokracja, prawa człowieka i wolności obywatelskie, a także podnoszenie w polskim społeczeństwie świadomości praw człowieka i obywatela,
- zapewnienie bezpieczeństwa powszechnego poprzez doskonalenie krajowego systemu ratowniczo-gaśniczego oraz systemu monitorowania, powiadamiania, ostrzegania o zagrożeniach i likwidowania skutków klęsk żywiołowych oraz katastrof, a także wdrożenie rozwiązań prawnych i organizacyjnych w zakresie systemu ochrony ludności oraz obrony cywilnej,
- doskonalenie i rozwój krajowego systemu zarządzania kryzysowego w kierunku zapewnienia jego wewnętrznej spójności i integralności oraz umożliwienia niezakłóconej współpracy w ramach systemów zarządzania kryzysowego organizacji międzynarodowych, których Polska jest członkiem,
- ochrona granic Polski, stanowiących zewnętrzną granicę UE, przeciwdziałanie przestępczości zorganizowanej, w tym gospodarczej, ochrona porządku publicznego,
- udoskonalenie rozwiązań systemowych dla przeciwdziałania i zwalczania terroryzmu i proliferacji broni masowego rażenia,
- zapewnienie bezpiecznego funkcjonowania Rzeczypospolitej Polskiej w cyberprzestrzeni,
- zapewnienie bezpiecznych warunków rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego oraz innowacyjności, efektywności i konkurencyjności gospodarki, a także stabilności finansowej państwa,

- zapewnienie bezpieczeństwa energetycznego i bezpieczeństwa klimatycznego oraz ochrony środowiska, różnorodności biologicznej i zasobów naturalnych, w szczególności zasobów wodnych, a także kształtowanie zagospodarowania przestrzennego kraju w sposób zwiększający odporność na różnorakie zagrożenia, w szczególności militarne, naturalne i technologiczne,
- zapewnienie bezpieczeństwa żywnościowego,
- prowadzenie efektywnej polityki rodzinnej oraz dostosowanie polityki migracyjnej do nowych wyzwań,
- pogłębianie świadomości społecznej w sferze bezpieczeństwa oraz zwiększanie kompetencji obywateli pozwalających na właściwe reagowanie w sytuacjach kryzysowych.

Szczególnie istotnym celem strategicznym w próbie określenia bezpieczeństwa edukacyjnego stają się działania na rzecz rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego wskazane w Strategii w obszarze potencjału społecznego. Jako potencjał społeczny, autorzy tego dokumentu wskazują kapitał ludzki jako ważny czynnik „warunkujący wzrost gospodarki narodowej, sprawność państwa, aktywność społeczeństwa obywatelskiego oraz ogólną poprawę jakości życia obywateli”<sup>63</sup>. Kolejną bardzo ważną kwestią na rzecz bezpieczeństwa edukacyjnego jest przyporządkowanie nowoczesnego systemu edukacji publicznej i szkolnictwa wyższego, a także upowszechnianie różnych form uczenia się przez całe życie do wykształcenia społeczeństwa aktywnego i mobilnego. Jedną z wielu przytoczonych w Strategii barier w zakresie rozwoju w wymiarze krajowym (obszar środowiska bezpieczeństwa Polski) jest utrzymujące się zjawisko bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia społecznego, powodujące nierówny dostęp do dóbr i usług, a tym samym utrwalające rozwarstwienie społeczne<sup>64</sup>.

Dokument wskazuje zatem, jakie działania społeczne w sferze bezpieczeństwa należy włączyć, by budować godziwe warunki życia obywateli oraz zapewnić rozwój duchowy i materialny narodu. Do wskazanych działań należą<sup>65</sup>:

- ochrona i umacnianie tożsamości narodowej (zapewnienie powszechnego i równego dostępu do kultury oraz aktywizacja kapitału społecznego poprzez wzmacnianie postaw patriotycznych i świadomego obywatelstwa),
- edukacja dla bezpieczeństwa (podnoszenie świadomości społecznej w kwestii rozumienia zagrożeń dla bezpieczeństwa oraz kształtowa-

63 Tamże, s. 14.

64 Tamże, s. 24.

65 Tamże, s. 38-40.

nie kompetencji, pozwalających w sposób celowy i racjonalny na nie reagować),

- działania mediów na rzecz bezpieczeństwa (zacieśnianie współdziałania administracji i służb z mediami, którego celem jest budowanie i pogłębianie świadomości społecznej w zakresie odpowiedniego reagowania na pojawiające się zagrożenia),
- przeciwdziałanie zagrożeniom dla bezpieczeństwa demograficznego (zahamowanie obecnych i prognozowanych niekorzystnych zmian demograficznych w Polsce poprzez umiejętną politykę rodzinną, rynku pracy, mieszkaniową oraz migracyjną, a także podejmowanie działań na rzecz ochrony osób starszych),
- zapewnienie bezpieczeństwa socjalnego (zapewnienia dostępu do usług publicznych o odpowiednich standardach, zmniejszanie ubóstwa i wykluczenia społecznego poprzez aktywizację, w szczególności na rynku pracy, osób wykluczonych i zagrożonych ubóstwem, a także działania na rzecz zapobiegania rozwarstwieniu i wykluczeniu społecznemu).

Należy zaznaczyć, iż przedstawione działania w zakresie społecznym są jednym z czterech obszarów ujętych w Strategii na poziomie operacyjnym. W tym zakresie scharakteryzowano również działania obronne, ochronne oraz gospodarcze. Istotą działań obronnych jest „stałe utrzymywanie gotowości do skutecznego reagowania na zagrożenia dla niepodległości i nie naruszalności terytorialnej Rzeczypospolitej Polskiej”<sup>66</sup>. Odbywa się to poprzez działania dyplomatyczne, działania militarne, działania wywiadowcze i kontrwywiadowcze w sferze obronnej oraz funkcjonowanie naukowo-przemysłowego potencjału obronnego<sup>67</sup>. Z kolei działania ochronne mają zapewnić warunki „dla utrzymywania ładu konstytucyjnego, wewnętrznej stabilności państwa, bezpieczeństwa powszechnego i porządku publicznego, zarówno wspólnych, jak i indywidualnych zasobów materialnych i niematerialnych, a także funkcjonowania infrastruktury krytycznej”<sup>68</sup>. Realizacja tego obszaru opiera się o szereg działań i podmiotów, takich jak wymiar sprawiedliwości, osłonę kontrwywiadowczą, przeciwdziałanie i zwalczanie terroryzmu i ekstremizmu, zapewnienie bezpieczeństwa Polski w cyberprzestrzeni, ochronę informacji niejawnych oraz infrastrukturę krytyczną, utrzymanie bezpieczeństwa i porządku publicznego, zapewnienie bezpieczeństwa powszechnego, ochronę granicy państwowej i najważniejszych organów władzy i administracji publicznej, zarządzanie krytyczne, przeciwdziałanie i zwalczanie zjawisk korupcyjnych i korupcyjogennych,

<sup>66</sup> Tamże, s. 29.

<sup>67</sup> Tamże, s. 30-33.

<sup>68</sup> Tamże, s. 33.

a także ochronę zdrowia. W przypadku działań gospodarczych w sferze bezpieczeństwa uwaga skupiona została na „ochronie podmiotów i materialnych zasobów gospodarczych potencjału bezpieczeństwa narodowego przed zagrożeniami w czasie pokoju, kryzysu i wojny oraz wsparcie działania podsystemów operacyjnych systemu bezpieczeństwa narodowego”<sup>69</sup>. Realizacja powyższych aktywności opiera się na wzmacnianiu bezpieczeństwa finansowego i żywnościowego, zwiększaniu bezpieczeństwa energetycznego, utrzymywaniu rezerw strategicznych, ochronie środowiska naturalnego, zapewnianiu bezpieczeństwa kluczowych struktur przestrzennych gospodarki narodowej oraz badaniach naukowych i pracach rozwojowych na rzecz bezpieczeństwa i obronności.

Koncepcja działań strategicznych na poziomie operacyjnym przenosi się na poziom przygotowawczy (Koncepcja przygotowań strategicznych. Strategia preparacyjna). Jego celem jest właściwe połączenie, w systemie bezpieczeństwa narodowego, składników militarnych z niemilitarnymi a wewnętrznymi z zewnętrznymi. W Strategii na tym poziomie ujęto takie zagadnienia jak podsystemy kierowania bezpieczeństwem narodowym (zmiany instytucjonalne, infrastrukturalne, proceduralne oraz legislacyjne), podsystem obronny (dyplomacja, Siły Zbrojne RP, służby specjalne oraz przemysłowy potencjał obronny), podsystemy ochronne (wymiar sprawiedliwości, służby specjalne, instytucje przeciwdziałania i zwalczania terroryzmu i ekstremizmu, instytucje właściwe do spraw cyberbezpieczeństwa, instytucje ochrony informacji niejawnych, instytucje ochrony infrastruktury krytycznej, służby porządku publicznego, służby bezpieczeństwa powszechnego, służby graniczne, służby ochrony najważniejszych organów władzy i administracji publicznej oraz inne podsystemy ochronne), społeczne (system ochrony dziedzictwa narodowego, instytucje edukacji dla bezpieczeństwa, media w systemie bezpieczeństwa narodowego, przeciwdziałanie zagrożeniom demograficznym oraz bezpieczeństwo socjalne), a także gospodarcze (instytucje bezpieczeństwa finansowego, podmioty bezpieczeństwa energetycznego, system rezerw strategicznych, bezpieczeństwo żywnościowe, podmioty ochrony środowiska naturalnego oraz jednostki naukowe)<sup>70</sup>.

Za realizację Strategii odpowiadają wskazani ministrowie, kierownicy urzędów centralnych, wojewodowie, czy jednostki samorządu terytorialnego. Aktualizacja dokumentu odbywać się będzie w ramach Strategicznych Przeglądów Bezpieczeństwa Narodowego.

Zdaniem R. Kupieckiego „wejście w życie Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej z 2014 roku będzie miało istotny wpływ

<sup>69</sup> Tamże, s. 40.

<sup>70</sup> Tamże, s. 43 i nast.



na kształtowanie polityki bezpieczeństwa i obronności Polski w najbliższych latach – w tym rozwój zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego. Da również asumpt do opracowania nowej edycji najważniejszych dokumentów wykonawczych z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa”<sup>71</sup>. Jak słusznie zauważył S. Jarmoszko „strategia zaprojektowana nigdy nie jest w pełni tożsama strategii realizowanej. Musi być modyfikowana adekwatnie do zachodzących zmian. Skuteczna strategia, stanowiąca podstawę optymalnego działania, to strategia na bieżąco uwzględniająca rozwój sytuacji. Bezpieczeństwo narodowe wymaga więc permanentnego myślenia strategicznego”<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> R. Kupiecki, *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP 2014 jako instrument polityki państwa. Uwarunkowania zewnętrzne i aspekty procesowe*, Bezpieczeństwo Narodowe 2015/1, s. 34.

<sup>72</sup> S. Jarmoszko, *Myślenie strategiczne...*, dz. cyt., s. 23.

## Rozdział 2

# Bezpieczeństwo społeczne jako kategoria bezpieczeństwa narodowego

### 2.1. Współczesny zakres bezpieczeństwa społecznego

Łączenie bezpieczeństwa społecznego z bezpieczeństwem narodowym pojawiło się w momencie rozwoju teorii bezpieczeństwa narodowego oraz międzynarodowego. Wspomniany w rozdziale I niniejszej publikacji Raport ONZ wyróżnił siedem obszarów bezpieczeństwa, do których włączył następujące rodzaje bezpieczeństwa<sup>73</sup>:

- ekonomiczne – uzyskiwanie stałego dochodu z pracy lub świadczeń socjalnych, wypłacanych z środków publicznych, pozwalające na godne życie,
- żywnościowe – gwarantujące dostępność fizyczną, ekonomiczną oraz bezpieczną do żywności,
- zdrowotne – zapewnienie prawa do zdrowia na poziomie zaspokojenia potrzeby zdrowia,
- społeczne – obecność opieki społecznej i ochrony socjalnej, z działaniami przeciwko wykluczeniu społecznemu, budowanie więzi społecznych i poczucia wspólnoty,
- polityczne – respektowanie praw człowieka,
- ekologiczne – wdrażanie koncepcji zrównoważonego rozwoju,

<sup>73</sup> United Nations Development Program, *Human Development...*, dz. cyt., s. 24.

- osobiste – gwarantujące wolność od groźby przemocy fizycznej ze strony innych osób, państwa oraz grup przestępczych.

Jak zauważa A. Skrabacz, pojęcie bezpieczeństwa społecznego pojawiło się znacznie wcześniej, bo w latach trzydziestych ubiegłego wieku<sup>74</sup>. Po raz pierwszy zwrot ten został ujęty w ustawodawstwie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w 1935 roku w odniesieniu do kwestii bezrobocia, inwalidztwa, starości oraz śmierci. Trzy lata później, Nowa Zelandia wprowadziła do ustawy zapisy istniejących oraz nowych rodzajów świadczeń socjalnych. Kolejne dekady rozpowszechniły ten uniwersalny termin na tyle, iż Międzynarodowa Organizacja Pracy (MOP) już na początku lat pięćdziesiątych podjęła działania na rzecz klasyfikacji bezpieczeństwa społecznego. Kolejne lata spowodowały ukonstytuowanie się tego pojęcia na arenie międzynarodowej, na tyle, aby w 1984 roku MOP opublikowała definicję bezpieczeństwa społecznego, która to pojęcie rozumie jako „ochronę jaką społeczeństwo przewiduje dla swoich członków, z wykorzystaniem środków publicznych, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji gospodarczej i społecznej, spowodowanej zatrzymaniem lub zmniejszeniem środków finansowych wynikających z choroby, macierzyństwa, wypadku przy pracy, bezrobocia, inwalidztwa, starości i śmierci, a także świadczenie opieki medycznej oraz zapewnienie dotacji dla rodzin z dziećmi”<sup>75</sup>.

Podany przez MOP format definicji spotkał się z uwagami badaczy literatury przedmiotu, które odnosiły się do przyjętej w definicji perspektywy głównie udziału państwa w realizacji społecznych zobowiązań na rzecz wzrostu udziału w zapewnieniu bezpieczeństwa społecznego, oprócz państwa, instytucji pozarządowych, czy rodziny. Dlatego też, we współczesnych definicjach tego pojęcia, zwraca się uwagę na sprzężenie zwrotne między państwem a obywatelem, tradycją, stylem życia, czy innymi podmiotami.

Przyjęcie przez środowisko badaczy poszerzonej perspektywy wpłynęło na kształtowanie się współczesnych definicji bezpieczeństwa społecznego w Polsce. Jedną z pierwszych prób określenia tego pojęcia skupiła się na „stanie wolności od niedostatku materialnych środków utrzymania i istnieniu realnych gwarancji pełnego rozwoju jednostek, obejmującego nie tylko stan wolności od ryzyk socjalnych, ale i od zagrożeń rozwoju psychospołecznego jednostki, którego źródłem może być całokształt uwarunkowań społecznych, politycznych i ekonomicznych”<sup>76</sup>. W przytoczonej definicji uwagę skupiono przede wszystkim na utrzymaniu określonego

<sup>74</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne...*, dz. cyt., s. 31 i nast.

<sup>75</sup> Międzynarodowa Organizacja Pracy, *Introduction to social security*, Genewa 1984, za: A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>76</sup> B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Polityki Społecznej UW, Warszawa 2001, s. 20.

warunkami stanu. Inne podejście, z koncentracją na aktywność i proces, przedstawili R. Jakubczak, R. Kalinowski oraz K. Loranty, którzy definiując bezpieczeństwo społeczne skupili się na „jakości kultury społeczeństwa oraz strukturze społecznej i systemie podziału pracy, które umożliwiają obywatelom osiągnięcie wartości indywidualnych oraz przejawiają się podejmowaniem przez jednostki, grupy naturalne i formalne działań kooperacyjnych, zorientowanych na rzecz dobra wspólnego, realizację uznawanych wartości kulturowych przy użyciu akceptowanych środków, a także utrzymanie i umacnianie więzi społecznej, zapewniającej kształtowanie się tożsamości wspólnotowej społeczności, objętej organizacją polityczną państwa”<sup>77</sup>. Jeszcze inną perspektywę w definiowaniu bezpieczeństwa społecznego przyjął M. Leszczyński, który określił je jako „całokształt działań prawnych, organizacyjnych, realizowanych przez podmioty rządowe (krajowe i międzynarodowe), pozarządowe i samych obywateli, które mają na celu zapewnienie pewnego poziomu życia osobom, rodzinom i grupom społecznym oraz niedopuszczanie do ich marginalizacji i wykluczenia społecznego. Chodzi tu zwłaszcza o zapewnienie pomocy ludziom czasowo lub trwale niezdolnym do pracy zawodowej, którzy znaleźli się na skutek własnej niezaradności w trudnej sytuacji życiowej albo padli ofiarą niezależnych od nich zdarzeń losowych, takich jak pożar, powódź i inne klęski życiowe”<sup>78</sup>. Z kolei J. Gierszewski bezpieczeństwo społeczne zdefiniował jako zbiór przepisów i regulacji normatywno-prawnych mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa poprzez wykorzystanie wewnętrznych i zewnętrznych czynników rozwoju społeczno-gospodarczego oraz organizację instytucji, które gwarantują niezagrożony rozwój oraz ład społeczny w kontekście bezpieczeństwa państwa<sup>79</sup>.

W grupie wiodących polskich badaczy problematyką bezpieczeństwa społecznego zajmuje się wspomniana A. Skrabacz, która w opracowaniu *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne* przedstawiła własną definicję omawianego terminu. Zdaniem autorki, można przyjąć, iż „bezpieczeństwo społeczne, jako jedna z kategorii bezpieczeństwa narodowego, oznacza ochronę egzystencjalnych podstaw życia ludzi, zapewnienie

<sup>77</sup> R. Jakubczak, R. Kalinowski, K. Loranty, *Bezpieczeństwo społeczne w erze globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 59-60; K. Loranty, *Idea bezpieczeństwa społecznego państwa*, w: *Współczesne bezpieczeństwo. Perspektywa teoretyczno-metodologiczna*, S. Jaczyński, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011, s. 179.

<sup>78</sup> M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne a bezpieczeństwo państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 37; M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne Polaków wobec wyzwań XXI wieku*, Difin, Warszawa 2011, s. 58; por. D. Kaźmierczak-Pec, *Od bezpieczeństwa państwa...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>79</sup> J. Gierszewski, *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Difin, Warszawa 2013, s. 174.

możliwości zaspokajania indywidualnych potrzeb (materialnych i duchowych) oraz realizację aspiracji życiowych przez tworzenie warunków do pracy i nauki, ochronę zdrowia oraz gwarancje emerytalne<sup>80</sup>. W podjętych rozważaniach, powyższa definicja jako pierwsza w grupie przytoczonych, objęła swoją treścią problematykę „tworzenia warunków do pracy i nauki”. Wyraźne wyartykułowanie tego zagadnienia wskazuje na jego rosnącą ważność w obszarze bezpieczeństwa społecznego. Jednak ze względu na obszerność treści w zakresie nauki oraz kształcenia, zasadnym wydaje się wyróżnienie tego obszaru jako oddzielnego pojęcia – bezpieczeństwa edukacyjnego, które zostanie przedstawione i omówione w dalszej części publikacji.

Mając na celu usystematyzowanie wiedzy w zakresie bezpieczeństwa społecznego A. Skrabacz sformułowała szereg wniosków, m.in.<sup>81</sup>:

- bezpieczeństwo społeczne wpływa na przetrwanie narodu w czasie kryzysu i wojny oraz decyduje o możliwości rozwoju w czasie pokoju,
- na stan bezpieczeństwa społecznego wpływa wiele czynników, takich jak charakter narodowy Polaków, rozwój społeczeństwa obywatelskiego, migracje zarobkowe oraz tendencje demograficzne ludności,
- negatywnie na poziom bezpieczeństwa społecznego wpływają różne patologie (np. alkoholizm, narkomania), które stają się zagrożeniami społecznymi,
- nadzór nad bezpieczeństwem społecznym sprawuje administracja rządowa szczebla centralnego i wojewódzkiego, zaś administracja samorządowa jest bezpośrednio odpowiedzialna za realizację zadań w obszarze bezpieczeństwa społecznego w ramach obowiązujących aktów prawa,
- szczególną rolę w bezpieczeństwie społecznym zajmują obywatele, od których oczekuje się odpowiedzialności, aktywności, samopomocy oraz zaangażowania na rzecz tworzenia bezpieczeństwa swojego, swoich bliskich i społeczności lokalnej,
- pomoc społeczna powinna być świadczona tylko w uzasadnionych przypadkach.

Uwzględniając powyższe, nie dziwi stwierdzenie autorki w odniesieniu do bezpieczeństwa społecznego, gdzie jego „brak jest szczególnie odczuwany przez dzieci, młodzież i dorosłych w ich codziennym życiu prywatnym i zawodowym, narażonym na oddziaływanie różnego rodzaju patologii społecznych. Któż bowiem z nas nie chce się czuć bezpiecznie w domu,

<sup>80</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>81</sup> Tamże, s. 246-247.

szkole i pracy, mieć gwarancję dobrej i godnej pracy, zgodnej ze swoimi możliwościami i aspiracjami”<sup>82</sup>.

Można zatem przyjąć, iż w idei bezpieczeństwa społecznego wpisane jest dążenie do minimalizowania niesprawiedliwości społecznej i krzywd poprzez skierowane działania. Zdaniem A. Trzpil bezpieczeństwo społeczne „odnosi się do zasady solidarności społecznej i subsydiarności, ...ma swoje odzwierciedlenie w integracji i działaniach na rzecz dobra wspólnego. Nobilitacja bezpieczeństwa społecznego we współczesnym świecie jest nieodłącznie związana z dążeniem do poprawy jakości życia i ochrony przed pojawiającymi się wraz z rozwojem cywilizacji nowymi zagrożeniami”<sup>83</sup>. Obszary wchodzące w zakres ochrony obejmują, m.in. kulturę, edukację, zdrowie, czy świadczenia socjalne. Generalnie chodzi zatem o dbałość i zaspokojenie potrzeb ważnych dla funkcjonowania obywatela i społeczności<sup>84</sup>. A. Filipek, analizując definicje bezpieczeństwa społecznego, zwróciła uwagę, że zawierają one dwa podstawowe warunki, będące sednem problematyki bezpieczeństwa społecznego<sup>85</sup>:

- koncentrują się na problematyce dotyczącej przeciwdziałania zagrożeniom społecznym,
- dbają o rozwój społeczeństwa.

Zdaniem autorki, zarówno w definicjach przedstawionych przez A. Skrabacz, M. Leszczyńskiego oraz R. Jakubczaka, R. Kalinowskiego i K. Lorantego, występują oba wskazane komponenty. Wpisują się one także w ogólną definicję bezpieczeństwa, przedstawioną przez S. Kozieja, który określając związek bezpieczeństwa z danym podmiotem w sensie praktycznym „ma na myśli tę dziedzinę jego aktywności, która zmierza do zapewnienia możliwości przetrwania, rozwoju i swobody realizacji własnych interesów w konkretnych warunkach, poprzez wykorzystanie okoliczności sprzyjających, podejmowanie wyzwań, redukcję ryzyka oraz przeciwdziałanie wszelkiego rodzaju zagrożeniom dla podmiotu i jego interesów”<sup>86</sup>.

Poszerzenie bezpieczeństwa narodowego o bezpieczeństwo społeczne jest oparte na roli demokratycznego państwa, które troszczy się o swoich

<sup>82</sup> A. Skrabacz, *Pojęcie, typologia i uwarunkowania bezpieczeństwa społecznego w XXI wieku*, w: *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 29.

<sup>83</sup> A. Trzpil, *Uwarunkowania bezpieczeństwa społecznego w aspekcie dobra wspólnego*, w: *Współczesne bezpieczeństwo...*, dz. cyt., s. 85.

<sup>84</sup> A. Kurzynowski (red.), *Polityka społeczna*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2002, s. 52.

<sup>85</sup> zob. A. Filipek, *Relacje między kulturą społeczną a bezpieczeństwem społecznym*, w: *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 159.

<sup>86</sup> S. Koziej, *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na progu XXI wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 7.

obywateli i zapewnia im możliwość uczestnictwa w życiu społecznym. Ważną kwestią jest podejmowanie takich działań, które nie wykluczą jednostek o niższym statusie materialnym, przez co państwo staje się gwarantem stabilności i trwania procesów rozwojowych, uczestniczy w budowie nowego ładu społeczno-ekonomicznego i politycznego, poprzez sprawne instytucje gwarantujących bezpieczeństwo i względną równowagę oraz stabilny rozwój. Jak zauważa M. Leszczyński „bezpieczeństwo społeczne, nierozzerwalnie związane z polityką społeczną, staje się szczególnie potrzebą ludzką”<sup>87</sup>, co zdaniem J. Kunikowskiego oraz S. Zalewskiego „człowiek poprzez oddziaływanie na otoczenie, będąc równolegle przedmiotem jego oddziaływania, urzeczywistnia rolę istoty społecznej, która może być postrzegana w wymiarze bezpieczeństwa indywidualnie”<sup>88</sup>.

## 2.2. System bezpieczeństwa społecznego a model bezpieczeństwa społecznego

System bezpieczeństwa społecznego został przedstawiony przez A. Skrabacz w publikacji *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*<sup>89</sup>, gdzie autorka dokonała wyróżnienia dwóch podsystemów. Pierwszym z nich jest podsystem *bezpieczeństwa socjalnego*, drugim zaś podsystem *bezpieczeństwa psychospołecznego*. We wskazanej publikacji, zwrócona została uwaga na niską rozpoznawalność przedstawionych terminów oraz ich niedostateczne rozwinięcie w literaturze przedmiotu, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Podjęta problematyka ma swoje ukonstytuowanie w socjologii, czy polityce społecznej. Dlatego też określenie definicji podsystemów zostało osadzone w tych obszarach. W odniesieniu do bezpieczeństwa socjalnego A. Skrabacz korzysta z definicji zamieszczonej w *Słowniku socjologicznym*, gdzie pojęcie to oznacza „zapewnianie przez państwo wszystkim obywatelom (szczególnie bezrobotnym, samotnym matkom czy bezdomnym) minimalnego standardu życia przez wprowadzenie odpowiednich ułatwień lub możliwości bezpłatnego korzystania z lecznictwa, oświaty i kultury”<sup>90</sup> oraz *Leksykonu*

<sup>87</sup> M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne a współczesne państwo*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, 2/2011, s. 129.

<sup>88</sup> J. Kunikowski, S. Zalewski, *Współczesne potrzeby bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość*, J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świdorski (red.), Monografie 99, Akademia Podlaska, Siedlce 2008, s. 105-114.

<sup>89</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>90</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004, s. 29, za A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012, s. 38.

*polityki społecznej*, w którym bezpieczeństwo społeczne ujęto jako „stan wolności od zagrożeń, których skutkiem jest brak lub niedostatek środków utrzymania. Zagrożenia te to przede wszystkim zdarzenia zaliczane do typowych ryzyk socjalnych, takich jak: choroba, wypadek przy pracy i choroba zawodowa, niepełnosprawność, starość, utrata pracy, macierzyństwo, zgon żywiciela rodziny. Poprzez niedostatek środków utrzymania należy w tym kontekście rozumieć, zarówno niedostateczny poziom środków pieniężnych lub rzeczowych, będących w dyspozycji jednostki czy rodziny, jak i brak odpowiedniej opieki, gdy stan zdrowia lub sytuacja, w jakiej znalazła się dana osoba, wymagają udzielenia jej pomocy w takiej formie”<sup>91</sup>. Prowadząc dalsze rozważania, autorka wskazuje na obecność dwóch określeń, tj. minimum socjalnego oraz minimum egzystencji jako bazowych pojęć w bezpieczeństwie socjalnym. Zostały one określone w opracowaniu M. Dziubińskiej-Michalewicz w odniesieniu do<sup>92</sup>:

- minimum socjalnego, które jest normatywnym wzorem (modelem) zaspokajania podstawowych potrzeb bytowo-konsumpcyjnych na niskim poziomie, stanowiąc kategorię, która przede wszystkim pełni funkcję poznawczą. Kategoria ta, wyznaczająca linię niskich dochodów, równych kosztom utrzymania, umożliwia ocenę społecznego zakresu zjawiska zagrożenia ubóstwem. Minimum socjalne wyznacza także górną granicę obszaru ubóstwa,
- minimum egzystencji, które jest modelem konsumpcji (wydatków) ubogich gospodarstw domowych. Poziom minimum egzystencji umożliwia przeżycie, tj. zaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych na najniższym z dopuszczalnych poziomów. Konsumpcja niższa od poziomu wyznaczonego tą granicą prowadzi do biologicznego wyniszczenia. Minimum egzystencji wyznacza dolną granicę obszaru ubóstwa.

Autorka zaznaczyła, iż „standard minimum socjalnego obejmuje nie tylko potrzeby elementarne (do których ogranicza się standard minimum egzystencji), ale i ich pochodne oraz pewne potrzeby tzw. wyższego rzędu. Potrzeby te wprawdzie zaspokajane są na względnie niskim poziomie, ale takim, który umożliwia utrzymywanie więzi społecznych (podejmowanie nauki oraz zatrudnienia, uczestnictwo w kulturze, rekreacji, itp.)”<sup>93</sup>. Podobne stanowisko reprezentują autorzy *Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, którzy kwestii bezpieczeństwa socjalnego zapewnili miejsce na poziomie operacyjnym w grupie działań społecznych

<sup>91</sup> B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki...*, dz. cyt., s. 20, za A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>92</sup> M. Dziubińska-Michalewicz, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, *Informacja 781*, 2001, s. 1.

<sup>93</sup> Tamże.



w sferze bezpieczeństwa, wskazując na wymóg „szeregu działań na rzecz poprawy integracji społecznej oraz zapewnienia dostępu do usług publicznych o odpowiednich standardach. Priorytetem polskiej polityki społecznej jest zmniejszanie ubóstwa i wykluczenia społecznego poprzez aktywizację, w szczególności na rynku pracy, osób wykluczonych i zagrożonych ubóstwem. Działania na rzecz zapobiegania rozwarstwieniu i wykluczeniu społecznemu będą wykorzystywały między innymi dobre praktyki wynikające ze współpracy instytucji pomocy społecznej oraz instytucji rynku pracy i ochrony zdrowia”<sup>94</sup> oraz na poziomie przygotowawczym w podsystemie społecznym, skupiając się na bezpieczeństwie socjalnym osób i rodzin, które „będzie zapewniane między innymi przez spójny system zabezpieczenia społecznego. Planuje się stworzenie całościowego i efektywnego systemu zasiłków oraz świadczeń społecznych, stymulującego ekonomiczne usamodzielnianie się i podejmowanie zatrudnienia na otwartym rynku pracy oraz takiego, w którym unika się ryzyka długotrwałego wykluczenia społecznego”<sup>95</sup>.

Odnosząc się do przedstawionych sformułowań, warto podkreślić udział posiadania pracy przez jednostkę, jako warunku samodzielności życiowej. Również A. Skrabacz zwraca na to uwagę poprzez przytoczenie wyników badań socjologów litewskich, gdzie wskazuje na znaczenie pracy w zapewnianiu bezpieczeństwa socjalnego. Z zamieszczonego cytatu w jej opracowaniu, szczególnie istotne jest zdanie „...praca tworzy człowieka oraz warunki dla jego samorealizacji... Bezrobocie warunkuje niską jakość życia... jest niezgodne ze społecznym rozwojem człowieka... nierzadko prowadzi do wykluczenia społecznego”<sup>96</sup>.

Budowanie relacji między bezpieczeństwem socjalnym a rynkiem pracy znalazło swoje odzwierciedlenie w koncepcji *flexicurity*, powstałej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Jak wskazuje K. Czerwińska „*flexicurity* proponuje nowe spojrzenie na kwestie elastyczności i bezpieczeństwa socjalnego. Stara się pogodzić punkt widzenia ekonomistów, popierających uelastycznianie i postrzegających ochronę społeczną jako element ograniczający konkurencyjność i rozwój, z podejściem podkreślającym pozytywne, ze społecznego punktu widzenia, efekty działań redystrybucyjnych i osłonowych, i niedostrzegającym ich konsekwencji gospodarczych”<sup>97</sup>. Jak kontynuuje autorka, istotą tej koncepcji jest odrzucenie podejścia, które zakłada, że elastyczność polega na zapewnianiu korzyści dla pracodawców, a problem bezpieczeństwa socjalnego dotyczy wyłącznie zatrudnionych.

<sup>94</sup> *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>95</sup> Tamże, s. 53.

<sup>96</sup> por. A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>97</sup> K. Czerwińska, *Flexicurity jako koncepcja polityki społecznej i zatrudnienia*, *Polityka Społeczna* 3/2008, s. 13.

W tej koncepcji, elastyczność staje się wartością ważną dla obu stron rynku pracy z szerokim wachlarzem korzyści dla ogółu uczestników. Co jest szczególnie istotne, to przedstawianie *flexicurity* jako koncepcji lansującej politykę społeczną, stanowi czynnik rozwoju, oparty na szerokiej ochronie socjalnej. Takie podejście jest spójne z propozycją działań wpisanych w *Strategię Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej* na rzecz bezpieczeństwa socjalnego. *Flexicurity* pozwala dla państw korzystających z tej koncepcji wdrażać reformy rynku pracy z udziałem konsultacji społecznych, celem osiągnięcia solidnego konsensusu społecznego. Co ważne, zdaniem autorki „modelowi temu sprzyja wysoki stopień uzwiązkowienia pracowników, wysoka reprezentatywność i kompetencja organizacji pracodawców i pracowników oraz praktyka regulacji na poziomie układów zbiorowych, ograniczająca monopol państwa na reformowanie sfery rynku pracy”<sup>98</sup>.

Uwzględniając równowagę pomiędzy bezpieczeństwem socjalnym a elastycznością, można przyjąć kompleksowe działania na rynku pracy, włączając perspektywę polityki społecznej, kształcenia (edukacji) oraz polityki zatrudnienia, gdyż „wykorzystanie aktywizującej roli polityki społecznej, kładącej nacisk na usamodzielnianie pracowników i skłanianie ich do przejścia odpowiedzialności za swoją sytuację, pomaga zerwać z wizerunkiem tej polityki jako czynnika hamującego rozwój”<sup>99</sup>.

Przedstawione założenia koncepcji *flexicurity* opierają się zarówno na aktywności państwa, jak i obywatela. To ważne, szczególnie w świetle przedstawionych definicji bezpieczeństwa socjalnego, w grupie których również po uwzględnieniu definicji przedstawionej przez A. Skrabacz, tj. „bezpieczeństwo socjalne to realne gwarancje zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych (do których zalicza się między innymi wyżywienie, ubranie, mieszkanie, zdobycie wykształcenia) jednostek i rodzin, zabezpieczające przed niedostatkiem lub obniżeniem poziomu życia, spowodowanego głównie, tzw. ryzykiem socjalnym (np. utrata możliwości zarobkowania, choroba, inwalidztwo) oraz innymi zdarzeniami losowymi, wynikającymi z działania sił przyrody lub awarii i katastrof technicznych”<sup>100</sup>, nacisk kładzie się przede wszystkim na państwo.

Z perspektywy bezpieczeństwa edukacyjnego kluczowym jest wskazanie przez A. Skrabacz w podsystemie bezpieczeństwa socjalnego zdobycia wykształcenia, jako podstawowej potrzeby życiowej. Zasadnym wydaje się pytanie o jakość tego wykształcenia oraz jego efektywność w tranzycji na rynek pracy.

<sup>98</sup> Tamże.

<sup>99</sup> Tamże, s. 17.

<sup>100</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne...*, dz. cyt., s. 78.

Drugim, wyróżnionym podsystemem jest bezpieczeństwo psychospołeczne, które A. Skrabacz definiuje jako „stan psychiczny i społeczny jednostek i grup społecznych gwarantujący stabilny rozwój i realizację podstawowych celów i zadań życiowych oraz zawodowych w warunkach akceptacji i tolerancji społecznej”<sup>101</sup>. Jak zauważa autorka, precyzyjne określenie tego podsystemu jest niezwykle trudne, ze względu na chociażby zmienność człowieka, szeroką dywersyfikację bodźców, wpływających na kondycję psychiczną jednostki oraz zachowania grupy społecznej.

Próbie wyodrębnienia podsystemów w systemie bezpieczeństwa społecznego podjął także J. Gierszewski, który wyróżnił trzy elementy składowe: pomoc społeczną, rynek pracy oraz zabezpieczenie społeczne. Zdaniem autora „struktura systemu bezpieczeństwa społecznego jest obrazem identyfikowanym statycznie, gdyż zawiera elementy organizacyjne w określonym czasie bądź rozpatrywane w dłuższym okresie, a zatem dające się opisywać w kategoriach względnie stałych, jak kompetencje oraz zadania organów w zakresie bezpieczeństwa społecznego. Można przy tym przyjąć, że na bezpieczeństwo społeczne składają się zarówno struktury instytucjonalne, jak i procesy społeczne, prawne determinujące zmiany w jego otoczeniu oraz wywierające nań wpływ”<sup>102</sup>.

W przypadku modelu bezpieczeństwa społecznego, którego autorem jest M. Leszczyński, zostały wyłonione trzy elementy na niego się składające. Należą do nich<sup>103</sup>:

- bezpieczeństwo socjalne,
- bezpieczeństwo rozwojowe,
- bezpieczeństwo wspólnotowe.

Bezpieczeństwo socjalne zostało zdefiniowane przez autora jako element „odnoszący się do minimalnych standardów socjalnych opisanych przez poziom minimalnych płac, dochodów, transferów – gwarantowanych w systemie prawa i wynikających z istoty demokratycznego państwa”<sup>104</sup>. Gwarancje prawno-instytucjonalne dotyczą takich treści, jak np. minimalny dochód.

Kolejny element modelu stanowi bezpieczeństwo rozwojowe, traktowane przez autora jako „odnoszące się do ogólnych warunków rozwoju obywatela w danym państwie, opisane przez szanse i możliwości rozwojowe, współcześnie zależy ono głównie od poziomu kapitału ludzkiego, warunków instytucjonalnych, poziomu decentralizacji państwa i upodmiotowie-

<sup>101</sup> Tamże; A. Skrabacz, *Pojęcie, typologia i uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>102</sup> J. Gierszewski, *Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, Kwartalnik, 2/2013, s. 72-73.

<sup>103</sup> M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne Polaków...*, dz. cyt., s. 58.

<sup>104</sup> Tamże.

niu obywatela w systemie prawnym<sup>105</sup>. Jego realizacja opiera się na kapitale ludzkim, ze szczególnym uwzględnieniem kwalifikacji, wiedzy, umiejętności czy stanu zdrowia.

Ostatnia część prezentowanego modelu stanowi bezpieczeństwo wspólnotowe „odnoszące się do obszaru doznań i emocji, mające charakter psycho-fizyczny, subiektywne doznanie jednostki bycia częścią większej wspólnoty, społeczeństwa; poziom tego rodzaju bezpieczeństwa zależy od poziomu kapitału społecznego<sup>106</sup>. Kapitał społeczny, z perspektywy autora, to zaufanie społeczne, zdolność do współpracy i pomocy, tworzenia organizacji oraz szeroko pojęta aktywność obywatelska.

Warto zaznaczyć, iż opisany przez M. Leszczyńskiego model bezpieczeństwa społecznego zakłada istnienie iloczynu wskazanych trzech elementów, które tworzą poziom bezpieczeństwa społecznego. Niestety w przedstawionym modelu zabrakło informacji w zakresie zrównoważenia jego elementów, czy jest ono potrzebne (jeśli tak, to m.in. należałoby precyzyjnie określić przedziały wartości poszczególnych elementów oraz wskazać dla nich poziom relatywny), czy nie (w związku z tym trudno byłoby określić brak wpływu oraz konieczność obecności każdego z elementów modelu).

Niezmienną jednak obserwacją jest obecność wspólnej części, zarówno ujętej w prezentowanym modelu, jak i systemie. Tą część stanowi bezpieczeństwo socjalne. Elementy, różnicujące obie klasyfikacje, odnoszą się do bezpieczeństwa psychospołecznego (podsystem) oraz dwóch części modelu: bezpieczeństwo rozwojowe i bezpieczeństwo wspólnotowe. Z uwagi na potrzebę alokacji bezpieczeństwa edukacyjnego w obszarze bezpieczeństwa społecznego, powyższa prezentacja klasyfikacji była niezbędna. Zarówno w systemie, jak i modelu, przytoczeni autorzy włączyli problematykę wykształcenia i rozwoju, z udziałem wiedzy, kwalifikacji oraz kompetencji. Różni się tylko miejsce obecności tych treści. W przypadku systemu, konieczność zdobycia wykształcenia została uplasowana w kategorii podsystemu bezpieczeństwa socjalnego, zaś w modelu wpisano to zagadnienie w poczet bezpieczeństwa rozwojowego. Można zatem przyjąć, iż przedstawiono podstawy do wyprowadzenia bezpieczeństwa edukacyjnego z obszaru bezpieczeństwa społecznego.

---

<sup>105</sup> Tamże.

<sup>106</sup> Tamże.

## 2.3. Zagrożenia bezpieczeństwa społecznego

Specyfiką zagrożeń jest ich różnorodność, zmienność nasilenia oraz nieprzewidywalność<sup>107</sup>. W definicji użytej przez S. Koryckiego, postrzeganie zagrożeń odnosi się, w pierwszej perspektywie, do pewnego rodzaju stanu psychicznego lub mentalnego, wywołanego subiektywnym postrzeganiem zjawisk jako niebezpiecznych lub niekorzystnych, zaś w drugiej, do grupy obiektywnych czynników, które wywołują stany niepewności i obaw<sup>108</sup>. Co ważne, w odniesieniu do obszaru społecznego, zagrożenia tu występujące naruszają bezpieczeństwo w wielu aspektach życia społecznego. Można zatem traktować zagrożenie jako przeciwieństwo bezpieczeństwa i dokonać klasyfikacji źródeł zagrożeń, zaproponowanej przez J. Supińską<sup>109</sup>:

1. *Przyroda*, lub używając nowocześniejszego terminu ekosfera, „środowisko naturalne”, najstarsze źródło zagrożeń dla gatunku ludzkiego. Przyroda, gdy jest nieokiełznana i dominuje nad człowiekiem, zagraża niepewną co do wyniku międzygatunkową walką o byt, głodem, klęskami żywiołowymi, epidemiami. Gdy ginie, zdominowana przez człowieka, rodzi się obawa, że pociągnie za sobą także – pozornie zwycięski – gatunek ludzki, stanowiący jeden z jej elementów.
2. *Technika*, stworzona przez człowieka technosfera, „sztuczne środowisko”. Niesie ona zagrożenia, gdy jest niedoskonała, niesprawna, kalecząca i nieergonomiczna. Stwarza też zagrożenia – choć innego rodzaju, gdy jest wyalienowana, gdy jest tak doskonale i bujnie rozwinięta, że przerasta możliwości zrozumienia przez każdą jednostkę z osobna (choćby najlepiej wykształconą), przerasta możliwości obsługi, okiełznania, stwarza świat wykraczający poza „skalę ludzką” (np. w architekturze i urbanistyce).
3. *Spółeczeństwo*, system społeczno-ekonomiczno-polityczny i uwarunkowane tym systemem zachowania jednostek. Bogactwo konkretnych zagrożeń jest tu olbrzymie, a mechanizmy ich powstawania – zależnie od systemu – bywają przeciwstawne. Można tu wymienić:
  - a) zorganizowaną przemoc – wojny, zbrojne konflikty, represje, system prawny ograniczający wolność jednostek, niepraworządność, alienację polityczną;

<sup>107</sup> J. Kunikowski, *Bezpieczeństwo i zagrożenia współczesnego człowieka*, w: *Bezpieczeństwo człowieka a proces transformacji systemowej*, J. Dębowski, E. Jarmoch, W. Świdorski (red.), Akademia Podlaska, Siedlce 2006, s. 93.

<sup>108</sup> S. Korycki, *System bezpieczeństwa Polski*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1994, s. 54.

<sup>109</sup> J. Supińska, *Dylematy polityki społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2014, s. 131, 132.

- b) ekonomiczną „walkę o byt” między konkurującymi producentami na rynku oraz jej odpowiedniki w innych sferach życia, co daje psychologiczny efekt „dżungli”;
  - c) wyzysk i alienację pracy;
  - d) nadmierne wymagania, formułowane bądź to bezpośrednio (np. jako dyktat perfekcjonistycznej kultury – „bądź święty” – lub jako wymóg jawnej eksploatacji), bądź to pośrednio (np. jako pochodna owych sytuacji konkurencyjnych i przerostu aspiracji);
  - e) nadmierne natręctwo instytucji ingerujących w życie prywatne jednostki i rodziny, naruszających niezbędną dla zachowania zdrowia psychicznego intymność nawet wówczas, gdy celem tych ingerencji jest dobro człowieka;
  - f) tempo zmian, jego nierównomierność i różnokierunkowość; na niekorzystny dla ludzkiej psychiki „szok przyszłości”, wynikający z oszałamiającego współcześnie tempa zmian, nawet tych korzystnych dla ludzkości, skutkiem zbyt szybko dokonujących się przewartościowań może być anomia; znane są zagrożenia wynikające z cyklicznych załamań gospodarki i ładu społecznego, a także napięcia wywoływane przez lokalnie lub krótkookresowo zwiększone tempo wydarzeń.
4. *Agresja innych jednostek*, występujące we wszystkich epokach i systemach zachowania patologiczne, przestępstwa przeciwko życiu, zdrowiu i mieniu, nietolerancja, nienawiść i zawiść, objawiane w zachowaniach i w wypowiedziach.
5. *Sama osoba zagrożona* staje się niekiedy zagrożeniem dla siebie, czasem wbrew swej woli, czasem w efekcie wolnego wyboru. A konkretnie źródłem zagrożeń może być:
- a) organizm jednostki jako całość psychofizyczna, jego niedomagania wrodzone i nabyte;
  - b) czyny jednostki, godzące w dobro i interesy innych osób lub systemu – ze względu na grożącą za nie odpowiedzialność i karę;
  - c) czyny jednostki jawnie autodestrukcyjne, których negatywne dla sprawcy skutki wydają się obiektywnemu obserwatorowi pewne;
  - d) czyny jednostki konstruktywne, podejmowane w celu zwiększenia przyszłych korzyści mimo niepewności sukcesu i mimo zagrożenia przegraną.

Skala przedstawionych przez autorkę źródeł zagrożeń jest bardzo rozbudowana, a podmiotem zagrożeń jest poszczególny człowiek oraz całe społeczeństwo. Biorąc pod uwagę fakt, iż wielu badaczy postrzega obec-

ność zagrożenia w momencie braku zaspokojenia potrzeb można dodatkowo wyróżnić kolejne rodzaje zagrożeń<sup>110</sup>:

1. Zagrożenie bytu związane z brakiem dostępu do odpowiedniej wody, brakiem żywności, chorobami w wyniku niedożywienia czy dziećmi urodzonymi z wyraźną niedowagą.
2. Zagrożenie schronienia (w skrajnym przypadku bezdomność) lub mieszkanie, które nie chroni przed normalnymi warunkami pogodowymi, także mieszkanie bez odpowiednich urządzeń sanitarnych, przeludnione i położone w niebezpiecznym miejscu.
3. Zagrożenie pracy, bezrobocie, w tym szczególnie długotrwałe (rok bez pracy), długookresowe (powyżej trzech lat) i masowe ryzyko utraty pracy, każde zajęcie zawodowe podważające autonomię pracownika oraz zagrożenia wypadkami przy pracy i chorobami zawodowymi.
4. Zagrożenie środowiska związane z życiem na obszarze o wysokim stopniu zanieczyszczenia lub wysokim poziomie hałasu.
5. Zagrożenie zdrowia, utrudniony dostęp do opieki zdrowotnej, zagrożenie chorobami, zwiększona umieralność niektórych grup społecznych oraz zagrożenie epidemiami oraz niepełnosprawnością.
6. Zagrożone dzieciństwo, w tym szczególnie dzieci porzucone, zaniebane, będące ofiarami przemocy, wychowujące się w rodzinach patologicznych oraz wychowujące się w niedostatku i ubóstwie.
7. Zagrożenie osamotnieniem, czyli brak bliskich, zażytych relacji z innymi, brak wsparcia w rodzinie, brak wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych, samotna starość i marginalizacja społeczna.
8. Zagrożenie ekonomiczne, bezwzględne ubóstwo, brak odpowiedniego zabezpieczenia materialnego w przypadku określonych zdarzeń losowych.
9. Zagrożenie fizyczne, czyli wzrost przestępstw przeciwko zdrowiu, zabójstwa, przemoc, terroryzm.
10. Zagrożenie rozwoju, czyli utrudniony dostęp do szkół, niski poziom kształcenia, niedobór wyższego wykształcenia, brak dostępu do placówek upowszechniania kultury i zacofanie kulturalne.

Niezaspokojenie podstawowych potrzeb stawia człowieka w sytuacji zagrożenia zdrowia, bytu, a nawet życia. W literaturze przedmiotu, w obszarze bezpieczeństwa społecznego przyjęło się uwzględnianie tzw. ryzyka socjalnego, które stanowi „prawdopodobieństwo wystąpienia szkody związanej przede wszystkim z niemożnością zadowalającego spełnienia

<sup>110</sup> J. Danecki, J. Auleytner, *Teoretyczne problemy polityki społecznej*, Wydawnictwo ELIPSA, Warszawa 1999; por. M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne Polaków...*, dz. cyt., s. 61.

roli pracownika zarabiającego na utrzymanie siebie i rodziny”<sup>111</sup>. Biorąc pod uwagę powyższe, warto przytoczyć określoną listę ryzyk w zakresie socjalnym, przyjętą na 102 konwencji Międzynarodowej Organizacji Pracy<sup>112</sup>:

- ryzyko zdrowia – mające bardzo różne źródła, ale podobne w skutkach, prowadzące często do niemożności zarobkowania i pokrycia dodatkowych wydatków na usługi leczenia,
- ryzyko starości – nieuchronne ze względów biologicznych, rozpatrywane ze względu na skutki takie, jak niemożność zarobkowania, a w dalszych fazach niezdolnością do obsługi,
- ryzyko trwałej niepełnosprawności – przejawiające się również trwałą niezdolnością do pracy,
- ryzyko bezrobocia – będące efektem niezdolności systemu ekonomicznego do wykorzystania potencjału ludzkiego,
- ryzyko czasowej utraty zdolności do zarobkowania, np. choroby,
- ryzyko śmierci żywiciela osób niezdolnych do pracy – ryzyko śmierci jest tu rozpatrywane jako ryzyko źródeł utrzymania.

Jak słusznie zauważa J. Jończyk „człowiek wobec ryzyka nie jest pozostawiony sam sobie w potrzebie. Z różnych względów może liczyć na solidarność osób narażonych na podobne ryzyko, czyli na wspólnotę ryzyka, która podejmuje ciężar złagodzenia skutków ryzyka”<sup>113</sup>. Kontynuując wątek, ten sam autor wyjaśnia pojęcie wspólnoty ryzyka, które „ma sens o tyle, o ile odnosi się do tych członków wspólnoty, którzy są zdrowi, aktywni w sensie gospodarczym i gotowi do ponoszenia tego kosztu. Oczywiście członkowie wspólnoty mają nierówną zdolność dźwigania tego ciężaru, a także w niejednakowym stopniu są podatni na ryzyko i jego skutki. We wspólnocie socjalnego ryzyka nie ma więc symetrii między wkładem i zrealizowaną

<sup>111</sup> Tamże, s. 62.

<sup>112</sup> Aktualnie obowiązujące Konwencje i Zalecenia MOP w zakresie zabezpieczenia społecznego: *Konwencja 102 dotycząca minimalnych norm zabezpieczenia społecznego z 1952 r.*, *Konwencja 118 dotycząca równości traktowania własnych i obcych obywateli w dziedzinie zabezpieczenia społecznego z 1962 r.*, *Zalecenie 67 dotyczące zabezpieczenia dochodu z 1944 r.*, *Konwencja 121 dotycząca świadczeń w razie wypadków przy pracy i chorób zawodowych z 1964 r.*, *Zalecenie 121 dotyczące świadczeń w razie wypadków przy pracy i chorób zawodowych z 1964 r.*, *Konwencja 128 dotycząca świadczeń w razie inwalidztwa, na starość i w razie śmierci żywiciela rodziny z 1967 r.*, *Zalecenie 131 dotyczące świadczeń w razie inwalidztwa, na starość i w razie śmierci żywiciela rodziny z 1967 r.*, *Konwencja 130 dotycząca opieki lekarskiej i zasiłków chorobowych z 1969 r.*, *Zalecenie 134 dotyczące opieki lekarskiej i zasiłków chorobowych z 1969 r.*, *Konwencja 157 dotycząca ustanowienia międzynarodowego systemu zachowania praw w zakresie zabezpieczenia społecznego z 1982 r.*, *Zalecenie 167 dotyczące ustanowienia międzynarodowego systemu zachowania praw w zakresie zabezpieczenia społecznego z 1982 r.*, *Konwencja 168 dotycząca popierania zatrudnienia i ochrony przed bezrobociem z 1988 r.*, *Zalecenie 176 dotyczące popierania zatrudnienia i ochrony przed bezrobociem z 1988 r.*; [www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl), dostęp z dnia 24 marca 2016 r.

<sup>113</sup> J. Jończyk, *Ubezpieczenia społeczne i zdrowotne, bezrobocie i pomoc społeczna*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2001, s. 7.



korzyścią. Przeciwnie nawet – asymetria jest charakterystyczna i w niej właśnie wyraża się sens solidarności: przyczyniają się wszyscy, często w nierównym stopniu oraz dłużej lub krócej, ale kompensację otrzymuje ten tylko, który doznał szkody”<sup>114</sup>.

Ze względu na niekonwencjonalność licznych zagrożeń bezpieczeństwa społecznego, w obliczu których staje jednostka lub grupa A. Skrabacz wyróżniła dwie podstawowe kategorie zagrożeń<sup>115</sup>:

- bezpośrednie, które swoim zasięgiem obejmują wystąpienie zjawisk i wydarzeń, grożących bezpośrednią utratą zdrowia, życia lub mienia; powodują zaburzenie poczucia bezpieczeństwa socjalnego i występują w krótkim okresie czasu; mogą być pochodzenia naturalnego (pożar, powódź czy susza) lub są efektem konfliktów, ataków i wojen,
- pośrednie, obejmujące czynniki, które prowadzą do groźby utraty zdrowia lub życia oraz tworzą zjawiska patologiczne (alkoholizm, narkomania, itp.), a także wpływają na poczucie bezpieczeństwa psychospołecznego.

Przedstawione rodzaje zagrożeń społecznych, poprzez swoje spektrum oraz zasięg, niebezpiecznie godzą w naród i państwo, poprzez zachwianie podstaw biologicznych i egzystencjalnych. W odniesieniu do ujęcia systemowego bezpieczeństwa społecznego, zdaniem A. Skrabacz, zagrożenia można także podzielić na zagrożenia socjalne oraz psychospołeczne. Zagrożenia socjalne definiowane są jako „zjawiska, które mają swe źródło w poszerzającej się sferze ubóstwa, do którego przyczyniają się utrzymujące się na wysokim poziomie bezrobocie, znikome możliwości zatrudnienia, brak środków na utrzymanie rodzin i mieszkań, pogarszające się warunki egzystencji ludności oraz wzrost areału gruntów odłogowanych”<sup>116</sup>. W przypadku drugiej grupy zagrożeń, tj. psychospołecznych, autorka korzysta z definicji zamieszczonej w *Słowniku terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, gdzie to pojęcie określono jako „stan społeczeństwa objawiający się takim stopniem nasilenia negatywnych oddziaływań i zjawisk, w wyniku których zachwiane zostają egzystencjalne wartości oraz interesy narodu i państwa, a także istnieje możliwość obniżenia świadomości społeczeństwa”<sup>117</sup> i związane jest z naruszaniem praw człowieka i podstawowych wolności, uprzedzeniami kulturowymi i religijnymi, dyskryminacją mniejszości narodowych, etnicznych, kulturowych, religijnych i językowych, dyskryminacją płci, manipulacją świadomością i psychiką przy pomocy środków masowego przekazu, nacjonalizmem, szowinizmem,

<sup>114</sup> Tamże, s. 9.

<sup>115</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy...*, dz. cyt., s. 86.

<sup>116</sup> Tamże, s. 87.

<sup>117</sup> B. Balcerowicz (red.), *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, AON, Warszawa 2002, s. 164.

ksenofobią, fundamentalizmem religijnym, alienacją społeczną, dewaluacją wartości ludzkich, zacieraniem różnic między dobrem a złem, kultem przemocy, brutalizacją stosunków międzyludzkich oraz masowym importem obcej kultury<sup>118</sup>.

Jak wcześniej wspomniano, zagrożenie rozumiane jest jako brak bezpieczeństwa, przez co staje się niezmiennym, bywa że powszechnym życiowym doświadczeniem człowieka. Jednocześnie, co należy zauważyć, zagrożenie ma ścisły związek z bezpieczeństwem. Koniecznym wydaje się zatem, co było przedmiotem rozważań w tym podrozdziale, dokonywanie identyfikacji zagrożeń oraz rozwijanie o nich wiedzy jako bazowego warunku do wszczęcia działań zapobiegawczych oraz organizacji ochrony i obrony. Brak aktywności w tym zakresie, a tym samym zgoda na wystąpienie zagrożeń społecznych wpłynie na obniżenie lub utratę poziomu jakości życia obywateli, kraju, a skutki mogą mieć nawet wymiar międzynarodowy. Jest to o tyle łatwe w dobie globalizacji, gdyż nie tylko korzyści i działania pozytywne rozchodzą się łatwo, ale także zagrożenia.

---

<sup>118</sup> A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy...*, dz. cyt., s. 87-88.



## Rozdział 3

# Uwarunkowania kształtujące bezpieczeństwo edukacyjne

### 3.1. Identyfikacja kapitału kariery

Pojęcie kapitału jest przede wszystkim obecne w teoriach ekonomicznych, a szerzej znajduje swoje miejsce także w obszarze nauk społecznych. Nie oznacza to, że jest terminem jednoznacznym i przez to oczywistym, bowiem w naukach ekonomicznych badacze stale spierają się o jego konceptualizację<sup>119</sup>. Istnieje wiele różnych definicji kapitału, począwszy od traktowania go jako podstawowego czynnika produkcji (oprócz ziemi i pracy), skończywszy na traktowaniu kapitału, m.in. jako zasobu intelektualnego. Na stronie internetowej Narodowego Banku Polskiego zamieszczono definicję uwzględniającą poruszane treści, traktującą kapitał jako „zasoby trwałe (majątek, środki, aktywa) służące rozpoczęciu lub kontynuacji działalności gospodarczej, jest jednym z podstawowych, klasycznych czynników produkcji, obok pracy i ziemi, które są potrzebne do rozpoczęcia lub kontynuowania produkcji, występuje w postaci zasobów pieniężnych, środków produkcji oraz zasobów intelektualnych”<sup>120</sup>.

Należy zauważyć, iż w powszechnie stosowanych definicjach, kapitał definiowany jest w wielu perspektywach i najczęściej oznacza:

---

<sup>119</sup> J. R. Hicks, *Perspektywy ekonomii. Szkice z teorii pieniądza i teorii wzrostu*, PWE, Warszawa 1988, s. 183-203.

<sup>120</sup> [www.nbpportal.pl](http://www.nbpportal.pl), dostęp z dnia 29 marca 2016 r.

- zasób dóbr realnych, za pomocą których można w przyszłości wytwarzać nowe dobra (lub użyteczności) zasobem dóbr istniejących w gospodarce w danym momencie<sup>121</sup>,
- kwotę podstawowej sumy pieniędzy, pozyskaną na drodze pożyczki i stanowiącą dług, bądź kwotę środków finansowych niezbędną do rozpoczęcia działalności gospodarczej<sup>122</sup>,
- abstrakcyjny potencjał, zawarty w zasobach, który daje możliwość podjęcia produkcji, celem uzyskania wartości dodanej<sup>123</sup>,
- pomnożoną wartość, nie poddającą się zniszczeniu, która odrywa się od przedmiotu i staje się metafizyczną i nienamacalną wielkością, zawsze będącą w posiadaniu tego, kto ją wytworzył, przyjmująca rozmaite formy, kapitał to ożywiona własność<sup>124</sup>,
- środki pieniężne, przynoszące dochód, rzeczy i przedmioty jako wytwory pracy ludzkiej, przeznaczone do działalności produkcyjnej, majątek i wszystkie zasoby sił wytwórczych<sup>125</sup>,
- wszystko, co jest pożyteczne w produkcji, umiejętności ludzi, ich uczciwość w transakcjach, ziemię, surowce, infrastrukturę, parki maszynowe, a nawet trwałość porządku społecznego<sup>126</sup>.

W przedstawionych definicjach, skupionych na pojęciu kapitału, podkreślona została konieczna obecność zasobów, ich wartość oraz aktywność ich wykorzystania, celem tworzenia nowych zasobów, czyli wartości dodanej. Warto jednak zaznaczyć, iż w opinii ekonomistów każdy kapitał jest społeczny, gdyż jego atrybuty są zdeterminowane przez czynniki zewnętrzne wobec produkcji<sup>127</sup>. Co istotne, zdaniem A. Matysiaka, „środowisko społeczne determinuje atrybuty kapitału dlatego, że nie jest on darem niebios tylko rezultatem produkcji i akumulacji. Społeczeństwo, które nie akumuluje, nie tworzy kapitału. Skłonność do akumulacji jest zdeterminowana również społecznie i zależy od wielu czynników, w tym od czynników kulturowych”<sup>128</sup>. Dlatego też, prezentowana kategoria pojęciowa stale się rozwija oraz poszerza, tworząc nowe terminy takie, jak kapitał społeczny, ludzki, intelektualny, sieciowy i wiele innych. Ze względu na ramy niniejszej

<sup>121</sup> J. R. Hicks, *Perspektywy ekonomii. Szkice...*, dz. cyt., s. 185.

<sup>122</sup> K. Marchewka, *Główne nurty w teorii kapitału*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 3/2000, s. 105.

<sup>123</sup> J. Dworak, *Kapitał edukacyjny jako determinanta atrakcyjności szkoły wyższej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 44/2012, s. 71.

<sup>124</sup> H. de Soho, *Tajemnica kapitału*, Fijorr Publishing, Warszawa, Chicago 2002, s. 65.

<sup>125</sup> J. Grodzicki, *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 50.

<sup>126</sup> D. Dewey, *Modern Capital Theory*, Columbia University Press, New York 1965, s. 23.

<sup>127</sup> H. Zboroń, *Kapitał społeczny jako kategoria socjoekonomiczna*, w: *Kapitał społeczny we wspólnotach*, H. Januszka (red.), Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2005, s. 36.

<sup>128</sup> A. Matysiak, *Kapitał jako proces*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe, 6/2008, s. 88.

publikacji uwaga zostanie skupiona na jednej z form kapitału ludzkiego, a mianowicie na kapitale kariery.

Próba jednoznacznego zdefiniowania kapitału ludzkiego jest niezwykle trudna, co wynika z mnogości prowadzonych badań w tym zakresie, a także z silnej dywersyfikacji metodologii badań. Dodatkowo zdefiniowanie tego kapitału ulega ciągłym zmianom „wraz z kontekstem kulturowych panujących mód, paradygmatami, metaforami, obyczajami i praktykami językowymi danego autora i jego czasów. Istniejące różnice pozwalają zapewne pełniej odkryć złożoną strukturę zjawiska, ale jednocześnie znacznie komplikują praktyczne zastosowanie koncepcji”<sup>129</sup>. Ciekawą analizę kapitału ludzkiego, opartą o literaturę przedmiotu, przeprowadziła J. Samul, która wskazuje, po pierwsze na niedostatecznie rozwiniętą terminologię tego pojęcia oraz wpływ wielu zapożyczeń w jej kształtowaniu z innych nauk. Autorka jednak podjęła próbę wybrania definicji kapitału ludzkiego, analizując prace A. Ludwicyńskiego, M. Armstronga, czy A. Barona<sup>130</sup>, które korzystają z dorobku badaczy krajowych oraz zagranicznych<sup>131</sup>:

- wiedza, umiejętności, możliwości oraz potencjał do rozwoju i wprowadzania innowacji, wykazywane przez ludzi pracujących w danej organizacji (M. Armstrong, A. Baron),
- czynnik ludzki organizacji, czyli połączone ze sobą inteligencja, umiejętności i wiedza specjalistyczna, które nadają organizacji jej specyficzny charakter (N. Bontis),
- kompetencje pomnożone przez zaangażowanie (D. Ulrich),
- zasób wiedzy i umiejętności, zdobytych w procesie kształcenia i praktyki zawodowej, a także zasób zdrowia i energii vitalnej (B. Kożuch),
- ludzie trwale związani z organizacją i z jej misją, charakteryzujący się umiejętnością współpracy, kreatywnością postaw i kwalifikacjami, stanowią oni motor i serce firmy, bez którego niemożliwy staje się jej dalszy rozwój (A. Sajkiewicz),
- wiedza, umiejętności i możliwości jednostek, mające wartość ekonomiczną dla organizacji (J. Grodzicki),
- ogół specyficznych cech i właściwości ucieleśnionych w pracownikach, które mają określoną wartość oraz stanowią źródło przyszłych dochodów, zarówno dla właściciela kapitału ludzkiego, jak i dla organizacji korzystającej z tego kapitału (A. Pocztowski),

<sup>129</sup> H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 11.

<sup>130</sup> zob.: A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie kapitałem ludzkim*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2008, s. 18-22, 120; H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 116, 117.

<sup>131</sup> J. Samul, *Definicje kapitału ludzkiego w ujęciu porównawczym*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria Administracja i Zarządzanie, 96/2013, s. 200.

- ludzie umiejący ze sobą współpracować – ludzie trwale związani z organizacją i jej misją (M. Rybak),
- jest nierozdzielnie związany z cechami fizycznymi, psychicznymi, intelektualnymi, jak i moralnymi poszczególnych jednostek ludzkich (M. Gableta).

Współcześnie przyjmuje się definiowanie kapitału ludzkiego jako zasobu wiedzy i umiejętności, zdobytych w procesie kształcenia i praktyki zawodowej, a także zdrowia i energii witalnej. Powinien on stanowić zasób, który jest źródłem przyszłych zarobków oraz usług o określonej wartości. Kapitał ludzki może być interpretowany w wąskim lub w szerokim zakresie. Wąska interpretacja oznacza efekt inwestycji w oświatę, kształcenia dostępnego w gospodarce zasobu pracy społecznej, ucieleśnionej w jego cechach jakościowych. W szerokim zaś znaczeniu, kapitał ludzki definiuje się jako efekt inwestycji nie tylko w oświatę i wykształcenie, lecz również innych inwestycji oddziałujących na poprawę cech jakościowych zasobów ludzkich, tj. inwestycji w zdrowie, ochronę środowiska, w kulturę<sup>132</sup>.

Z kolei terminologia związana z pojęciem kariery została ujęta w czterech wymiarach, gdzie jest rozumiana jako<sup>133</sup>:

- określony zawód – w tym znaczeniu dotyczy jedynie profesji, w których jasno określony jest rozwój zawodowy, wyznaczony następstwem stanowisk; kariera wypełnia się poprzez kumulację wiedzy i umiejętności, określonymi poprzednio wymogami kolejnego stanowiska,
- dokonywanie się poprzez uzyskiwanie „czegoś więcej”, mianowicie osiągnięcie coraz wyższych stanowisk, zmiana organizacji na „lepszą”, szersza rozpiętość władzy czy też większe możliwości decyzyjne,
- część prac wykonywanych w toku życia zawodowego, co oznacza osobisty przebieg kolejno wykonywanych prac, będący atrybutem wyłącznie osób pracujących,
- kolejność doświadczeń związanych z pełnioną rolą, a najważniejsze w tym ujęciu jest doświadczenie, które oznacza tworzenie się wewnętrznych procesów jednostki.

Najczęściej spotykanym określeniem w literaturze przedmiotu jest definicja kariery, która wskazuje, że kariera to niepowtarzalna kolejność stanowisk i zawodów, ról oraz wartości jednostki, kształtowana poprzez okres poprzedzający pracę zawodową oraz okres późniejszy<sup>134</sup>.

<sup>132</sup> B. Koźuch, *Inwestowanie w kapitał ludzki a rozwój gospodarki*, Przedsiębiorczość i konkurencyjność, Zeszyt 12/1998, s. 9.

<sup>133</sup> D. T. Hall, *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica 1976, s. 1 i nast.

<sup>134</sup> A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwicyński (red.), PWN, Warszawa 2006, s. 477.

Przedstawienie powyższych definicji kapitału oraz kariery pozwala dokonać opisu pojęcia *kapitału kariery*, który w ujęciu A. Bańki oznacza „zakupowane kompetencje, które jednostka uzyskuje w toku edukacji, pracy, doświadczenia życiowego, społecznego i kulturowego”<sup>135</sup>. Kapitał kariery jest zdaniem autora wypadkową uczestnictwa w procesie edukacji, posiadanych zdolności oraz zainteresowań, a także podejmowanej aktywności zawodowej i posiadanego statusu społeczno-ekonomicznego. Z uwagi na tematykę publikacji warto zaznaczyć, iż w przypadku absolwentów szkół wyższych to właśnie kapitał kariery determinuje ich sukces na rynku pracy, stanowiąc swoistego rodzaju predyktor zatrudnialności<sup>136</sup>. Jak zauważa E. Turska, kapitał kariery jest dwuwymiarowy, gdyż opiera się na ujęciu subiektywnym (przekonanie o własnej wartości, posiadanych kompetencjach i zadowolenie z uzyskanego poziomu rozwoju) oraz obiektywnym (fakty istotne dla rozwoju kariery). Autorka dokonała wyróżnienia czterech podstawowych rodzajów kapitału w ramach kapitału kariery<sup>137</sup>:

- edukacyjnego,
- doświadczenia zawodowego,
- przedsiębiorczości,
- językowego.

W grupie badaczy, zajmujących się problematyką kapitału ludzkiego oraz badaniem losów absolwentów szkół wyższych, podjęto próbę przedstawienia wzoru, pozwalającego dokonać wyliczenia kapitału kariery<sup>138</sup>:

$$KK = (Z + DE + DZ + P) \times W \times C$$

gdzie:

- KK stanowi kapitał kariery,
- Z – zdolności,
- DE – działania edukacyjne,
- DZ – działania zawodowe,
- P – przedsiębiorczość,
- W – wysiłek,
- C – czas.

<sup>135</sup> A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2006, s. 80.

<sup>136</sup> A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: *Psychologia pracy i organizacji w okresie zmian systemowych*, Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 63 i nast.

<sup>137</sup> E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 35 i nast.

<sup>138</sup> A. Barwińska-Małajowicz, *Tranzycyjny kapitał kariery absolwentów szkół wyższych w Polsce – wybrane aspekty teoretyczne i empiryczne*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 42 (2/2015), s. 387.



Z przedstawionego wzoru kapitału kariery można przyjąć, iż jest on iloczynem wysiłku i czasu oraz sumy zdolności i działań edukacyjnych oraz doświadczeń zawodowych. Źródłem przedstawionej propozycji stała się formuła T. Davenporta definiująca kapitał ludzki, w której ujęto zdolności i zachowanie, wysiłek oraz czas<sup>139</sup>:

$$\text{Kapitał ludzki} = (\text{zdolności} + \text{zachowanie}) \times \text{wysiłek} \times \text{czas}$$

Zdaniem T. Davenporta, elementy ujęte we wzorze kapitału ludzkiego są połączone z jednostką, nawet czas, choć nie stanowi jej części, jest przez nią kontrolowany. Zatem efektywna obecność na rynku pracy jest uzależniona od poziomu i zasięgu inwestycji we własny rozwój kandydata poszukującego pracy.

Budowanie kapitału ludzkiego odbywa się na drodze formalnej (edukacja akademicka) lub nieformalnej (kształcenie praktyczne, doksztalcanie pozaakademickie), ale przyjmuje się, że im wyższy poziom edukacji skończyła dana jednostka, tym więcej zebrała kapitału. Jest to szczególnie istotne w grupie nowo wypromowanych absolwentów szkół wyższych<sup>140</sup>.

Uzasadnione jest zatem pytanie, który z rodzajów kapitału kariery ma największe znaczenie w procesie rozwoju oraz jest w stanie zapewnić powodzenie na rynku pracy. W opinii E. Turskiej, po przeprowadzonych badaniach w grupie doradców personalnych i zawodowych, najbardziej skutecznym jest kapitał edukacyjny<sup>141</sup>. Wydaje się za zasadne stwierdzenie, iż to właśnie w procesie edukacji pojawiają się największe szanse na zgromadzenie jak najbardziej imponującego kapitału kariery, powiększającego szanse sukcesu na rynku pracy. Definiowanie kapitału edukacyjnego powinno opierać się na wiedzy i kompetencjach, zgromadzonych przez jednostkę w czasie edukacji, dając tym samym podstawę określenia jego terminu jako „zasobu udokumentowanych i certyfikowanych osiągnięć edukacyjnych, zwiększających szanse kariery w organizacjach wiedzy i warunkach nowej ekonomii”<sup>142</sup>. Istotne w kapitale edukacyjnym na poziomie szkół wyższych są stopnie kształcenia (pierwszy, drugi, trzeci), jego profile (ogólnoakademicki, praktyczny) oraz jakość kształcenia.

<sup>139</sup> G. Łukaszewicz, *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, PWN, Warszawa 2009, s. 19, za A. Barwińska-Małajowicz, *Tranzycyjny kapitał kariery...*, dz. cyt., s. 386.

<sup>140</sup> Ch. Brzinsky-Fay, *School to Work Transitions in International Comparison*, Acta Electronica Universitatis Tamerensis, 2011, s. 1126, 1213, za D. Piróg, *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 23/2013, s. 150.

<sup>141</sup> E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 42.

<sup>142</sup> Tamże, s. 51.

W odniesieniu zaś do kapitału edukacyjnego, który został wyodrębniony z kapitału kariery, warto przytoczyć także obserwacje E. Turskiej odnoszące się do wykształcenia, które autorka postrzega jako inwestycję, mającą zapewnić nie tylko satysfakcję materialną, ale przede wszystkim lepsze perspektywy rozwoju zawodowego i redukcję zagrożenia bezrobociem. Jej zdaniem lepsze wykształcenie prowadzi do wzrostu szczególnych cech, ważnych w zmieniającym się, w tak szybkim tempie świecie, a mianowicie innowacyjności oraz kreatywności<sup>143</sup>. Podobne stanowisko zostało zaprezentowane w *Raporcie dobrych praktyk edukacyjnych*, gdzie opłacalność inwestycji w edukację powinna przekładać się na wysoki poziom kapitału ludzkiego<sup>144</sup>. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na artykułowany w licznych publikacjach brak gwarancji sukcesu na rynku pracy. Zdaniem badaczy nie istnieje prosta korelacja między kapitałem edukacyjnym a pewnością zatrudnienia, a w konsekwencji dobrze rozwijającą się karierą zawodową. W przypadku *pewności zatrudnienia* używa się nawet terminu *bezpieczeństwo zatrudnienia*<sup>145</sup>. Jednym z powodów, prezentowanych w badaniach z zakresu przedmiotu, jest wskazywanie dewaluacji dyplomu akademickiego, jako niewystarczającej kwalifikacji na rynku pracy<sup>146</sup>. Jak twierdzi O. Kivinen dyplom akademicki stał się „inwestycją opartą na ryzyku”<sup>147</sup>, natomiast S. Jarmoszko dodatkowo wskazuje deprecjonowanie wartości wiedzy oraz traktowanie dyplomu akademickiego w sposób instrumentalny jako poważne ryzyko o szerokiej perspektywie, ze skutkami, zarówno dla kraju, jak i społeczeństwa<sup>148</sup>.

Uwzględniając kwestie ryzyka w przestrzeni kształcenia akademickiego, w budowaniu i rozwoju kapitału edukacyjnego, w przełożeniu na zakończone sukcesem zaistnienie na rynku pracy, J. Dworak postawił hipotezę, w której stwierdza, że „o atrakcyjności uczelni decyduje suma kapitałów edukacyjnych, jaką mogą zainwestować absolwenci w rozwój przedsiębiorstw, w których są zatrudnieni”. Weryfikacja hipotezy będzie możliwa dopiero wtedy, gdy środowisko badaczy wyodrębni czynniki, wpływające na powstawanie kapitału edukacyjnego w szkołach wyższych, uwzględniając aspekty naukowe, funkcjonalne oraz symboliczne. Dodatkowo należy przeprowadzić diagnozę powodów tworzenia relacji (w odniesieniu do studentów i pracowników szkół wyższych) wykraczających poza programy

<sup>143</sup> Tamże, s. 50.

<sup>144</sup> *Raport dobrych praktyk edukacyjnych. Szkoła się opłaca*, MEN, Warszawa 2012, s. 7.

<sup>145</sup> E. Turska, *Kapitał kariery ludzi...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>146</sup> por. Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja*, 1/2013.

<sup>147</sup> O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as Human Risk Capital*, *Higher Education*, 38/1999, s. 198.

<sup>148</sup> S. Jarmoszko, *Kategorie ryzyka w przestrzeni kształcenia akademickiego*, w: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, H. Kwiatkowska, R. Stępień (red.), Pułtusk 2011, s. 115-136.

kształcenia oraz diagnozę powstawania barier przed zdobyciem doświadczenia praktycznego<sup>149</sup>.

Identyfikacja wskazanych czynników, kształtujących kapitał edukacyjny, stworzy władzom szkół wyższych szansę kreowania efektywnych polityk zarządzania oraz budowania silnej pozycji konkurencyjnej w regionie, dając tym samym podstawy do rozwijania bezpieczeństwa edukacyjnego.

### 3.2. Bezpieczeństwo edukacyjne w kontekście usług edukacyjnych

Powszechna edukacja wyższa jest obecna w Europie od ponad 30 lat, w wyniku liberalizacji polityki edukacyjnej w zakresie równości szans w dostępie do edukacji na tym poziomie oraz swobody w wyborze kierunku kształcenia. Efektem takiej polityki był rosnący trend obecności na rynku pracy osób bezrobotnych legitymujących się dyplomem studiów wyższych. Aby zatrzymać wzrost trendu rozpoczęto prace nad dokonaniem zmian w szkolnictwie wyższym, zakończonych powstaniem Deklaracji Bolońskiej. Rozpoczęła ona tzw. proces boloński, którego celem była modyfikacja systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz poprawa konkurencyjności systemu szkolnictwa wyższego poprzez budowę podejścia zorientowanego na studenta. Sześć lat temu, w 2010 roku został zainaugurowany Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego podpisaniem Deklaracji z Budapesztu i Wiednia, który wskazał szkoły wyższe jako podmioty odpowiedzialne za realizację procesu bolońskiego<sup>150</sup>. Szczególnie ważne stały się zobowiązania, w których przedstawiciele 47 krajów postanowili<sup>151</sup>:

- w punkcie 9 potwierdzić „kluczową rolę społeczności akademickiej – liderów uczelni, nauczycieli, badaczy, personelu administracyjnego i studentów – w urzeczywistnianiu idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, dającego uczącym się możliwości zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, które ukształtują ich karierę, obywatelską postawę oraz ich rozwój osobisty”.
- w punkcie 10 wezwać „wszystkich uczestników, aby tworzyli środowisko inspirujące do pracy i nauki oraz wspierali nauczanie zorientowane na studenta jako sposób umacniający uczącego się we wszelkich

<sup>149</sup> J. Dworak, *Kapitał edukacyjny...*, dz. cyt., s. 76.

<sup>150</sup> *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w roku 2012: Raport z wdrażania procesu bolońskiego*, EA-CEA 2012, s. 2 i nast., [www.uniaeuropejska.org](http://www.uniaeuropejska.org), dostęp z dnia 18 listopada 2015 r.; Przedstawiane zagadnienia zostaną omówione w oddzielnej publikacji poświęconej bezpieczeństwu edukacyjnemu w szkolnictwie wyższym, po zakończeniu okresu badawczego.

<sup>151</sup> [www.ehea.info](http://www.ehea.info), dostęp z dnia 27 marca 2016 r.

formach edukacji, zapewniający najlepsze warunki dla rozwoju trwałych i elastycznych ścieżek kształcenia”,

- w punkcie 11 potwierdzić, że „szkolnictwo wyższe jest domeną odpowiedzialności publicznej”.

Podjęte w działaniach postulaty procesu bolońskiego na rzecz organizacji i charakteru kształcenia w szkolnictwie wyższym, w odniesieniu do popytu na rynku pracy, wpisują się w aktualnie toczony publiczny dyskurs związany z niedostosowaniem oferty kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy.

W obszarze poruszanej problematyki nie funkcjonuje jednoznaczne stanowisko badaczy, co do relacji pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy. Jedno ze stanowisk wskazuje brak bezpośrednich związków między edukacją a rynkiem, a nawet sygnalizowany jest brak widocznych wzajemnych zależności pomiędzy wskazanymi podmiotami<sup>152</sup>. Istnieje także przeciwstawne stanowisko, które opiera się na ścisłych relacjach edukacji wyższej oraz rynku pracy. Dostrzegany jest związek między strukturą kształcenia a oczekiwaniami rynku, gdzie kluczową rolę w rozwoju społeczno-ekonomicznym kraju pełni omawiany wcześniej kapitał ludzki. W tym kontekście, zależność między edukacją a rynkiem pracy osadza się na istotnych relacjach między nimi, które są zmienne w czasie, zależą od prowadzonej polityki edukacyjnej na szczeblu rządowym, czy określonej strukturze kształcenia (proces boloński). To wszystko jest synergicznie powiązane z sytuacją gospodarczą państwa. Jak zauważa A. Buchner-Jeziorska, popyt na studia wyższe kreowany jest nie tyle przez rynek pracy, ale system społecznie uznawanych i popieranych wartości w danym kraju w określonym czasie, jednak nie należy kwestionować wzajemnych relacji między szkolnictwem a rynkiem pracy. Zdaniem autorki „należałoby uznać koncepcję inwestowania w kapitał ludzki za bardziej nośną poznawczo i interpretacyjnie”<sup>153</sup>. Oznacza to, iż posiadany poziom wykształcenia wpływa na wynik zatrudnienia oraz miejsce jednostki w społeczeństwie. Podstawowe korzyści płynące z wykształcenia rozpatrywane są w wymiarze właśnie ekonomicznym oraz społecznym. Odnosząc się do sfery publicznej warto wskazać na takie korzyści ekonomiczne, jak<sup>154</sup>:

- większa produktywność,
- narodowy i regionalny rozwój,
- zmniejszona zależność od wsparcia finansowego rządu,
- zwiększona konsumpcja,

<sup>152</sup> por. T. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.

<sup>153</sup> A. Buchner-Jeziorska, *Studia wyższe – bez szans na sukces?!*, Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica, 39/2011, s. 19.

<sup>154</sup> *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, World Bank Report, Washington 2002, s. 81, za A. Buchner-Jeziorska, *Studia wyższe – bez szans...!*, dz. cyt., s. 20.

- zwiększony potencjał gospodarki opartej na wiedzy.
- Z kolei korzyści społeczne w sferze publicznej odnoszą się do<sup>155</sup>:
- demokratycznego udziału i zwiększenia consensusu społecznego,
  - zrozumienia, że społeczeństwo oparte jest na uczciwości i możliwościach stworzonych dla ogółu obywateli,
  - społecznej mobilności,
  - wyższej jakości edukacji na szczeblu podstawowym i średnim.

Przedstawione korzyści społeczno-ekonomiczne z pozyskania wyższego wykształcenia mają też swoje skutki w sferze osobistej. W przypadku wymiaru ekonomicznego skutkują one zatrudnieniem, wyższym wynagrodzeniem, lepszymi warunkami pracy, zawodową mobilnością, czy posiadaniem oszczędności, zaś w wymiarze społecznym uzyskuje się poprawę jakości życia, zwiększone możliwości edukacyjne, satysfakcjonujący styl życia oraz pewność siebie. Jak wskazuje J. Florczykiewicz, najważniejszym zadaniem edukacji jest konieczność wychowania – kreowania człowieka dobrze radzącego sobie z problemami współczesności. Powinien cechować go wysoki poziom kompetencji emocjonalnych i społecznych, pozwalający na szybką adaptację do permanentnie zmieniających się warunków życia – przede wszystkim otwartość, kreatywność, wszechstronny rozwój zdolności, umiejętność selekcji informacji i odczytywania ich właściwych znaczeń. Podstawę owych zdolności stanowi świadomość siebie – własnych dążeń, wartości, warunkująca poczucie podmiotowości<sup>156</sup>.

Należy podkreślić, iż współczesne postrzeganie wykształcenia wyższego opiera się na optymalizacji szans skutecznego zatrudnienia poprzez posiadanie umiejętności konkurowania z innymi absolwentami na rynku pracy. Co ważne, należy podejmować różne działania, by poprawiać efektywność kształcenia w szkołach wyższych, zgodnie z zapisem Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, gdzie w art. 13, ust. 1, pkt. 1, ustawodawca wskazał podstawowe działania uczelni, do których należy kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej<sup>157</sup>. Analiza tego zapisu pozwala stwierdzić, iż wykształcenie przestało być wartością autoteliczną. Osoby sięgające po usługę edukacyjną chcą zdobytą wiedzę i umiejętności przełożyć na *zatrudnialność*. Jak podaje U. Jeruszka *zatrudnialność* (z j. ang. employability) określana jest „zdolnością do bycia zatrudnionym lub atrakcyjnością zatrudnieniową, determinowaną nie tylko obiektywnym

<sup>155</sup> Tamże.

<sup>156</sup> J. Florczykiewicz, *Kształtowanie samoświadomości jako wyzwanie i konieczność współczesnej edukacji, w: Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych. Tom II*, J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski (red.), Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010, s. 181.

<sup>157</sup> Dz. U. 2005, 164, poz. 1365, z późn. zm.

poziomem kwalifikacji i kompetencji, ale także uwarunkowaniami rynku pracy”<sup>158</sup>. Jak zauważa autorka, pomimo, iż uwarunkowania rynku pracy pozostają poza kontrolą studenta i szkoły wyższej, to dodatkowo należy monitorować zbiór kompetencji, aby odpowiadał on zgłaszanemu przez pracodawców popytowi. Może się to odbywać, m.in. poprzez aktywną pracę uczelnianych biur karier, kontakty z pracodawcami na różnych poziomach i w zdywersyfikowanych działaniach, czy monitoring losów absolwentów. Efekty tych praktyk stworzą bazę do modyfikowania oferty edukacyjnej na miarę popytu rynku pracy. Warto przytoczyć opinię D. Piróg, która powołując się na doświadczenia krajów europejskich zauważa, że „w perspektywie kilkunastu lat ważne jest projektowanie takiej wizji studiów wyższych, by kompetencje absolwentów były jak najbliższe wymogom stawianym przez pracodawców”<sup>159</sup>. Daje to podstawę do spojrzenia na edukację wyższą jako usługę, mającą za zadanie sprostać oczekiwaniom rynku pracy. Celem kształcenia na poziomie studiów wyższych staje się zatem pozyskanie takiego zestawu umiejętności, które spowodują zatrudnienie absolwenta, z zaspokojeniem potrzeb pracodawcy, gospodarki oraz jego własnych<sup>160</sup>. Jak wskazuje cytowana D. Piróg, „tworzenie programów kształcenia akademickiego z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy nie musi stać w sprzeczności z tradycyjnymi akademickimi wartościami. W procesie tym należy zdawać sobie sprawę z potrzeby niemal nieustannego modelowania oferty programowej i mieć świadomość, iż każdy, najlepszy nawet program kształcenia należy oceniać cyklicznie i go modyfikować... W toku tych prac niezbędna będzie przede wszystkim identyfikacja i eliminacja braków oraz redundacja w programie, unowocześnianie miejsc i celów praktyk zawodowych, technik zarządzania karierą zawodową, kluczowych kompetencji i planowania rozwoju osobistego studenta... Wówczas dopiero studia wyższe zwiększą perspektywę absolwentów”<sup>161</sup>.

Prowadzone rozważania są podstawą do stwierdzenia, iż edukacja jest obszarem objętym ochroną ze względu na ważność tego procesu dla obywatela i społeczeństwa, stanowiąc istotną część bezpieczeństwa społecznego<sup>162</sup>. Została wpisana w podsystem bezpieczeństwa społecznego – bezpieczeństwo socjalne oraz stała się elementem modelu bezpieczeństwa społecznego

<sup>158</sup> U. Jeruszka, *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, Polityka Społeczna, 1/2011.

<sup>159</sup> D. Piróg, *Usługi edukacyjne na poziomie akademickim w kontekście wymagań rynku pracy*, w: *Przemiany struktur lokalnych i regionalnych sektora usług w latach kryzysu gospodarczego*, Z. Zioło, T. Rachwał (red.), Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 18, Warszawa-Kraków 2011, s. 23.

<sup>160</sup> P. Rooney, P. Kneale, B. Gambini, A. Keiffer, B. Vandrasek, S. Gedye, *Variations in international understandings of employability for geography*, *Journal of Geography in Higher Education*, 2006, 30, no 1, s. 133–145.

<sup>161</sup> D. Piróg, *Usługi edukacyjne na poziomie akademickim...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>162</sup> por. M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne...*, dz. cyt., s. 58, 129.

w ramach bezpieczeństwa rozwojowego. Proces edukacji jest też niezbędny w charakterystykach poszczególnych rodzajów kapitału, począwszy od kapitału ludzkiego, definiowanego, m.in. jako zasób wiedzy i kompetencji, zdobytych w procesie kształcenia i praktyki zawodowej<sup>163</sup>, poprzez kapitał kariery, określony jako kumulacja kompetencji, które jednostka uzyskuje w toku edukacji, pracy, doświadczenia życiowego, społecznego i kulturalnego<sup>164</sup>, po kapitał edukacyjny<sup>165</sup>, zdefiniowany jako zasób udokumentowanych i certyfikowanych osiągnięć edukacyjnych, zwiększających szanse kariery zawodowej. Zdaniem J. Kunikowskiego wymagania edukacyjne powinny uwzględniać, nie tylko powszechne nastawienia i oczekiwania związane z kształceniem masowym, ale również specyfiki występowania wielu wymagań we współczesnych warunkach<sup>166</sup>. Biorąc pod uwagę fakt, iż możliwość rozwoju, najszerzej pojmowanego kapitału ludzkiego, wynika z realizacji potrzeb, należy zauważyć, iż po zaspokojeniu podstawowych potrzeb fizjologicznych pojawia się potrzeba bezpieczeństwa<sup>167</sup>, która poprzez swój pierwotny i egzystencjalny charakter wzbogaca tożsamość jednostki i państwa, dba o rozwój i dobrostan oraz zapewnia ochronę przed zagrożeniami<sup>168</sup>. Odnosząc się do przedstawionych w publikacji definicji bezpieczeństwa, celem określenia bezpieczeństwa edukacyjnego, wstępnie oparto się o definicję bezpieczeństwa, zamieszczoną w Słowniku współczesnego języka polskiego<sup>169</sup>. Na podstawie ram definicji bezpieczeństwa można przyjąć, iż **bezpieczeństwo edukacyjne to stan rozwijający w jednostce kapitał ludzki oraz dający oparcie w sprawnym systemie szkolnictwa, pozwalający zapobiegać zagrożeniom z rynku pracy lub podejmować działania na rzecz wykluczenia zagrożeń.**

Jednak uwzględniając mnogość treści w definiowaniu bezpieczeństwa autorka niniejszej publikacji podjęła próbę zdefiniowania **bezpieczeństwa edukacyjnego** także, jako **procesu tworzenia niezbędnych warunków dla kształcenia w celu swobodnego rozwoju jednostki i/lub organizacji oraz zapobiegania zagrożeniom zatrudnialności celem podnoszenia poziomu jakości życia.**

Należy zaznaczyć, iż w przypadku potraktowania bezpieczeństwa edukacyjnego jako procesu zasadna wydaje się także definicja o wysokim stop-

<sup>163</sup> por: J. Samul, *Definicje kapitału ludzkiego...*, dz. cyt., s. 200.

<sup>164</sup> por: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>165</sup> por: E. Turska, *Kapitał kariery ludzi...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>166</sup> J. Kunikowski, *Jakość kształcenia a współczesne wymagania edukacyjne*, w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 135.

<sup>167</sup> por: A. H. Maslow, *Motywacja...*, dz. cyt., s. 72-92.

<sup>168</sup> por: J. Marczak, *Bezpieczeństwo narodowe – pojęcie, charakter, uwarunkowania*, w: *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006, s. 15.

<sup>169</sup> B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka...*, dz. cyt., s. 48.

niu ogólności, traktująca ten termin jako **stałą gotowość jednostki/jednostek oraz organizacji w ramach możliwych działań na rzecz oczekiwanego stanu bezpieczeństwa edukacyjnego**<sup>170</sup>.

Warto podkreślić, iż problematyka zdefiniowania bezpieczeństwa edukacyjnego jest powszechnie nieznaną. Niniejsza publikacja, jak się wydaje, jest pierwszą tego typu na rynku wydawniczym, choć jak pokazują przedstawiane w publikacji treści jest zagadnieniem potrzebnym. Z racji środowiska zawodowego oraz zainteresowań naukowych autorka skupia się na obszarze szkolnictwa wyższego. Należy jednak podkreślić, iż w autorskich definicjach bezpieczeństwa edukacyjnego nie dokonano zawężenia do obszaru szkolnictwa wyższego. Oczywiście taka możliwość istnieje, przyjmując podejście przedmiotowe. Bezpieczeństwo edukacyjne można klasyfikować w ujęciu nie tylko przedmiotowym, ale także podmiotowym i strategicznym.

Kryterium podmiotowe wiąże się z adresatem, któremu zapewnia się bezpieczeństwo edukacyjne, tj. jednostce (kandydat na studia, student, absolwent) lub grupie (zbiorowości społecznej – ogół studentów danego kierunku studiów) wraz z systemem więzi i uwarunkowań, stanowiących podmiot bezpieczeństwa edukacyjnego<sup>171</sup>.

Kryterium przedmiotowe uwzględnia środki, sposoby oraz treści działań zapewniające bezpieczeństwo edukacyjne, tj. m.in. określenie procesu kształcenia na danym poziomie, na danym stopniu studiów wyższych (I, II, III stopień) – w przypadku szkolnictwa wyższego, czy stworzenie, utrzymanie oraz rozwój jakości kształcenia.

Kryterium strategiczne, łączy oba wskazane kryteria (podmiotowe i przedmiotowe) jednocześnie<sup>172</sup>.

Zatem w momencie skorzystania z kryterium przedmiotowego, wskazującego obszar szkolnictwa wyższego, przedstawione definicje bezpieczeństwa edukacyjnego można byłoby określić:

1. W przypadku potraktowania bezpieczeństwa edukacyjnego jako stanu: **rozwijającego w studencie kapitał ludzki oraz dającego oparcie w sprawnym systemie szkolnictwa wyższego**<sup>173</sup>, **pozwalającego zapobiegać zagrożeniom z rynku pracy lub podejmować działania na rzecz wykluczenia zagrożeń.**

<sup>170</sup> por. J. Stefanowicz, *Bezpieczeństwo współczesnych...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>171</sup> por. J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie...*, dz. cyt., s. 18 i nast.; por. W. Kitzler, *Obrona cywilna (niemilitarna) ...*, dz. cyt., s. 21.

<sup>172</sup> por. A. Dawidczyk, J. Gryz, S. Koziej, *Zarządzanie strategiczne...*, dz. cyt.

<sup>173</sup> Zagadnienie postrzegania szkoły wyższej jako systemu rozwinięto w artykule: A. Smarzewska, E. Melaniuk, A. Szepeluk, A. Dymicka, *Systemowe działania logistyczne zapewniające bezpieczeństwo edukacyjne*, *Logistyka*, 6/2015, s. 66-69.



2. W przypadku potraktowania bezpieczeństwa edukacyjnego jako procesu: **tworzenie niezbędnych warunków dla kształcenia w celu swobodnego rozwoju studenta i/lub szkoły wyższej oraz zapobieganie zagrożeniom zatrudnialności celem podnoszenia poziomu jakości życia;** oraz, przy uwzględnieniu dużego stopnia ogólności, jako **stałą gotowość studenta lub ogółu studentów na danym kierunku studiów oraz szkoły wyższej w ramach możliwych działań na rzecz oczekiwanego stanu bezpieczeństwa edukacyjnego.**

Kształtowanie bezpieczeństwa edukacyjnego może odbywać się na drodze formalnej (w ramach kształcenia w szkole wyższej) oraz pozaformalnej lub nieformalnej, zdobyte poza szkołą wyższą, np. na kursie, czy poprzez doświadczenie praktyczne. Można też postrzegać bezpieczeństwo edukacyjne w perspektywie subiektywnej lub obiektywnej. Subiektywne bezpieczeństwo edukacyjne odzwierciedla przekonanie studenta lub później absolwenta o własnym poziomie rozwoju, wyraża zadowolenie lub jego brak z osiągniętych rezultatów. To właśnie ten rodzaj bezpieczeństwa edukacyjnego najczęściej objawia się w badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego. Z kolei obiektywne bezpieczeństwo edukacyjne weryfikowane jest przez rynek pracy w ramach prowadzonego monitoringu losów absolwentów, odzwierciedlając poziom, m.in. współpracy szkoły wyższej z pracodawcami, czy udział pracodawców w tworzeniu programów kształcenia na kierunkach studiów. Mając na uwadze powyższe, można stwierdzić, iż brak wskazanych działań, zarówno ze strony studenta, jak i szkoły wyższej stwarza zagrożenia bezpieczeństwa edukacyjnego, do których można zaliczyć brak lub niski poziom kapitału kariery (programy kształcenia nie wykazujące synergii z rynkiem pracy), niski poziom subiektywnego (nietrafiony wybór szkoły wyższej, czy kierunku studiów, słabe oceny, itp.) oraz obiektywnego bezpieczeństwa edukacyjnego (nieefektywne wewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia). Wielu badaczy, szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, pracuje nad teorią stworzoną przez S. Stouffera, dotyczącą tzw. deprywacji względnej, opartej na porównywaniu się z lepszymi od siebie, którzy są w tej samej zbiorowości, w wyniku czego powstaje stwierdzenie, że zawsze jest się gorszym<sup>174</sup>. Zjawisko deprywacji względnej jest realnie ważne w odniesieniu do subiektywnego bezpieczeństwa edukacyjnego i w ramach szkolnictwa

<sup>174</sup> S. Stouffer, E. A. Suchman, L. C. De-Vinney, S.A. Star, R.M. Williams Jr, *The American Soldier. Adjustment during army life, studies in social psychology in World War II*, t. 1, Princeton 1949, s. 251, za M. Gladwell, *Dawid i Goliat. Jak skazani na niepowodzenie mogą pokonać gigantów*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2014, s. 70.

wyższego jest określane „efektem wielkiej ryby w małym stawie” (z j. ang. The Big Fish Little Pond Effect)<sup>175</sup>.

Podjęta próba wyartykułowania bezpieczeństwa edukacyjnego z zakresu bezpieczeństwa społecznego jest osadzona w wieloletnim okresie badawczym, prowadzonym przez autorkę wraz z zespołem, efektem którego jest blisko 20 publikacji poświęconych bezpieczeństwu edukacyjnemu. Pierwsze próby zdefiniowania tego pojęcia zostały opublikowane w 2013 roku, gdzie przyjęto, iż bezpieczeństwo edukacyjne jest „stanem umożliwiającym realizację zdywersyfikowanych potrzeb i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa”<sup>176</sup>. Bezpieczeństwu edukacyjnemu nadano też dualny charakter, wprowadzając perspektywę szkoły wyższej, jako podmiotu zdolnego do podejmowania statutowych działań oraz perspektywę studenta/absolwenta osadzoną na stwarzaniu możliwości jego rozwoju osobistego, zawodowego i naukowego. Wskazano, iż rozwój kompetencji jest jednym z działań zapewniających bezpieczeństwo edukacyjne<sup>177</sup>, a jego zakres powinien być odniesiony do kierunku studiów<sup>178</sup>. Na kreowanie bezpieczeństwa edukacyjnego wpływa, m.in. tworzenie oferty edukacyjnej, zgodnej z zapotrzebowaniami rynku pracy, badanie oczekiwań studentów w zakresie zapotrzebowania na kompetencje, czy określanie kluczowych oczekiwań kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów w zakresie zaspokajania potrzeb i aspiracji edukacyjnych. Co istotne, posiadane przez kandydata do pracy kompetencje mają największe znaczenie przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu<sup>179</sup>.

Zatem można przyjąć, iż kształcenie w szkole wyższej powinno być osadzone na wynikach diagnozy zapotrzebowań rynku pracy, precyzyjnych ocenach wymagań kompetencyjnych (zasadnym wydaje się dokonanie bilansu kapitału kariery u studentów i absolwentów) oraz stałej modyfikacji programów kształcenia, opartej na uzyskanych wynikach i wnioskach. Jak zauważa D. Piróg, „ewolucja kierunków studiów następuje zbyt wolno w stosunku do zmian, a ponadto selektywnie. Jednocześnie trudno posta-

<sup>175</sup> J. Davis, *The Campus as Frog Pond. An application of the theory of relative deprivation to career decision of college men*, *The American Journal of Sociology*, 1(72), 1966, za M. Gladwell, *Dawid i Goliat...*, dz. cyt., s. 72; H. Marsh, M. Seaton i in., *The Big-Fish-Little-Pond-Effect Stands Up to Critical Scrutiny. Implications for theory, methodology, and future research*, *Educational Psychology Review*, 20, 2008, s. 319-350, za M. Gladwell, *Dawid i Goliat...*, dz. cyt., s. 241.

<sup>176</sup> A. Smarzewska, E. Melaniuk, *Bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu białskiego i miasta Biała Podlaska zapewniane przez PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w latach 2010-2012*, *Rozprawy Społeczne*, 2 (VII), 2013, s. 181.

<sup>177</sup> A. Smarzewska, E. Melaniuk, *Kompetencje studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe PSW w Białej Podlaskiej*, *Kwartalnik Bellona*, 4/2014, s. 175-185.

<sup>178</sup> A. Smarzewska, E. Melaniuk, A. Szepeluk, A. Dymicka, *Bezpieczeństwo edukacyjne w obszarze nauk społecznych*, *Rozprawy Społeczne*, 1(X), 2016, s. 57-66.

<sup>179</sup> A. Smarzewska, E. Melaniuk, K. Łaskarzewska, *The verification of the graduates competencies as the element of education safety*, *Doctrina. Studia społeczno-polityczne*, 12/2015, s. 161-171.

wić jednoznaczną diagnozę, jaka struktura kierunkowa studiów odpowiadałaby oczekiwaniom rynku pracy. Lepsze przygotowanie studentów do wymogów rynku pracy jest także utrudnione z powodu nieprzejrzystości samego rynku pracy. Niewiele też wiadomo na temat przewidywanych trendów w zatrudnieniu osób z wyższym wykształceniem<sup>180</sup>.

Nie zmienia to jednak faktu, iż szkoły wyższe zawsze będą zainteresowane swoją pozycją na rynku usług edukacyjnych, a w warunkach malejącego popytu będą podejmowały działania na rzecz kształtowania bezpieczeństwa edukacyjnego. Mając powyższe na uwadze, należy przyjąć za zasadną konieczność kontynuacji rozwoju tego terminu.

### 3.3. Niedopasowanie kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów szkół wyższych

Rola szkół wyższych w gospodarce i społeczeństwie zmienia się w wyniku masowego kształcenia na poziomie studiów wyższych. Skutkuje to powstaniem nowych wyzwań w zakresie polityki edukacyjnej, zatrudnienia oraz rynku pracy. Z prowadzonych dotychczas rozważań wyłania się obraz szkoły wyższej, traktowanej jako zaplecze kształcące kandydatów do pracy w odniesieniu do popytu zgłaszanego przez pracodawców i gospodarkę. Powstaje zatem obraz kształtowania absolwenta, który ma stać się tzw. „człowiekiem wykwalifikowanym”, tj. absolwentem konkretnego kierunku, z wiedzą i umiejętnościami potrzebnymi do zdobycia stanowiska pracy, z oczekiwanym poziomem wynagrodzenia i zorientowanym na własne cele rozwojowe oraz cele organizacji. W opozycji do opcji „człowieka wykwalifikowanego” pojawia się „człowiek wykształcony”, którego status opiera się na posiadanej przez niego bieżącej orientacji rzeczywistości społecznej, gospodarczej, środowiskowej, potrzebnej do poznania kultury, rozwoju własnej osobowości, kształtowania zainteresowań, rozwoju zdolności i sprawności intelektualnej, ze świadomym przeżywaniem wartości, które poznał. Jak zauważa E. Werner posiadanie wykształcenia i samowykształcenie „powinno doprowadzić do wyraźnego uświadomienia sobie przez człowieka powinności, jakie wynikają z poznawanych i asymilowanych wartości, do uznawania tych powinności za wytyczne działań. Przystrojone wartości powinny być realizowane w codziennym postępowaniu”<sup>181</sup>. Zdaniem autorki, która wskazuje na wykształcenie jako wartość ogólnospołeczną, powszechnie akceptowaną, o charakterze uniwersalnym, problem obecny

<sup>180</sup> D. Piróg, *Usługi edukacyjne na poziomie akademickim...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>181</sup> E. Werner, *Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1/37/2011, s. 115.

w szkolnictwie wyższym dotyczy połączenia tych dwóch terminów. Należy podejmować takie działania, aby te dwa pojęcia charakteryzowały tego samego człowieka, co oznacza sytuację, kiedy uzyskanie stosownego dyplomu, kwalifikujące do wykonywania konkretnego zawodu pozwalało być jednocześnie człowiekiem wykształconym, który „ogarnia szeroki horyzont zjawisk, wiedzy na ich temat i jej interpretacji”<sup>182</sup>. Wykształcenie powinno być traktowane zatem, zarówno jako zdolność do efektywnej pracy, ale także jako zdolność do doświadczania rzeczywistości poza pracą.

Ze względu na to, iż układ stanowisk na rynku pracy ma charakter hierarchiczny, osadzony na wzroście złożoności zadań, ich trudności oraz odpowiedzialności. Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education, w skrócie ISCED) została opracowana przez UNESCO na początku lat siedemdziesiątych, aby służyła „jako narzędzie wygodne do gromadzenia i opracowywania oraz prezentowania statystyki w zakresie edukacji, zarówno w poszczególnych krajach, jak i na arenie międzynarodowej”. Została ona zatwierdzona przez Międzynarodową konferencję w sprawie kształcenia (Genewa 1975), a następnie uznana przez Ogólną Konferencję UNESCO, gdy organizacja ta przyjęła na swej dwudziestej sesji Zrewidowane Zalecenie dotyczące Międzynarodowej Standaryzacji Statystyki Edukacyjnej (Paryż 1978). Obowiązująca klasyfikacja, znana pod nazwą ISCED 1997 została zaaprobowana przez Konferencję Ogólną UNESCO na jej 29 sesji w listopadzie 1997 roku<sup>183</sup>.

Do roku 2013 dane na temat poziomu edukacji i wykształcenia były klasyfikowane według ISCED 1997, a od roku 2014 są one klasyfikowane według ISCED 2011. Jeżeli chodzi o dziedziny edukacji, dane do roku 2015 są klasyfikowane według ISCED 1997, a od roku 2016 są klasyfikowane używając ISCED-F 2013. Obecna wersja klasyfikacji bazuje na poprzednich klasyfikacjach, zapewniając możliwie największą porównywalność w perspektywie czasowej. Została ona opracowana w formie 3-stopniowej struktury hierarchicznej pomiędzy grupami (pierwszy poziom), podgrupami (drugi poziom) oraz nazwami (trzeci poziom) i opiera się o 4-cyfrowy schemat kodowania. Wyszczególniono 11 grup, 29 podgrup i 80 nazw kształcenia. Nazwy (trzeci poziom w hierarchii klasyfikacji) odnoszą się głównie do kształcenia na poziomie wyższym oraz do kwalifikacji i programów kształcenia na poziomie średnim i policealnym. Klasyfikacja może również być stosowana do programów i kwalifikacji kształcenia ogólnego obejmującego specjalizację kierunkową<sup>184</sup>.

<sup>182</sup> Tamże.

<sup>183</sup> [www.europass.org.pl](http://www.europass.org.pl), dostęp z dnia 03 kwietnia 2016 r.

<sup>184</sup> [www.polon.nauka.gov.pl](http://www.polon.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 03 kwietnia 2016 r.

Podstawowymi elementami w aktualnej klasyfikacji są programy edukacyjne oraz powiązane z nimi kwalifikacje. Program edukacyjny jest definiowany jako „spójny zbiór lub kolejność działań edukacyjnych zaplanowanych i zorganizowanych pod kątem osiągnięcia określonych wcześniej celów kształcenia lub realizacji szeregu konkretnych zadań edukacyjnych w dłuższej perspektywie czasowej”. Działania edukacyjne mają charakter „celowych działań obejmujących pewną formę komunikacji nakierowaną na uczenie się”. Z kolei termin kwalifikacje został przyjęty jako „oficjalne potwierdzenie, zwykle w formie dokumentu potwierdzającego pomyślne ukończenie programu edukacyjnego. Punkty przyznane za pomyślne ukończenie poszczególnych cykli szkolenia (np. modułów lub przedmiotów) nie są uznawane za kwalifikacje w ramach ISCED. W takich przypadkach kwalifikację stanowi uzyskanie odpowiedniej liczby punktów lub zaliczenie przedmiotów, których liczba godzin lub zakres merytoryczny odpowiada planowi nauczania pełnego programu”<sup>185</sup>.

Od 01 stycznia 2015 roku obowiązuje Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7.08.2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania<sup>186</sup>, określające klasyfikację zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy jest zbudowana na pięciu poziomach, hierarchicznie usystematyzowanych zbiorach zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Zawód stanowi źródło dochodów i oznacza zestaw zadań (czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających kompetencji nabytych w toku uczenia się lub praktyki; specjalność zaś obejmuje część zawodu, wymagającą dodatkowych kompetencji. Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08. Struktura klasyfikacji jest wynikiem grupowania poszczególnych zawodów i specjalności w grupy elementarne, a te z kolei w bardziej zagregowane grupy średnie, duże i wielkie, na podstawie podobieństwa kompetencji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. W tzw. wielkiej grupie ujęto<sup>187</sup>:

1. Grupa 1. Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy – grupa obejmuje zawody, w których podstawowymi zadaniami są: planowanie, określanie i realizowanie podstawowych celów i kierunków polityki państwa, formułowanie przepisów prawnych oraz kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej,

<sup>185</sup> Tamże.

<sup>186</sup> Dz. U. z 2014 r. poz. 1145.

<sup>187</sup> Tamże.

- a także sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych.
2. Grupa 2. Specjaliści – grupa obejmuje zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie: nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich główne zadania to wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie.
  3. Grupa 3. Technicy i inny średni personel – grupa obejmuje zawody wymagające posiadania wiedzy, umiejętności i doświadczenia niezbędnych do wykonywania głównie prac technicznych i podobnych, związanych z badaniem i stosowaniem naukowych oraz artystycznych koncepcji i metod działania.
  4. Grupa 4. Pracownicy biurowi – grupa obejmuje zawody wymagające posiadania wiedzy, umiejętności i doświadczenia niezbędnych do zapisywania, organizowania, przechowywania i wyszukiwania informacji, obliczania danych liczbowych, finansowych i statystycznych oraz spełniania obowiązków wobec klientów, szczególnie związanych z operacjami pieniężnymi, organizowaniem podróży, informacjami i spotkaniami w zakresie biznesu.
  5. Grupa 5. Pracownicy usług i sprzedawcy – grupa obejmuje zawody wymagające wiedzy, umiejętności i doświadczenia, które są niezbędne do świadczenia usług ochrony, usług osobistych związanych między innymi z podróżą, prowadzeniem gospodarstwa, dostarczaniem żywności, opieką osobistą oraz do sprzedawania i demonstrowania towarów w sklepach hurtowych czy detalicznych.
  6. Grupa 6. Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy – grupa obejmuje zawody wymagające wiedzy, umiejętności i doświadczenia niezbędnych do uprawy i zbioru ziemiopłodów, zbierania owoców lub roślin dziko rosnących, uprawy i eksploatacji lasów, chowu i hodowli zwierząt, połowów lub chowu i hodowli ryb.
  7. Grupa 7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy – grupa obejmuje zawody wymagające wiedzy, umiejętności i doświadczenia niezbędnych do uzyskiwania i obróbki surowców, wytwarzania i naprawy towarów oraz budowy, konserwacji i naprawy dróg, konstrukcji i maszyn. Główne zadania wymagają znajomości i zrozumienia charakteru pracy, stosowanych materiałów, maszyn i wytwarzanych produktów.
  8. Grupa 8. Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń – grupa obejmuje zawody wymagające wiedzy, umiejętności i doświadczenia niezbędnych do prowadzenia pojazdów i innego sprzętu ruchomego, nadzo-

rowania, kontroli i obserwacji pracy maszyn i urządzeń przemysłowych na miejscu lub za pomocą zdalnego sterowania oraz do montowania produktów z komponentów zgodnie z normami i metodami montażu. Wykonywanie zadań wymaga odpowiedniej wiedzy i zrozumienia zasad funkcjonowania obsługiwanych urządzeń.

9. Grupa 9. Pracownicy wykonujący prace proste – grupa obejmuje zawody, które wymagają podstawowych umiejętności i wiedzy teoretycznej niezbędnych do wykonywania przeważnie prostych i rutynowych prac. Praca wykonywana jest przy zastosowaniu prostych narzędzi ręcznych i przy ograniczonej własnej inicjatywie i ocenie.
10. Grupa 10. Siły zbrojne – w grupie tej klasyfikowani są żołnierze zawodowi służby stałej i kontraktowej.

Klasyfikacja do poszczególnych grup opiera się na licznych zasadach, m.in. takich, jak:

- jeżeli poziom wykształcenia pracownika jest niższy lub wyższy w stosunku do usytuowania zawodu w grupie wielkiej, należy brać pod uwagę umiejscowienie zawodu w klasyfikacji, a nie poziom wykształcenia osoby klasyfikowanej,
- kiedy zadania pracownika wymagają wiedzy i umiejętności zdobywanych na różnych poziomach kompetencji, jego zawód powinien być klasyfikowany zgodnie z zadaniami wymagającymi najwyższego poziomu,
- jako kierowników należy klasyfikować tylko tych pracowników, których zadania kierownicze przeważają nad zadaniami wymagającymi kwalifikacji ściśle naukowych, technicznych, medycznych czy prawnych.

Podane zasady mają charakter przykładowy, służący temu, iż absolwent wchodzący na rynek pracy musi się liczyć z formalnym stopniem weryfikacji posiadanych przez niego kwalifikacji i kompetencji. Warto zwrócić uwagę na zdanie E. Werner, która wskazuje, iż z założenia absolwenci szkół wyższych, wchodząc na rynek pracy, powinni aspirować na stanowiska specjalistów<sup>188</sup>. Podobne tendencje odnotowano w Badaniach Kapitału Ludzkiego, gdzie stwierdzone zostały preferencje absolwentów w zakresie grupy stanowisk specjalistycznych oraz kierowniczych<sup>189</sup>.

Prowadzone od wielu lat obserwacje rynku pracy z udziałem absolwentów szkół wyższych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego wskazują, iż ogólna sytuacja na rynku pracy osób młodych jest relatywnie gorsza od sytuacji osób po trzydziestce (w grupie tej szansa na bycie bezrobotnym ma-

<sup>188</sup> E. Werner, *Absolwent szkoły wyższej...*, dz. cyt., s. 110.

<sup>189</sup> por. J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.

leje mniej więcej o połowę). Okres do 30 roku życia jest czasem niestabilności zawodowej oraz niepewności, a co za tym idzie, nie sprzyja poczuciu bezpieczeństwa na rynku pracy. Jednak w przypadku absolwentów szkół wyższych warto uwzględnić występującą prawidłowość, że im wyższy poziom wykształcenia, tym niższa szansa na bycie osobą bezrobotną. Reguła ta sprawdza się zarówno w przypadku osób do trzydziestki, jak i po 30 roku życia. Społeczną korzyść z inwestycji w posiadany poziom wykształcenia wzmacnia ponadto fakt, że wraz z kolejnym szczeblem edukacji zmniejsza się także liczba osób nieaktywnych zawodowo. Wśród absolwentów uczelni najmniej pewne swoich szans na znalezienie pracy są osoby posiadające tytuł licencjata. Co istotne, obecne jest na rynku pracy zjawisko sięgania po stanowiska poniżej posiadanych przez absolwentów kwalifikacji, które ma wyraźnie większy zasięg wśród młodych (szczególnie wśród kobiet). Młode kobiety z wykształceniem wyższym pracujące poniżej swoich kwalifikacji najczęściej wykonywały pracę w zawodach biurowych, mężczyźni zaś jako pracownicy średniego szczebla<sup>190</sup>.

W świetle przedstawionych wyników badań, tym bardziej istotna wydaje się problematyka dopasowania kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół wyższych do rynku pracy. Badacze literatury przedmiotu zwracają uwagę na rozpięcie dopasowania na trzy wymiary: ilościowy, jakościowy oraz strukturalny. Dopasowanie ilościowe odnosi się do liczby absolwentów obecnych na rynku pracy, którzy mogą być na tym rynku wchłonięci. Dopasowanie jakościowe z kolei, przekłada się na posiadane przez absolwentów kwalifikacje i kompetencje w odniesieniu do aktualnego oraz przyszłego popytu zgłaszanego przez pracodawców. W przypadku dopasowania strukturalnego, istotna jest zgodność rodzajów i stopnia studiów, profilu i kierunku kształcenia absolwenta z oczekiwaniami rynku pracy. Co istotne, dokonując oceny prognoz zapotrzebowania rynku pracy na absolwentów szkół wyższych, sięgnąć należy po analizy koniunktury gospodarczej, prowadzonych prac legislacyjnych, trendów demograficznych, polityki społecznej oraz strategii rozwoju kraju, a także regionu<sup>191</sup>.

Zdaniem M. Kocóra „skutecznie działający rynek pracy wymaga zbilansowania dwóch struktur: popytu i podaży – w ramach zawodów oraz wymagań kompetencyjnych. Należy zaznaczyć, że idealne dopasowanie rynku pracy jest niemożliwe, a wręcz przeciwnie – pewne niedopasowanie

<sup>190</sup> M. Jelonek, K. Kasperek, M. Magierowski, *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni, Na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, Edukacja a rynek pracy, T. IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015, s. 8-9.

<sup>191</sup> por. M. Romanowska, *Dopasowanie kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół wyższych do oczekiwań pracodawców na Mazowszu*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1/39/2012, s. 113-124.



może mieć motywacyjny charakter dla obu stron rynku pracy<sup>192</sup>. Niedopasowanie w zakresie kompetencji może przybierać różne formy. W sytuacji, kiedy pracodawcy nie mogą znaleźć osób posiadających określone kompetencje, które są rzadkie na rynku pracy najczęściej mówi się o niedoborze kompetencji<sup>193</sup>. Kiedy wymagane kompetencje są dostępne na rynku pracy, ale oczekiwania wobec nich są wyższe niż ich rzeczywisty poziom, wtedy mamy do czynienia z niedopasowaniem kompetencyjnym, czasem nazywanym luką kompetencyjną<sup>194</sup>. Niedopasowanie kompetencyjne może przebiegać w ujęciu pionowym (wertikalnym) – kiedy poziom wymaganych na danym stanowisku pracy kompetencji różni się od posiadanego przez pracowników lub kandydatów; lub poziomego (horyzontalnego) – dotyczącego oczekiwania od osób do pracy na danym stanowisku innego rodzaju kompetencji niż one posiadają<sup>195</sup>. Inaczej mówiąc niedopasowanie może mieć charakter ilościowy (pionowy) lub jakościowy (poziomy)<sup>196</sup>.

Kontynuując rozważania, autor przedstawia strategie, pozwalające poradzić sobie z niedopasowaniem kompetencyjnym obecnym na rynku pracy, zaproponowane przez OECD<sup>197</sup>:

- należy skupiać się na rozwoju kompetencji najistotniejszych z punktu widzenia ekonomicznego i społecznego,
- szczególnie ważne w rozwijaniu kompetencji jest zachowanie perspektywy uczenia się przez całe życie i dbanie o kształcenie potrzebnych kompetencji od przedszkola poprzez cały cykl życia, stosując różne formy – tak edukację formalną, jak i pozaformalną,
- rozwój kompetencji wymaga zaangażowania całego rządu, a nie tylko ministerstw/departamentów delegowanych do tego. Na problem ten należy spojrzeć zarówno od strony edukacji, polityki pracy, migracji, finansów publicznych, nauki oraz rodziny. Potrzebne jest również włączenie się w ten proces władz na różnym poziomie – od centralnych po lokalne,

<sup>192</sup> CEDEFOP, *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, Luxembourg 2010, Publications Office of the European Union.

<sup>193</sup> S. McGuinness, J. Bennett, *Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the Northern Ireland construction industry*, International Journal of Human Resource Management, 2006, Vol. 17, No 2, p. 265–279.

<sup>194</sup> T. Hogarth, R. Wilson, *Skills matter: a synthesis of research on the extent, causes and implications of skills deficiencies*, Nottingham: Department for Education and Skills (DFES report SMSI), 2001.

<sup>195</sup> por. D. Buttler, *Niedopasowanie kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, SGH, Warszawa 2014, 2 (32).

<sup>196</sup> M. Kocór, *Niedopasowanie kompetencyjne*, w: *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, J. Górniak (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa–Kraków 2015, s. 12.

<sup>197</sup> OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, 2012, [www.dx.doi.org](http://www.dx.doi.org), za M. Kocór, *Niedopasowanie...*, dz. cyt., s. 16.

- na rozwój kompetencji trzeba patrzeć zarówno w ujęciu krótkoterminowym (bieżących potrzeb kompetencyjnych), jak i długoterminowym (o jakie kompetencje zadbać w przyszłości),
- w proces rozwoju kompetencji należy włączyć wszystkich uczestników rynku pracy – oprócz odpowiednich władz, samych pracodawców, pracowników, organizacje pozarządowe, związki zawodowe, organizacje branżowe, izby handlowe, placówki Edukacyjne, itd.,
- we współczesnym świecie konieczne jest uwzględnienie perspektywy globalnej.

W świetle analizowanych badań, w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego w latach 2010-2015, M. Kocór proponuje szereg rekomendacji w obszarze niedopasowania kompetencyjnego, które odnoszą się do przedstawionych poniżej postulatów<sup>198</sup>:

1. Należy rozpoznać, w jakich zawodach czego konkretnie brakuje, celem zwrócenia uwagi na te umiejętności, zarówno w trakcie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.
2. Kształcenie w zakresie uzyskania wyższego poziomu kompetencji zawodowych nie może się odbywać bez zaangażowania pracodawców, którzy powinni pomóc konstruować programy szkolne i plany szkoleń, aby zapewnić jak najbardziej odpowiadające ich potrzebom kompetencje zawodowe.
3. Należy opracować odpowiednie materiały szkoleniowe dla nauczycieli akademickich oraz zapewnić szkolenia warsztatowe w zakresie kompetencji miękkich – głównie samoorganizacyjnych i interpersonalnych, celem ujęcia w programach kształcenia przedmiotów, pozwalających ten rodzaj kompetencji rozwijać.
4. Zmniejszenie niedopasowania kompetencyjnego, a w rezultacie poprawa sytuacji całego rynku pracy wymaga szerokich rozwiązań systemowych, takich jak, m.in. upowszechnienie kształcenia przez całe życie, aktywowanie niektórych kategorii ludzi wyłączonych z rynku pracy, przedłużenie aktywności osób starszych czy ułatwienie wchodzenia osób młodych na rynek pracy. Przy czym warto stawiać na wysokie kompetencje i innowacje.

Interpretując prezentowane rekomendacje, można stwierdzić, iż niedopasowanie kompetencyjne ma znaczenie dla przebiegu losów zawodowych absolwentów. Ważne jest zatem dołożenie starań na rzecz wdrożenia wskazanych rozwiązań, co pozwoli młodym ludziom, wchodzącym na rynek pracy, podjąć zatrudnienie, zgodne z ich kwalifikacjami i kompetencjami.

<sup>198</sup> M. Kocór, *Niedopasowanie...*, dz. cyt., s. 22-23.



## Rozdział 4

# Tranzycja absolwentów szkół wyższych

### 4.1. Identyfikacja procesu tranzycji

Termin tranzycji (z j. ang. transition oznacza przejście) został wielokrotnie zdefiniowany w obszarze nauk społecznych oraz w publikacjach wielu organizacji o zasięgu, zarówno krajowym, jak i międzynarodowym. W opracowaniach Banku Światowego, zagadnienie tranzycji pojawia się wielokrotnie i odnosi się nie tylko do problematyki rynku pracy, ale też do odmiennych problemów i sektorów gospodarki. Niemniej jednak zawsze to pojęcie odnosi się do procesu przejścia z jednego stanu do drugiego<sup>199</sup>. W przypadku przejścia absolwenta na rynek pracy definicja tranzycji w ujęciu Banku Światowego zawiera następującą treść: „przejście ze świata edukacji do pracy, polegające na zmianach o charakterze socjoekonomicznym, odbywające się głównie w wieku 15-24 lat, kiedy jednostki w sposób nasilony rozwijają swoje umiejętności, które mają powodować, iż staną się one produktywnym członkiem społeczeństwa”<sup>200</sup>.

---

<sup>199</sup> M. Rutkowski, *Workers in transition. Policy*, Research working paper, no. WPS 1556. Washington, DC: World Bank, [www.documents.worldbank.org](http://www.documents.worldbank.org); E. Mandal, B. Balcerzak-Paradowska, E. Lisowska, B. Buddrowska, I. Woycicka, J. Sawicka, M. Parlinska, *Gender and economic opportunities in Poland: has transition left women behind*, Washington 2004, DC: World Bank, [www.documents.worldbank.org](http://www.documents.worldbank.org), dostęp z dnia 03 kwietnia 2016 r.

<sup>200</sup> [www.web.worldbank.org](http://www.web.worldbank.org), za D. Piróg, *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy*, *Studia Ekonomiczne*, 2013, 160, s. 131.

Z kolei na stronach jednego z portali branżowych pojęcie to postrzegane jest jako „wkroczenie na rynek pracy osób kończących wybrany szczebel edukacji. W ujęciu klasycznym tranzycja rozumiana jest jako okres między zakończeniem przez absolwentów danego etapu edukacyjnego a momentem uzyskania przez nich pełnoetatowego zatrudnienia. Tranzycja to przejście z roli uczącego się (ucznia, studenta) do roli pracownika. Udana tranzycja polega na zdobyciu umiejętności radzenia sobie, wspomaga szybkość uczenia się roli zawodowej. Wpływa również na poziom zadowolenia z pracy oraz utwierdza pracowników w słuszności wyboru zawodu. Z kolei skutkiem nieudanej tranzycji jest utrudniona adaptacja w miejscu pracy, zbyt częste zmiany pracy, czy bezrobocie absolwentów. Właściwa tranzycja powinna więc polegać nie tylko na znalezieniu jakiejkolwiek pracy, ale uzyskaniu satysfakcjonującego zatrudnienia”<sup>201</sup>. Co koresponduje z postulatami przedstawionymi przez J. Kunikowskiego w zakresie postrzegania pracy. Autor zauważa, iż „każdy człowiek ma prawo do pracy, a organizacja życia społecznego powinna gwarantować realizację tego prawa. Każdy człowiek powinien uzyskać takie przygotowanie do pracy i taki stan kompetencji, które zagwarantują mu szanse bycia podmiotem w każdej sytuacji pracowniczej. Każdy pracujący ma prawo do pozyskiwania w drodze pracy zawodowej minimum środków gwarantujących mu i jego najbliższemu stan ludzkiej egzystencji. Bezrobocie zaś godzi w istotę człowieka zdolnego i pragnącego realizować swoje naturalne prawo do pracy oraz związane z tym powinności zawodowe”<sup>202</sup>. Dlatego też można spotkać w literaturze przedmiotu postrzeganie tranzycji jako tzw. „wejścia w dorosłość”, gdzie wartością dodaną staje się samodzielność finansowa<sup>203</sup>.

Co istotne, postrzeganie tranzycji ewoluje na przestrzeni lat. Z jednorazowego aktu podjęcia zatrudnienia po skończeniu edukacji, po współczesne postrzeganie tego terminu jako rozciągniętego w czasie procesu, w którym zależna jednostka przechodzi do stanu dorosłej niezależności społeczno-ekonomicznej. Zdaniem K. Dobrzyńskiej, skuteczne przejście jednostki opiera się na zasobach poznawczych, przygotowujących do samodzielnego życia takich, jak<sup>204</sup>:

- pogodzenie nauki i pracy,

<sup>201</sup> [www.rynekpracy.pl](http://www.rynekpracy.pl), dostęp z dnia 03 kwietnia 2016 r.

<sup>202</sup> J. Kunikowski, *Obiektywne i subiektywne uwarunkowania pracy ludzkiej*, w: *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 60.

<sup>203</sup> B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, KUL, Lublin 2009, s. 9.

<sup>204</sup> K. Dobrzyńska, *Przywiązanie do miejsca w warunkach zmiany a tranzycja do dorosłości. Cz. 1. Przywiązanie i zmiana jako elementy rozwoju i życia człowieka – wyjaśnienie pojęć*, [www.centrum-demostenes.pl](http://www.centrum-demostenes.pl), dostęp z dnia 04 kwietnia 2016 r.

- metod wspomagających płynne przejście ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika,
- sposobów, dzięki którym będzie w stanie przechodzić przez różne etapy edukacji, rozmaite powiązania z rynkiem pracy i różne doświadczenia dotyczące aktywności, które nie są bezpośrednio powiązane, ani z pracą, ani z nauką, ale w konsekwencji przekładają się na dojrzałość zawodową.

Przedstawiony pakiet zasobów w propozycji innego badacza – D. Kukła, powinien skupiać takie działania (zasoby), które będą w stanie dostosować się do współczesnych wymagań rynku pracy. Zdaniem autora na etapie edukacji wyższej należy skoncentrować się przede wszystkim na<sup>205</sup>:

- planowaniu własnej kariery zawodowej w oparciu o samoświadomość oraz świadomość wymagań rynku pracy (myślenie o przyszłości, sporządzanie planów, ustalanie celów, diagnoza braków kompetencyjnych, budowanie własnego potencjału, analiza mocnych i słabych stron, nabycie kompetencji ważnych na rynku pracy),
- monitoringu i analizie sytuacji na rynku pracy,
- aktywnej postawie – szukaniu swoich szans na zdobycie doświadczenia i nabycie cennych kompetencji (np. wymiany międzynarodowe, wyjazdy zagraniczne, koła naukowe, koła zainteresowań, olimpiady, szkolenia, kursy, współpraca z pracodawcami, wolontariat, staż, praktyki studenckie, itd.),
- rozwijaniu i poszerzaniu własnych zainteresowań,
- nauce języków obcych,
- konsekwencji w działaniu,
- aktywności w poszukiwaniu pracy,
- stałym podnoszeniu własnych kwalifikacji i kompetencji (Life Long Learning),
- kreatywności i innowacyjności w pracy,
- zaangażowaniu i efektywności w pracy.

Działania wskazane przez D. Kukła mocno opierają się na przedstawionym w niniejszej pracy kapitale ludzkim (w tym kapitale kariery, następnie zaś kapitale edukacyjnym), co jest spójne z wnioskami badaczy zagranicznych, m.in. M. Lindberga. Autor ten zwrócił uwagę na rolę kapitału edukacyjnego w procesie tranzycji, jako ważnego zasobu oraz podkreślił konieczność podjęcia prac w zakresie ustalenia jego roli oraz charakteru wpływu na proces tranzycji<sup>206</sup>.

<sup>205</sup> D. Kukła, *Absolwent na rynku pracy – między oczekiwaniami a wyzwaniem*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika, 2014, t. XXIII, s. 298.

<sup>206</sup> M. Lindberg, *Higher Education to work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View*, Higher Education in Europe, 2008, Vol. 33, s. 375-385, za D. Piróg, *Wybrane determinanty...*, dz. cyt., s. 132.

Jak zauważa D. Piróg pomimo, że problematyka tranzykcji jest mało rozpoznana przez rodzimych badaczy to w kręgach międzynarodowych zagadnienie to jest przedmiotem zainteresowania, m.in. W. Mullera i M. Gangla<sup>207</sup>, U. Teichlera<sup>208</sup>, M. Jacoba, F. Weissa<sup>209</sup>, czy M. Levels, J. Allena i R. Van der Veldena<sup>210</sup>.

Warto też zwrócić uwagę na takich badaczy, jak H. P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, S. Buchholz<sup>211</sup>, którzy w swoim opracowaniu przedstawili problematykę tranzykcji w międzynarodowym ujęciu. Omówione zostały zagadnienia rynku pracy w Australii, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, czy państwach Unii Europejskiej. Ciekawe wyniki badań prezentuje także C. Brzinsky-Fay<sup>212</sup>, stosując zaawansowane analizy porównawcze do procesu tranzykcji oraz S. Pavlin, prowadząc rozważania w zakresie zatrudnialności z uwzględnieniem dywersyfikacji systemów szkolnictwa wyższego w odniesieniu do sześciu obszarów: zatrudnienia, nie/dopasowania stanowiska pracy, rozwoju poszczególnych obszarów kompetencji, istotnych nowych certyfikatów uzyskiwanych w toku kształcenia na studiach wyższych, zaangażowania studenta we własny rozwój oraz roli naukowców w zakresie wspierania karier absolwentów<sup>213</sup>.

W przytoczonych przykładach działalności naukowej z zakresu tranzykcji rysuje się trend uwypuklania wspomnianego kapitału ludzkiego, kierując uwagę na budowę i rozwój kompetencji, elastyczność oraz współdziałanie studentów/absolwentów w kreowaniu zakończonego sukcesem zatrudnienia. Jest to szczególnie ważne, gdyż taka forma zaangażowania studenta/absolwenta w literaturze przedmiotu określana jest samodzielnym zarządzaniem procesem budowania kariery<sup>214</sup>. Inny autor – M. Tomlinson po-

<sup>207</sup> W. Muller, M. Gangl, *The Transition from School to Work: an European Perspective*, in: *Transitions from Education to Work in Europe*, W. Muller, M. Gangl (ed.), Oxford University Press, Oxford 2003, s. 1-22.

<sup>208</sup> por. U. Teichler, *Changing Perspectives: The Professional Relevance of Higher Education on the Way Towards the Highly-Educated Society*, *European Journal of Education*, 2015/50(4), s. 461-477; U. Teichler, H. Schomburg, *Analyzing the results of study in higher education and the requirements of the world of work*, In *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*, 2013, s. 217-228; U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*, Springer Science & Business Media, Vol. 17, 2007.

<sup>209</sup> por. F. Weiss, J. Roksa, *New dimensions of educational inequality: Changing patterns of combining college and work in the US over time*, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2016/44, s. 44-53; C. Kleinert, M. Jacob, *Demographic changes, labor markets and their consequences on post-school-transitions in West Germany 1975–2005*, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2013/32, s. 65-83.

<sup>210</sup> por. M. Levels, R. van der Velden, J. Allen, *Educational mismatches and skills: new empirical tests of old hypotheses*, *Oxford Economic Papers*, 2014/66(4), s. 959-982; M. Levels, R. van der Velden, J. Allen, *ROA Research Memorandum*, 2013.

<sup>211</sup> H. P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, S. Buchholz (Eds.), *Gender, education and employment: an international comparison of school-to-work transitions*, Edward Elgar Publishing, 2015.

<sup>212</sup> C. Brzinsky-Fay, *The Measurement of School-to-work...*, dz. cyt., s. 213-232.

<sup>213</sup> S. Pavlin, I. Svetlik, *Employability of higher education graduates in Europe*, *International Journal of Manpower*, 2014/35(4), s. 418-424.

<sup>214</sup> R. Bridgstock, *The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through*

strzeżę z kolei kształcenie jako inwestycję, której zwrot nastąpi po sukcesie na rynku pracy, z zastrzeżeniem o konieczności zaangażowania studenta w kształtowaniu tej inwestycji<sup>215</sup>. Efektywność inwestycji w kształcenie mierzona jest, m.in. przez stopień studiów, kierunek, prestiż uczelni, staże zagraniczne, czy doświadczenie praktyczne. Liczne opracowania naukowe potwierdzają, że im wyższy poziom studiów, tym bardziej rosną szanse na zatrudnienie<sup>216</sup>, a posiadanie doświadczenia zawodowego, zdobytego podczas staży lub praktyk zawodowych, również je podnosi<sup>217</sup>. Kluczowym spostrzeżeniem badaczy jest włączenie w proces transycji pracodawców, gdyż ich udział staje się gwarantem podnoszenia skuteczności zatrudnienia w grupie absolwentów szkół wyższych na rynku pracy<sup>218</sup>.

W Raporcie końcowym „Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy” autorzy wskazują najczęściej występujący model zatrudniania absolwenta szkoły wyższej, stosowany przez pracodawców w Polsce, a polegający na tym, iż<sup>219</sup>:

- pracodawcy poszukują pracowników o określonych kompetencjach i kwalifikacjach zawodowych, zgodnie ze swoimi potrzebami, kierunkiem działalności, wymogami prawnymi, itp.,
- o ostatecznym zatrudnieniu decydują przede wszystkim kompetencje „miękkie”, tj. kognitywne, interpersonalne oraz samoorganizacyjne,
- kompetencje zawodowe są dla zatrudnienia warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym.

Analizując powyższy model zatrudniania, w Raporcie zwrócono uwagę na obecność luk kompetencyjnych na poziomie kompetencji miękkich, które należy w drodze kształcenia uzupełnić. W grupie pozostałych warunków kształcenia, zdaniem autorów opracowania, przedmiotem interwencji w szkolnictwie wyższym, na rzecz wzrostu szans absolwentów na zatrudnienie, należy uczynić<sup>220</sup>:

*career management skills*, Higher Education Research & Development, 2009/28(1), s. 31-44.

<sup>215</sup> M. Tomlinson, *The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*, British Journal of Sociology of Education, 2008/29(1), s. 49-61.

<sup>216</sup> A. Tymon, *The student perspective on employability*, Studies in higher education, 2013/38(6), s. 841-856.

<sup>217</sup> S. Fallows, G. Weller, *Transition from student to employee: a work-based programme for 'graduate apprentices' in small to medium enterprises*, Journal of Vocational Education and Training, 2000/52(4), s. 665-685; P. Silva, B. Lopes, M. Costa, A. I. Melo, G. P. Dias, E. Brito, D. Seabra, *The million-dollar question: can internships boost employment?*, Studies in Higher Education, 2016, s. 1-20.

<sup>218</sup> G. Mason, G. Williams, S. Cranmer, *Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?*, Education Economics, 2009/17(1), s. 1-30; S. Cranmer, *Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes*, Studies in Higher Education, 2006/31(2), s. 169-184.

<sup>219</sup> *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy, Raport końcowy*, Agrotec Polska dla NCBiR, Warszawa 2014, s. 7.

<sup>220</sup> Tamże, s. 8.



- zwiększanie liczby zajęć praktycznych i praktyk, w większym stopniu powinny być stosowane aktywne formy nauczania zwiększające kompetencje miękkie studentów – co wynika z faktu, iż kształcenie na uczelniach, zdaniem pracodawców, w niewystarczającym stopniu uwzględnia praktyczne aspekty kierunków kształcenia,
- promowanie współpracy i aktywności zespołowej – wynika to z deficytu kompetencji absolwentów w zakresie umiejętności pracy zespołowej,
- wspieranie przedsiębiorczości studenckiej oraz wprowadzanie do programów kształcenia przedmiotów/modułów rozwijających przedsiębiorczość – zdaniem pracodawców przedsiębiorczość pozwala kształtować oraz integrować różnego rodzaju kompetencje, ważne na rynku pracy.

Podobne postulaty zostały zgłoszone przez H. Bednarczyka i M. Pawłową, którzy stwierdzili, iż należy podjąć wysiłek w całym systemie kształcenia w „zbliżeniu do praktyki społecznej i gospodarczej poprzez rozwój kształcenia modułowego, praktyk zawodowych, kształcenia dualnego i mierzenia efektów uczenia się”<sup>221</sup>. Autorzy potwierdzili, że rynek pracy oraz pracodawcy oczekują, obok kompetencji zawodowych, także kluczowych kompetencji społecznych takich, jak m.in. rozwiązywanie problemów, współpraca w zespole, komunikacja, wywieranie wpływu/przywództwo, czy planowanie i organizowanie pracy<sup>222</sup>.

Z dotychczasowych działań w zakresie współpracy szkół wyższych z pracodawcami najczęstszą formą współpracy są praktyki oraz staże (96% szkół wyższych uczestniczących w badaniu, którego wyniki zostały zamieszczone w przedstawianym Raporcie), których słabą stroną jest ich instrumentalne postrzeganie. Około 61% szkół wyższych konsultuje z pracodawcami programy kształcenia, zaś 39% konsultacje z pracodawcami ogranicza do powstania nowych i/lub likwidacji zbędnych kierunków studiów<sup>223</sup>.

Warto zaznaczyć, iż w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym zostały wprowadzone w 2014 roku zapisy, w których w art. 13b stwierdza się, że minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego prowadzi monitoring karier zawodowych absolwentów na podstawie danych zawartych w ogólnopolskim wykazie studentów oraz danych gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych na kontach ubezpieczonych lub kontach płatników składek. Wyniki monitoringu, przedstawiające

<sup>221</sup> H. Bednarczyk, M. Pawłowa, *Z badań pracy i rozwoju zawodowego pracowników*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 4/2015, s. 48.

<sup>222</sup> Tamże.

<sup>223</sup> *Analiza kwalifikacji i kompetencji...*, dz. cyt., s. 10.

w szczególności losy zawodowe grup absolwentów po roku, trzech latach i pięciu latach od ukończenia studiów, udostępnia się na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Dodatkowo, szkoła wyższa w celu dostosowania programu kształcenia do potrzeb rynku pracy może prowadzić własny monitoring karier zawodowych swoich absolwentów<sup>224</sup>.

Wydaje się zatem, iż ze strony ustawodawcy dostrzeżono konieczność podjęcia działań na rzecz transycji. Włączenie ZUS pozwoli na pozyskiwanie obiektywnych danych w pełnym zakresie absolwentów na rynku pracy. Dotychczas bowiem zdobywanie informacji zwrotnych od absolwentów uczelni opierało się na dobrowolności udzielania odpowiedzi przez respondentów oraz cechowało się niskim poziomem zwrotu kwestionariuszy ankiet, często wynikającym z braku aktualnych danych teleadresowych. Jak potwierdzają wyniki badań Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, dane pochodzące z rejestrów ZUS są źródłem rzetelnej informacji o sytuacji zawodowej absolwentów, którzy podejmując legalne zatrudnienie zostają płatnikami składek. Jak zauważają autorzy opracowania, na podstawie analizy rejestrów można pozyskać informację o fakcie podjęcia zatrudnienia oraz jego formie. Aby jakość informacji była wysoka należy połączyć informacje z rejestrów szkół wyższych z danymi ZUS, gdyż bez tego nie jest możliwe dokładne określenie, jaka grupa absolwentów z poszczególnych kierunków znajduje zatrudnienie<sup>225</sup>.

Należy z nadzieją spojrzeć na wzrost zainteresowania problematyką transycji w grupie różnych środowisk naukowych, co jest szansą rozwoju wiedzy poprzez skierowanie zainteresowań, zarówno eksploracyjnych, a w konsekwencji eksplanacyjnych w tym zakresie. Wypracowane rozwiązania pozwolą na podniesienie skuteczności startu absolwenta w dorosłość, a szkołom wyższym zapewnią czytelne referencje na rzecz modyfikacji programów kształcenia. Nie zmienia to jednak konieczności stałego monitorowania trendów społeczno-ekonomicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zmian demograficznych. W Polsce, istotne w nadchodzących latach będzie pogłębianie się spadku dzietności, które obecnie lokuje nasz kraj w grupie społeczeństw starzejących się. W związku z tym, należy upatrywać możliwości kształcenia w szkolnictwie wyższym w zakresie kompetencji oczekiwanych w warunkach, tzw. srebrnej gospodarki (silver economy), identyfikowanej jako „system społeczno-ekonomiczny, który z jednej strony ukierunkowany jest na wykorzystanie potencjału osób starszych na rynku pracy, a z drugiej strony uwzględniający ich potrzeby jako

<sup>224</sup> Dz. U. 2005, 164, poz. 1365.

<sup>225</sup> M. Bożykowski, A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Sałamatin, M. Styczeń, T. Zajac, *Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego*, Edukacja 2014, 3(128), s. 13-20.

konsumentów”<sup>226</sup>. Inną, ważną tendencją jest także sukcesja zarządzania, wynikająca z zapotrzebowania przedsiębiorców na menedżerów, którzy przejmą przedsiębiorstwa i firmy w sektorze prywatnym po ich przejściu na emeryturę. Stąd prognozowany jest wzrost zapotrzebowania na kompetencje kierownicze oraz interpersonalne. Autorzy omawianego Raportu zwrócili także uwagę na zmianę paradygmatu produktywności, ze wskazaniem na powiązanie poziomu gospodarki z innowacjami oraz rozwój tzw. społeczeństwa sieci, które ma zastąpić tradycyjne społeczeństwo hierarchiczne. Pojawi się zatem zapotrzebowanie na kompetencje związane z komunikacją w świecie wirtualnym oraz tworzeniem powiązań sieciowych między różnymi podmiotami na rynku. Na wyczerpaniu znajdzie się również imitacyjny model innowacyjności, który będzie zastępowany przez oryginalne, innowacyjne rozwiązania, właśnie na drodze eliminacji technologii i rozwiązań wtórnych.

Efektom przedstawionych prognoz będzie zmiana warunków tranzycji, modeli biznesowych pracodawców oraz skutecznych formuł funkcjonowania pracownika na rynku. Kompetencje, które będą faworyzować uczestnika rynku pracy, staną się kompetencjami przydatnymi w warunkach dużej dynamiki zmian i podwyższonego ryzyka. Można do nich zaliczyć takie kompetencje, jak umiejętności praktyczne, interpersonalne, heurystyczne, analityczne oraz pracy zespołowej. Należy podkreślić, iż zdaniem pracodawców „struktura kierunków w szkole wyższej jest kwestią wtórną, podstawową wagę mają natomiast kształtowane w ramach kierunku kompetencje, które pozwolą zaadaptować zdobytą na studiach wiedzę do warunków miejsca pracy... należy uznać wsparcie dla specjalizacji w ramach już istniejących kierunków, a nawet wsparcie dla wprowadzania określonych treści do programów kształcenia na kierunkach studiów”<sup>227</sup>.

## 4.2. Współczesne teorie zatrudnienia i rynku pracy

Podjęmowana w ostatnich latach problematyka optymalizacji zatrudnienia absolwentów szkół wyższych pozwoliła wyróżnić szczególnie istotne teorie zatrudnienia i rynku pracy, skierowane do tej grupy odbiorców. Swoje początki teorie miały w latach 60-tych i 70-tych ubiegłego wieku, kiedy dostrzeżono pierwsze problemy tranzycyjne, wpływające na dezintegrację absolwentów szkół wyższych z rynkiem pracy<sup>228</sup>. Sam rynek pracy jest miejscem stale przekształcającym się, który może być postrzegany

<sup>226</sup> Analiza kwalifikacji ..., dz. cyt., s. 37.

<sup>227</sup> Tamże, s. 49.

<sup>228</sup> por. B. Roźnowski, *Przechodzenie młodzieży...*, dz. cyt.

z perspektywy mikroekonomicznej, jak i makroekonomicznej, zaś kryterium wyboru perspektywy opiera się na dywersyfikacji zachodzących na rynku zjawisk i procesów oraz licznych zależnościach<sup>229</sup>. Jednym z powszechnych podziałów teorii zatrudnienia i rynku pracy jest klasyfikacja wyróżniająca trzy zakresy teoretyczne<sup>230</sup>:

- tradycyjne teorie zatrudnienia i rynku pracy – klasyczna i neoklasyczna teoria rynku pracy oraz keynesowska i neokkeynesowska teoria rynku pracy,
- tradycyjne teorie zatrudnienia i rynku pracy szczegółowe, w których uwagę skupia się na wybranych aspektach rynku pracy, np. teoria różnicowania płac, czy teoria aktywizacji zawodowej,
- współczesne teorie zatrudnienia i rynku pracy, skupiające się m.in. na kapitale ludzkim, które powstały w wyniku zmieniającej się gospodarki, zmian legislacyjnych, czy pojawienia się nowych form zatrudnienia.

Jeszcze innym spojrzeniem na klasyfikację teorii zatrudnienia i rynku pracy jest wyróżnienie trzech aspektów, kategoryzujących teorie<sup>231</sup>:

- czas procesów dostosowawczych na rynku pracy, uwzględniający relacje między popytem i podażą, gdzie przyporządkowane zostały teorie kapitału ludzkiego, sygnalizacyjna, bezrobocia, czy konkurencji,
- płaca oraz jej elastyczność w oparciu o relacje między popytem i podażą, w odniesieniu do teorii płacy efektywnej, wydajnościowej, czy teorii kontraktu,
- czynniki strukturalne oraz instytucjonalne, wpływające na kształtowanie się popytu i podaży na rynku pracy, reprezentowane przez grupę teorii segmentacji rynku pracy (szczególnie istotna teoria dualnego rynku pracy, wyróżniająca pierwotny i wtórny rynek pracy).

Przedstawione podziały teorii zatrudnienia i rynku pracy odnoszą się do uczestników rynku pracy, różniących się wiekiem, kwalifikacjami, kompetencjami, czy aktywnością zawodową. Należy zaznaczyć, iż z zaprezentowanych rodzajów teorii, nie wszystkie rozwijają problematykę promowanych absolwentów szkół wyższych, którzy zamierzają odnaleźć się z sukcesem na rynku pracy. Zdaniem D. Piróg, współcześnie w grupie teorii zatrudnienia i rynku pracy, dotyczącej absolwentów szkół wyższych w wa-

<sup>229</sup> E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Polityka państwa wobec rynku pracy: idee ekonomiczne i rzeczywistość*, Polityka Społeczna, 5-6/2010, s. 1.

<sup>230</sup> W. Jarmołowicz, M. Knapińska, *Współczesne teorie rynku pracy a mobilność i przepływy pracowników w dobie globalizacji*, Zeszyty Naukowe PTE, Kraków, 9/2011, s. 123.

<sup>231</sup> A. Dybała, *Rynek pracy w wybranych teoriach ekonomii*, w: *Rynek pracy – teoria i realia. Wyniki z badań i analiz dla miasta Kielce*, A. Dybała (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2010, s. 16 i nast.

runkach gospodarki opartej na wiedzy, znajdują się teorie kapitału ludzkiego, sygnalizacji, filtra, konkurencji oraz segmentacji<sup>232</sup>.

Teoria kapitału ludzkiego opiera się na badaniach i pracach T.W. Schultza<sup>233</sup>, G. S. Beckera<sup>234</sup> i J. Mincera<sup>235</sup>, których podstawową koncepcją badawczą było podnoszenie kwestii inwestycji w jednostkę. Inwestycje w człowieka definiowane były jako „ogół działań, które wpływają na przyszły pieniężny i fizyczny dochód przez powiększanie zasobów w ludziach”<sup>236</sup>, a zwrot poniesionych nakładów rozpatrywany jest w perspektywie długookresowej. Wyróżniającą cechą kapitału ludzkiego jest to, że stanowi część człowieka, a nie niezależny od niego byt. Zatem podstawą teorii kapitału ludzkiego jest ustawiczny rozwój kompetencji oraz zdobywanie, na drodze kształcenia, kolejnych kwalifikacji, by sprostać oczekiwaniom pracodawców na rynku pracy. Uznaje się, że im wyższy poziom wykształcenia, tym większy jednostka posiada kapitał, zaznaczając tym samym rolę edukacji w odnalezieniu się na rynku pracy. Pojęcie kapitału ludzkiego można określić jako zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia, siły i energii witalnej, zawarty w człowieku. Zasób ten stanowi uwarunkowany genetycznie, określony potencjał, który można powiększać drogą inwestycji w człowieka<sup>237</sup>. Obszary, w których można prowadzić działania podnoszące jakość kompetencji, określanymi mianem inwestycji w człowieka, dotyczą<sup>238</sup>:

- szeroko rozumianych usług i udogodnień związanych z ochroną zdrowia, wpływających na żywotność i witalność człowieka,
- szkoleń w czasie pracy,
- formalnego kształcenia na wszystkich szczeblach,
- programów studiów dla dorosłych,
- migracji ludności w celu znalezienia lepszej pracy oraz dostosowania się do zmieniających się warunków,
- poszukiwań informacji o sytuacji ekonomicznej firm i perspektywach zawodowych.

Kapitał ludzki, jak wcześniej wspomniano, można gromadzić na drodze formalnej oraz nieformalnej. Liczne opracowania naukowe podkreślają wagę tej teorii, zaś jej założenia, oparte na zdobywaniu i doskonaleniu kolejnych umiejętności, mają odzwierciedlenie w wielu opracowaniach i raportach badawczych (np. kolejne edycje *Badania Kapitału Ludzkiego*)<sup>239</sup>.

<sup>232</sup> D. Piróg, *Wybrane teorie przechodzenia...*, dz. cyt., s. 149.

<sup>233</sup> por. T. W. Schultz, *Investment in human capital, Presidential address before the American Economics Assotiation*, *American Economic Review*, Vol. 51 (2).

<sup>234</sup> por. G. S. Becker, *Human Capital*, NBER, New York 1975.

<sup>235</sup> por. J. Mincer, *Schooling, Experience and Earnings*, NBER, Columbia University Press, New York 1974.

<sup>236</sup> G. S. Becker, *Human...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>237</sup> S. R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa 1993, s. 35.

<sup>238</sup> Tamże, s. 20.

<sup>239</sup> J. Andrews, H. Higson, *Graduate employability 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European*

Następną teorią zatrudniania i rynku pracy, ważną z perspektywy absolwentów szkół wyższych, jest teoria sygnalizacji (sygnałów). Prace nad tą teorią zapoczątkował w latach 70-tych XX wieku M. Spence<sup>240</sup>, który założył, że pracodawca niebędący w posiadaniu wszystkich informacji o pracowniku, może wykorzystywać informacje o wykształceniu jako sygnał wysokich umiejętności, czy właściwych cech osobowościowych. Podstawą teorii jest założenie, że zarówno pracodawca, jak i pracownik zdają sobie sprawę, że atrakcyjność (produktywność) kandydata do pracy można określić za pomocą wysyłanych przez niego sygnałów. Bazową determinantą w teorii staje się uzyskany poziom wykształcenia, od którego pracodawca uzależnia poziom wynagrodzenia. Potencjalni pracownicy podejmując decyzje edukacyjne, traktowane jako inwestycje, rozważają rentowność tych decyzji (opierając się na analizie poniesionych kosztów na kształcenie, a prognozą oczekiwanego wynagrodzenia). Można zatem przyjąć jako zjawisko konieczne w tej teorii – asymetrię informacyjną, pomiędzy pracodawcami (którzy mogą nie dysponować wiedzą w zakresie kompetencji kandydatów lub posiadać ją na znacznie wyższym poziomie niż kandydaci) a pracownikami (znajomość własnych umiejętności i możliwości lub nieznajomość oczekiwań pracodawców w zakresie pożądaných kompetencji). Jak zauważa D. Piróg, „założenia teorii sygnalizacyjnej były częściowo weryfikowane empirycznie i ulegały ewolucji. Potwierdzono wertykalną zależność między poziomem wykształcenia a pozycją na rynku pracy. Za zasadniczy profit, płynący z zatrudnienia osób legitymujących się wykształceniem akademickim, pracodawcy wskazali potrzebę niższych nakładów finansowych na przeszkolenie takich pracowników, bo znacznie szybciej opanowywali oni zakres potrzebnej wiedzy i umiejętności niż ich konkurenci z wykształceniem średnim czy zawodowym”<sup>241</sup>. Kontynuując, autorka stwierdza, iż poziom wykształcenia, ze względu na wysoką dynamikę wzrostu liczby absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, traci siłę sygnalizacyjną na rzecz stopnia i trybu ukończonych studiów, marki uczelni oraz kierunku studiów. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzone w okresie 2008-2012 przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie stwierdzono, iż losy absolwentów zależą w znacznej mierze od trzech czynników: poziomu, trybu oraz kierunku studiów<sup>242</sup>.

---

*study*, Higher education in Europe, 33(4)/2008, s. 411-422; Y. Jing, P. Patel, P. Chalk, *Facilitating the impact of graduates on student employability*, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 10(2)/2011, s. 23-31; M. Osmani, V. Weerakkody, N. M. Hindi, R. Al-Esmail, T. Eldabi, K. Kapoor, Z. Irani, *Identifying the trends and impact of graduate attributes on employability: a literature review*, Tertiary Education and Management, 21(4)/2015, s. 367-379.

<sup>240</sup> M. Spence, *Job Market Signalling*, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 87, No. 3/1973, s. 355-374.

<sup>241</sup> D. Piróg, *Wybrane teorie...*, dz. cyt., s. 151.

<sup>242</sup> M. Bożykowski i inni, *Ścieżki edukacyjne...*, dz. cyt., s. 9.

Teoria filtra, przedstawiona przez K. J. Arrowa<sup>243</sup> zakłada, że kapitał ludzki jest nie tylko czynnikiem ułatwiającym poruszanie się na rynku pracy, ale jednocześnie wyznacza granice tego ruchu. Nierówność pozycji i szans absolwentów na rynku jest zatem uzależniona od jakości posiadanego kapitału ludzkiego, co stawia tę teorię w bliskości do teorii kapitału ludzkiego. Wprowadzenie przez K. J. Arrowa filtra, zwraca uwagę na nierówność zasobów kapitału ludzkiego, budując tym samym filtr do rozpoznania tej nierówności. Na podstawie tej teorii można wyłonić osoby dysponujące bardzo dużym kapitałem ludzkim, które są poszukiwane i lepiej opłacane przez pracodawców oraz te, które posiadają relatywnie mniejszy kapitał ludzki, w efekcie czego spotykają się z dużo mniejszym zainteresowaniem pracodawców i mogą spodziewać się mniej atrakcyjnych warunków zatrudnienia. Posiadanie wyższego wykształcenia jest kluczowe na rynku pracy, przez co dynamizuje koniunkturę rynku edukacji akademickiej<sup>244</sup>. To jakość kapitału ludzkiego różnicuje szanse absolwentów w procesie zatrudnienia. Istotną kwestią jest zebranie możliwie jak najbardziej zasobnego kapitału ludzkiego do momentu startu na rynek pracy. Bogaty kapitał jednostki zdecydowanie ułatwia poruszanie się po rynku pracy absolwentom szkół wyższych.

Właściwości zgromadzonego kapitału ludzkiego obecne są także w kolejnej teorii zatrudnienia, tj. teorii konkurencji, która wskazuje brak kompatybilności posiadanych zasobów z obowiązkami stanowiska pracy. W tej teorii zakłada się konieczność przeszkolenia nowo przyjętego do pracy absolwenta szkoły wyższej, co wynika z niskiej gotowości jednostki do realizacji realnych zadań zawodowych. Tak, jak w teorii sygnalizacji, wyższy poziom wykształcenia sugerował wyższą atrakcyjność pracownika, tak samo w teorii konkurencji wykształcenie jest kluczową determinantą najniższych kosztów adaptacyjnych świeżego pracownika. Absolwenci rywalizują między sobą o pracę, gdzie rozstrzygającą zmienną staje się jak najlepsze wykształcenie, rozpatrywane, m.in. w zakresie jego poziomu<sup>245</sup>.

Wzmocnienie roli wykształcenia na rynku pracy jest szczególnie widoczne w ostatniej omawianej teorii zatrudnienia i rynku pracy, tj. teorii segmentacji, czyli podziału. Rynek pracy postrzegany jest heterogenicznie, jako wyodrębnione segmenty ze zróżnicowaną ofertą oczekiwań w zakresie zatrudnienia. W grupie segmentów mogą być tworzone, tzw. bariery wejścia do segmentu, celem ograniczenia liczby uczestników w segmencie

<sup>243</sup> K. J. Arrow, *Higher education as a filter*, Journal of Public Economics, Elsevier, vol. 2(3)/1973, s. 193-216.

<sup>244</sup> D. Piróg, *Wybrane teorie...*, dz. cyt., s. 150.

<sup>245</sup> L. C. Thurow, *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, Basic Books, 1975; E. Schlicht, *Training Costs and Wage Differentials in the Theory of Job Competition*, Journal of Institutional and Theoretical Economics, vol. 137(2)/1981, s. 212-221.

i tym samym ograniczenia pojawienia się konkurencji. Segmenty mogą być pierwotne lub wtórne (teoria dualnego rynku pracy)<sup>246</sup>. Segmenty wtórne posiadają mniej atrakcyjne miejsca pracy, z niższym poziomem wynagrodzeń, słaby lub brak prestiżu oraz wąskie perspektywy rozwoju. Z kolei segmenty pierwotne cechuje stabilność zatrudnienia, wysoki prestiż, atrakcyjne wynagrodzenie i szanse awansu. Absolwenci aspirujący do segmentu pierwotnego powinni dysponować najlepszym wykształceniem, zgodnym ze specyfikacją segmentu. Co istotne, ze względu na brak swobody w przejściach między rodzajami segmentów, stale obecny jest stan nierównowagi<sup>247</sup>. Badacze zauważają, iż absolwentom szkół wyższych trudno jest się dostać do segmentów pierwotnych. Znacznie łatwiej jest im zaistnieć w grupie segmentów wtórnych, przez co konkurencja jest znacznie większa. W przypadku segmentów pierwotnych, problemem są wysokie bariery wejścia do segmentu, zaś w segmentach wtórnych trudności absolwentów polegają na ich dużej liczebności w segmencie. Rozwój własny, poparty zwiększaniem kapitału kariery, staje się koniecznością przy ominięciu segmentów wtórnych. Należy zaznaczyć, iż dodatkowym utrudnieniem w procesie transycji jest ograniczona liczba miejsc pracy w danym segmencie, co pogłębia jeszcze bardziej trudności z pozyskaniem satysfakcjonującej i adekwatnej pracy. Jak zauważa E. Kryńska, dostęp do miejsc pracy na rynku pierwotnym oparty jest na selekcji osób, które nie będą w stanie podołać stawianym im wymaganiom. Dlatego też ściśle definiuje się kryteria rekrutacyjne, prowadzi świadomą politykę awansów, ocen okresowych oraz outplacementu<sup>248</sup>.

Jak wynika z wybranych współczesnych teorii zatrudnienia i rynku pracy, mechanizm działania rynku pracy można badać w aspekcie podaży, czyli zachowań i decyzji pracowników oraz popytu, czyli zachowań i decyzji pracodawców. Brak wzajemnego dopasowania popytu i podaży na pracę, doprowadza do stanu nierównowagi rynku pracy, przejawiającego się w nadwyżce wolnych miejsc pracy lub bezrobociu. Oprócz relacji między podażą i popytem, wpływ na procesy zachodzące na rynku pracy posiada szereg instytucji będących w bezpośrednim lub pośrednim związku z rynkiem<sup>249</sup>. W prezentowanych teoriach, kluczową rolę odgrywa kapitał ludzki oraz aktywność w zakresie jego rozwoju, podejmowana przez absolwenta przy wsparciu szkoły wyższej. Właściwie wykorzystany czas kształcenia przekłada się na status zatrudnionego.

<sup>246</sup> J. Wąsowicz, *Teorie rynku pracy*, w: *Ekonomia rynku pracy*, D. Kotlorz (red.), Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice 2007, s. 56.

<sup>247</sup> W. Jarmołowicz, M. Knapińska, *Współczesne teorie...*, dz. cyt., s. 123-144.

<sup>248</sup> E. Kryńska, *Mobilność zasobów pracy w wybranych teoriach rynku pracy*, w: *Mobilność zasobów pracy*, E. Kryńska (red.), Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2000, s. 18.

<sup>249</sup> P. Churski, *Teoretyczne podstawy rynku pracy*, [www.staff.amu.edu.pl](http://www.staff.amu.edu.pl), dostęp z dnia 08 kwietnia 2016 r.



### 4.3. Aktywność zawodowa absolwentów szkół wyższych

Badanie losów absolwentów uznano za istotny czynnik procesu oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, na podstawie którego dokonuje się modyfikacji oferty edukacyjnej, dostosowując ją do wymogów rynku pracy, przez co dąży się do zapewnienia bezpieczeństwa edukacyjnego. Problemy tranzycyjne, dotyczące trudności związanych z podjęciem pierwszej pracy, uważa się za „dysfunkcję systemu edukacji”<sup>250</sup>, wynikającą z jego niedopasowania z rynkiem pracy.

Problematyka efektów tranzycji w grupie absolwentów szkół wyższych jest przedmiotem wielu opracowań naukowych oraz instytucjonalnych. Corocznie GUS przedstawia zestawienia statystyczne aktywności zawodowej absolwentów szkół wyższych oraz raporty dotyczące szkolnictwa wyższego. Jedną z ważniejszych wag jest współczynnik skolaryzacji (brutto oraz netto), odnoszący się do powszechności kształcenia w Polsce. Współczynnik skolaryzacji brutto jest to wyrażony procentowo stosunek liczby wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w przypadku szkolnictwa wyższego 19-24 lata (według stanu w dniu 31 grudnia). Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (również wyrażony procentowo) liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia. Współczynnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym rósł stopniowo z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011, później spadał i w roku akademickim 2014/2015 wyniósł 48,1%. Współczynnik skolaryzacji netto rósł – odpowiednio z 9,8% w 1990/1991 do 40,8% w 2010/2011, a następnie malał do 37,8% w roku akademickim 2014/2015<sup>251</sup>.

W roku akademickim 2014/2015 w 434 szkołach wyższych (nie uwzględniono uczelni, w których w listopadzie 2014 r. nie było studentów ani absolwentów) wszystkich typów (132 uczelnie publiczne) kształciło się 1469,4 tys. studentów, w tym w 146 filiach i zamiejscowych podstawowych jednostkach organizacyjnych – 75,5 tys. studentów oraz w 83 zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych – 8,4 tys. studentów. W 2014 roku zmniejszyła się liczba studentów przyjętych na pierwszy rok studiów. Ogółem (bez cudzoziemców) przyjęto 343,9 tys. studentów wobec 351,3 tys. w roku 2013, czyli mniej o 7,4 tys. osób. Na początku roku akademickiego 2014/2015 funkcjonowały 302 uczelnie niepubliczne kształcące 359,2 tys. studentów (czyli 24,4% ogółu studentów), w tym 83,1 tys. na pierwszym roku studiów.

<sup>250</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, KPRM, Warszawa 2011, s. 87 i nast.

<sup>251</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2015, s. 29.

W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił spadek liczby niepublicznych szkół wyższych, a liczba studiującej tam młodzieży zmalała o 9,9%<sup>252</sup>.

W grupie absolwentów, w roku akademickim 2013/2014 szkoły wyższe opuściło ich 424,6 tys. (w roku 2012/2013 455,2 tys.), z czego 71,1% (69,0% w roku 2012/2013) to osoby uzyskujące dyplomy uczelni publicznych (301,9 tys.). Ponad połowa wszystkich absolwentów (55,3% ogółu, czyli 234,7 tys. osób) ukończyła studia pierwszego stopnia, z czego 64,9 tys. z tytułem inżyniera i 169,8 tys. z tytułem licencjata. Studia magisterskie jednolite ukończyło 22,2 tys. absolwentów (tj. 5,2% wszystkich kończących studia), a studia drugiego stopnia ukończyło 167,7 tys. osób (39,5%) – w roku 2012/2013 odpowiednio 25,8 tys. i 173,1 tys. Liczba osób uzyskujących dyplomy potwierdzające ukończenie studiów stacjonarnych wyniosła 242,4 tys., z tego 94,1 tys. absolwentów studiów pierwszego stopnia z tytułem licencjata, 47,1 tys. absolwentów z tytułem inżyniera, 15,4 tys. absolwentów studiów jednolitych magisterskich i 85,9 tys. absolwentów studiów drugiego stopnia. Mniejszą grupę osób kończących studia wyższe stanowili absolwenci studiów niestacjonarnych – 182,2 tys. osób, z tego 75,7 tys. absolwentów studiów pierwszego stopnia z tytułem licencjata, 17,8 tys. absolwentów studiów pierwszego stopnia z tytułem inżyniera, 6,9 tys. absolwentów studiów jednolitych magisterskich i 81,8 tys. absolwentów studiów drugiego stopnia<sup>253</sup>.

Z przedstawionych danych wynika spadek liczby osób rozpoczynających studia (w perspektywie następnych lat spadek liczby absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy), w grupie absolwentów dominują osoby z tytułem licencjata. Nastąpił także wzrost absolwentów, kończących studia w trybie stacjonarnym. Sytuacja absolwentów ogółem na rynku pracy staje się wyjątkowo trudna. Na podstawie stale prowadzonego przez GUS, w ramach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), monitoringu rynku pracy, możliwe jest pozyskiwanie informacji o sytuacji na rynku pracy. Badanie obejmuje wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, będące członkami wylosowanych gospodarstw domowych. Metodologia BAEL oparta jest na definicjach zalecanych do stosowania przez Międzynarodową Organizację Pracy i Eurostat. Podstawowym kryterium podziału ludności, z punktu widzenia aktywności ekonomicznej, na pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo, jest praca, tzn. fakt wykonywania, posiadania bądź poszukiwania pracy w badanym tygodniu. Do ludności aktywnej zawodowo zaliczono wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, uznane za pracujące lub bezrobotne. Za pracującą uznano każdą osobę, która w badanym tygodniu wykonywała pracę przynoszącą zarobek

<sup>252</sup> Tamże, s. 26-31.

<sup>253</sup> Tamże, s. 32.

lub dochód jako pracownik najemny, pracujący na własny rachunek lub pomagający członek rodziny lub miała pracę, ale jej nie wykonywała z powodu choroby, urlopu macierzyńskiego, rodzicielskiego lub wypoczynkowego, bądź z innych powodów, przy czym długość przerwy w pracy wynosiła do 3 miesięcy lub powyżej 3 miesięcy, ale osoba ta była pracownikiem najemnym i w tym czasie otrzymywała co najmniej 50% dotychczasowego wynagrodzenia. Bezrobotni, według BAEL<sup>254</sup>, są to osoby w wieku 15-74 lata, które spełniały jednocześnie 3 warunki: w okresie badanego tygodnia nie były osobami pracującymi, aktywnie poszukiwały pracy oraz były gotowe podjąć pracę w ciągu dwóch tygodni następujących po tygodniu badanym. Do bezrobotnych należą także osoby, które nie poszukiwały pracy, ponieważ miały pracę załatwioną i oczekiwały na jej rozpoczęcie przez okres nie dłuższy niż 3 miesiące oraz były gotowe tę pracę podjąć. Trzecią grupę stanowi ludność bierna zawodowo, czyli osoby w wieku 15 lat i więcej, które nie zostały zaklasyfikowane jako pracujące lub bezrobotne, tzn. osoby, które w okresie badanego tygodnia nie pracowały i nie poszukiwały pracy, nie pracowały i poszukiwały pracy, ale nie były gotowe do jej podjęcia w ciągu dwóch tygodni następujących po tygodniu badanym oraz nie pracowały i nie poszukiwały pracy, ponieważ miały pracę załatwioną i oczekiwały na jej rozpoczęcie w okresie dłuższym niż 3 miesiące lub do 3 miesięcy, ale nie były gotowe tej pracy podjąć<sup>255</sup>.

Na podstawie Kwartalnej informacji o rynku pracy<sup>256</sup>, będącej przedmiotem Monitoringu Rynku Pracy, współczynnik aktywności zawodowej

<sup>254</sup> Inną definicję osoby bezrobotnej przyjęto w statystyce urzędów pracy, która zgodnie z ustawą z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy obowiązuje od 01 czerwca 2004 r. (Dz. U. z 2015 r. poz. 149, z późniejszymi zmianami). Do bezrobotnych zarejestrowanych zalicza się osoby, które ukończyły 18 lat i nie osiągnęły wieku emerytalnego, nie są zatrudnione i nie wykonują innej pracy zarobkowej, są zdolne i gotowe do podjęcia zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy (bądź jeśli są to osoby niepełnosprawne – zdolne i gotowe do podjęcia zatrudnienia co najmniej w połowie tego wymiaru czasu pracy), nie uczą się w szkole, z wyjątkiem szkół dla dorosłych (lub przystępują do egzaminu eksternistycznego z zakresu programu nauczania tej szkoły) lub szkół wyższych gdzie studiuja w formie studiów niestacjonarnych, zarejestrowane we właściwym dla miejsca zameldowania (stałego lub czasowego) powiatowym urzędzie pracy oraz poszukujące zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej, z dodatkowymi zastosowaniami dotyczącymi źródeł dochodów, zapisanymi w w/w ustawie. Liczba i struktura bezrobotnych na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności różni się od bezrobocia rejestrowanego (statystyka urzędów pracy), a rozbieżność liczb wynika z różnic w definicjach osoby bezrobotnej, zastosowanych w wyżej wymienionych badaniach, za *Monitoring rynku...*, dz. cyt., s. 1.

<sup>255</sup> Tamże.

<sup>256</sup> Kwartalna informacja o rynku pracy prezentuje wstępne dane dotyczące pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo uzyskane z reprezentacyjnego Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności w IV kwartale 2015 r. w porównaniu z wynikami badań przeprowadzonych w III kwartale 2015 r. oraz z IV kwartałem 2013 i 2014 r. Z uwagi na opóźnienia w opracowaniu bieżących danych demograficznych za 2015 r. koniecznych do przygotowania aktualnego bilansu ludności, który jest podstawą opracowania wag do uogólnienia wyników z próby BAEL, ponownie wykorzystane zostały dane demograficzne wg stanu w dniu 31.12.2014 r.

(współczynnik aktywności zawodowej obliczony został jako udział ludności aktywnej zawodowo – pracującej i bezrobotnej – w ogólnej liczbie ludności w wieku 15 lat i więcej) osób z wykształceniem wyższym w latach 2013-2015 utrzymuje się na ustabilizowanym poziomie blisko 81,0% (2013 – 80,4%, 2014 – 80,4%, 2015 – III kwartał: 80,6%, IV kwartał: 80,8%). Popyt na pracę, zgłaszany w tej grupie, także wykazuje trend horyzontalny z tendencją wzrostową, na poziomie wskaźnika zatrudnienia (udział osób pracujących w liczbie ludności w wieku 15 lat i więcej) około 77,0% (2013 – 76,0%, 2014 – 76,7%, 2015 – III kwartał: 77,3%, IV kwartał: 77,9%)<sup>257</sup>. Jak zauważa D. Piróg, utrzymanie wskaźnika zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem na stabilnym poziomie przez ponad 20 lat, przy rosnącej od roku 1992 liczbie absolwentów wchodzących na rynek pracy, należy uznać za sukces w realizacji funkcji zaspokajania potrzeb rynku pracy<sup>258</sup>.

Stopa bezrobocia (udział bezrobotnych w ludności aktywnej zawodowo) osób z wyższym wykształceniem ma tendencję spadkową w analizowanym okresie i wyniosła około 4,0% (2013 – 5,6%, 2014 – 4,6%, 2015 – III kwartał: 4,2%, IV kwartał: 3,6%). Należy zaznaczyć, iż stopa bezrobocia, w grupie osób z wyższym wykształceniem, jest najniższa w stosunku do pozostałych osób z niższym poziomem wykształcenia. Najwyższą wartość stopy bezrobocia odnotowuje się w grupie osób z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym. Osoby z wyższym wykształceniem stanowią też najmniej liczną grupę osób biernych zawodowo, utrzymującą się na poziomie około 1,3 mln osób (2013 – 1,28 mln, 2014 – 1,33 mln, 2015 – III kwartał: 1.34 mln, IV kwartał: 1,33 mln). Przyczyny bierności zawodowej, będące przedmiotem opracowania, związane były najczęściej z przejściem na emeryturę, kontynuacją nauki, uzupełnianiem kwalifikacji, chorobą lub niepełnosprawnością oraz obowiązkami rodzinnymi i prowadzeniem domu<sup>259</sup>.

Zdaniem S. Macioła, na sytuację absolwentów szkół wyższych na rynku pracy wpływ mają przede wszystkim stan i perspektywy rozwoju gospodarki oraz ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa wyższego. Autor zaznacza, że w sytuacji pogarszającej się koniunktury gospodarki oraz umasowienia szkolnictwa wyższego, sytuacja absolwentów na rynku pracy staje się trudniejsza. Rynek pracy kształtowany jest w głównej mierze przez oczekiwania pracodawców, co tylko podnosi poziom konkurencji w grupie absolwentów, którzy starają się zebrać jak najbardziej zasobny kapitał kariery, by sprostać stawianym oczekiwaniom<sup>260</sup>. Z kolei postulaty zapro-

<sup>257</sup> *Monitoring rynku...*, dz. cyt., s. 4-8.

<sup>258</sup> D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość-Edukacja, 9/2013, s. 309.

<sup>259</sup> *Monitoring rynku...*, dz. cyt., s. 12-15.

<sup>260</sup> S. Macioł, *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1/39/2012, s. 35.

nowane przez D. Piróg, w zakresie optymalizacji szans absolwentów na rynku pracy, opierają się na trzech filarach<sup>261</sup>:

- prorynkowych strategiach kształcenia w szkołach wyższych,
- proedukacyjnych strategiach pracodawców,
- racjonalnych działaniach studentów.

Autorka, określając kierunki optymalizacji wchodzenia nowo promowanych absolwentów na rynek pracy, zwraca uwagę na konieczność kompleksowego rozpoznania realnej sytuacji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, szczególnie skuteczności procesu tranzycji. Warto, by oprócz badań ogólnopolskich, problematyka ta była przedmiotem zainteresowania każdej szkoły wyższej już na etapie opuszczania murów uczelni przez absolwentów oraz była kontynuowana przez okres kilku lat. Niezbędne też są działania w zakresie koncepcji kształcenia akademickiego, uwzględniające, nie tylko potrzeby rynku pracy, ale też i tradycyjną misję uczelni. Warto rozważyć wdrożenie działań o charakterze audytu, celem weryfikacji programów kształcenia, synergii między kierunkami studiów a biurami karier, nawiązywania i rozwoju kontaktów z pracodawcami, badanie losów absolwentów oraz włączenia praktycznych metod kształcenia. Istotną kwestią staje się także posiadany przez studenta poziom wiedzy o rynku pracy oraz posiadana przez niego umiejętność planowania kariery zawodowej, co prowadzi do konieczności włączenia nauki kompetencji społecznych oraz kształtowania postaw przedsiębiorczych. Przedstawione propozycje działań prowadzą do reorientacji szkoły wyższej w podmiot znacznie bardziej przedsiębiorczy, który stanie się „organizacją racjonalnie (twórczo, efektywnie) zarządzającą posiadanym kapitałem społecznym i intelektualnym przez procesy działania specyficzne dla uczelni, to znaczy: badania, kształcenie i kulturotwórcze relacje ze środowiskiem”<sup>262</sup>. Jak kontynuuje D. Piróg, wykształcenie wyższe ciągle jest uznaną i pożądaną wartością społecznie oraz buduje szanse na pozyskanie zatrudnienia. Potwierdzają to przytoczone w tej części publikacji statystyki BAEL. Niemniej jednak należy patrzeć na rynek pracy z perspektywy pracodawcy, bo to ta grupa społeczna gwarantuje pozytywny wynik tranzycji. Z tego też tytułu, szkoły wyższe podejmują wiele działań, wykraczających poza standardową aktywność, a wychodzących naprzeciw potrzebom studentów i pracodawców. W tej sytuacji wskaźniki zatrudnialności mogą stać się rzetelną miarą jakości kształcenia w szkołach wyższych oraz wpłynąć na poziom uplasowania się każdej uczelni na rynku usług edukacyjnych<sup>263</sup>.

<sup>261</sup> D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych...*, dz. cyt., s. 313.

<sup>262</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 58, za D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych...*, dz. cyt., s. 312.

<sup>263</sup> D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych...*, dz. cyt., s. 311-314.

## Rozdział 5

# Metodologia badań własnych

### 5.1. Przedmiot i cel badań

Przyjmując podejście filozoficzne w zakresie tzw. gromadzenia wiedzy należy wskazać dwie drogi. Pierwsza z nich, osadzona na aprioryzmie, wywodzącym się z epistemologii, określana jako *racjonalizm metodologiczny* wskazuje na niezależność wiedzy od doświadczenia. Niezależność może mieć charakter skrajny (rozum stanowi jedyne źródło poznania) lub umiarkowany (rozum jest podstawowym źródłem poznania, dopuszcza się wnioski pochodzące z doświadczeń). Druga droga z kolei, osadzona na aposterioryzmie, określana jako *empiryzm metodologiczny*, opiera się na prowadzeniu badań empirycznych, gdzie ludzkie poznanie jest bezpośrednio lub pośrednio obecne w doświadczeniu. Zdobywanie wiedzy odbywa się na podstawie doświadczeń, przy czym nie kwestionuje się roli rozumu w procesie poznania. W tym podejściu odrzuca się zdobywanie wiedzy tylko na podstawie rozumu (aktów myślowych)<sup>264</sup>.

W wielu publikacjach z zakresu nauk o bezpieczeństwie podkreśla się interdyscyplinarność przedmiotu badań, co wpływa na wykorzystanie wiedzy z różnych dyscyplin, dziedzin i obszarów naukowych. Prezentacja, wyjaśnienia oraz ocena procesów i zjawisk w sferze bezpieczeństwa, dzięki podejściu interdyscyplinarnemu sprzyjają, zarówno tworzeniu wiedzy z zakresu bezpieczeństwa, jak i jej metodologii badań, służącej rozwiązywaniu konkretnych problemów w dziedzinie bezpieczeństwa. Za przedmiot badań w naukach o bezpieczeństwie przyjmuje się „fakty (zdarzenia), procesy i bardziej

<sup>264</sup> zob. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Wydawnictwo Antyk, Warszawa 2003, s. 57-59.

szczegółowe zjawiska w sferze bezpieczeństwa, w jego różnych wymiarach przedmiotowych i między nimi, rozpatrywane w odniesieniu do konkretnych podmiotów, z punktu widzenia których analizujemy bezpieczeństwo, przy uwzględnieniu także wpływu warunków środowiskowych. Oczywiście jest, że przedmiotem badań będą także relacje między podmiotem a jego otoczeniem (środowiskiem), charakter tego otoczenia, ale także cechy danego podmiotu<sup>265</sup>. Jak zauważa J. Sztumski przedmiotem badań jest „wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”<sup>266</sup>. Dlatego też, za przedmiot badań w naukach o bezpieczeństwie przyjmuje się instytucje, zbiory zjawisk, przedmiotów i osób, a także procesy zachodzące pomiędzy nimi. Poza ustaleniem przedmiotu badań równie istotne jest sformułowanie ich celu. Wynika to z konieczności nadania badaniom odpowiedniego kierunku oraz uzyskania w wyniku badań efektu<sup>267</sup>.

**Przedmiotem badań prezentowanych w publikacji jest bezpieczeństwo edukacyjne w opinii absolwentów szkoły wyższej, pozyskanej przed procesem tranzycji oraz po roku obecności na rynku pracy. W związku z przyjętym przedmiotem badań, ich celem jest ustalenie determinanty bezpieczeństwa edukacyjnego.**

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż przyjęty przedmiot badań jest złożonym zjawiskiem, którego próba identyfikacji opiera się na subiektywnych opiniach respondentów w zakresie oceny badanych procesów i zjawisk. Niemniej jednak, poznanie tego zagadnienia odbywa się w taki sposób ze względu na udział podmiotu w doświadczeniu.

Jak zauważył W. Stach „w naukach o bezpieczeństwie podstawą sukcesów w działaniu jest dokonanie poprawnej analizy stanu faktycznego, ale nie tylko w stanach zagrożenia czy kryzysu. To w stanie „pokoju”, sytuacji codziennej, bezpiecznej, podejmowane są działania na rzecz utrzymania, doskonalenia i kształtowania stanu bezpieczeństwa ludzi i środowiska. Kształtowanie bezpieczeństwa ludzi i grup społecznych uwarunkowane jest przede wszystkim uzyskaniem rzetelnych informacji o aktualnym stanie analizowanej rzeczywistości, o stanie bezpieczeństwa lub występujących zagrożeniach. Dopiero w oparciu o pozyskane, najbardziej wiarygodne informacje istnieje możliwość podjęcia jakichkolwiek działań zaradczych i profilaktycznych. Ta metodologiczna zależność działania, od diagnozy do zapobiegania, jest warunkiem sine qua non wszelkiego logicznego działania”<sup>268</sup>.

<sup>265</sup> M. Cieślarczyk, *Teoretyczne i metodologiczne...*, dz. cyt., s. 212.

<sup>266</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1995, s. 7.

<sup>267</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 35.

<sup>268</sup> W. Stach, *Metodologia badań bezpieczeństwa*, Safety and Security, 6/2012, s. 49.

## 5.2. Problemy i hipotezy badawcze

W publikacji przyjęto podejście oparte na empiryzmie metodologicznym, które pozwoli zrealizować podjęty **cel pracy**, zakładający **empiryczne określenie zakresu bezpieczeństwa edukacyjnego absolwentów szkoły wyższej w odniesieniu do przedstawionych propozycji definicji bezpieczeństwa edukacyjnego**.

Uważa się, iż podjęte czynności badawcze mają na celu poznanie nieznanych lub mało znanych właściwości, cech, badanych obiektów, przedmiotów, zdarzeń, procesów, czy zjawisk. Dlatego też w prowadzonych badaniach wskazane zostały **cele szczegółowe** o charakterze poznawczym:

1. Poznanie wagi elementów składających się na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół wyższych.
2. Pomiar stopnia opanowania kompetencji społecznych w trakcie kształcenia przez absolwentów jako kluczowego komponentu w procesie tranzycji.
3. Określenie dywersyfikacji poziomu bezpieczeństwa edukacyjnego w grupie absolwentów w oparciu o stopień opanowania przez nich kompetencji społecznych.
4. Wyznaczenie poziomu różnicy w poczuciu bezpieczeństwa edukacyjnego na podstawie analizy opinii absolwentów szkoły wyższej przed tranzycją oraz po roku obecności na rynku pracy.

Po uzyskaniu odpowiedzi na postawione cele szczegółowe podjętych zagadnień badawczych możliwa będzie realizacja celów praktycznych, związanych przede wszystkim z możliwością implementacji wniosków w proces kształcenia oraz rozwijania jakości kształcenia w szkołach wyższych. Uzyskanie informacji z zakresu kompetencji społecznych pozwoli na ich konfrontację z oczekiwaniami rynku pracy oraz może stać się przyczyną konieczności zintensyfikowania udziału pracodawców w procesie kształcenia przy zaangażowaniu przedstawicieli szkół wyższych. Pozwoli to także na wyartykułowanie zakresu odpowiedzialności oraz możliwości adaptacji zmian osób organizujących kształcenie w szkołach wyższych.

Poprawne zaplanowanie procesu badawczego, a następnie zgodna z przyjętymi założeniami jego realizacja stanowią podstawę do osiągnięcia rzetelnych rezultatów przeprowadzonych badań. Punktem wyjścia każdego procesu badawczego jest sformułowanie pytania lub też zbioru pytań, na które nie można odpowiedzieć w oparciu o aktualnie posiadany zasób wiedzy. Można zatem przyjąć, iż problem badawczy jest to obiektywny i uświadomiony stan wiedzy w zakresie badanego faktu czy zjawiska, wraz



z wyrażoną chęcią do przezwyciężenia związanego z nim obszaru niewiedzy o problemie<sup>269</sup>.

Mając powyższe na uwadze oraz uwzględniając, że „problem badawczy to pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”<sup>270</sup>, za **główny problem badawczy** przyjęto następujące pytanie: **Czy szkoła wyższa jest w stanie zapewnić absolwentom bezpieczeństwo edukacyjne?**

Szczegółowe problemy badawcze stanowią następujące pytania:

1. Jak stopień opanowania kompetencji społecznych wpływa na ocenę bezpieczeństwa edukacyjnego przez absolwentów?
2. Czy z upływem czasu od uzyskania dyplomu absolwenci odczuwają potrzebę wyjazdu za granicę?
3. Jak obecność na rynku pracy wpływa na rozwój kompetencji społecznych?
4. Czy poziom opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów determinuje rozwój zawodowy absolwentów po procesie tranzycji?

W wyniku przeprowadzonych analiz literatury przedmiotu oraz podjętych wieloletnich badań na rzecz bezpieczeństwa edukacyjnego sformułowana została hipoteza badawcza. Stanowi ona założenie, które należy udowodnić w badaniach oraz jest niedostatecznie pewną odpowiedzią na postawione pytanie, wymagającą sprawdzenia. Z tytułu badania związków przyczynowo-skutkowych, przyjęta główna hipoteza badawcza ma charakter kauzalny, który pozwoli na określenie badanego zjawiska oraz jego uwarunkowań. Do wyjaśnienia problemów badawczych, podjętych w ramach publikacji, przyjęto następującą **hipotezę przewodnią: „Szkoła wyższa zapewnia absolwentom bezpieczeństwo edukacyjne”**.

Celem udzielenia odpowiedzi na pytania, stanowiące szczegółowe problemy badawcze, postawiono hipotezy szczegółowe:

1. Stopień opanowania kompetencji społecznych istotnie wpływa na ocenę bezpieczeństwa edukacyjnego.
2. U absolwentów przebywających co najmniej rok na rynku pracy wzrasta chęć wyjazdu za granicę.
3. Absolwenci obecni co najmniej rok na rynku pracy od uzyskania dyplomu posiadają wyższy poziom kompetencji społecznych niż w momencie ukończenia studiów wyższych.
4. Poziom opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów przez absolwentów po procesie tranzycji wpływa na ich decyzje w zakresie rozwoju zawodowego.

<sup>269</sup> J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, PWN, Wrocław-Warszawa 1976, s. 67.

<sup>270</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1987, s. 65.

### 5.3. Metoda badań, techniki i narzędzia badawcze

Przyjęty cel pracy oraz problemy i hipotezy badawcze wyznaczają przedmiotowy, podmiotowy i czasowy zakres pracy.

Przedmiotowy zakres pracy związany jest z tematem niniejszej publikacji i odnosi się do bezpieczeństwa edukacyjnego absolwentów szkół wyższych.

Podmiotowy zakres pracy stanowi grupa absolwentów szkoły wyższej.

Zakres czasowy pracy obejmuje okres, w którym absolwenci dokonują oceny programu kształcenia po zakończeniu cyklu kształcenia I oraz II stopnia w roku akademickim 2013/2014, w którym przystępują do egzaminu dyplomowego, następnie zaś po roku obecności na rynku pracy, tj. w roku 2015. Można zatem przyjąć, iż zakres czasowy pracy obejmuje cztery lata – w odniesieniu do roku akademickiego – od 2011/2012 do 2014/2015 roku.

Metoda badań to zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących, najogólniej, całość postępowania badawczego zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego<sup>271</sup>. Metoda badawcza staje się zatem określonym zespołem powtarzalnych technik i sposobów badawczych<sup>272</sup>, służących do zebrania i analizy danych, które pozwolą odpowiedzieć na pytania problemowe oraz uzasadnić je z określonym stopniem prawdziwości<sup>273</sup>. W przeprowadzonych badaniach zastosowano *metodę ankietową (sondażu diagnostycznego)*, której istota polega na zdobyciu informacji na temat zjawisk oraz wydarzeń poprzez poznanie poglądów i opinii respondentów. Jest to metoda pomiaru pośredniego, charakteryzująca się bezpośrednią dystrybucją narzędzia badawczego do respondenta, który odpowiada na pytania z kwestionariusza ankiety. Powodem jej zastosowania jest dotarcie do licznej zbiorowości w krótkim okresie czasu oraz zapewnienie anonimowości uczestnikom badania. Uzyskane wyniki stanowią wartości procentowe czy średnie z całościowo zebranego materiału badawczego. Odpowiedzi badanych nie są interpretowane indywidualnie, lecz zbiorczo.

Jak zauważa J. Kunikowski, stosowanie ankiety jako narzędzia badawczego może budzić zastrzeżenia wynikające z poziomu szczerości i rzetelności respondentów. Dlatego też, jego zdaniem, wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i uzasadnione należy włączać ilościową analizę statystyczną. Zastosowanie metod statystycznych „pozwała bowiem na analizę struktury zjawiska będącego przedmiotem badań oraz dokładną analizę współzależ-

<sup>271</sup> J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, TNOiK, Toruń 2003, s. 9.

<sup>272</sup> S. Nowak, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>273</sup> K. Górską, A. Rożej, *Wybrane metody empiryczne w naukach o bezpieczeństwie*, BITP, Vol. 30, Issue 2, 2013, s. 13.

ności występujących między zjawiskami. Wynika to z możliwości dokładnego i ścisłego opisu zjawisk będących wynikiem dokładności i ścisłości w myśleniu i działaniu badającego, przejrzystego i różnorodnego zestawienia wyników w dogodnej formie, wyciągania ogólnych wniosków oraz przewidywania faktów i zdarzeń na ich podstawie, a także selekcji przyczyn oraz skutków i wyliczenie korelacji między nimi<sup>274</sup>.

Zastosowana została *technika ankiety indywidualnej* badań ilościowych, polegająca na samodzielnym wypełnieniu kwestionariusza ankiety przez respondentów w trakcie prowadzonego badania. Istotą techniki badawczej jest posiadanie przez nią szeregu wzorów czynności potrzebnych do realizacji określonych zadań badawczych i utrwalonych w postaci zasad metodologicznych, porządkujących reguły i zasady ich stosowania<sup>275</sup>.

Narzędziem wykorzystywanym podczas przeprowadzania badań były dwa *kwestionariusze ankiety* (służące do realizacji wybranej techniki badań), skierowane do tej samej grupy odbiorców, ale w dwóch różnych okresach badawczych. Pierwszy kwestionariusz ankiety otrzymali absolwenci w momencie złożenia egzaminu dyplomowego (przed procesem tranzycji), celem poznania ich opinii w zakresie zalet zdobytego wykształcenia, oceny studiów oraz warunków studiowania, stopnia opanowania kompetencji społecznych, a także planów na przyszłość. Absolwenci mieli również możliwość wskazania działań, pozwalających na poprawę oferty edukacyjnej. Drugi kwestionariusz ankiety został skierowany do tej samej grupy absolwentów po roku czasu od złożenia egzaminu dyplomowego, w ramach monitorowania losów absolwentów szkół wyższych. Składał się z pytań, pozwalających poznać ich aktualną sytuację zawodową, rodzaj miejsca pracy, sposób poszukiwania pracy, tryb zatrudnienia, poziom posiadanych kompetencji społecznych w konfrontacji z oczekiwaniami pracodawców oraz plany na przyszłość. Zastosowane narzędzia badawcze stanowiły standaryzowane kwestionariusze ankiety, zawierające identyczną listę pytań wraz z kafeterią odpowiedzi.

Aby umożliwić realizację postawionych celów badawczych i dokonać weryfikacji hipotez, wykorzystano studia literatury przedmiotu, dane statystyczne (źródła wtórne), dane z badań własnych (źródła pierwotne), metody zbierania i analizy danych (z uwzględnieniem metod opisowych oraz matematyczno-statystycznych) oraz graficzną prezentację danych w postaci tabel i rysunków.

Dokonując wyboru metod badawczych kierowano się przede wszystkim specyfiką problemów oraz ogólnie przyjętą drogą postępowania w prowa-

<sup>274</sup> J. Kunikowski, *Stosowana metodologia badań*, w: *Uwarunkowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa*, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 27-30.

<sup>275</sup> T. Domański, *Marketing dla menedżerów*, PWN, Warszawa 1988, s. 149.

dzeniu badań naukowych. Przy próbie rozwiązania problemu głównego i szczegółowych problemów badawczych przyjęto podejście interdyscyplinarne, polegające na wykorzystaniu metod, technik i narzędzi badawczych właściwych dla wielu dyscyplin naukowych.

#### 5.4. Teren badań, rodzaj i charakter próby oraz organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w dwóch okresach czasowych. Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w grupie absolwentów kończących studia I i II stopnia w roku akademickim 2013/2014 w okresie od czerwca do listopada 2014 roku. Drugie zaś badanie zrealizowano po roku obecności absolwentów na rynku pracy, tj. od czerwca do listopada 2015 roku.

W roku akademickim 2013/2014 studia wyższe w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej (PSW) ukończyło 640 absolwentów<sup>276</sup>. Autorski kwestionariusz ankiety absolwenta PSW wypełniło 487 osób, co stanowiło 76,1% ogółu. Należy zaznaczyć, iż uczestnictwo absolwentów w badaniu było dobrowolne, poprzez złożenie deklaracji zgody na udział w Monitorowaniu Karier Zawodowych Absolwentów (załącznik 34 do Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia)<sup>277</sup>.

Po roku czasu, do 487 osób wysłano drugi autorski kwestionariusz ankiety, który wypełniło i przesłało 78 osób, co stanowiło zwrot na poziomie 16,02%. Niski poziom zwrotu kwestionariuszy ankiety wynikał z rezygnacji absolwentów z monitoringu oraz nieaktualnych adresów e-mailowych oraz kontaktów telefonicznych.

Zastosowane w badaniu dwa odrębne kwestionariusze ankiety zostały wprowadzone do cyklu badań w zakresie jakości kształcenia i stanowią integralną część Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w PSW (Ankieta Absolwenta PSW – załącznik 35 do WSZJK oraz Ankieta Absolwenta PSW – Monitorowanie Karier Zawodowych Absolwentów PSW w Białej Podlaskiej – załącznik 36 do WSZJK)<sup>278</sup>.

<sup>276</sup> Na podstawie *Sprawozdania o studiach wyższych S-10 według stanu w dniu 30.11.2014 r.*, GUS.

<sup>277</sup> Uchwała 87/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 29.09.2015 roku w sprawie wprowadzenia zmian i przyjęcia tekstu jednolitego Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej oraz Uchwała 119/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 24.11.2015 roku w sprawie wprowadzenia zmian w Schemacie Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

<sup>278</sup> Tamże.

W programie STATISTICA10, przy wykorzystaniu testu Chi kwadrat Pearsona, zbadano zależności pomiędzy zmiennymi. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności  $p=0,05$ , a odpowiedzi istotne statystycznie oznaczono gwiazdką (\*). Na potrzeby weryfikacji hipotez badawczych w pracy zastosowano analizę skupień metodą k-średnich.

Uwzględniając płeć badanych, w pierwszej grupie absolwentów (tabela 1), kobiety stanowiły 66,7% ogółu, natomiast mężczyźni 33,3%.

**Tabela 1. Cechy badanych absolwentów**

Zmienna	n	%
<u>Płeć:</u>		
kobiety	325	66,7
mężczyźni	162	33,3
<u>Miejsce zamieszkania:</u>		
wieś	236	48,5
miasto	230	47,2
obcokrajowiec	21	4,3
<u>Poziom studiów:</u>		
studia I stopnia	356	73,1
studia II stopnia	131	26,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, w badaniu uczestniczyli, zarówno absolwenci z obszarów wiejskich, jak i miast (odpowiednio 48,5% i 47,2%). Uwzględniając poziom studiów, należy wskazać, iż liczba absolwentów studiów I stopnia była trzy razy większa, niż liczba absolwentów studiów II stopnia (odpowiednio 73,1% oraz 26,9%). W badaniu udział wzięło 4,3% obcokrajowców.

**Tabela 2. Cechy badanych absolwentów**

Zmienna	n	%
<u>Płeć:</u>		
kobiety	56	71,8
mężczyźni	22	28,2
<u>Miejsce zamieszkania:</u>		
wieś	34	43,6
miasto	44	56,4
<u>Poziom studiów:</u>		
studia I stopnia	54	69,2
studia II stopnia	24	30,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

W przypadku drugiej grupy absolwentów (tabela 2), którzy uczestniczyli w badaniu po roku od uzyskania dyplomu, kobiety stanowiły 71,8%, mężczyźni zaś 28,2%, z czego 34 osoby reprezentowały środowiska wiejskie, zaś 44 respondentów zadeklarowało miasto, jako miejsce swojego zamieszkania. W przypadku studiów I stopnia, podobnie jak w badaniu przed rokiem, absolwenci stanowili większość próby badawczej (blisko 70,0% ogółu) w porównaniu z absolwentami studiów II stopnia.

Zgodnie z art. 13b ustawy prawo o szkolnictwie wyższym minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego prowadzi monitoring karier zawodowych absolwentów na podstawie danych zawartych w ogólnopolskim wykazie studentów oraz danych gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych na kontaktach ubezpieczonych lub kontaktach płatników składek. Po raz pierwszy w roku 2016 zostały sporządzone raporty ekonomicznych aspektów losów absolwentów w ujęciu ogólnokrajowym oraz na poziomie szkoły wyższej.

W przygotowanych raportach jedynym źródłem informacji o sytuacji absolwentów na rynku pracy są rejestry Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Wśród absolwentów może jednak istnieć grupa osób, które nie figurują w tych rejestrach, co wynika z braku wpływu składek z jakiegokolwiek tytułu, jednak niekoniecznie musi oznaczać to brak zatrudnienia. W zbiorach ZUS nie są rejestrowane umowy o dzieło oraz umowy zlecenia podpisywane ze studentami (z wyjątkiem umów o dzieło i umów zleceń zawieranych z pracodawcą zatrudniającym daną osobę na umowę o pracę), umowy podpisywane za granicą oraz praca bez formalnej umowy. Osoby ubezpieczone w Kasie Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego (KRUS) również mogą być nieobecne w rejestrach ZUS. Rozróżnienie tych przypadków na podstawie dostępnych danych jest niemożliwe. Raport na poziomie krajowym charakteryzuje zbiorowość absolwentów wszystkich kierunków uczelni wyższych w Polsce. Ten raport należy traktować jako opis ogólnej sytuacji absolwentów na rynku pracy, nie powinien być jednak wykorzystywany do formułowania kategori- cycznych wniosków na temat absolwentów, z tytułu znacznego zróżnicowania ekonomicznych wskaźników funkcjonowania na rynku pracy pomiędzy absolwentami różnych kierunków i różnych uczelni. Zdaniem resortu, dla uzyskania pełniejszego obrazu niezbędne jest zapoznanie się z raportami dotyczącymi absolwentów poszczególnych kierunków i uczelni<sup>279</sup>.

Mając powyższe na uwadze, dokonano analizy przygotowanych raportów w odniesieniu do PSW w Białej Podlaskiej z uwzględnieniem wyników krajowych. Na podstawie zestawienia zamieszczonego w tabeli 3 należy zauważyć, iż w selektywnym raporcie dotyczącym Uczelni wystąpiła zbyt

<sup>279</sup> [www.absolwenci.nauka.gov.pl](http://www.absolwenci.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 13.06.2016 r.

mała liczba absolwentów w porównaniu z rzeczywistym stanem, to jest 640 absolwentów w roku 2014. Rozbieżność wynika z posiadania niepełnych danych w ogólnopolskim wykazie studentów, co jest spowodowane prawdopodobnie nieprawidłowym zacytowaniem danych z uczelnianego Systemu Obsługi Szkół Wyższych.

**Tabela 3. Zestawienie ilościowe absolwentów według rejestru Zakładu Ubezpieczeń Społecznych**

Absolwenci, którzy uzyskali dyplom w 2014 r.	PSW w Białej Podlaskiej				Polska			
	studia I stopnia		studia II stopnia		studia I stopnia		studia II stopnia	
	n	%	n	%	n	%	n	%
występują w rejestrach ZUS	43	47,8	13	76,5	123781	65,8	127132	92,1
nie występują w rejestrach ZUS	47	52,2	4	23,5	64432	34,2	10880	7,9
ogółem	90	100	17	100	188214	100	138012	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportów *Ekonomiczne aspekty losów absolwentów*, www.absolwenci.nauka.gov.pl, dostęp z dnia 13.06.2016 r.

Na podstawie przygotowanego zestawienia można stwierdzić, iż w przypadku danych ogólnopolskich oraz uczelnianych obserwuje się znaczącą przewagę liczby absolwentów, którzy uzyskali dyplom w 2014 r. występujących w rejestrach ZUS na poziomie studiów II stopnia w stosunku do osób nie występujących w rejestrach ZUS. W przypadku absolwentów I stopnia wzrasta liczba osób nie występujących w rejestrach ZUS na rzecz osób występujących w rejestrach ZUS.

W raportach *Ekonomiczne aspekty losów absolwentów* sytuacja absolwentów na rynku pracy została przedstawiona za pomocą trzech podstawowych mierników<sup>280</sup>:

- czasu poszukiwania pracy,
- stabilności zatrudnienia,
- osiągniętego wynagrodzenia.

Czas poszukiwania pracy (w miesiącach) został przedstawiony w dwóch zakresach, jako średni czas od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu oraz jako średni czas od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy na umowę o pracę po uzyskaniu dyplomu<sup>281</sup>.

Stabilność zatrudnienia została określona na podstawie miary negatywnej–destymulanty (niskie wartości wskazują na stabilność pracy, zaś wysokie na brak stabilności) poprzez przyjęcie następujących wskaźników<sup>282</sup>:

<sup>280</sup> Tamże.

<sup>281</sup> Tamże.

<sup>282</sup> Tamże.

- procent osób, które choć raz miały doświadczenie bycie bezrobotnym,
- ryzyko bezrobocia wśród absolwentów (średni procent miesięcy w okresie objętym badaniem, w których absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni) – wskaźniki bezwzględne i względne.

Względny wskaźnik bezrobocia (WWB) ustalono na podstawie średniej wartości ilorazu ryzyka bezrobocia wśród absolwentów do stopy rejestrowanego bezrobocia w ich powiatach zamieszkania. Wartość wskaźnika poniżej 1 oznacza, iż przeciętne ryzyko bezrobocia wśród absolwentów jest niższe niż stopa bezrobocia w ich powiatach zamieszkania<sup>283</sup>.

Z kolei względny wskaźnik zarobków (WWZ) oznacza średnią wartość ilorazu średniego miesięcznego wynagrodzenia absolwenta do średniego miesięcznego wynagrodzenia w jego powiecie zamieszkania. Wartość wskaźnika powyżej 1 wskazuje, iż przeciętnie absolwenci zarabiają powyżej średniej wynagrodzeń w ich powiatach zamieszkania<sup>284</sup>.

W tabeli 4 dokonano zestawienia wskazanych trzech mierników w odniesieniu do poziomu ogólnokrajowego oraz uczelnianego.

**Tabela 4. Sytuacja absolwentów PSW w Białej Podlaskiej oraz w Polsce na rynku pracy**

Mierniki sytuacji na rynku pracy	PSW w Białej Podlaskiej		Polska	
	studia I stopnia	studia II stopnia	studia I stopnia	studia II stopnia
<b>Czas poszukiwania pracy</b>				
Średni czas (w mies.) od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu	3,56	2,73	3,34	2,01
Średni czas (w mies.) od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy <u>na umowę o pracę</u> po uzyskaniu dyplomu	4,83	3,22	3,58	2,44
<b>Stabilność zatrudnienia</b>				
Ryzyko bezrobocia wśród absolwentów od uzyskania dyplomu do 30.09.2015 r.	6,72%	25,67%	6,23%	10,57%
Stopa rejestrowanego bezrobocia	12,00% <sup>1</sup>	13,12% <sup>1</sup>	11,41%	11,42%
Względny wskaźnik bezrobocia (WWB) <sup>2</sup>	0,51	1,86	0,53	0,97
<b>Osiągnięte wynagrodzenie</b>				
Średnie miesięczne wynagrodzenie wśród pracujących (w zł) w okresie od uzyskania dyplomu do 30.09.2015 r.	1631,09	1718,20	2161,78	2524,42

<sup>283</sup> Tamże.

<sup>284</sup> Tamże.



Średnie miesięczne wynagrodzenie z tytułu <u>umowy o pracę</u> po uzyskaniu dyplomu wśród pracujących na umowę o pracę (w zł)	1917,57	1806,33	2530,85	2888,86
Średnie miesięczne wynagrodzenie w badanym okresie	3454,02 <sup>1</sup>	3284,04 <sup>1</sup>	4075	4075
Względny wskaźnik zarobków (WWZ) <sup>3</sup>	0,49	0,58	0,61	0,70

<sup>1</sup> wśród statystycznych mieszkańców powiatów zamieszkania absolwentów od uzyskania dyplomu do 30.09.2015 r.

<sup>2</sup> średni iloraz ryzyka bezrobocia wśród absolwentów do stopy rejestrowanego bezrobocia w ich powiatach zamieszkania od uzyskania dyplomu do 30.09.2015 r.

<sup>3</sup> średni iloraz średniego miesięcznego wynagrodzenia absolwenta do średniego miesięcznego wynagrodzenia w jego powiecie zamieszkania w okresie od uzyskania dyplomu do 30.09.2015 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportów *Ekonomiczne aspekty losów absolwentów*, [www.absolwenci.nauka.gov.pl](http://www.absolwenci.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 13.06.2016 r.

Na podstawie prezentowanych danych należy przyjąć, iż średni czas poszukiwania pracy jest dłuższy w przypadku podjęcia pierwszej pracy na umowę o pracę w odniesieniu, zarówno do I i II stopnia. Czas do podjęcia pierwszej pracy przez absolwentów PSW w Białej Podlaskiej jest dłuższy w stosunku do wyników na poziomie krajowym.

Względny wskaźnik bezrobocia jest korzystniejszy w przypadku grupy absolwentów studiów I stopnia zarówno w PSW oraz kraju, co oznacza niższy poziom przeciętnego ryzyka bezrobocia wśród absolwentów niż stopa bezrobocia w powiatach ich zamieszkania. WWB wzrasta w grupie absolwentów studiów II stopnia, gdzie w przypadku absolwentów PSW osiągnął poziom 1,86, co oznacza, iż przeciętne ryzyko bezrobocia jest znacznie wyższe niż stopa bezrobocia w powiatach ich zamieszkania. Należy jednak zaznaczyć, iż WWB został obliczony na podstawie niepełnych danych, opartych na 17 absolwentach studiów II stopnia.

Poziom osiągniętego wynagrodzenia uzyskiwany przez absolwentów jest niższy po studiach I stopnia (PSW oraz kraj) niż II stopnia, stąd też względny wskaźnik zarobków zarówno w odniesieniu do PSW, jak i kraju wyniósł poniżej 1. Oznacza to, iż przeciętnie absolwenci zarabiają poniżej średniej wynagrodzeń w powiatach ich zamieszkania. Różnice pomiędzy absolwentami PSW a ogółem zauważono także w stosunku do wysokości uzyskanego wynagrodzenia, które jest znacznie niższe w badanej zbiorowości absolwentów PSW. Na podstawie raportów zauważono, iż niekorzystne wartości WWZ mogą wynikać z tytułu rozpoczęcia aktywności zawodowej na rynku pracy, co w konsekwencji nie musi oznaczać porażki absolwentów.

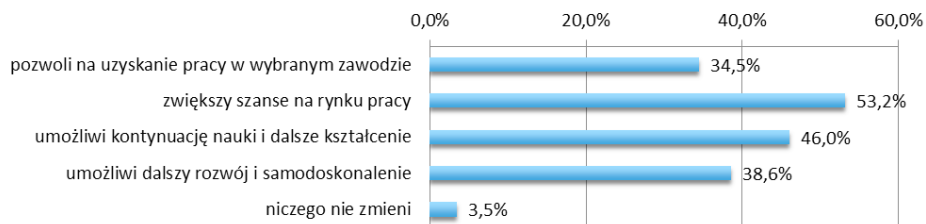
## Rozdział 6

# Kształtowanie bezpieczeństwa edukacyjnego w opinii absolwentów szkoły wyższej

### 6.1. Subiektywne bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów przed procesem tranzycji

Przedstawione w podrozdziale 3.2. definicje bezpieczeństwa edukacyjnego pozwoliły na wyróżnienie subiektywnego bezpieczeństwa edukacyjnego, które odzwierciedla przekonanie studenta lub później absolwenta o własnym poziomie rozwoju, wyraża zadowolenie lub jego brak z osiągniętych rezultatów. Stwierdzono, że to właśnie ten rodzaj bezpieczeństwa edukacyjnego najczęściej objawia się w badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego. W przeprowadzonych badaniach została uwzględniona problematyka dotycząca oceny studiów, zalet zdobytego wykształcenia, warunków studiowania, stopnia opanowania kompetencji społecznych, niezbędnych na rynku pracy oraz planów na przyszłość w grupie absolwentów ogółem.

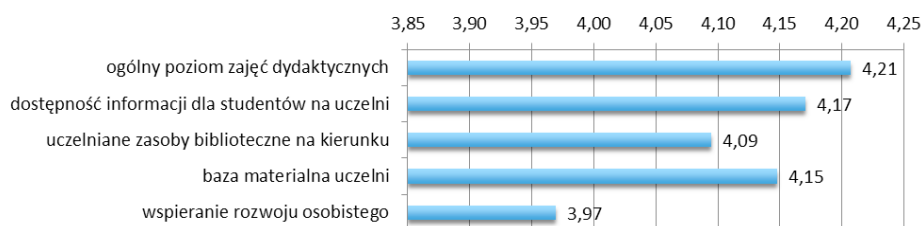
Blisko 100,0% badanych stwierdziło, iż zdobycie wyższego wykształcenia jest zaletą na rynku pracy. Tylko 3,5% absolwentów uważało, że niczego to nie zmieni. W grupie atutów płynących z posiadania wyższego wykształcenia (rys. 1) respondenci wyróżnili przede wszystkim wzrost szans na rynku pracy (ponad połowa wskazań) oraz możliwość kontynuacji nauki (46,0% odpowiedzi). Równie istotne dla co najmniej 1/3 badanych są takie atuty, jak możliwość dalszego rozwoju i samodoskonalenia, a także zdobycie pracy w wybranym zawodzie.



**Rys. 1. Zalety zdobytego wykształcenia**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Postrzeganie posiadania kwalifikacji w postaci dyplomu jako ważnej wartości na rynku pracy ma swoje uzasadnienia w korzystnej ocenie warunków studiowania (rys. 2). Badani mieli możliwość dokonania oceny tych warunków przy przyjętej skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczała brak warunków, a 5 stworzenie warunków na najwyższym poziomie.



**Rys. 2. Warunki studiowania na Uczelni**

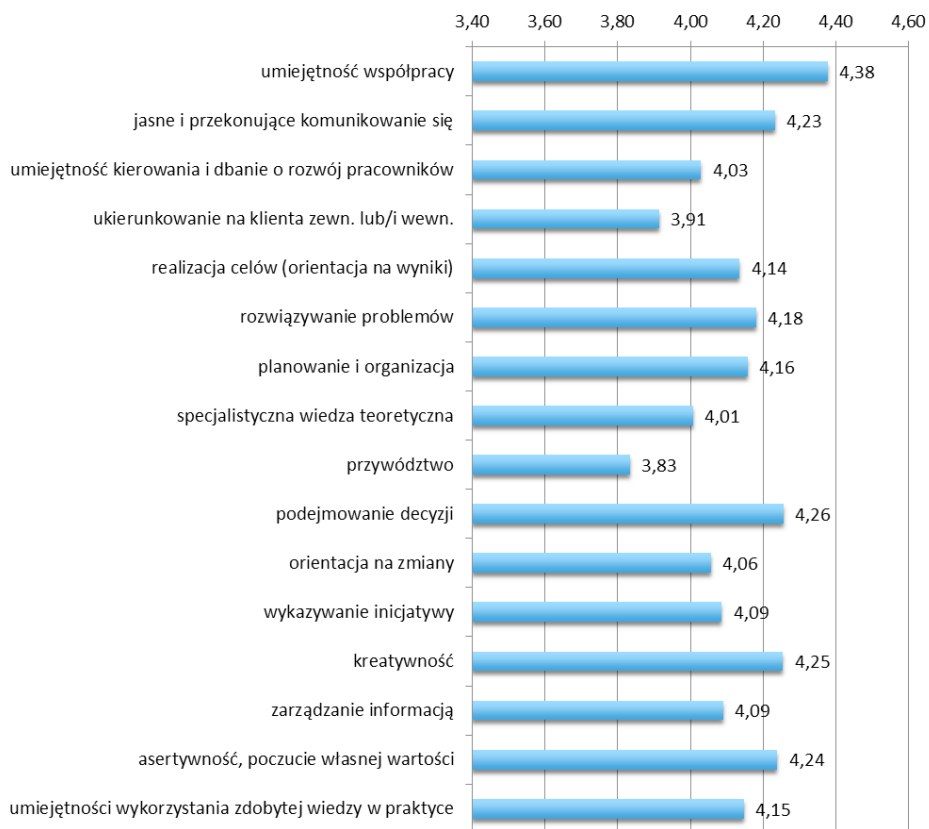
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Absolwenci najwyżej ocenili ogólny poziom zajęć dydaktycznych (4,21 – 84,2% oceny maksymalnej), najniżej zaś wsparcie rozwoju osobistego (3,97). Warto podkreślić, iż uzyskana najniższa ocena stanowi blisko 80,0% wartości oceny maksymalnej. Na podstawie rysunku 2 można przyjąć średnią wartość, dla ogółu wskazanych w kafeterii warunków studiowania, na poziomie 4,12, co stanowi 82,4% oceny maksymalnej. Zatem rozpiętość między wskazaniem najniższym a najwyższym wyniosła 4,2%. W grupie najwyżej ocenionych elementów (ocena 4,15 i powyżej) znalazły się dostępność informacji dla studentów na uczelni oraz baza materialna.

Z tytułu uzyskania oceny najniższej, przy wsparciu rozwoju osobistego, na tle pozostałych elementów, składających się na warunki studiowania, ważną kwestią stają się działania w ramach realizacji programów kształcenia, skierowane na naukę oraz rozwój kompetencji społecznych (rys. 3).

Układ kompetencji przyjęty w badaniu ma strukturę hierarchiczną. Kompetencja wskazana jako pierwsza jest kompetencją najczęściej pożą-

daną na rynku pracy na poziomie powyżej 80,0% pracodawców. Z kolei kompetencje zamieszczone najniżej w zestawieniu uzyskują zapotrzebowanie u 20,0%–30,0% pracodawców<sup>285</sup>. Identyfikacja stopnia opanowania poszczególnych kompetencji wynikała z subiektywnej oceny absolwentów w oparciu o przyjętą skalę od 1 (brak opanowania kompetencji) do 5 (w pełni opanowana kompetencja).



**Rys. 3. Stopień opanowania kompetencji**

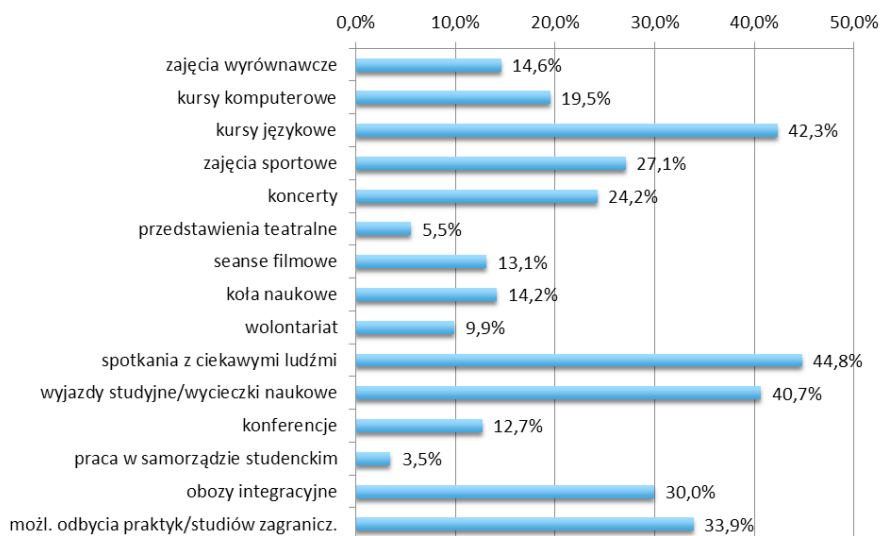
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Najlepiej opanowanymi kompetencjami, w grupie absolwentów ogółem, zostały kompetencje, które osiągnęły najwyższą wartość ocen. Należą do nich: umiejętność współpracy (4,38 – 87,6% oceny maksymalnej), podejmowanie decyzji (4,26 – 85,2% oceny maksymalnej), kreatywność (4,25 – 85,0% oceny maksymalnej), asertywność (4,24 – 84,8% oceny maksymalnej).

<sup>285</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 192-193.

nej) oraz komunikatywność (4,23 – 84,6% oceny maksymalnej). Do kompetencji opanowanych przez absolwentów w stopniu najniższym należą: przywództwo (3,83 – 76,6% oceny maksymalnej) oraz ukierunkowanie na klienta (3,91 – 78,2% oceny maksymalnej). Warto zaznaczyć, iż wskazane kompetencje są rozmieszczone zarówno w górnej części struktury, jak i w dolnej. Istotne jest to, iż najważniejsza na rynku kompetencja, tj. umiejętność współpracy, została najlepiej opanowana przez ogół absolwentów. Kluczowym wydaje się podjęcie działań na rzecz zrównoważenia stopnia opanowania kompetencji słabiej opanowanych przez badanych, przynajmniej do uzyskania średniego poziomu w grupie ogółem. W przypadku tej grupy respondentów, ogół kompetencji, na które zgłaszane jest zapotrzebowanie przez pracodawców, został opanowany w stopniu średnim 4,13, co stanowi 82,6% oceny maksymalnej. Zatem, w przedstawionym zestawieniu na rysunku 3, należałoby podjąć pracę w kierunku weryfikacji kierunkowych efektów kształcenia, celem umożliwienia podniesienia stopnia opanowania kompetencji takich, jak kierowanie, ukierunkowanie na klienta, specjalistyczna wiedza, przywództwo, orientacja na zmiany, wykazywanie inicjatywy oraz zarządzanie informacją.

Dlatego też, bardzo ważną kwestią w prowadzonych badaniach było poznanie opinii absolwentów w zakresie korekty oferty edukacyjnej, celem wsparcia bezpieczeństwa edukacyjnego (rys. 4).

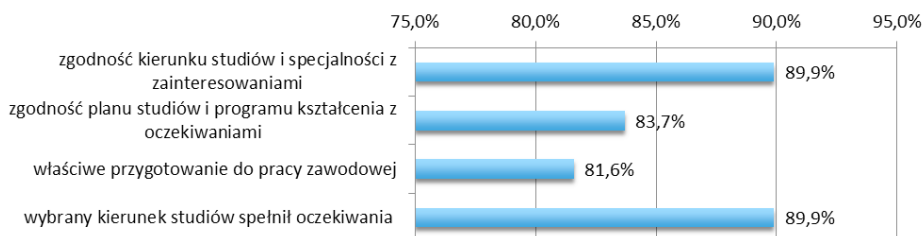


**Rys. 4. Elementy, które należałoby ulepszyć w ofercie edukacyjnej, społecznej i kulturalnej Uczelni**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Najwięcej wskazań w zakresie ulepszenia oferty edukacyjnej, kulturalnej oraz społecznej odnotowano w przypadku organizacji spotkań z ciekawymi ludźmi (blisko 44,8%), kursów językowych (42,3%) oraz wycieczek/wyjazdów studyjnych/naukowych (40,7%). Absolwenci, w minimalnym stopniu uważają, że należy podejmować dodatkowe działania w zakresie pracy w samorządzie studenckim, organizacji przedstawień kulturalnych czy wolontariatu.

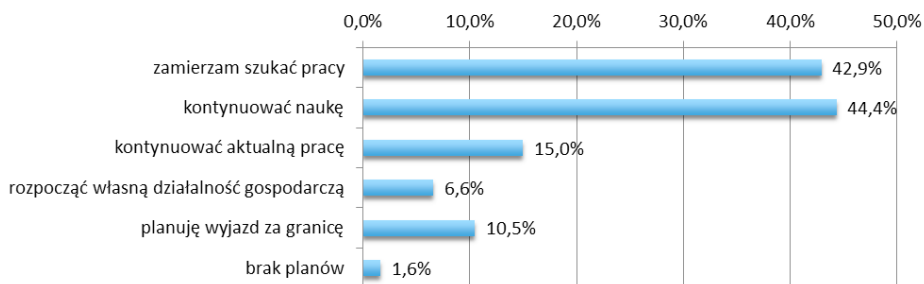
Mając powyższe na uwadze, badani dokonali oceny programu studiów w całym cyklu kształcenia (rys. 5).



**Rys. 5. Ocena studiów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Respondenci w blisko 90,0% stwierdzili, iż wybrany kierunek studiów spełnił ich oczekiwania oraz był zgodny z ich zainteresowaniami. Ponad 80,0% z nich uważa, że była zgodność pomiędzy programem kształcenia a ich oczekiwaniami. Co najważniejsze, w opinii ponad 80,0% absolwentów, są oni właściwie przygotowani do pracy zawodowej. Dlatego też ponad połowa badanych zamierzała rozpocząć tranzycję lub była już obecna na rynku pracy (rys. 6).



**Rys. 6. Plany po ukończeniu studiów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Z tytułu uczestnictwa w badaniu blisko 3/4 absolwentów studiów I stopnia, nie zaskakuje fakt kontynuacji nauki przez blisko 45,0% respondentów. Ważną kwestią, z powodu weryfikacji hipotez badawczych, jest wskazanie deklaracji złożonych przez 10,5% absolwentów w zakresie planowania wyjazdu za granicę po uzyskaniu dyplomu. Niewielu badanych rozważa rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej (6,6%), zaś w grupie 487 respondentów tylko 7 z nich nie posiadało żadnych planów na przyszłość.

Absolwenci uczestniczący w badaniu realizowali na poszczególnych kierunkach studiów program kształcenia o profilu ogólnoakademickim. Od roku akademickiego 2015/2016 w grupie 17 kierunków studiów 14 z nich kontynuuje lub rozpoczęło kształcenie o profilu praktycznym na I stopniu studiów, zaś od roku akademickiego 2016/2017 profil praktyczny będzie obowiązywał na wszystkich kierunkach studiów I stopnia. Podjęte badania, jak wspomniano wcześniej, są częścią cyklu badawczego w zakresie bezpieczeństwa edukacyjnego i obejmują działania prowadzone w grupach studentów ogółem, pracodawców, absolwentów, a nawet kandydatów na studia w środowisku młodzieży ponadgimnazjalnej, z uwzględnieniem wąskiego podejścia badawczego<sup>286</sup>. Z tego tytułu, warto w tym miejscu przytoczyć kluczowe wnioski badawcze uzyskane w wyniku prowadzenia badań wśród absolwentów, które zostały już opublikowane, bądź są w trakcie publikacji w czasopismach naukowych.

Autorka publikacji wraz z zespołem dokonała porównania profili kształcenia na wybranych kierunkach studiów I stopnia w grupie kierunków medycznych o profilu ogólnoakademickim oraz praktycznym. Opinia absolwentów kierunków: pielęgniarstwo (profil praktyczny), zdrowie publiczne (profil ogólnoakademicki) oraz ratownictwo medyczne (profil ogólnoakademicki), pozwoliła określić wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne. Przygotowanie do pracy zawodowej w odniesieniu do profilu kształcenia wykazuje zależność istotną statystycznie. Absolwenci studiów o profilu praktycznym są o ponad 25,0% lepiej przygotowani do pracy zawodowej niż absolwenci studiów o profilu ogólnoakademickim. Kolejna zależność istotna statystycznie dotyczyła wpływu profilu na ocenę warunków studiowania, gdzie absolwenci z profilu praktycznego znacznie lepiej je ocenili oraz wykazali zadowolenie na poziomie blisko 85,0% oceny maksymalnej. Również profil kształcenia determinuje (zależność istotna statystycznie) plany na przyszłość absolwentów. Co ciekawe, absolwenci profilu ogólnoakademickiego planują rozpoczęcie tranzycji, pomimo gorszego

<sup>286</sup> Prowadzenie analiz w zakresie realizowanych specjalności na kierunkach studiów wraz z ich przydatnością na rynku pracy, np. A. Smarżewska, E. Melaniuk, A. Dymicka, A. Szepeluk, *Realizacja specjalności zarządzanie kryzysowe w perspektywie wejścia na rynek pracy*, w: *Oblicza i wyzwania obronności w XXI wieku*, A. Polak, A. Smarżewska, P. Borek (red.), Wydawnictwo PSW JPII, Biała Podlaska 2015, s. 133-142.

przygotowania zawodowego, natomiast absolwenci z profilu praktycznego zamierzają kontynuować naukę oraz pracę (1/3 absolwentów z profilu praktycznego podjęła pracę w trakcie studiów)<sup>287</sup>.

Z faktu różnicowania szans zawodowych absolwentów szkół wyższych w odniesieniu do stopnia ukończonych studiów<sup>288</sup> stwierdzono zależność istotną statystycznie w zakresie postrzegania zgodności programu kształcenia oraz kierunku studiów z oczekiwaniami absolwentów w odniesieniu do stopnia ukończenia studiów. Absolwenci studiów I stopnia lepiej oceniają zgodność programu kształcenia oraz kierunku studiów z ich oczekiwaniami niż absolwenci studiów II stopnia. Plany na przyszłość uzależnione są od stopnia studiów (zależność jest istotna statystycznie przy  $p < 0,001$ ), co wydaje się rzeczą logiczną, gdyż absolwenci studiów I stopnia w większości zamierzają kontynuować naukę, natomiast absolwenci studiów II stopnia w większości planują poszukiwanie pracy<sup>289</sup>.

Poszukując odpowiedzi, jak zapewniać bezpieczeństwo edukacyjne absolwentom szkół wyższych została przeprowadzona analiza w odniesieniu do przynależności absolwenta do wydziału. Zależności istotne statystycznie, gdzie to, jaki kierunek studiów ukończył absolwent oraz do którego wydziału kierunek studiów jest przypisany, determinują<sup>290</sup>:

- korzyści z uzyskanego wykształcenia, gdzie absolwenci Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych (WNET) zdecydowanie wyżej ocenili zdobyte wykształcenie niż absolwenci Wydziału Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych (WNZNS),
- zgodność kierunku studiów z zainteresowaniami, gdzie absolwenci WNET lepiej ją ocenili (94,0% maksymalnego poziomu) niż absolwenci WNZNS (86,2% maksymalnego poziomu),
- warunki studiowania, gdzie absolwenci WNZNS ocenili je znacznie wyżej niż absolwenci WNET; zależność istotna statystycznie wystąpiła w przypadku poziomu zajęć dydaktycznych, bazy materialnej, zasobów bibliotecznych oraz dostępności informacji,
- plany po ukończeniu studiów w zakresie poszukiwania pracy, którą częściej chcą podjąć absolwenci WNZNS (47,2%) niż absolwenci WNET (38,2%).

<sup>287</sup> A. Smarżewska, E. Melaniuk, A. Dymicka, A. Szepeluk, *Wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1(92)/2016, s. 84-95.

<sup>288</sup> *Bilans Kapitału Ludzkiego, Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport*, Warszawa 2013, s. 124.

<sup>289</sup> A. Smarżewska, E. Melaniuk, A. Dymicka, A. Szepeluk, *Kształtowanie bezpieczeństwa zawodowego absolwentów*, artykuł w druku.

<sup>290</sup> A. Smarżewska, E. Melaniuk, A. Szepeluk, *Bezpieczeństwo edukacyjne w ocenie absolwentów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 4(91)/2015, s. 133-142.



Ciekawe wnioski uzyskano w przeprowadzonej analizie, polegającej na konfrontacji stopnia opanowania kompetencji w grupie absolwentów PSW z oczekiwaniami pracodawców 941 średnich i dużych przedsiębiorstw, prowadzących działalność co najmniej od 2004 roku w kategoriach usług wiedzochłonnych lub działalności produkcyjnej na podstawie danych Instytutu Badań Edukacyjnych<sup>291</sup>. Na podstawie prowadzonych analiz stwierdzono, iż<sup>292</sup>:

- posiadane przez kandydata do pracy kompetencje mają największe znaczenie przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu,
- rozwój kompetencji wpisuje się w działania na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa edukacyjnego,
- absolwenci PSW posiadają znacznie szersze spektrum opanowanych kompetencji niż określone w badaniu wymagania pracodawców wobec kandydatów do zatrudnienia.

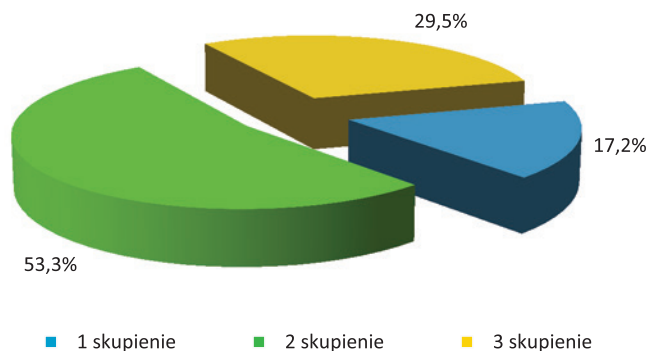
W badaniu stwierdzono także, iż na zapewnianie bezpieczeństwa edukacyjnego wpływa, m.in. tworzenie oferty edukacyjnej zgodnie z zapotrzebowaniami rynku pracy, badanie oczekiwań studentów w zakresie zapotrzebowania na kompetencje oraz określanie kluczowych oczekiwań kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów w zakresie zaspokajania potrzeb i aspiracji edukacyjnych.

## **6.2. Dywersyfikacja ocen bezpieczeństwa edukacyjnego w kontekście posiadanego poziomu kompetencji społecznych przez absolwentów**

W celu dokonania oceny zróżnicowania poziomu kompetencji w grupie 487 absolwentów przeprowadzono analizę skupień metodą k-średnich. Jako zmienne grupujące przyjęto stopień opanowania przez badanych absolwentów poszczególnych kompetencji w skali od 1 (brak opanowania kompetencji) do 5 (pełne opanowanie kompetencji). Przy analizie klasyfikacji skupień, 16 osób (3,3%) zostało odrzuconych z analizy jako przypadki odstające. W wyniku przeprowadzonej analizy otrzymano trzy grupy (rys. 7).

<sup>291</sup> Ł. Sienkiewicz, K. Trawińska-Konador, K. Podwójcic, *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

<sup>292</sup> A. Smarzewska, E. Melaniuk, K. Łaskarzewska, *The verification of the graduates' competencies...*, dz. cyt.



**Rys. 7. Klasyfikacja absolwentów do skupień w zależności od stopnia opanowania kompetencji**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

*Pierwsze skupienie* stanowili badani, którzy **najniżej** ocenili wszystkie z nabytych kompetencji (17,2% ogółu – 81 osób). W skupieniu przeważały kobiety (56,8%), osoby pochodzące z obszarów wiejskich (56,6%) oraz absolwenci studiów I stopnia (66,7%).

*Drugie skupienie* stanowiły osoby, które **średnio** opanowały oceniane w badaniu kompetencje (53,3% ogółu – 251 osób), wśród których także dominowały kobiety (70,5%), osoby pochodzące z miast (50,2%) oraz absolwenci studiów I stopnia (72,9%).

*Trzecie skupienie* reprezentowali absolwenci, którzy poziom opanowania kompetencji ocenili **najwyżej** (29,5% ogółu – 139 osób), także z dominacją kobiet (64,8%), minimalną przewagą osób pochodzących z obszarów wiejskich (na poziomie 1,5%) oraz przewagą absolwentów studiów I stopnia (76,3%).

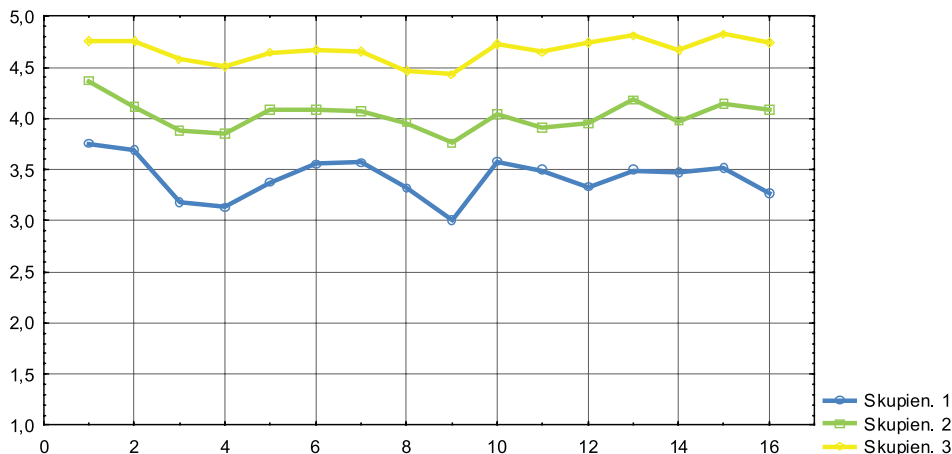
Warto nadmienić, iż w skupieniu I znalazło się najwięcej absolwentów II stopnia (33,3%), niż w dwóch pozostałych (odpowiednio w II – 27,1%, w III – 23,7%). Pełne zestawienie danych zamieszczono w tabeli 5.

**Tabela 5. Cechy badanych absolwentów z uwzględnieniem skupień**

Zmienna	1 skupienie		2 skupienie		3 skupienie	
	n	%	n	%	n	%
<b>Płeć:</b>						
kobiety	46	56,8	177	70,5	90	64,8
mężczyźni	35	43,2	74	29,5	49	35,2
<b>Miejsce zamieszkania:</b>						
wieś	43	56,6	113	46,5	65	47,8
miasto	30	39,5	122	50,2	63	46,3
obcokrajowiec	3	4,0	8	3,3	8	5,9
<b>Poziom studiów:</b>						
studia I stopnia	54	66,7	183	72,9	106	76,3
studia II stopnia	27	33,3	68	27,1	33	23,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Uzyskane trzy skupienia zgrupowano na podstawie uzyskanych wartości średniej oceny wskazanych kompetencji, dokonanych przez absolwentów (rys. 8). Badani w skupieniu I ocenili poziom nabytych kompetencji w przedziale 3,0-3,8, w skupieniu II – 3,81-4,4, zaś w skupieniu III – 4,41-4,8.



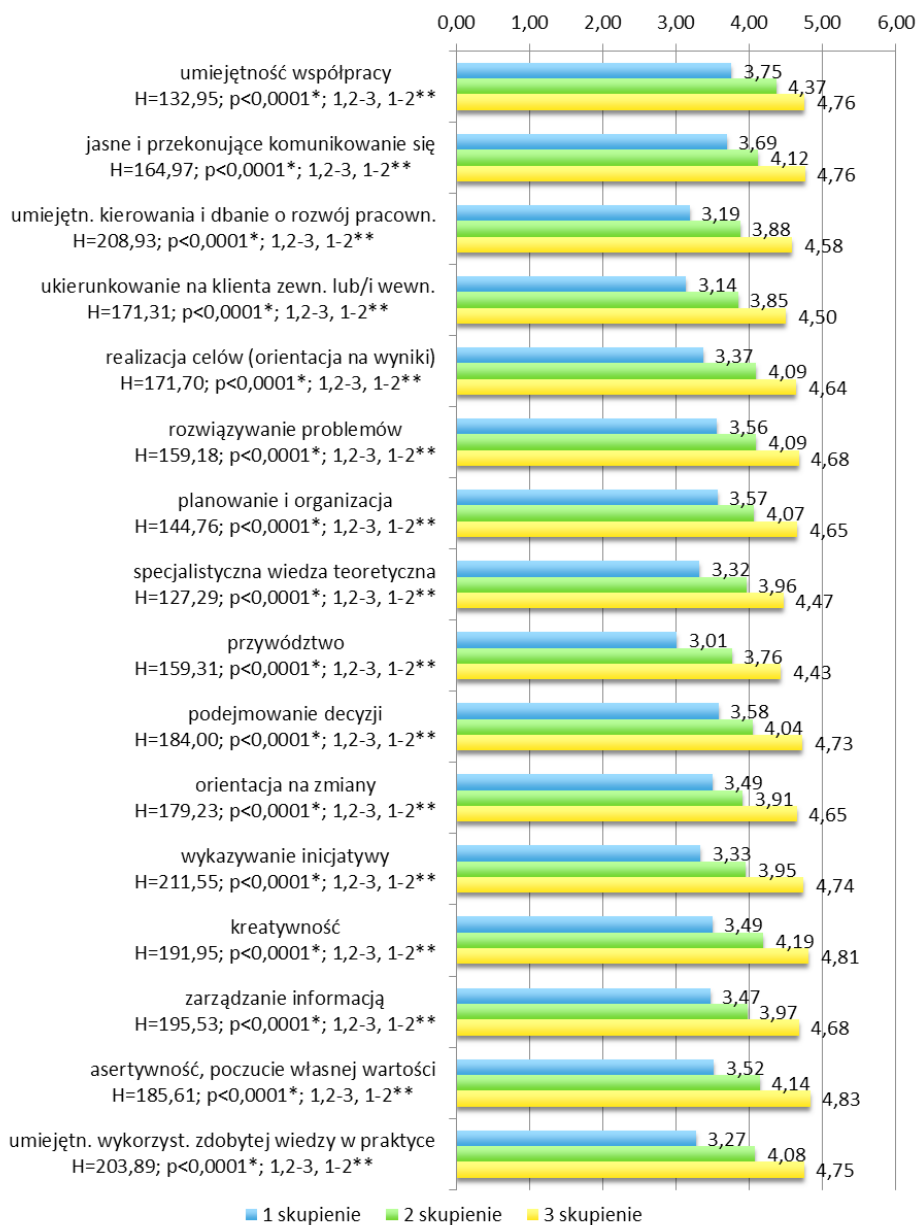
1 – umiejętność współpracy, 2 – jasne i przekonujące komunikowanie się, 3 – umiejętność kierowania i dbanie o rozwój pracowników, 4 – ukierunkowanie na klienta zewnętrznego lub/i wewnętrznego, 5 – realizacja celów (orientacja na wyniki), 6 – rozwiązywanie problemów, 7 – planowanie i organizacja, 8 – specjalistyczna wiedza teoretyczna, 9 – przywództwo, 10 – podejmowanie decyzji, 11 – orientacja na zmiany, 12 – wykazywanie inicjatywy, 13 – kreatywność, 14 – zarządzanie informacją, 15 – asertywność, poczucie własnej wartości, 16 – umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

**Rys. 8. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Na podstawie wartości średniej oceny kompetencji przeprowadzono badanie zależności zmiennych przy uwzględnieniu skupień (rys. 9).

W odniesieniu do przedstawionych wartości stwierdzono istotną zależność statystyczną w każdej kompetencji względem skupień. Dodatkowo pomiędzy poszczególnymi skupieniami również wykazano zależność istotną statystycznie, wskazując na numery skupień, pomiędzy którymi ta zależność wystąpiła. W każdej z badanych kompetencji zależność stwierdzono pomiędzy I i II a III oraz I a II skupieniem.



H - wartość testu Kruskala-Wallis,

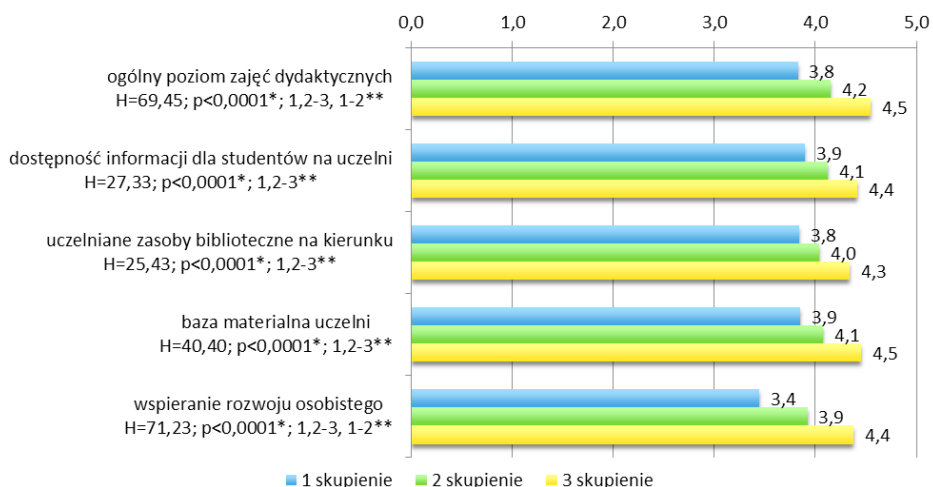
\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$ ,

\*\* - skupienia, pomiędzy którymi zachodzi zależność istotna statystycznie.

**Rys. 9. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Podobną analizę przeprowadzono w stosunku do oceny warunków studiowania (rys. 10), gdzie także wystąpiła zależność istotna statystycznie pomiędzy każdymi elementami, składającymi się na ogół warunków studiowania. Absolwenci ze skupienia III warunki studiowania ocenili najwyżej (ocena co najmniej 4,3), najniższą zaś ocenę wystawili absolwenci ze skupienia I (w przedziale 3,4-3,9). Wartości średnie dla poszczególnych skupień wyniosły: I – 3,76, co stanowi 75,2% oceny maksymalnej, II – 4,06, co stanowi 81,2% oceny maksymalnej oraz III – 4,42, co stanowi 88,4% oceny maksymalnej.



H - wartość testu Kruskala-Wallisa,

\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$ ,

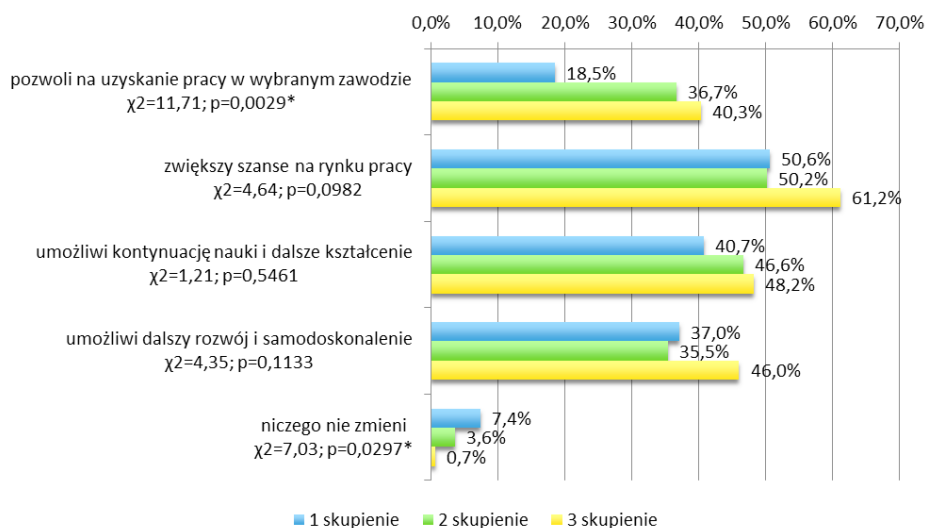
\*\* - skupienia, pomiędzy którymi zachodzi zależność istotna statystycznie.

**Rys. 10. Warunki studiowania na Uczelni przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Dodatkowo stwierdzono zależności istotne statystycznie pomiędzy skupieniami. W przypadku poziomu zajęć dydaktycznych oraz wspierania rozwoju osobistego zależność wystąpiła między I i II a III oraz I a II skupieniem, zaś w przypadku dostępności informacji dla studentów, zasobów bibliotecznych oraz bazy materialnej między I i II a III skupieniem. Oznacza to, iż przynależność do skupienia wpływa na poziom oceny wszystkich elementów, składających się na warunki studiowania.

Odnosząc się do zalet zdobytego wykształcenia (rys. 11) wykazano zróżnicowanie odpowiedzi absolwentów w ramach każdego skupienia.



$\chi^2$  - wartość testu Chi kwadrat Pearsona,

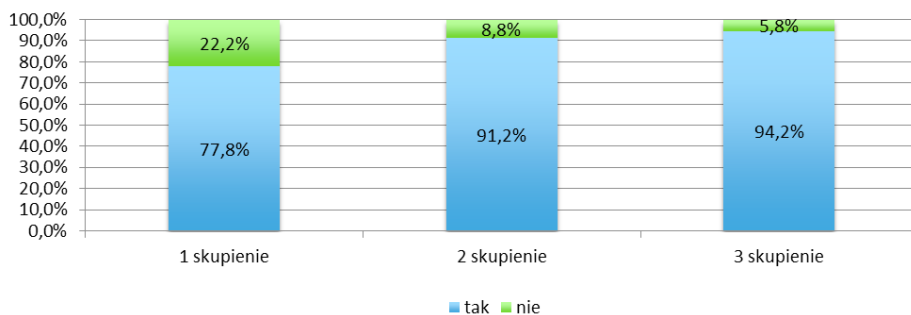
\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$ .

### Rys. 11. Ocena zdobytego wykształcenia przy uwzględnieniu skupień

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Spośród przedstawionych możliwych odpowiedzi absolwenci z III skupienia wskazywali znacznie częściej na zalety wykształcenia niż absolwenci w pozostałych skupieniach. W przypadku uzyskania przez absolwentów pracy w wybranym zawodzie wystąpiła zależność istotna statystycznie, pozwalając tym samym na stwierdzenie, że przynależność do skupienia determinuje przekonanie o zatrudnieniu zgodnie z własnymi oczekiwaniami. Osoby reprezentujące skupienie III, a więc absolwenci, którzy ocenili posiadane kompetencje społeczne bardzo wysoko, ponad dwa razy częściej niż osoby ze skupienia I (o najniższym stopniu opanowania kompetencji), są przekonani o uzyskaniu pracy w wybranym zawodzie.

Przy dokonywaniu oceny studiów, w odniesieniu do typu skupienia, względem zgodności ukończonego kierunku studiów z zainteresowaniami (rys. 12), zgodności planu studiów i programu kształcenia z oczekiwaniami absolwentów (rys. 13), właściwego przygotowania do pracy zawodowej (rys. 14) oraz zgodność ukończonego kierunku z oczekiwaniami absolwentów (rys. 15) stwierdzono w każdym ze wskazanych elementów oceny studiów zależność istotną statystycznie.

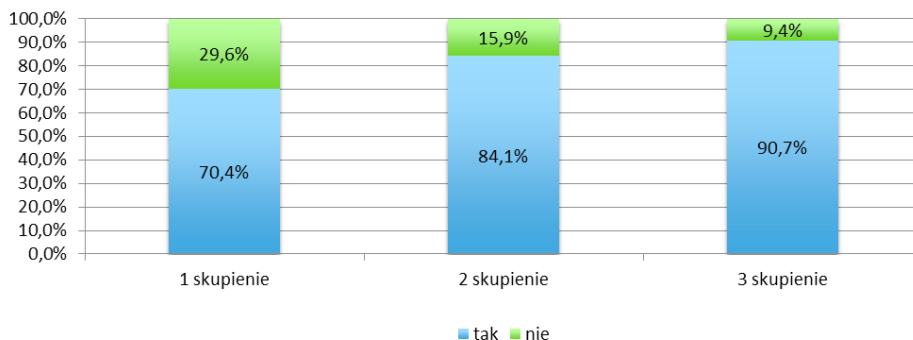


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=16,36$ ;  $p=0,0003^*$

\* - istotne zróżnicowanie przy  $p<0,05$ .

**Rys. 12. Zgodność ukończonego kierunku studiów z zainteresowaniami przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

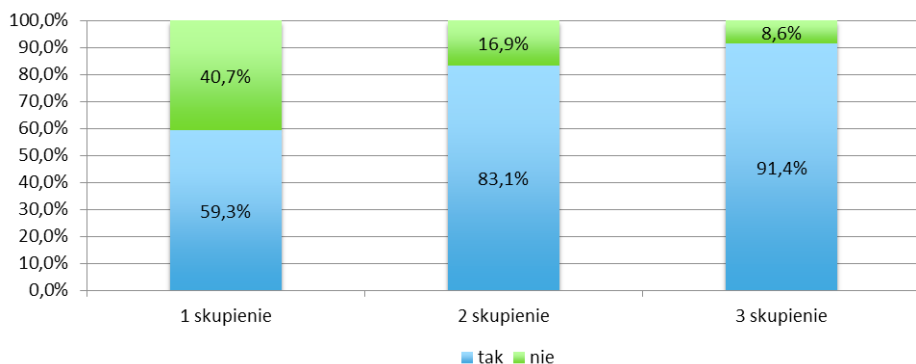


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=15,45$ ;  $p=0,0004^*$

\* - istotne zróżnicowanie przy  $p<0,05$ .

**Rys. 13. Zgodność planu studiów i programu kształcenia z oczekiwaniami przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

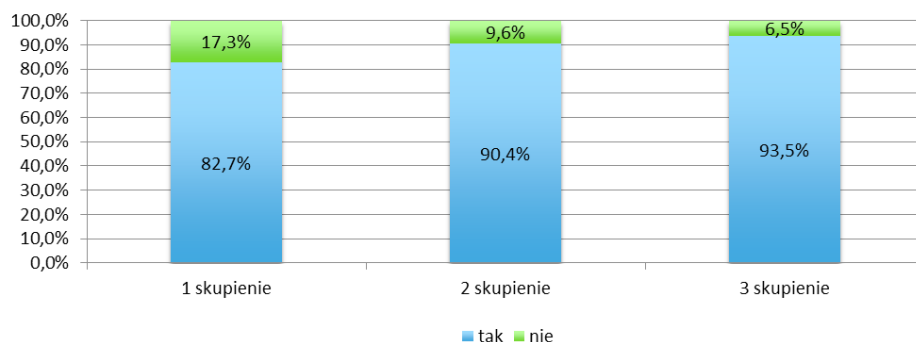


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=35,91$ ;  $p<0,0001^*$

\* - istotne zróżnicowanie przy  $p<0,05$ .

**Rys. 14. Właściwe przygotowanie do pracy zawodowej przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.



Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=6,76$ ;  $p=0,0340^*$

\* - istotne zróżnicowanie przy  $p<0,05$ .

**Rys. 15. Zgodność ukończonego kierunku studiów z oczekiwaniami przy uwzględnieniu skupień**

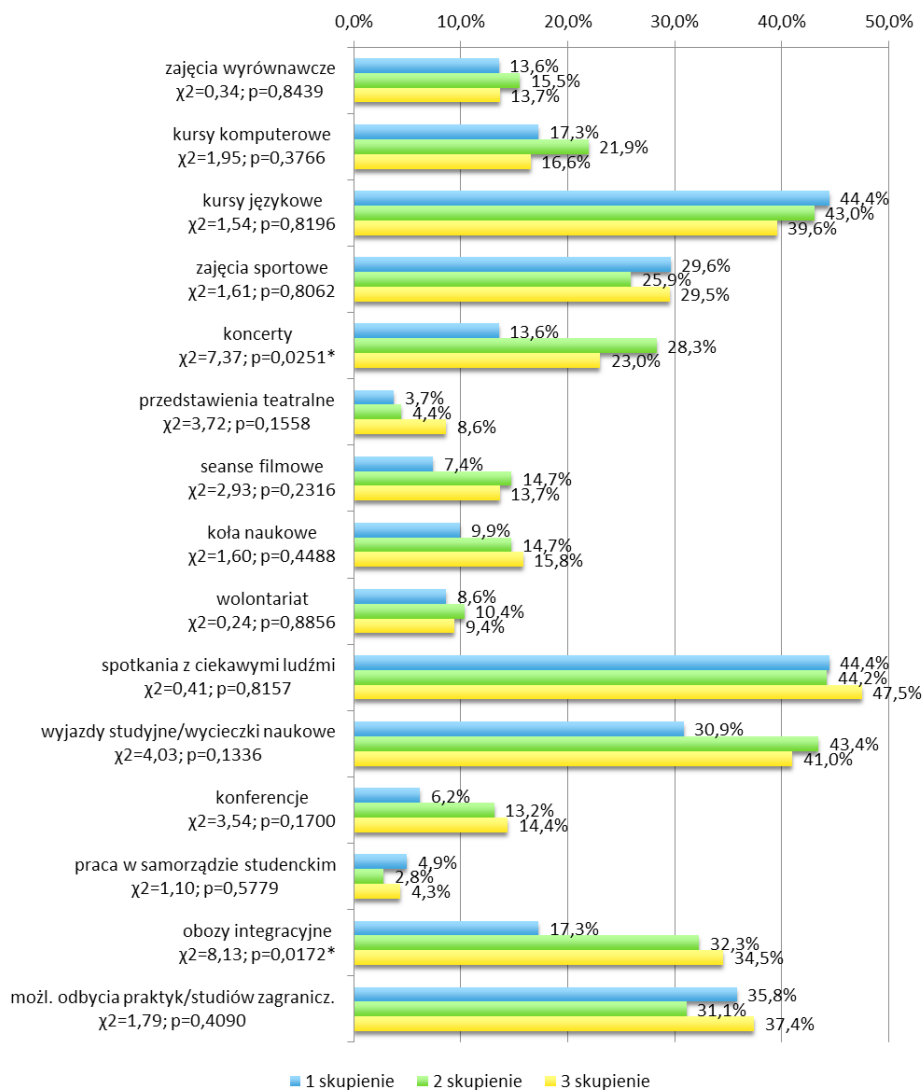
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Na podstawie graficznej prezentacji danych, wyraźnym trendem jest zaobserwowanie wzrostu w każdym analizowanym elemencie oceny studiów w odniesieniu do typu skupienia. Oznacza to, że ocena studiów jest determinowana przynależnością do skupienia. Zatem osoby wchodzące w skład skupienia I (reprezentujące najniższy poziom kompetencji społecznych w stosunku do ogółu), mniej dostrzegają zgodności w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami i zainteresowaniami



oraz są gorzej przygotowane do pracy zawodowej niż absolwenci w pozostałych skupieniach. Osoby z III skupienia są najlepiej przygotowane do pracy zawodowej oraz dostrzegają największą zgodność w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z ich oczekiwaniami i zainteresowaniami.

Jeśli chodzi o sugestie absolwentów w zakresie ulepszenia oferty edukacyjnej, kulturalnej oraz społecznej (rys. 16), zależność istotna statystycznie pojawiła się w odniesieniu do dwóch propozycji, tj. organizacji koncertów, gdzie przynależność do skupienia II wpływa na największą potrzebę działań w tym obszarze oraz obozów integracyjnych, najczęściej postulowanych przez absolwentów ze skupienia III (dwukrotnie częściej niż badani ze skupienia I).



$\chi^2$  - wartość testu Chi kwadrat Pearsona,

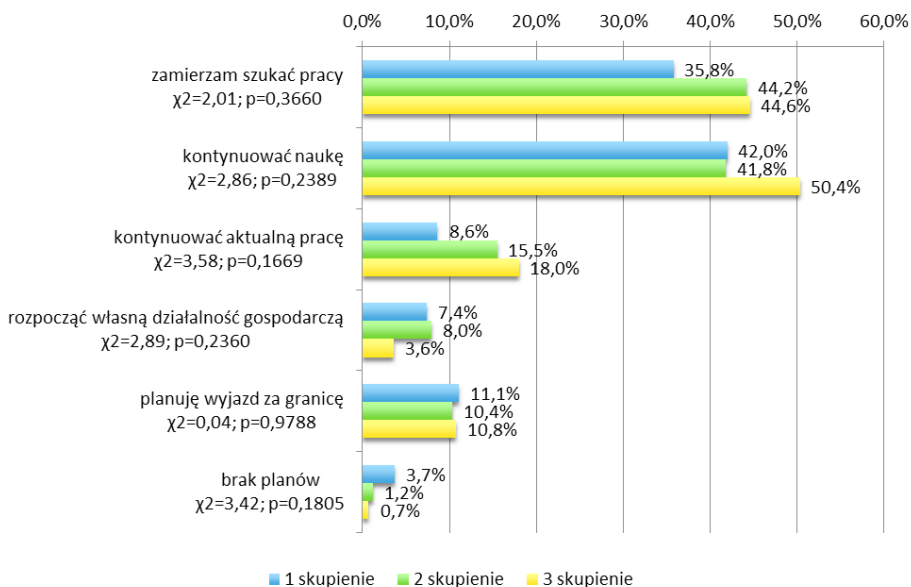
\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$ .

**Rys. 16. Co należałoby ulepszyć, w opinii absolwentów, w ofercie edukacyjnej, społecznej i kulturalnej Uczelni przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Analizując pozostałe propozycje, można przyjąć, iż z powodu nie wystąpienia zależności istotnych statystycznie, przynależność do skupienia (a tym samym poziom opanowanych kompetencji społecznych) nie wpływa na zgłaszane sugestie przez badanych.

Kontynuując prowadzone analizy, stwierdzono brak istotnego zróżnicowania w odniesieniu do planów absolwentów przy uwzględnieniu skupień (rys. 17).



$\chi^2$  - wartość testu Chi kwadrat Pearsona,

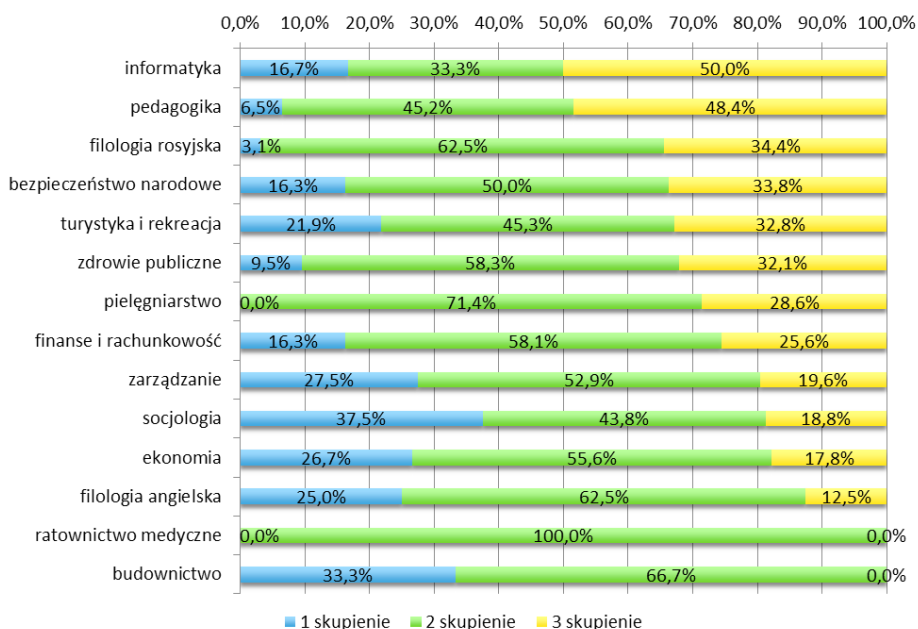
\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$ .

### Rys. 17. Plany po studiach przy uwzględnieniu skupień

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Na powyższym rysunku 17 można zauważyć, iż osoby ze skupienia III, częściej niż pozostali, zamierzają kontynuować naukę, poszukiwać pracy oraz kontynuować pracę już posiadaną. Z kolei absolwenci ze skupienia I, częściej od pozostałych badanych, rozważają wyjazd za granicę oraz nie posiadają planów na przyszłość.

W końcowym etapie analiz dokonano przyporządkowania typów skupień do kierunków studiów, które reprezentowali absolwenci (rys. 18).



**Rys. 18. Rozkład skupień przy uwzględnieniu kierunku studiów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Uwzględniając typ skupienia można stwierdzić, iż skupienie I reprezentowane jest przez największą liczbę absolwentów pochodzących z kierunków socjologia oraz budownictwo, skupienie II z kierunków takich, jak ratownictwo medyczne, pielęgniarstwo, budownictwo, filologia, zdrowie publiczne, finanse i rachunkowość, ekonomia oraz zarządzanie, zaś skupienie III z kierunków informatyka oraz pedagogika. Warto zaznaczyć, iż w odniesieniu do zmiennej grupującej skupienia, tj. oceny poziomu opanowanych kompetencji społecznych, w skupieniu III nie znaleźli się absolwenci budownictwa oraz ratownictwa medycznego.

### 6.3. Bezpieczeństwo edukacyjne w kontekście prowadzonych analiz

Na podstawie prowadzonych analiz w zakresie oceny subiektywnego bezpieczeństwa edukacyjnego absolwentów przed tranzycją uzyskano następujące wnioski:

1. Uzyskanie dyplomu studiów wyższych stanowi realną wartość dla ogółu absolwentów, zdaniem ponad połowy badanych zwiększy to ich szanse na rynku pracy.
2. Szkoła wyższa zapewniła dobre warunki do studiowania, które zostały ocenione na średnim poziomie 82,4% wartości oceny maksymalnej.
3. Poziom opanowania kompetencji w trakcie kształcenia, które są poszukiwane na rynku pracy, absolwenci ocenili na 4,13 (w skali 1-5), co stanowiło 82,6% oceny maksymalnej.
4. Absolwenci wskazali potrzebę weryfikacji oferty edukacyjnej, kulturalnej i społecznej, posiadanej przez uczelnię, w zakresie organizacji spotkań z ciekawymi ludźmi, wyjazdów naukowych oraz kursów językowych.
5. Ponad 80,0% absolwentów potwierdziło zgodność kierunków studiów z ich oczekiwaniami i zainteresowaniami oraz wyraziło opinię w zakresie właściwego przygotowania do pracy zawodowej.

Nawiązując do hipotezy przewodniej pracy „**Szkoła wyższa zapewnia absolwentom bezpieczeństwo edukacyjne**” można stwierdzić, iż na podstawie przedstawionych wniosków z badań, w grupie absolwentów przed tranzycją należy hipotezę potwierdzić. Zapewnianie bezpieczeństwa edukacyjnego odbywa się poprzez:

- budowanie wartości, jaką stanowi wykształcenie i uzyskana kwalifikacja w postaci dyplomu,
- dbanie o wysoki poziom warunków studiowania, na które składają się takie elementy, jak poziom zajęć dydaktycznych (corocznie badany na każdym kierunku studiów, w grupie realizowanych przedmiotów, poprzez ocenę zajęć dydaktycznych<sup>293</sup>, dokonywaną przez studentów oraz na podstawie przeprowadzanych hospitacji zajęć<sup>294</sup> – wyniki obu procesów mają swoje odzwierciedlenie w przeprowadzanej ocenie nauczyciela akademickiego<sup>295</sup>), dostępność informacji dla studentów na uczelni, baza materialna, zasoby biblioteczne oraz wspieranie rozwoju osobistego,
- wprowadzenie do programu kształcenia przedmiotów/modułów, wraz z przyjętymi efektami kształcenia, pozwalających opanować

<sup>293</sup> Na podstawie *Ankiety dotyczącej realizacji zajęć dydaktycznych*, stanowiącej załącznik 1 do WSZJK, Uchwała 87/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt. oraz Uchwała 119/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt.

<sup>294</sup> Na podstawie *Protokołu z hospitacji zajęć dydaktycznych*, stanowiącego załącznik 2 do WSZJK, Uchwała 87/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt. oraz Uchwała 119/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt.

<sup>295</sup> Na podstawie *Arkusza oceny pracownika dydaktycznego*, stanowiącego załącznik 17 do WSZJK, Uchwała 87/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt. oraz Uchwała 119/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej..., dz. cyt.

kompetencje społeczne pożądane na rynku pracy, które należy stale monitorować, celem zrównoważenia struktury kompetencji co najmniej na relatywnie średnim poziomie,

- pozyskiwanie opinii absolwentów w zakresie korekty oferty edukacyjnej, kulturalnej oraz społecznej,
- badanie opinii absolwentów w zakresie zgodności kierunku studiów z ich oczekiwaniami oraz zainteresowaniami, a także właściwego przygotowania do pracy zawodowej.

W zakresie dywersyfikacji ocen bezpieczeństwa edukacyjnego w kontekście posiadanego poziomu kompetencji społecznych przez absolwentów można stwierdzić, iż:

1. Na podstawie wyodrębnienia zmiennej grupującej, którą stanowił stopień opanowania przez absolwentów kompetencji społecznych w trakcie kształcenia w szkole wyższej, otrzymano trzy skupienia.
2. Pierwsze skupienie stanowili badani, którzy najniżej ocenili wszystkie z nabytych kompetencji oraz wszystkie z elementów wchodzących w skład warunków studiowania, posiadali najsłabsze przygotowanie do pracy zawodowej, najniższe przekonanie o zgodności w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z ich oczekiwaniami i zainteresowaniami, częściej niż absolwenci w pozostałych skupieniach planują wyjazd za granicę oraz nie mają planów na przyszłość.
3. Drugie skupienie stanowiły osoby, które średnio opanowały oceniane w badaniu kompetencje, są najliczniejszym skupieniem zawierającym ponad połowę ogółu badanych absolwentów (53,3%) i otrzymane wskazania badanych zmiennych plasują się na poziomie pomiędzy skupieniem I a III.
4. Trzecie skupienie tworzyli absolwenci, którzy poziom opanowania kompetencji ocenili najwyżej, podobnie jak wszystkie elementy warunków studiowania, najwięcej badanych, w odniesieniu do pozostałych skupień, dostrzegają zalety posiadanego wykształcenia, są najlepiej przygotowani do pracy zawodowej oraz przekonani o najwyższej zgodności w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z ich oczekiwaniami i zainteresowaniami, częściej niż pozostali deklarują kontynuację nauki, pracy lub jeśli jej nie posiadają, to poszukiwanie zatrudnienia.
5. Skupienie I najliczniej reprezentowane jest przez absolwentów socjologii oraz budownictwa, bez udziału absolwentów pielęgniarstwa oraz ratownictwa medycznego.
6. Skupienie II reprezentują przede wszystkim absolwenci pielęgniarstwa oraz ratownictwa medycznego.

7. Skupienie III stanowi domenę absolwentów informatyki oraz pedagogiki.

Odnosząc powyższe do podjętej w rozdziale problematyki kształtowania bezpieczeństwa edukacyjnego można stwierdzić, iż poziom bezpieczeństwa edukacyjnego (w tym subiektywnego) jest determinowany stopniem opanowania kompetencji społecznych w trakcie kształcenia w szkole wyższej. Na podstawie przeprowadzonej analizy skupień metodą k-średnich, a następnie badania zależności zmiennych z uwzględnieniem wyodrębnionych typów skupień wynika, iż **stopień opanowania kompetencji społecznych przez absolwentów determinuje ocenę warunków studiowania** (im wyższy poziom opanowanych kompetencji, tym korzystniej ocenia się warunki studiowania), **uzyskanie pracy w wybranym zawodzie** (wzrost szans wejścia na pierwotny rynek pracy) oraz **ocenę studiów** (im wyższy poziom opanowanych kompetencji, tym lepsze przygotowanie do pracy zawodowej oraz wyższa ocena zgodności w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami i zainteresowaniami).

## Rozdział 7

# Monitoring karier zawodowych absolwentów szkoły wyższej

### 7.1. Sytuacja absolwentów szkoły wyższej po procesie tranzycji

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej prowadzi stały monitoring losów absolwentów, niezależnie od aktualnie obowiązującego prawodawstwa. Takie podejście jest niezbędne, aby określać efektywność kształcenia, dokonywać modyfikacji programów kształcenia zgodnych z uzyskanymi wynikami, weryfikować kierunkowe efekty kształcenia oraz rozwijać jakość kształcenia w szkole wyższej. Interesujące jest zatem poznanie sytuacji absolwentów po roku od procesu tranzycji.

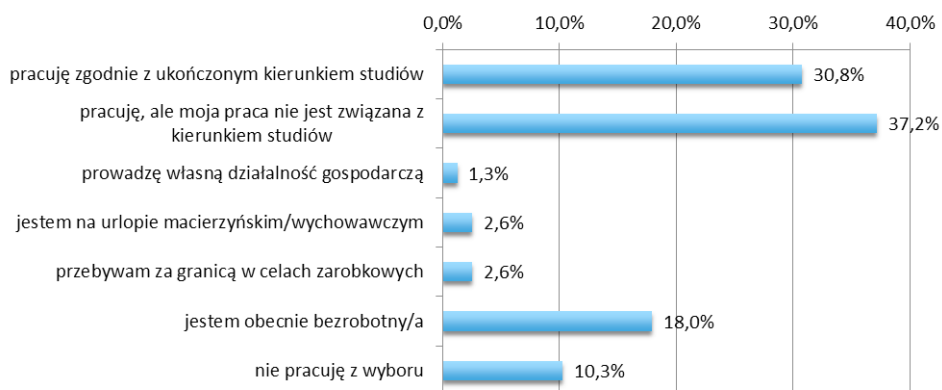
W podjętych badaniach, zatrudnienie uzyskało ponad 70,0% absolwentów, z czego blisko 1/3 z nich pracuje na stanowiskach zgodnych z kierunkiem studiów (rys. 19). Warto zwrócić uwagę na fakt zatrudnienia absolwentów na stanowiskach, które nie są kompatybilne z uzyskanym wykształceniem kierunkowym w grupie 37,2% osób. Mniej niż 1/5 badanych posiadała status osoby bezrobotnej, co umożliwiło przyjęcie stwierdzenia, iż zdecydowana większość absolwentów PSW jest aktywna zawodowo<sup>296</sup> (ponad 85,0%). Osoby bierne zawodowo stanowiły 10,3% ogółu badanych. Należy podkreślić fakt posiadania zatrudnienia już w trakcie studiów przez

---

<sup>296</sup> Do ludności aktywnej zawodowo zaliczono wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej uznane za pracujące lub bezrobotne, na podstawie metodologii BAEL, za *Monitoring rynku...*, dz. cyt., s. 1.



53,9% absolwentów, co mogło przyczynić się do uzyskanego wysokiego poziomu zatrudnienia w badaniu.

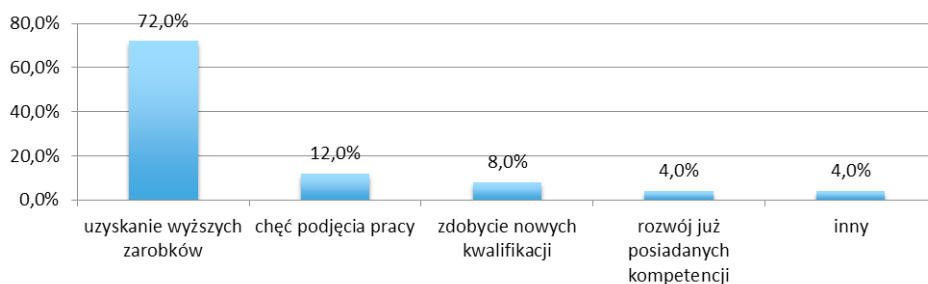


**Rys. 19. Aktualna sytuacja zawodowa absolwentów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Biorąc pod uwagę plany badanych sprzed roku należy zwrócić uwagę, że spośród 6,6% absolwentów rozważających rozpoczęcie działalności gospodarczej (rys. 6), podjęło ją tylko 1,3% badanych, czyli ponad czterokrotnie mniej niż zgłoszonych deklaracji. Podobna sytuacja wystąpiła w przypadku planowanych wyjazdów za granicę (10,5% wskazań), które doszły do skutku w grupie czterokrotnie mniejszej, tj. 2,6% badanych. Niemniej jednak, aktualne plany absolwentów obecnych rok na rynku pracy są związane z wyjazdem za granicę, który planuje ponad 33,0% badanych. W grupie motywów (rys. 20), którymi kierują się w swoich planach absolwenci dominuje chęć pozyskania wyższych zarobków, a nie podjęcia pracy. Wniosek wpisuje się w uzyskane wyniki przedstawione w raporcie „Ekonomiczne aspekty losów absolwentów” w zakresie względnego wskaźnika zarobków, który wskazuje, iż przeciętnie absolwenci zarabiają poniżej średniej wynagrodzeń w powiatach ich zamieszkania<sup>297</sup>.

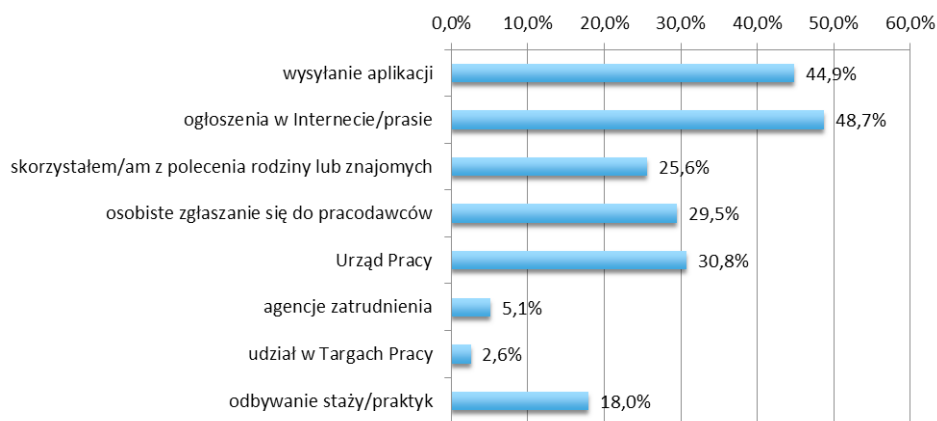
<sup>297</sup> [www.absolwenci.nauka.gov.pl](http://www.absolwenci.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 13.06.2016 r.



**Rys. 20. Główny powód chęci wyjazdu za granicę przez absolwentów (po roku od ukończenia studiów)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Absolwenci poszukiwali zatrudnienia przede wszystkim poprzez ogłoszenia w mediach (blisko połowa badanych) lub inicjowali samodzielnie wysłanie dokumentów aplikacyjnych do pracodawców (blisko 45,0% wskazań). Spośród sposobów poszukiwania zatrudnienia, zamieszczonych na rysunku 21, warto zwrócić uwagę na korzystanie z pośrednictwa Powiatowych Urzędów Pracy (blisko 1/3 wskazań) oraz osobistego kontaktu z pracodawcami (także blisko 1/3 wskazań).



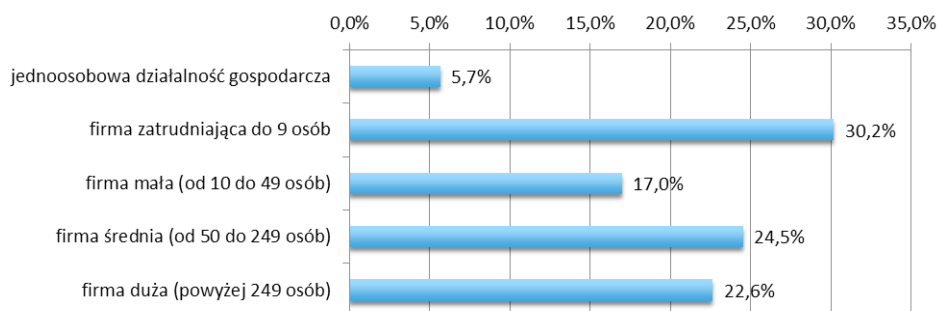
**Rys. 21. Sposób poszukiwania pracy przez absolwentów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Ze wskazanych sposobów pozyskania pracy, najmniej wybieranymi były udział w Targach Pracy oraz korzystanie z usług agencji zatrudnienia. W grupie badanych, 1/4 z nich wykorzystwała kontakty rodzinne lub towarzyskie na pozyskanie pracy, a 1/5 z nich próbowała zdobyć zatrudnienia poprzez odbycie stażu lub praktyki u potencjalnego pracodawcy.

Należy w tym miejscu podkreślić aktywną postawę absolwentów, którzy samodzielnie podejmują starania w celu zatrudnienia. Warto też nadmienić, iż badani mieli możliwość wskazania dowolnej liczby odpowiedzi w zakresie użytych sposobów pozyskania pracy, co pozwala na podstawie liczby wskazań założyć, iż absolwenci korzystali z większej liczby sposobów uzyskania zatrudnienia niż jeden.

Absolwenci najczęściej byli zatrudniani w miejscach pracy ze zróżnicowaną liczbą osób pracujących, co przedstawia zestawienie na rysunku 22.



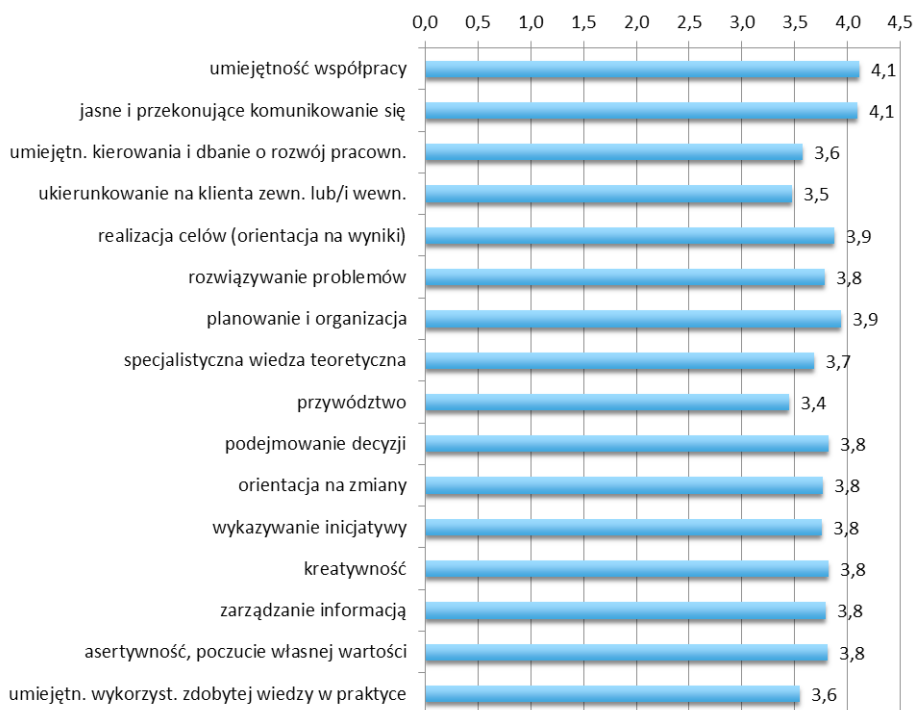
**Rys. 22. Wielkość zatrudnienia w aktualnym miejscu pracy absolwentów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Rzadko zatrudnienie miało miejsce w jednoosobowej działalności gospodarczej, blisko 1/3 absolwentów podjęła pracę w podmiocie zatrudniającym do 9 pracowników, a ponad 47% badanych znalazła miejsce pracy w średnich i dużych podmiotach.

Absolwenci najczęściej byli zatrudniani na umowę o pracę (47,2% badanych) oraz umowę cywilno-prawną (30,2% respondentów) lub inną (ponad 20% osób).

Badani zostali także poproszeni o dokonanie oceny przydatności zdobytej wiedzy oraz nabytych kompetencji w trakcie studiów do ich sytuacji zawodowej (rys. 23).



**Rys. 23. Ocena nabytej w czasie studiów wiedzy i umiejętności**

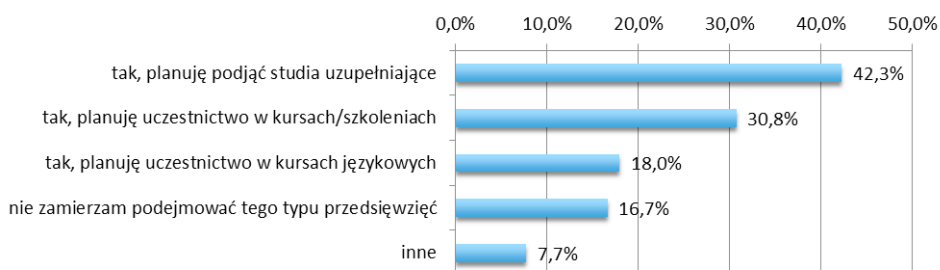
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Spośród wskazanych w kafeterii pytania kompetencji, absolwenci najwyżej ocenili umiejętność współpracy oraz komunikatywność. Obie wskazane kompetencje zostały ocenione na 4,1 w skali od 1 (brak posiadanej kompetencji) do 5 (w pełni posiadana kompetencja), co oznacza opanowanie ich na poziomie 82,0% oceny maksymalnej. Najniżej oceniono przywództwo (3,4 – 68,0% oceny maksymalnej), ukierunkowanie na klienta (3,5 – 70,0% oceny maksymalnej), umiejętność kierowania oraz wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce (odpowiednio po 3,6 – 72,0% oceny maksymalnej). Odnosząc się do ogółu badanych kompetencji uzyskano średnią wartość na poziomie 3,8, tj. 76,0% oceny maksymalnej.

W związku z powyższym, na pytanie dotyczące posiadanej satysfakcji z tytułu wykonywanej obecnie pracy, 64,1% absolwentów odpowiedziało negatywnie, 35,9% badanych zaś potwierdziło odczuwanie satysfakcji z posiadanego zatrudnienia. Przyczyną takiego stanu rzeczy prawdopodobnie jest udział absolwentów na tzw. wtórnym rynku pracy, zdefiniowanym w ramach teorii segmentacji (teoria dualnego rynku pracy), gdzie miejsca

pracy są mniej atrakcyjne, z niższym poziomem wynagrodzeń, słabym prestiżem, bądź jego brakiem i z wąskimi perspektywami rozwoju<sup>298</sup>.

Celem podniesienia swoich szans na rynku pracy oraz umożliwieniem sobie startu na tzw. pierwotny rynek pracy, który cechuje stabilność zatrudnienia, wysoki prestiż, atrakcyjne wynagrodzenie i szanse awansu, absolwenci zgłosili zamiar kontynuacji kształcenia (rys. 24).



**Rys. 24. Zamiary kontynuowania nauki przez absolwentów**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Głównym działaniem w tym zakresie, w opinii absolwentów, mają być studia uzupełniające, co jest skutkiem posiadania przez blisko 70,0% badanych dyplomu licencjata. Następnie, udział w kursach i szkoleniach (blisko 1/3 badanych) oraz zdobycie kompetencji językowych (blisko 1/5 badanych). W grupie absolwentów pojawiły się jednak deklaracje o braku podejmowania jakichkolwiek dodatkowych działań w ramach kształcenia ustawicznego.

## 7.2. Aktywność zawodowa absolwentów w kontekście posiadanego poziomu kompetencji społecznych

Podobnie jak w przypadku absolwentów wchodzących na rynek pracy, przeprowadzono analizę skupień metodą k-średnich w grupie badanych po roku od procesu tranzycji. Jako zmienne grupujące także przyjęto stopień opanowania przez badanych absolwentów poszczególnych kompetencji w skali od 1 (brak opanowania kompetencji) do 5 (pełne opanowanie kompetencji). Przy analizie klasyfikacji skupień 2 osoby (2,6%) zostały odrzucone z analizy jako przypadki odstające. Na podstawie przeprowadzonej analizy wyróżniono trzy skupienia, przedstawione w tabeli 6.

<sup>298</sup> por. W. Jarwołowicz, M. Knapieńska, *Współczesne teorie rynku pracy...*, dz. cyt., s. 123-144.

**Tabela 6. Cechy badanych absolwentów rok po tranzycji z uwzględnieniem skupień**

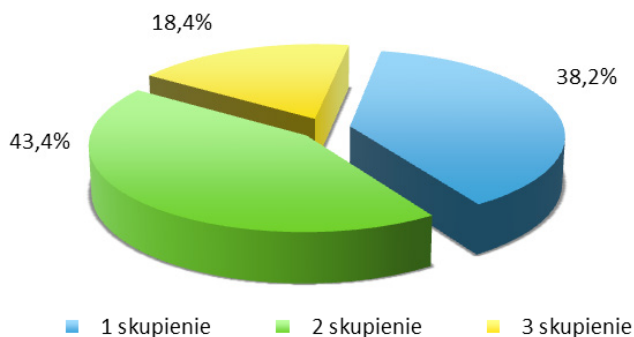
Zmienna	1 skupienie		2 skupienie		3 skupienie	
	n	%	n	%	n	%
<b>Płeć:</b>						
kobiety	46	56,8	177	70,5	90	64,8
mężczyźni	35	43,2	74	29,5	49	35,2
<b>Miejsce zamieszkania:</b>						
wieś	43	56,6	113	46,5	65	47,8
miasto	30	39,5	122	50,2	63	46,3
obcokrajowiec	3	4,0	8	3,3	8	5,9
<b>Poziom studiów:</b>						
studia I stopnia	54	66,7	183	72,9	106	76,3
studia II stopnia	27	33,3	68	27,1	33	23,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

W *skupieniu 1*, liczącym 29 osób, co stanowiło 38,2% ogółu badanych, kobiet było czterokrotnie więcej niż mężczyzn, przeważali absolwenci z obszarów wiejskich oraz studiów I stopnia. Poziom opanowania kompetencji w tej grupie był **najwyższy**.

*Skupienie 2*, najbardziej liczne – 33 osoby (43,4% ogółu badanych), tworzyły absolwentki przeważnie studiów I stopnia, pochodzące z miasta. Stopień opanowania kompetencji w tej grupie badanych był na poziomie **średnim**.

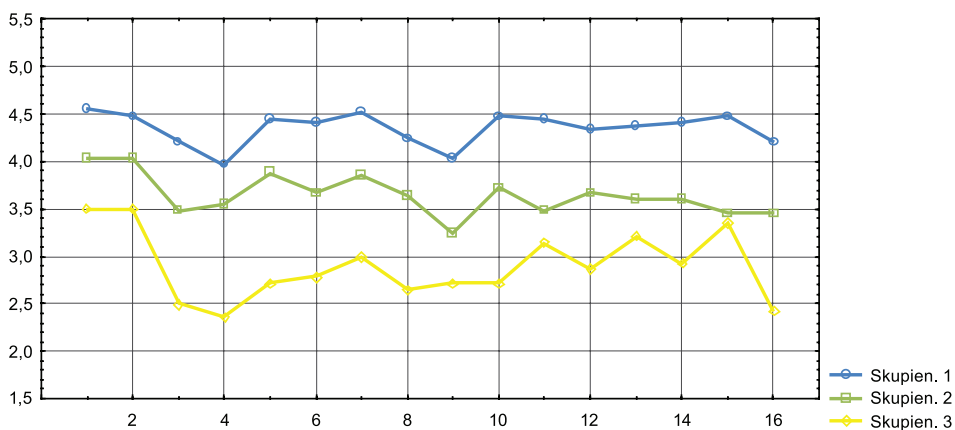
Najmniej liczna grupa wystąpiła w *skupieniu 3* – 14 osób (18,4% ogółu), które posiadały **najsłabiej** opanowane kompetencje społeczne. Przeważały kobiety z miast, absolwentki głównie I stopnia studiów. Graficzna prezentacja skupień została przedstawiona na rysunku 25.



**Rys. 25. Klasyfikacja absolwentów rok po tranzycji do skupień w zależności od stopnia opanowania kompetencji**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Z tytułu wyróżnienia skupień stopniem opanowania kompetencji przez absolwentów (rys. 26) warto zwrócić uwagę na szczególnie niski poziom kompetencji, charakteryzujący absolwentów skupienia 3, obejmujący przedział 2,3–3,5. Absolwenci, najważniejsze kompetencje dla pracodawców (umiejętność współpracy oraz komunikatywność) ocenili wysoko (3,5), natomiast kolejne, równie istotne na rynku pracy, już zdecydowanie słabiej. Dziesięć z nich oceniono poniżej 3,0. Najniżej ocenione kompetencje to ukierunkowanie na klienta, umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce oraz kierowania.



1 – umiejętność współpracy, 2 – jasne i przekonujące komunikowanie się, 3 – umiejętność kierowania i dbanie o rozwój pracowników, 4 – ukierunkowanie na klienta zewnętrznego lub/i wewnętrznego, 5 – realizacja celów (orientacja na wyniki), 6 – rozwiązywanie problemów, 7 – planowanie i organizacja, 8 – specjalistyczna wiedza teoretyczna, 9 – przywództwo, 10 – podejmowanie decyzji, 11 – orientacja na zmiany, 12 – wykazywanie inicjatywy, 13 – kreatywność, 14 – zarządzanie informacją, 15 – asertywność, poczucie własnej wartości, 16 – umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

**Rys. 26. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień**

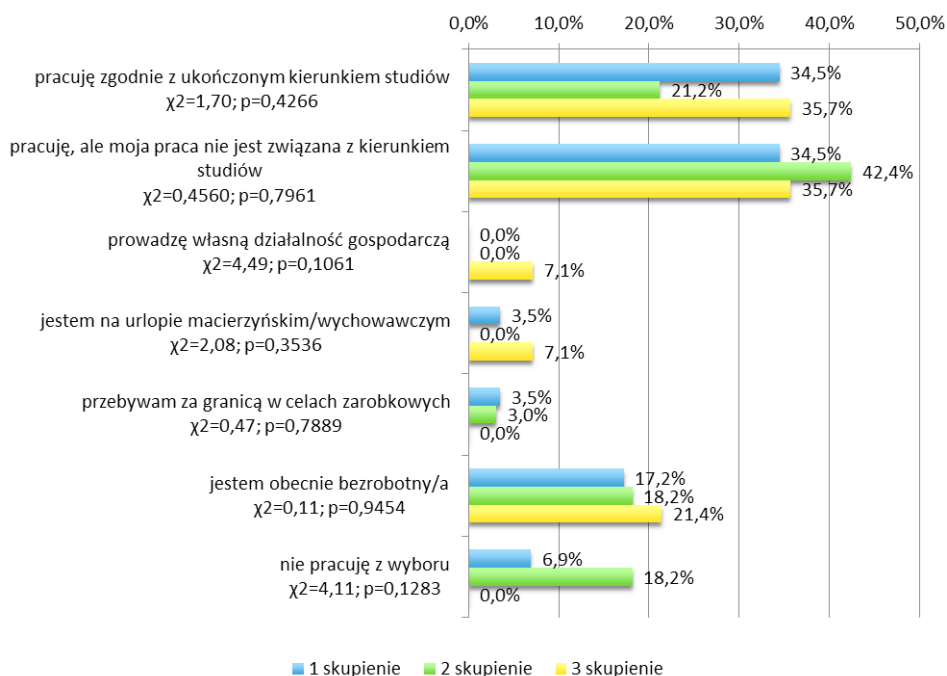
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

W przeciwieństwie do najniższych wartości stopnia opanowania kompetencji w skupieniu 3 należy wskazać wysoki poziom kompetencji absolwentów w skupieniu 1 (4,01-4,6) oraz zaznaczyć, iż żadna z ocenianych kompetencji nie osiągnęła wartości poniżej 4,01. Najwyżej ocenionych 11 kompetencji to umiejętności poszukiwane przez pracodawców, z równomierną alokacją w skonstruowanej tabeli<sup>299</sup>. Najniżej w skupieniu 3 ocenio-

<sup>299</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami...*, dz. cyt., s. 192-193.

no ukierunkowanie na klienta oraz przywództwo. W skupieniu 2 uzyskany przedział wyniósł 3,2-4,0. Najlepiej oceniono umiejętność współpracy oraz komunikatywność, najsłabiej – podobnie jak w skupieniu 3 – przywództwo.

Sytuacja zawodowa absolwentów po roku od transzycji jest zróżnicowana ze względu na wyodrębnione skupienia (rys. 27). Najwięcej osób bezrobotnych pochodzi ze skupienia 3 (najsłabiej opanowane kompetencje społeczne), najmniej zaś ze skupienia 1 (najlepiej opanowane kompetencje społeczne). Absolwenci ze skupienia 3 jako jedyni prowadzili własną działalność gospodarczą, częściej niż pozostali przebywali na urlopie macierzyńskim lub wychowawczym oraz jako jedyni nie wyjechali za granicę. Co interesujące, stanowili też najbardziej liczną grupę pracujących zgodnie z kierunkiem studiów oraz równie liczną w przypadku pracy zawodowej niezgodnej z kierunkiem studiów (odpowiednio po 35,7% wskazań).



**Rys. 27. Aktualna sytuacja zawodowa absolwentów przy uwzględnieniu skupień**

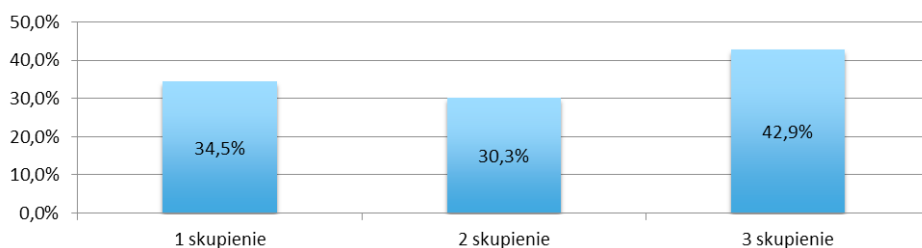
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Osoby ze średnim stopniem opanowania kompetencji (skupienie 2) zdecydowanie częściej pracują w zawodzie nie związanym z kierunkiem studiów niż zgodnie z wykształceniem, nieliczni podjęli decyzję o wyjeździe za granicę, blisko 1/5 z nich ma status osoby bezrobotnej oraz tyle samo osób nie pracuje z wyboru.



W przypadku absolwentów ze skupienia 1, zdecydowana większość jest aktywna zawodowo, pracują zarówno w zawodach zgodnych z kierunkiem studiów, jak i nie (odpowiednio po 34,5% wskazań), nikt nie podjął działalności gospodarczej, nieliczni przebywali na urlopie macierzyńskim, bądź wychowawczym lub wyjechali za granicę w celach zarobkowych. Około 7,0% z nich była bierna zawodowo. W przeprowadzonych analizach nie stwierdzono zależności istotnych statystycznie.

Co ciekawe, to absolwenci ze skupienia 3 najliczniej deklarują satysfakcję z dotychczasowej pracy, najniższy zaś jej poziom wskazali badani ze skupienia 2 (rys. 28).

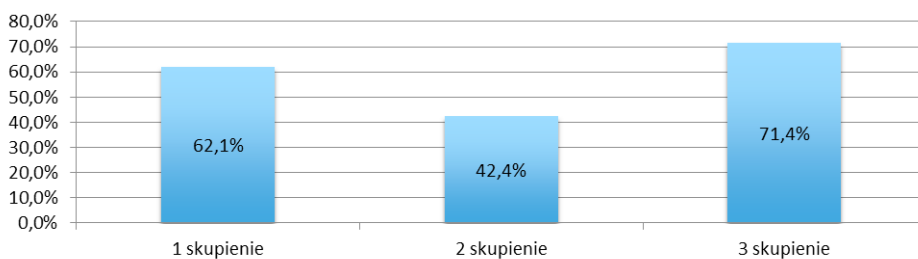


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=0,69$ ;  $p=0,7083$

**Rys. 28. Satysfakcja z dotychczasowej pracy przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Może to wynikać z podejmowania zatrudnienia już w trakcie studiów i jego kontynuacji po uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów wyższych (rys. 29). W przeprowadzonych analizach stwierdzono, iż absolwenci ze skupienia 3, w przeważającej większości podjęli pracę w trakcie studiów (ponad 70,0%), zaś absolwenci ze skupienia 2 stanowili najmniej liczną grupę badanych, którzy podjęli zatrudnienie w okresie studiów (42,4%). Prawdopodobnym wydaje się, iż to właśnie posiadanie doświadczenia zawodowego może być źródłem uzyskanego poziomu satysfakcji u absolwentów.

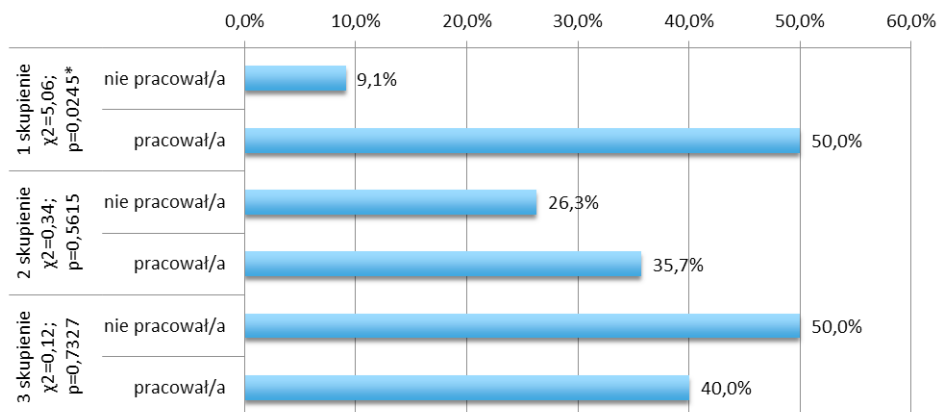


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=4,22$ ;  $p=0,1210$

**Rys. 29. Podejmowanie pracy w trakcie studiów przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Dlatego też, podjęto próbę konfrontacji pomiędzy podejmowaniem pracy w trakcie studiów a satysfakcją z dotychczasowej pracy przy uwzględnieniu skupień (rys. 30).

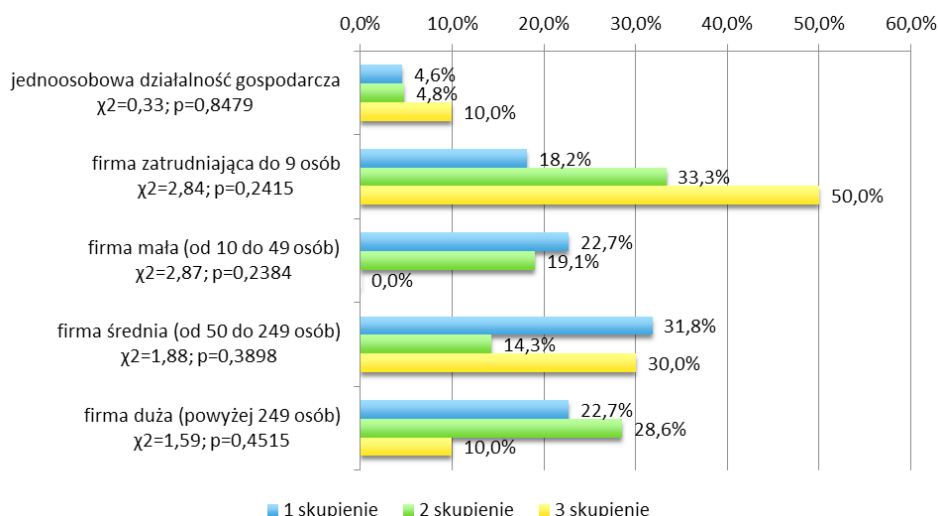


**Rys. 30. Satysfakcja zawodowa z obecnie wykonywanej pracy przy uwzględnieniu podejmowania zatrudnienia w trakcie studiów oraz skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

W skupieniu 1 oraz 2 (opanowane kompetencje co najmniej na poziomie średnim) poziom satysfakcji jest wyższy u osób, które w trakcie studiów podjęły zatrudnienie. Tylko w grupie absolwentów o najniższym poziomie kompetencji satysfakcja jest większa w przypadku osób wcześniej niepracujących. Co ważne, w skupieniu 1 wystąpiła zależność istotna statystycznie pomiędzy badanymi zmiennymi. Oznacza to, iż u osób o wysokim stopniu opanowania kompetencji społecznych satysfakcja z wykonywania pracy zawodowej jest uzależniona od podjęcia zatrudnienia w trakcie studiów. Zatem zdobycie doświadczenia zawodowego w trakcie studiów wpływa na poziom satysfakcji z wykonywanej pracy po procesie tranzycji.

W grupie osób pracujących (rys. 31), absolwenci ze skupienia 3 byli zatrudnieni przede wszystkim w podmiotach liczących do 9 pracowników (35,7% wskazań) oraz w podmiotach średnich (50-249 pracowników).

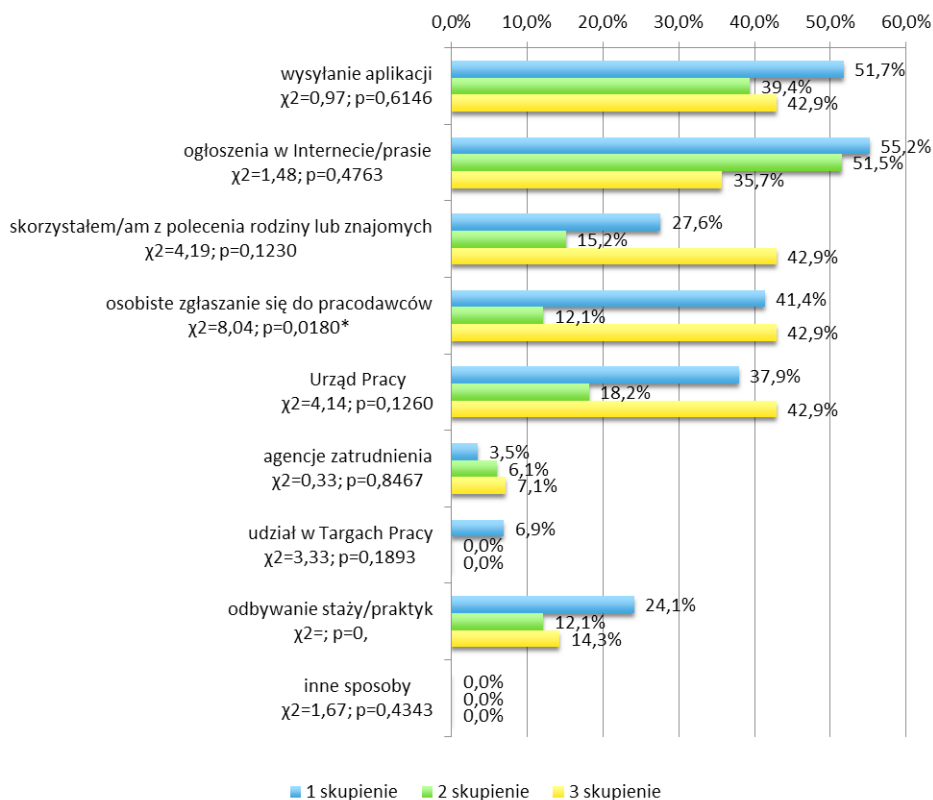


**Rys. 31. Wielkość zatrudnienia w aktualnym miejscu pracy przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Podobnie absolwenci z skupienia 2 trafili do podmiotów liczących do 9 pracowników, a także do tych zatrudniających powyżej 249 pracowników. Absolwenci z najlepiej opanowanymi kompetencjami zostali zatrudnieni najczęściej w podmiotach średnich oraz na równi w małych i dużych (odpowiednio po 22,7% wskazań). Nie odnotowano zależności istotnych statystycznie.

Wyodrębnienie skupień pozwoliło także na wskazanie zróżnicowanych aktywności w zakresie poszukiwania pracy przez absolwentów (rys. 32). Badani o najniższym poziomie kompetencji są bardzo aktywni w poszukiwaniu pracy, gdzie najczęściej korzystają z czterech działań: wysyłania aplikacji, osobistego zgłaszania się do pracodawców, pośrednictwa Urzędu Pracy oraz jako najliczniejsza grupa – z polecenia rodziny lub znajomych (odpowiednio po 42,9% wskazań). Częściej niż pozostali korzystają z agencji zatrudnienia, nie biorą jednak udziału w Targach Pracy. Podejmują się realizacji staży lub praktyk celem uzyskania zatrudnienia w przypadku 14,3% badanych.



**Rys. 32. Sposób poszukiwania pracy przez absolwentów przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

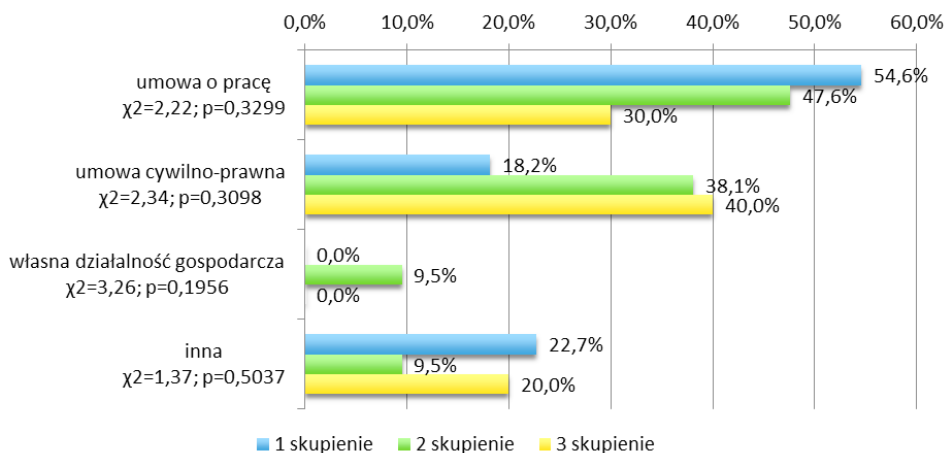
Absolwenci ze średnim poziomem kompetencji stanowią najmniej liczną grupę odbywającą staże, celem uzyskania zatrudnienia nie brali udziału w Targach Pracy, podobnie jak badani o najslabiej opanowanych kompetencjach, rzadziej niż oni korzystali też z agencji zatrudnienia. Ta grupa badanych chciała uzyskać zatrudnienie dzięki ogłoszeniom w mediach (ponad połowa absolwentów) oraz samodzielnemu wysłaniu aplikacji do pracodawcy (blisko 40,0% wskazań). Stanowili zbiorowość, która najmniej licznie korzystała z polecenia rodziny lub znajomych oraz osobistego zgłaszania się do pracodawcy i pośrednictwa Urzędu Pracy.

W przypadku absolwentów o najlepiej opanowanych kompetencjach dominującą formą pozyskania zatrudnienia (ponad połowa badanych) jest korzystanie z ogłoszeń o pracę w mediach oraz wysyłanie aplikacji do pracodawców. Ponad 40,0% z nich osobiście zgłaszało się do miejsc pracy, ponad 1/3 korzystała z pośrednictwa Urzędu Pracy a 1/4 z polecenia rodziny lub

znajomych. Szczególnie ważne jest to, iż absolwenci ze skupienia 1 stanowili najliczniejszą grupę odbywającą staże w poszukiwaniu zatrudnienia (blisko 1/4 badanych).

W podjętych analizach badania zależności zmiennych ustalono zależność istotną statystycznie w przypadku osobistego zgłaszania się do pracodawców, co oznacza, iż przynależność do skupienia (a więc stopień opanowania kompetencji społecznych) wpływa na podejmowanie tej aktywności. Zatem średni poziom opanowania kompetencji w trakcie studiów przekłada się na ograniczenie wykorzystania tego sposobu przy poszukiwaniu zatrudnienia, co przekłada się na zmniejszenie możliwości uzyskania zatrudnienia. Należy podkreślić, iż badani wykazali się dużą aktywnością w korzystaniu z wielu możliwości pozyskania pracy.

Przynależność do skupienia różnicowała także rodzaj umowy o pracę, którą otrzymali absolwenci (rys. 33).

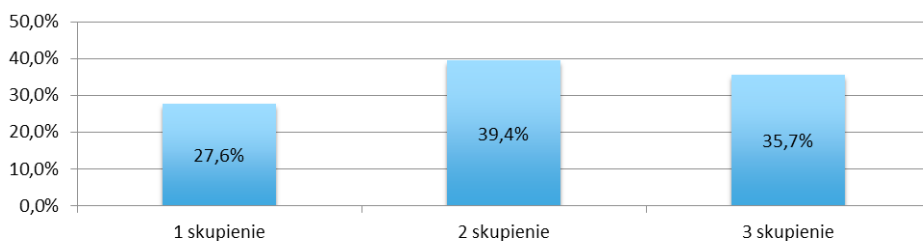


**Rys. 33. Rodzaj umowy otrzymanej w pierwszym miejscu pracy przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Badani ze skupienia 1 byli zatrudniani najliczniej na umowę o pracę (ponad połowa z nich) oraz najmniej licznie na umowy cywilno-prawne, odwrotnie niż absolwenci o najniższych kompetencjach. Respondentów zaliczonych do skupienia 2 zatrudniano, zarówno na umowy o pracę, jak i umowy cywilno-prawne (odpowiednio 47,6% oraz 38,1%). Nie stwierdzono zależności istotnych statystycznie.

Najczęściej plany wyjazdu za granicę zgłaszali absolwenci ze skupienia 2, najrzadziej zaś ze skupienia 1 (rys. 34).

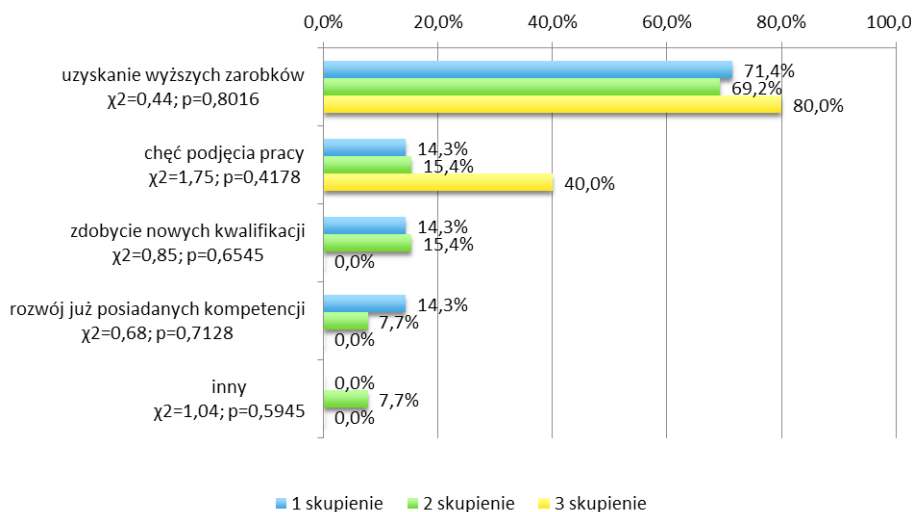


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=0,97$ ;  $p=0,6147$

**Rys. 34. Plany wyjazdu za granicę przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

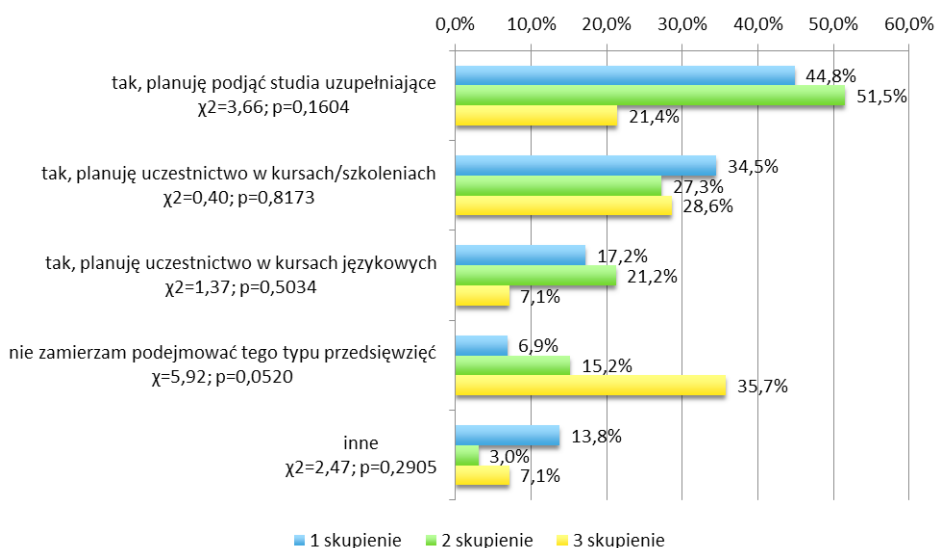
Głównym motywem wyjazdu w odniesieniu do każdego ze skupień jest uzyskanie wyższych zarobków. Absolwenci ze skupienia 3 najliczniej zadeklarowali chęć uzyskania wyższego wynagrodzenia za granicą oraz zatrudnienia. Nie planują zdobywać nowych kwalifikacji ani rozwijać posiadanych kompetencji. Z kolei badani o najwyższym poziomie posiadanych kompetencji oprócz uzyskania wyższego wynagrodzenia deklarowali także rozwój posiadanych kompetencji oraz zdobycie nowych kwalifikacji. Część z nich planuje również podjąć pracę. W grupie absolwentów o średnim poziomie posiadanych kompetencji, w grupie motywów wyjazdu za granicę, badani wskazali także uzyskanie wyższych zarobków, zdobycie nowych kwalifikacji, chęć podjęcia pracy oraz rozwijanie posiadanych kompetencji. Szczegółowe zestawienie danych zamieszczono na rysunku 35.



**Rys. 35. Motywy wyjazdu za granicę przy uwzględnieniu skupień**

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Z tytułu przewagi w badaniu absolwentów po I stopniu studiów poproszono badanych o plany dotyczące kontynuacji kształcenia (rys. 36). Przeprowadzona analiza przy uwzględnieniu skupień wykazała, iż absolwenci o najniższym poziomie kompetencji stanowili najliczniejszą grupę, która nie zamierza się rozwijać (ponad 35,0% wskazań). Osoby z tego skupienia, które rozważają dalsze działania najczęściej wskazywali na uczestnictwo w kursach lub szkoleniach (28,6%), mniej niż 1/4 respondentów planuje podjąć studia uzupełniające.



**Rys. 36. Zamiary kontynuacji nauki przez absolwentów przy uwzględnieniu skupień**  
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Z kolei absolwenci o średnim i najwyższym poziomie posiadanych kompetencji zadeklarowali, iż planują kontynuację nauki na II stopniu (co najmniej 44,8% badanych), uczestnictwo w kursach lub szkoleniach (około 30,0%), a także udział w kursach językowych. Stanowili również co najmniej ponad dwukrotnie mniej liczną grupę badanych, którzy nie planują przedsięwzięć w tym zakresie w stosunku do badanych o najniższym poziomie kompetencji.

### 7.3. Weryfikacja hipotez oraz wnioski końcowe

Prowadzona analiza w zakresie monitorowania karier zawodowych absolwentów PSW w odniesieniu do ich sytuacji po procesie tranzycji umożliwiła postawienie następujących wniosków badawczych:

1. Około 90,0% absolwentów po roku od procesu tranzycji jest aktywnych zawodowo.
2. W grupie absolwentów, blisko 40,0% z nich jest zatrudnionych na stanowiskach pracy nie związanych z ukończonym kierunkiem studiów.
3. Absolwenci wykazują aktywną postawę w procesie poszukiwania pracy, bardzo często samodzielnie inicjują kontakt osobisty z pracodawcą lub wysyłają dokumenty aplikacyjne poza prowadzonymi procesami rekrutacyjnymi.
4. Forma zatrudnienia absolwentów to głównie umowa o pracę.
5. Dokładnie 1/3 absolwentów po rocznym pobycie na rynku pracy planuje wyjazd za granicę. Głównym motywem wyjazdu jest chęć uzyskania wyższego wynagrodzenia, a nie podjęcie zatrudnienia.
6. Absolwenci posiadane kompetencje społeczne, nabyte w trakcie studiów, ocenili średnio na 3,8 (w skali 1-5), co stanowi 76,0% oceny maksymalnej.
7. Większość absolwentów zadeklarowała aktywność w zakresie kształcenia ustawicznego, przede wszystkim poprzez podjęcie studiów uzupełniających oraz udział w kursach i szkoleniach. Mniej niż 1/5 z nich nie rozważało żadnych przedsięwzięć w tym zakresie.

Celem zbadania wpływu stopnia opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów przez absolwentów na ich sytuację zawodową po procesie tranzycji przeprowadzono analizę skupień metodą k-średnich. Na jej podstawie wyodrębniono trzy skupienia, różnicujące się poziomem opanowania kompetencji przez absolwentów. Do skupienia 1 zaliczono absolwentów o najwyższym stopniu opanowania kompetencji społecznych, do skupienia 2 – o średnim, zaś do skupienia 3 – z najniższym poziomem opanowanych kompetencji.

Absolwenci wchodzący w skład skupienia 1 stanowią najmniej liczną grupę w bezrobotnych ogółem, są zatrudniani przeważnie w podmiotach średnich, z liczbą powyżej 50 do 249 pracowników. Pracy poszukują przede wszystkim za pomocą ogłoszeń o pracę w mediach oraz samodzielnego wysyłania aplikacji do pracodawców poza procesem rekrutacyjnym. Stanowią najliczniejszą grupę absolwentów odbywającą staże, celem pozyskania zatrudnienia. Pracodawcy najczęściej nawiązują z nimi stosunek pracy na podstawie umowy o pracę. W tej grupie najmniej absolwentów rozważa wyjazd za granicę, a głównym motywem wyjazdu była zadeklarowana



chęć uzyskania wyższych zarobków. Badani do grupy motywów dołączyli również chęć podjęcia pracy, zdobycia nowych kwalifikacji oraz rozwoju już posiadanych. Jako osoby posiadające najlepiej opanowane kompetencje w grupie badanych ogółem, zamierzają kontynuować naukę na kolejnym stopniu studiów, brać udział w warsztatach lub szkoleniach oraz uczestniczyć w kursach językowych. Uzyskane deklaracje wskazują, że pomimo wysokiego poziomu bezpieczeństwa edukacyjnego absolwenci skupiają się na kontynuacji rozwoju zawodowego.

Absolwenci ze skupienia 2 byli najliczniejszą grupą badanych, którzy podjęli pracę w zawodzie niezgodnym z kierunkiem studiów, przeważnie w podmiotach zatrudniających do 9 pracowników. Przynależność do skupienia determinowała niską aktywność w poszukiwaniu pracy za pomocą osobistego zgłaszania się do pracodawców. Poszukiwania pracy wśród absolwentów skupione były na śledzeniu ogłoszeń w mediach oraz wysyłaniu dokumentów aplikacyjnych do pracodawców samodzielnie. W wyniku uzyskania zatrudnienia, badanym oferowano, zarówno umowy o pracę, jak i umowy cywilno-prawne. Niestety to skupienie charakteryzowało się najniższym poziomem satysfakcji z wykonywanej pracy oraz najniższym poziomem zatrudnienia w trakcie studiów. Stanowią najliczniejszą grupę, planującą wyjazd za granicę w celu przede wszystkim uzyskania wyższych zarobków. Należy nadmienić, że nie jest to jedyny motyw. Inne przesłanki, które zadeklarowali badani dotyczyły chęci zdobycia pracy, nowych kwalifikacji i rozwoju posiadanych kompetencji. Podobnie jak absolwenci w skupieniu 1, zamierzają podjąć studia uzupełniające, uczestniczyć w szkoleniach oraz kursach językowych.

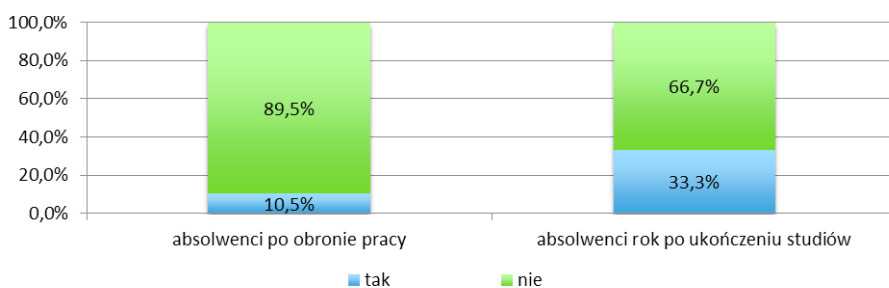
W skupieniu 3 absolwenci stanowili najliczniejszą grupę bezrobotnych w badanych ogółem. Osoby, które posiadały pracę były najczęściej zatrudnione w podmiotach do 9 pracowników na podstawie głównie umów cywilno-prawnych. Stanowili najmniej liczną grupę poszukującą pracy za pomocą ogłoszeń w mediach na rzecz preferowania pozyskania zatrudnienia przez Urzędy Pracy lub dzięki poleceniu rodziny lub znajomych. Większość badanych z tego skupienia podjęła pracę w trakcie studiów (najliczniejsza grupa w stosunku do pozostałych skupień), co prawdopodobnie wpłynęło na osiągnięcie najwyższego poziomu satysfakcji z dotychczasowej pracy w stosunku do pozostałych respondentów. W tym skupieniu ponad 1/3 badanych planuje wyjazd za granicę w celu uzyskania wyższego wynagrodzenia oraz podjęcia pracy. Jako jedyni nie zamierzają zdobywać za granicą nowych kwalifikacji oraz rozwijać posiadanych na niskim poziomie kompetencji społecznych. Co ważne, reprezentują podobne stanowisko w kwestii kontynuacji nauki i rozwoju zawodowego. Ponad 1/3 badanych nie zamierza podejmować żadnych działań w tym obszarze, około 1/4 z nich planuje

uczestnictwo w szkoleniach lub kontynuację nauki na studiach uzupełniających. Ponad dwukrotnie mniej badanych w skupieniu 3, w stosunku do pozostałych skupień, rozważa udział w kursach językowych.

W odniesieniu do postawionych szczegółowych hipotez badawczych, należy stwierdzić, iż w przypadku pierwszej hipotezy, tj.: *Stopień opanowania kompetencji społecznych istotnie wpływa na ocenę bezpieczeństwa edukacyjnego* należy potwierdzić jej zasadność. W wyniku przeprowadzonej analizy skupień metodą k-średnich oraz badania zależności zmiennych z uwzględnieniem wyodrębnionych typów skupień stwierdzono, iż stopień opanowania kompetencji społecznych przez absolwentów determinuje ocenę bezpieczeństwa edukacyjnego w zakresie:

- oceny warunków studiowania (im wyższy poziom opanowanych kompetencji, tym korzystniej ocenia się warunki studiowania),
- uzyskania pracy w wybranym zawodzie (wzrost szans wejścia na pierwotny rynek pracy),
- oceny studiów (im wyższy poziom opanowanych kompetencji, tym lepsze przygotowanie do pracy zawodowej oraz wyższa ocena zgodności w zakresie kierunku studiów oraz programu kształcenia z oczekiwaniami i zainteresowaniami).

Na podstawie przeprowadzonych analiz także potwierdzono drugą hipotezę badawczą – *U absolwentów przebywających co najmniej rok na rynku pracy wzrasta chęć wyjazdu za granicę*. W wyniku badania zależności zmiennych (rys. 37) stwierdzono, że chęć wyjazdu za granicę wzrasta wraz z upływem czasu od procesu tranzycji.



Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2=29,85$ ;  $p<0,0001$ \*

\* - istotne różnicowanie przy  $p<0,05$

**Rys. 37. Chęć wyjazdu za granicę przez absolwentów przy uwzględnieniu czasu**

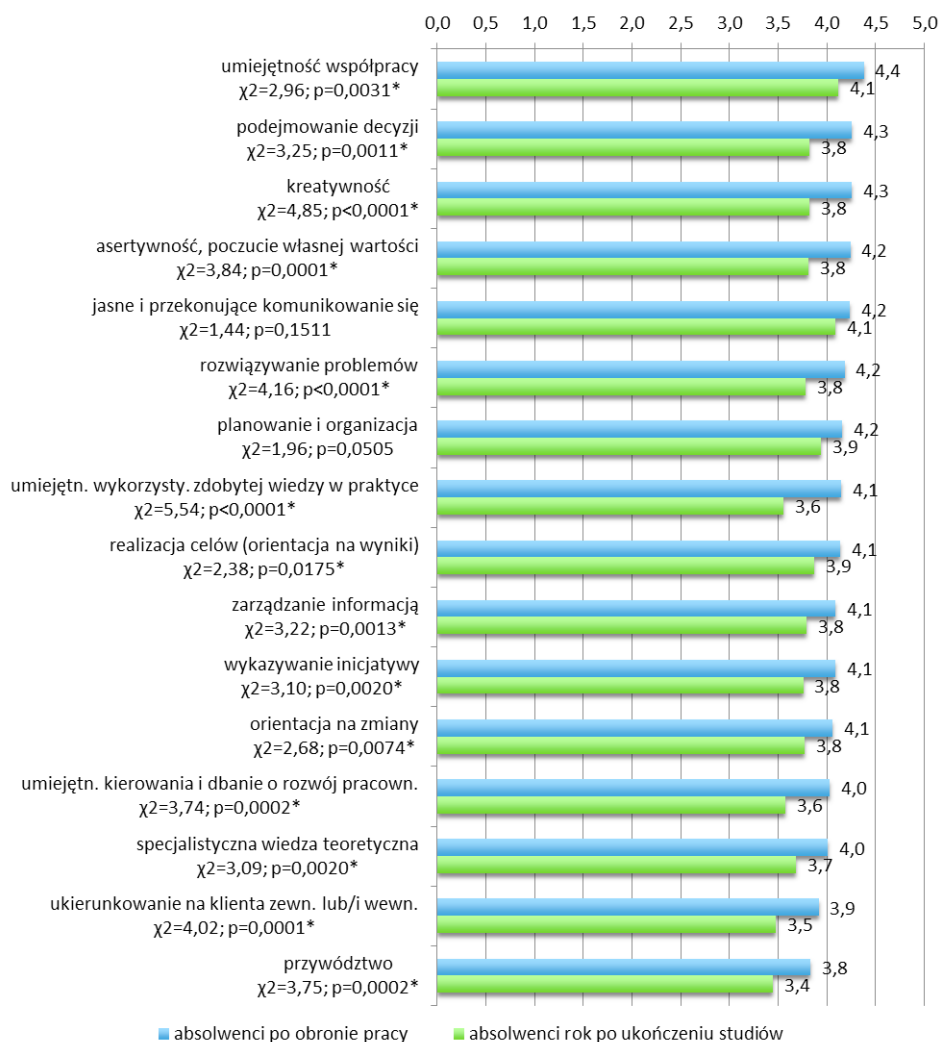
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Oznacza to, iż okres przebywania na rynku pracy wpływa na plany związane z wyjazdem za granicę. W grupie absolwentów po obronie pracy

dypłomowej, chęć wyjazdu za granicę była trzykrotnie mniejsza niż w tej samej grupie po roku obecności na rynku pracy. Co istotne, głównym motywem wyjazdu była chęć uzyskania wyższych zarobków, a nie znalezienie zatrudnienia.

W przypadku trzeciej hipotezy *Absolwenci obecni co najmniej rok na rynku pracy od uzyskania dyplomu posiadają wyższy poziom kompetencji społecznych niż w momencie ukończenia studiów wyższych* nie jest możliwe jej potwierdzenie, ze względu na uzyskane wyniki badań.

Na podstawie badania zależności zmiennych (rys. 38), w odniesieniu do oceny nabytej wiedzy i umiejętności w trakcie studiów względem czasu przebywania na rynku pracy, można stwierdzić, iż obecność na rynku pracy powoduje spadek oceny posiadanych kompetencji przez absolwentów.



\* - istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rys. 38. Ocena nabytej wiedzy i umiejętności przez badanych absolwentów, przy uwzględnieniu czasu**

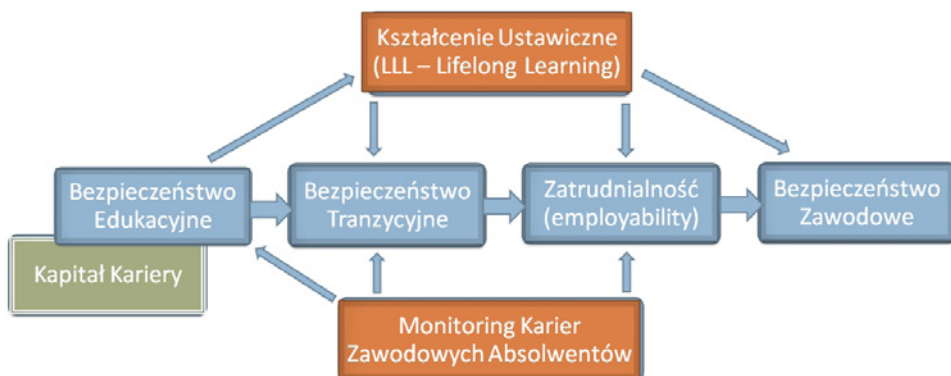
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankiety.

Absolwenci po obronie pracy dyplomowej, a więc przed tranzycją, ocenili nabyte w trakcie studiów kompetencje wyżej, tj. na średnim poziomie 4,13 (w skali 1-5), co stanowiło 82,6% oceny maksymalnej dla ogółu kompetencji. Po roku od tranzycji, średni poziom posiadanych kompetencji badani ocenili na 3,8 (w skali 1-5), co stanowiło 76,0% oceny maksymalnej. Można więc stwierdzić, iż różnica w ocenie wyniosła 0,33, czyli 6,6%.

W odniesieniu do treści hipotezy trzeciej, w której zakładano wzrost oceny nabytych kompetencji w wyniku aktywności zawodowej, należy przyjąć, że przeprowadzona analiza wskazała na spadek. Hipotezę trzecią należy zatem odrzucić i przyjąć fakt, że pobyt na rynku pracy, w grupie badanych absolwentów, wpływa istotnie statystycznie na spadek oceny posiadanych kompetencji, które absolwenci nabyli w trakcie studiów.

Ostatnią hipotezą badawczą, przyjętą w prowadzonych badaniach, była hipoteza szczegółowa, zakładająca, iż poziom opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów przez absolwentów po procesie tranzycji wpływa na ich decyzje w zakresie rozwoju zawodowego. Na podstawie wniosków z analizy skupień metodą k-średnich w grupie 76 absolwentów obecnych co najmniej rok na rynku pracy należy stwierdzić, iż nie uzyskano istotnych zależności statystycznych we wskazanym zakresie. Niemniej jednak uzyskane wyniki badań wskazują (bez możliwości stwierdzenia ich wpływu), iż stopień opanowania kompetencji w trakcie studiów przekłada się na decyzje oraz plany badanych. Absolwenci z najwyższym poziomem opanowania kompetencji zamierzają dalej się rozwijać, tj. kontynuować naukę, uczestniczyć w kursach i szkoleniach oraz zdobywać nowe kwalifikacje i rozwijać posiadane kompetencje w stopniu wyższym niż pozostali respondenci. Podobną postawę prezentują badani ze skupienia 2, ze średnim stopniem opanowania kompetencji społecznych. Należy jednak zaznaczyć, iż w tej grupie jest więcej osób deklarujących brak jakiejkolwiek aktywności w tym obszarze w porównaniu z absolwentami z skupienia 1. Z kolei badani z najniższym poziomem opanowanych kompetencji (skupienie 3) deklarują w większości postawę braku rozwoju zawodowego, około 1/4 badanych z tej grupy zamierza wziąć udział w szkoleniach lub kursach, bądź podjąć studia uzupełniające. W świetle powyższych informacji należałoby dokonać modyfikacji postawionej hipotezy szczegółowej i zamienić słowa „wpływa na”, ze względu na brak zależności istotnych statystycznie, na słowo „określa”. Tym samym, treść zmodyfikowanej hipotezy przyjąłaby kształt „poziom opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów przez absolwentów po procesie tranzycji określa ich decyzje w zakresie rozwoju zawodowego”. W takim brzmieniu hipoteza została potwierdzona.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, przedstawionych wniosków oraz dokonanej weryfikacji hipotez podjęto próbę konstrukcji Modelu Bezpieczeństwa Absolwenta (MBA), opartego na bezpieczeństwie edukacyjnym (rys. 39).



**Rys. 39. Model Bezpieczeństwa Absolwenta (MBA)**

Źródło: opracowanie własne.

Punktem wyjścia przedstawionego MBA jest bezpieczeństwo edukacyjne, w ramach którego student buduje, a później absolwent rozwija kapitał kariery. Realizacja bezpieczeństwa edukacyjnego (BE) prowadzi do powstania bezpieczeństwa tranzycyjnego (BT), rozumianego jako sukces na rynku pracy, w postaci pozyskanego zatrudnienia. Stąd kolejnym elementem modelu staje się zatrudnialność – employability (Z), wpisująca się w kształcenie ustawiczne (LifeLong Learning<sup>300</sup>, uświadamiające jednostkom potrzebę uczestniczenia w procesie edukacji permanentnej<sup>301</sup>), które w grupie osób po tranzycji prowadzi do zapewnienia bezpieczeństwa zawodowego (BZ).

Przedstawiona koncepcja modelu bezpieczeństwa edukacyjnego stanie się przedmiotem kolejnych badań i analiz autorki. Zamierzeniem publikacji był rozwój zagadnienia bezpieczeństwa edukacyjnego oraz podjęcie starań na rzecz wprowadzenia tego pojęcia do środowiska naukowego.

Po dokonaniu weryfikacji hipotez szczegółowych możliwe jest potwierdzenie hipotezy głównej, tj. „szkoła wyższa zapewnia absolwentom bezpieczeństwo edukacyjne”.

<sup>300</sup> Zgodnie z definicją przyjętą przez Unię Europejską, Lifelong Learning oznacza naukę, rozwój indywidualny i społeczny oraz ciągłe podnoszenie kwalifikacji, kompetencji i wiedzy ogólnej w okresie całego życia – od etapu przedszkolnego do emerytury włącznie. Polska definicja odnosi się jedynie do nauki w wieku dojrzałym i koncentruje się na kwestiach związanych z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Według polskiego ustawodawstwa pojęcie kształcenie ustawiczne określa edukację w szkołach dla dorosłych, a także zdobywanie umiejętności i podwyższanie kwalifikacji przez osoby bezrobotne, poszukujące pracy, aktualnie pracujące oraz przez pracodawców, za [www.rynekpracy.pl](http://www.rynekpracy.pl), dostęp z dnia 16 kwietnia 2016 r.

<sup>301</sup> por. U. Tyluś, *Edukacja instytucjonalna podstawą ustawicznego kształcenia*, w: *Bezpieczeństwo, edukacja, kultura i społeczeństwo. Księga jubileuszowa profesora Jerzego Kunikowskiego w 65. rocznicę urodzin*, J. Gmitruk, R. Krawczyk, T. Zacharuk (red.), Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2010, s. 471-477.

Zapewnienie bezpieczeństwa edukacyjnego odbywa się poprzez kształtowanie poziomu kompetencji społecznych, ich pomiaru w cyklu kształcenia, stworzenie odpowiednich warunków do studiowania, możliwość modyfikacji oferty edukacyjnej w kontekście zgłaszanych potrzeb studentów oraz absolwentów, korekty programów kształcenia celem budowania ich zgodności z zainteresowaniami oraz oczekiwaniami interesariuszy, a także potrzebami rynku pracy.

Przyjęcie hipotezy nie stanowi mety dla podjętych poszukiwań badawczych, ale staje się swoistego rodzaju startem do stawiania kolejnych pytań i celów badawczych. Autorka zamierza kontynuować podjęte badania, aby móc w przyszłości w pełni odpowiedzieć na powstające pytania.

## Podsumowanie

Realizacja głównego celu pracy, zakładającego empiryczne określenie zakresu bezpieczeństwa edukacyjnego absolwentów szkoły wyższej w kontekście prezentowanych autorskich definicji tego terminu, pozwoliła wskazać kompetencje społeczne jako determinant kształtujący bezpieczeństwo edukacyjne. Jest to spójne z wynikami badań przeprowadzanych w grupach pracodawców, gdzie poziom posiadanych kompetencji jest kluczowym elementem przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu kandydatów do pracy.

W świetle przeprowadzonych badań własnych stwierdzono, iż stopień opanowania kompetencji społecznych przez absolwentów w trakcie studiów wyższych determinuje ocenę warunków studiowania, uzyskanie pracy w wybranym zawodzie oraz ocenę studiów. Im wyższy poziom opanowanych kompetencji, tym korzystniejsza ocena warunków studiowania, wzrost szans zatrudnienia na pierwotnym rynku pracy oraz lepsze przygotowanie absolwenta do pracy zawodowej.

W monografii, w zakresie prowadzonych badań własnych zostały postawione cztery hipotezy szczegółowe oraz hipoteza główna. Weryfikację hipotez szczegółowych umożliwiło odniesienie się do hipotezy głównej. W grupie hipotez szczegółowych należy wskazać, iż:

- potwierdzono hipotezę pierwszą – „stopień opanowania kompetencji społecznych istotnie wpływa na ocenę bezpieczeństwa edukacyjnego”,
- potwierdzono hipotezę drugą, dotyczącą „wzrostu chęci wyjazdu za granicę w grupie absolwentów rok po procesie tranzycji” – z upływem czasu wzrasta chęć wyjazdu za granicę absolwentów aktywnych zawodowo, a wiodącym motywem wyjazdu jest uzyskanie wyższego wynagrodzenia (zależność jest istotna statystycznie). W grupie absolwentów po egzaminie dyplomowym chęć wyjazdu za granicę była trzykrotnie niższa niż w tej samej grupie po roku obecności na rynku pracy,
- odrzucono hipotezę trzecią „absolwenci obecni co najmniej rok na rynku pracy od uzyskania dyplomu posiadają wyższy poziom kompetencji społecznych niż w momencie ukończenia studiów wyższych”. Należy przyjąć, iż w miejsce zakładanego wzrostu przeprowadzone analizy wykazały obecność spadku, ze wskazaniem na fakt, iż pobyt na rynku pracy badanej grupy absolwentów wpłynął istotnie statystycznie na spadek posiadanych kompetencji społecznych, które zostały nabyte w trakcie studiów,



- w przypadku czwartej hipotezy szczegółowej – „poziom opanowania kompetencji społecznych w trakcie studiów przez absolwentów po procesie tranzycji wpływa na ich decyzje w zakresie rozwoju zawodowego” nie stwierdzono zależności istotnych statystycznie w odniesieniu do treści hipotezy. Niemniej jednak stopień opanowania kompetencji społecznych przekładał się na plany i decyzje absolwentów dotyczące ich dalszego rozwoju. Dlatego też zaproponowano wprowadzenie zmiany treści hipotezy w zakresie usunięcia słowa „wpływa na” oraz zastąpienia go słowem „określa”. W zmienionym brzmieniu hipotezę należałoby przyjąć.

Uwzględniając weryfikację hipotez szczegółowych należy potwierdzić przyjętą hipotezę główną – „szkoła wyższa zapewnia absolwentom bezpieczeństwo edukacyjne”. Przedstawione propozycje definicji bezpieczeństwa edukacyjnego umożliwiają jego identyfikację w ramach działań ustawowych szkoły wyższej. Należy jednak zwrócić uwagę na konieczność kontynuacji prac badawczych celem budowy wskaźników, umożliwiających pomiar bezpieczeństwa edukacyjnego w obszarze jego efektywności. Określenie wskaźników stworzy możliwość precyzyjnego planowania i podejmowania decyzji na rzecz jakości kształcenia oraz ich konfrontację z rynkiem pracy, a także wpisze się w realizowane działania ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego w zakresie monitoringu karier zawodowych absolwentów na podstawie danych zawartych w ogólnopolskim wykazie studentów oraz danych gromadzonych przez ZUS na kontaktach ubezpieczonych lub kontaktach płatników składek (raporty ogólnokrajowe oraz na poziomie poszczególnych szkół wyższych „Ekonomiczne aspekty losów absolwentów”). Jak zauważono, szkoła wyższa może prowadzić dodatkowo własny monitoring karier zawodowych absolwentów celem dostosowania programu kształcenia do oczekiwań rynku pracy. Uzyskane wyniki stałyby się ważną informacją dla kandydatów przy podejmowaniu decyzji o wyborze uczelni oraz kierunku studiów, a także pozwalałyby prognozować skuteczność pozyskanego kapitału kariery na rynku pracy.

## Literatura

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Wydawnictwo Antyk, Warszawa 2003.
- Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy, Raport końcowy*, Agrotec Polska dla NCBiR, Warszawa 2014.
- Andrews J., Higson H., *Graduate employability 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study*, *Higher education in Europe*, 33(4)/2008.
- Apanowicz J., *Metodologia nauk*, TNOiK, Toruń 2003.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Arrow K. J., *Higher education as a filter*, *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 2(3)/1973.
- Balcerowicz B. (red.), *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, AON, Warszawa 2002.
- Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: *Psychologia pracy i organizacji w okresie zmian systemowych*, Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2006.
- Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2008.
- Barwińska-Małajowicz A., *Tranzycyjny kapitał kariery absolwentów szkół wyższych w Polsce – wybrane aspekty teoretyczne i empiryczne*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 42 (2/2015).
- Becker G. S., *Human Capital*, NBER, New York 1975.
- Bednarczyk H., Pawłowa M., *Z badań pracy i rozwoju zawodowego pracowników*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4/2015.
- Bilans Kapitału Ludzkiego, Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport*, Warszawa 2013.
- Blossfeld H. P., Skopek J., Triventi M., Buchholz S. (eds.), *Gender, education and employment: an international comparison of school-to-work transitions*, Edward Elgar Publishing, 2015.
- Booth K., *Critical security studies*, Blackwell Publishing Ltd., 1997.
- Bourdieu T., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.

- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., Styczeń M., Zając T., *Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego*, Edukacja, 2014, 3(128).
- Bridgstock R., *The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills*, Higher Education Research & Development, 2009/28(1).
- Browning Ch. S., McDonald M., *The future of critical security studies: Ethics and the politics of security*, European Journal of International Relations, 19.2 (2013).
- Brzinsky-Fay C., *The Measurement of School-to-work Transitions as Processes: About events and sequences*, European Societies, 2014/16(2).
- Buchner-Jeziorska A., *Studia wyższe – bez szans na sukces?!*, Acta Universitatis Lodzianis, Folia Socjologica, 39/2011.
- Burgess J. P. (red.), *Handbook of New Security Studies*, Routledge, 2010.
- Buttler D., *Niedopasowanie kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, SGH, Warszawa 2014, 2 (32).
- Buzan B., *People, States and Fear*, Harvester, London 1983.
- Campbell D., *Writing security: United States foreign policy and the politics of identity*, University of Minnesota Press, 1992.
- CEDEFOP, *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.
- Churski P., *Teoretyczne podstawy rynku pracy*, www.staff.amu.edu.pl, dostęp z dnia 08.04.2016 r.
- Cieślarczyk M., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Siedlce 2009.
- Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, World Bank Report, Washington 2002.
- Cranmer S., *Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes*, Studies in Higher Education, 2006/31(2).
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Czerwińska K., *Flexicurity jako koncepcja polityki społecznej i zatrudnienia*, Polityka Społeczna, 3/2008.
- Danecki J., Auleytner J., *Teoretyczne problemy polityki społecznej*, Wydawnictwo ELIPSA, Warszawa 1999.

- Daniluk P., *Identyfikacja bezpieczeństwa społecznego. Metody badania zagrożeń i szans dla bezpieczeństwa społecznego*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Darabasz M., *Obiektywne i subiektywne elementy zagrożenia i ich wpływ na poczucie bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo publiczne w wymiarze lokalnym – wyzwania XXI wieku*, M. Darabasz (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, Elbląg 2013.
- Davis J., *The Campus as Frog Pond. An application of the theory of relative deprivation to career decision of college men*, *The American Journal of Sociology*, 1(72), 1966.
- Dawidczyk A., Gryz J., Koziej S., *Zarządzanie strategiczne bezpieczeństwem. Teoria – praktyka – dydaktyka*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, 2006.
- Dawidczyk A., Jemioło J., *Wprowadzenie do metodologii badań bezpieczeństwa*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008.
- De Soho H., *Tajemnica kapitału*, Fijorr Publishing, Warszawa Chicago 2002.
- De Wit B., Meyer R., *Synteza strategii*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2007.
- Dewey D., *Modern Capital Theory*, Columbia University Press, New York 1965.
- Dobrzyńska K., *Przywiązanie do miejsca w warunkach zmiany a tranzycja do dorosłości. Cz.1. Przywiązanie i zmiana jako elementy rozwoju i życia człowieka – wyjaśnienie pojęć*, [www.centrum-demostenes.pl](http://www.centrum-demostenes.pl), dostęp z dnia 04.04.2016 r.
- Domański S. R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa 1993.
- Domański T., *Marketing dla menedżerów*, PWN, Warszawa 1988.
- Dunaj B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Dworak J., *Kapitał edukacyjny jako determinanta atrakcyjności szkoły wyższej*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, 44/2012.
- Dybała A., *Rynek pracy w wybranych teoriach ekonomii*, w: *Rynek pracy – teoria i realia. Wyniki z badań i analiz dla miasta Kielce*, A. Dybała (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2010.
- Dziubińska-Michalewicz M., Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, *Informacja Nr 781*, 2001.
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w roku 2012: Raport z wdrażania procesu bolońskiego*, EACEA 2012, [www.uniaeuropejska.org](http://www.uniaeuropejska.org), dostęp z dnia 18.11.2015 r.

- Fallows S., Weller G., *Transition from student to employee: a work-based programme for 'graduate apprentices' in small to medium enterprises*, Journal of Vocational Education and Training, 2000/52(4).
- Fehler W., *O pojęciu bezpieczeństwa państwa*, w: *Bezpieczeństwo państw i narodów w procesie integracji europejskiej*, W. Śmiałek, J. Tymanowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Filipek A., *Relacje między kulturą społeczną a bezpieczeństwem społecznym*, w: *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Florczykiewicz J., *Kształtowanie samoświadomości jako wyzwanie i konieczność współczesnej edukacji*, w: *Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych. Tom II*, J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski (red.), Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010.
- Gierszewski J., *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Difin, Warszawa 2013.
- Gierszewski J., *Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, Kwartalnik, 2/2013.
- Gladwell M., *Dawid i Goliat. Jak skazani na niepowodzenie mogą pokonać gigantów*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2014.
- Gołębowski F., *O wieloznaczności pojęcia bezpieczeństwo*, Nowoczesne Systemy Zarządzania, Zeszyt nr 3/2008.
- Górniak J. (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.
- Górska K., Rożej A., *Wybrane metody empiryczne w naukach o bezpieczeństwie*, BiTP, Vol. 30, Issue 2, 2013.
- Grodzicki J., *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.
- Haliżak E., Popiuk-Rysińska I. (red.), *Państwo we współczesnych stosunkach międzynarodowych*, FSM UW, Warszawa 1995.
- Hall D. T., *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica 1976.
- Hicks J. R., *Perspektywy ekonomii. Szkice z teorii pieniądza i teorii wzrostu*, PWE, Warszawa 1988.
- Hogarth T., Wilson R., *Skills matter: a synthesis of research on the extent, causes and implications of skills deficiencies*, Nottingham: Department for Education and Skills (DFES report SMSI), 2001, [www.ehea.info](http://www.ehea.info), dostęp z dnia 27.03.2016 r.
- Jakubczak R., Kalinowski R., Loranty K., *Bezpieczeństwo społeczne w erze globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.

- Jarmołowicz W., Knapińska M., *Współczesne teorie rynku pracy a mobilność i przepływy pracowników w dobie globalizacji*, Zeszyty Naukowe PTE, Kraków, 9/2011.
- Jarmoszko S., *Kategorie ryzyka w przestrzeni kształcenia akademickiego*, w: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, H. Kwiatkowska, R. Stępień (red.), Pułtusk 2011.
- Jarmoszko S., *Myślenie strategiczne w procesie kształtowania bezpieczeństwa narodowego*, w: *Perspektywy bezpieczeństwa narodowego w XXI wieku*, M. Kubiak, A. Smarżewska (red.), Wydawnictwo PSW JPPII, Białka Podlaska 2014.
- Jelonek M., Kasperek K., Magierowski M., *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, Na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego*, Edukacja a rynek pracy, T. IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.
- Jeruszka U., *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, Polityka Społeczna, 1/2011.
- Jing Y., Patel P., Chalk P., *Facilitating the impact of graduates on student employability*, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 10(2)/2011.
- Jończyk J., *Ubezpieczenia społeczne i zdrowotne, bezrobocie i pomoc społeczna*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2001.
- Kaczmarek J., Łepkowski W., Zdrodowski B., *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008.
- Kanarski L., Rokicki B., Świniarski J. (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 roku*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2000.
- Kaźmierczak-Pec D., *Od bezpieczeństwa państwa do bezpieczeństwa ludzkiego. Ewolucja pojęcia bezpieczeństwa w rzeczywistości ponowoczesnej*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Kitler W., *Obrona cywilna (niemilitarna) w Polsce*, MON, Warszawa 2002.
- Kitler W., *Obrona narodowa III RP. Pojęcie, organizacja, system*, Zeszyty Naukowe AON, Warszawa 2002.
- Kivinen O., Ahola S., *Higher Education as Human Risk Capital*, Higher Education, 38/1999.

- Kleinert C., Jacob M., *Demographic changes, labor markets and their consequences on post-school-transitions in West Germany 1975–2005*, Research in Social Stratification and Mobility, 2013/32.
- Kocór M., *Niedopasowanie kompetencyjne*, w: *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, J. Górniak (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa–Kraków 2015.
- Kopczewski M., *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa – wybrane elementy*, Doctrina 10/2013.
- Korycki S., *System bezpieczeństwa Polski*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1994.
- Kowalczyk S., *Naród, Państwo, Europa. Z problematyki filozofii narodu*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2003.
- Koziej S., *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na progu XXI wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kożuch B., *Inwestowanie w kapitał ludzki a rozwój gospodarki*, Przedsiębiorczość i konkurencyjność, Zeszyt 12/1998.
- Król H., Ludwiczynski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji*, PWN, Warszawa 2006.
- Kryńska E., Kwiatkowski E., *Polityka państwa wobec rynku pracy: idee ekonomiczne i rzeczywistość*, Polityka Społeczna, 5-6/2010.
- Kryńska E., *Mobilność zasobów pracy w wybranych teoriach rynku pracy*, w: *Mobilność zasobów pracy*, E. Kryńska (red.), Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2000.
- Kukla D., *Absolwent na rynku pracy – między oczekiwaniami a wyzwaniami*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika, t. XXIII, Częstochowa 2014.
- Kukułka J., *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, *Wież i Państwo*, 1/1995, Warszawa 1995.
- Kukułka J., Zięba R. (red.), *Polityka zagraniczna państwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1992.
- Kunikowski J., *Bezpieczeństwo człowieka w świetle współczesnych zagrożeń*, w: *W poszukiwaniu Prawdy, Dobra i Piękna*, R. T. Ptaszek, J. Dębowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Kunikowski J., *Bezpieczeństwo i zagrożenia współczesnego człowieka*, w: *Bezpieczeństwo człowieka a proces transformacji systemowej*, J. Dębowski, E. Jarmoch, W. Świdorski (red.), Akademia Podlaska, Siedlce 2006.
- Kunikowski J., *Bezpieczeństwo, kryzysy i zagrożenia w życiu współczesnego człowieka*, w: *Pokonać kryzys – żyć bezpieczniej*, M. Cieślarczyk, A. Filipek, A. W. Świdorski, J. Ważniewski (red.), Monografie nr 123, Wy-

- dawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010.
- Kunikowski J., *Jakość kształcenia a współczesne wymagania edukacyjne*, w: *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Kunikowski J., *Obiektywne i subiektywne uwarunkowania pracy ludzkiej*, w: *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Kunikowski J., *Stosowana metodologia badań*, w: *Uwarunkowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa*, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Kunikowski J., Szmitkowski P., Wierzbicki G., *Problem bezpieczeństwa i zagrożeń w edukacji dla bezpieczeństwa*, w: *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży*, R. Kalinowski, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.
- Kunikowski J., Zalewski S., *Współczesne potrzeby bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość*, J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świdorski (red.), Monografie nr 99, Akademia Podlaska, Siedlce 2008.
- Kupiecki R., *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP 2014 jako instrument polityki państwa. Uwarunkowania zewnętrzne i aspekty procesowe*, Bezpieczeństwo Narodowe, 2015/1.
- Kurzynowski A. (red.), *Polityka społeczna*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2002.
- Kuźniar R., *Polityka i siła. Studia strategiczne – zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski S., *Między bezpieczeństwem obywateli a wolnością – społeczne reperkusje „polityki bezpieczeństwa”*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Kwiatkowski S., *Zarządzanie bezpieczeństwem w sytuacjach kryzysowych. Szkice socjotechniczne o mądrości przed szkodą*, Pułtusk 2011.
- Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne a bezpieczeństwo państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne a współczesne państwo*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, 2/2011.
- Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne Polaków wobec wyzwań XXI wieku*, Difin, Warszawa 2011.



- Levels M., van der Velden R., Allen J., *Educational mismatches and skills: new empirical tests of old hypotheses*, Oxford Economic Papers, 2014/66(4).
- Levels M., van der Velden R., Allen J., *ROA Research Memorandum*, 2013.
- Lindberg M., *Higher Education to work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View*, Higher Education in Europe, 2008, Vol. 33.
- Lisiecki M., *Diagnoza i prognoza rozwiązań systemowych w zakresie organizacji i zarządzania bezpieczeństwem obywateli*, w: *Zarządzanie bezpieczeństwem – wyzwania XXI wieku*, M. Lisiecki (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Warszawie, Warszawa 2008.
- Loranty K., *Idea bezpieczeństwa społecznego państwa*, w: *Współczesne bezpieczeństwo. Perspektywa teoretyczno-metodologiczna*, S. Jaczyński, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011.
- Łebkowska J., *Bezpieczeństwo – teoretyczny wymiar ponadczasowej wartości*, Przegląd Strategiczny, 1/2011.
- Łukaszewicz G., *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, PWN, Warszawa 2009.
- Macioł S., *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1/39/2012.
- Mandal E., Balcerzak-Paradowska B., Lisowska E., Buddrowska B., Woycicka I., Sawicka J., Parlinska M., *Gender and economic opportunities in Poland: has transition left women behind*, Washington, DC: World Bank, 2004, [www.documents.worldbank.org](http://www.documents.worldbank.org), dostęp z dnia 20.04.2016.
- Marchewka K., *Główne nurty w teorii kapitału*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, Nr 3/2000.
- Marczak J., *Bezpieczeństwo narodowe – pojęcie, charakter, uwarunkowania*, w: *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.
- Marczuk K. P., *Bezpieczeństwo wewnętrzne w poszerzonej agendzie studiów nad bezpieczeństwem (szkoła kopenhaska i human security)*, w: *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, S. Sułkowski, M. Brzeziński (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2009.
- Marsh H., Seaton M. i in., *The Big-Fish-Little-Pond-Effect Stands Up to Critical Scrutiny. Implications for theory, methodology, and future research*, Educational Psychology Review, 20, 2008.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
- Mason G., Williams G., Cranmer S., *Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?*, Education Economics, 2009/17(1).

- Matysiak A., *Kapitał jako proces*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe, 6/2008.
- McGuinness S., Bennett J., *Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the Northern Ireland construction industry*, International Journal of Human Resource Management, 2006, Vol. 17, No 2.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 1/2013.
- Międzynarodowa Organizacja Pracy, *Introduction to social security*, Genewa 1984.
- Mincer J., *Schooling, Experience and Earnings*, NBER, Columbia University Press, New York 1974.
- Mireanu M., *What is 'critical' about 'critical security studies'*, *The International Collaboratory on Critical Methods in Security Studies is an ESRC funded project (RES-810-21-0072)*, www.open.ac.uk, dostęp z dnia 20.03.2016 r.
- Miś A., *Kształtowanie karier w organizacji*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwiczynski (red.), PWN, Warszawa 2006.
- Monitoring rynku pracy*, GUS, Warszawa 2016.
- Muller W., Gangl M., *The Transition from School to Work: an European Perspective*, in: *Transitions from Education to Work in Europe*, W. Muller, M. Gangl (ed.), Oxford University Press, Oxford 2003.
- Newman E., *Critical human security studies*, Review of International Studies, 36.01 (2010).
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
- OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, 2012, www.dx.doi.org, dostęp z dnia 20.03.2016 r.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004.
- Osmani M., Weerakkody V., Hindi N. M., Al-Esmail R., Eldabi T., Kapoor K., Irani Z., *Identifying the trends and impact of graduate attributes on employability: a literature review*, Tertiary Education and Management, 21(4)/2015.
- Pavlin S., Svetlik I., *Employability of higher education graduates in Europe*, International Journal of Manpower, 2014/35(4).
- Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, PWN, Wrocław–Warszawa 1976.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001.
- Piróg D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość-Edukacja, 9/2013.

- Piróg D., *Usługi edukacyjne na poziomie akademickim w kontekście wymagań rynku pracy*, w: *Przemiany struktur lokalnych i regionalnych sektora usług w latach kryzysu gospodarczego*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 18, Warszawa–Kraków 2011.
- Piróg D., *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy*, *Studia Ekonomiczne*, 2013, Nr 160.
- Piróg D., *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 23/2013.
- Płoski T., *Morale i charakterologiczne podstawy bezpieczeństwa narodowego*, w: *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.
- Pokruszyński W., *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2010.
- Pokruszyński W., *Uwarunkowania współczesnego bezpieczeństwa międzynarodowego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2006.
- Pokruszyński W., *Współczesne bezpieczeństwo narodowe*, *Zeszyty Naukowe Kultura Polityka* 5/2009, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2009.
- Raport dobrych praktyk edukacyjnych. Szkoła się opłaca*, MEN, Warszawa 2012.
- Romanowska M., *Dopasowanie kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół wyższych do oczekiwań pracodawców na Mazowszu*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1/39/2012.
- Rooney P., Kneale P., Gambini B., Keiffer A., Vandrasek B., Gedye S., *Variations in international understandings of employability for geography*, *Journal of Geography in Higher Education*, 2006, 30, no 1.
- Różnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, KUL, Lublin 2009.
- Rutkowski M., *Workers in transition. Policy*, Research working paper, no. WPS 1556. Washington, DC: World Bank, <http://documents.worldbank.org>, dostęp z dnia 20.03.2016 r.
- Rysz-Kowalczyk B. (red.), *Leksykon polityki społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Polityki Społecznej UW, Warszawa 2001.
- Samul J., *Definicje kapitału ludzkiego w ujęciu porównawczym*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, Seria Administracja i Zarządzanie, 96/2013.

- Schlicht E., *Training Costs and Wage Differentials in the Theory of Job Competition*, Journal of Institutional and Theoretical Economics, vol. 137(2)/1981.
- Schultz T. W., *Investment in human capital, Presidential address before the American Economics Assotiation*, American Economic Review, vol. 51 (2).
- Sienkiewicz Ł., Trawińska-Konador K., Podwójcic K., *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Silva P., Lopes B., Costa M., Melo A. I., Dias G. P., Brito E., Seabra D., *The million-dollar question: can internships boost employment?*, Studies in Higher Education, 2016.
- Skrabacz A., *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012.
- Skrabacz A., *Organizacje pozarządowe w bezpieczeństwie narodowym Polski*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2006.
- Skrabacz A., *Pojęcie, typologia i uwarunkowania bezpieczeństwa społecznego w XXI wieku*, w: *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Smarzewska A., Melaniuk E., A. Szepeluk, Dymicka A., *Systemowe działania logistyczne zapewniające bezpieczeństwo edukacyjne*, Logistyka, 6/2015.
- Smarzewska A., Melaniuk E., *Bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu bialskiego i miasta Biała Podlaska zapewniane przez PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w latach 2010-2012*, Rozprawy Społeczne, 2 (VII), 2013.
- Smarzewska A., Melaniuk E., Dymicka A., Szepeluk A., *Realizacja specjalności zarządzanie kryzysowe w perspektywie wejścia na rynek pracy, w: Oblicza i wyzwania obronności w XXI wieku*, A. Polak, A. Smarzewska, P. Borek (red.), Wydawnictwo PSW JPPII, Biała Podlaska 2015.
- Smarzewska A., Melaniuk E., Dymicka A., Szepeluk A., *Wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1(92)/2016.
- Smarzewska A., Melaniuk E., *Kompetencje studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe PSW w Białej Podlaskiej*, Kwartalnik Bellona, 4/2014.
- Smarzewska A., Melaniuk E., Łaskarzewska K., *The verification of the graduates' competencies as the element of education safety*, Doctrina. Studia społeczno-polityczne, 12/2015.
- Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., *Bezpieczeństwo edukacyjne w ocenie absolwentów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 4(91)/2015.

- Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Dymicka A., *Bezpieczeństwo edukacyjne w obszarze nauk społecznych*, Rozprawy Społeczne, 1(X), 2016.
- Spence M., *Job Market Signalling*, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 87, No. 3/1973.
- Sprawozdanie o studiach wyższych S-10 według stanu w dniu 30.11.2014 r.*, GUS.
- Stach W., *Metodologia badań bezpieczeństwa*, Safety and Security, 6/2012.
- Stańczyk J., *Istota współczesnego pojmowania bezpieczeństwa – zasadnicze tendencje*, Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego, 5 (2010).
- Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, PAN, Warszawa 1996.
- Stefanowicz J., *Bezpieczeństwo współczesnych państw*, Pax, Warszawa 1984.
- Stouffer S., Suchman E. A., De-Vinney L. C., Star S. A., Williams R. M., *The American Soldier. Adjustment during army life, studies in social psychology in World War II*, t.1, Princeton 1949.
- Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014.
- Supińska J., *Dylematy polityki społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2014.
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, KPRM, Warszawa 2011.
- Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2015.
- Sztumski J., *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1995.
- Świniarski J., *O dwoistej naturze pojęć szczęście i bezpieczeństwo*, w: *Współczesne bezpieczeństwo jednostkowe*, M. Kubiak, P. Żarkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Teichler U. (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*, Springer Science & Business Media, vol. 17, 2007.
- Teichler U., *Changing Perspectives: The Professional Relevance of Higher Education on the Way Towards the Highly-Educated Society*, European Journal of Education, 2015/50(4).
- Teichler U., Schomburg H., *Analyzing the results of study in higher education and the requirements of the world of work*, In Modeling and Measuring Competencies in Higher Education, 2013.
- Thurow L. C., *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, Basic Books, 1975.
- Tomlinson M., *'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*, British Journal of Sociology of Education, 2008/29(1).

- Trzpił A., *Uwarunkowania bezpieczeństwa społecznego w aspekcie dobra wspólnego*, w: *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, M. Kubiak, M. Minkina (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Turska E., *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Tyłuś U., *Edukacja instytucjonalna podstawą ustawicznego kształcenia*, w: *Bezpieczeństwo, edukacja, kultura i społeczeństwo. Księga jubileuszowa profesora Jerzego Kunikowskiego w 65. rocznicę urodzin*, J. Gmitruk, R. Krawczyk, T. Zacharuk (red.), Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2010.
- Tymon A., *The student perspective on employability*, *Studies in higher education*, 2013/38(6).
- United Nations Development Program, *Human Development Report 1994*, Oxford University Press, Nowy Jork 1994.
- Wąsowicz J., *Teorie rynku pracy*, w: *Ekonomia rynku pracy*, D. Kotlorz (red.), Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice 2007.
- Weiss F., Roksa J., *New dimensions of educational inequality: Changing patterns of combining college and work in the US over time*, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2016/44.
- Werner E., *Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1/37/2011.
- Zacharuk T., *Bezpieczeństwo edukacyjne osób niepełnosprawnych*, w: *Pokonać kryzys – żyć bezpieczniej*, M. Cieślarczyk, A. Filipek, A. W. Świderski, J. Ważniewska (red.), Monografie nr 123, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010.
- Zboroń H., *Kapitał społeczny jako kategoria socjoekonomiczna*, w: *Kapitał społeczny we wspólnotach*, H. Januszka (red.), Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2005.
- Zięba R., *Pozimnowojenny paradygmat bezpieczeństwa międzynarodowego*, w: *Bezpieczeństwo międzynarodowe po zimnej wojnie*, R. Zięba (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

## Akty prawne

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2015 r. poz. 149, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2014 r. poz. 1145).

Uchwała Nr 87/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 29.09.2015 roku w sprawie wprowadzenia zmian i przyjęcia tekstu jednolitego Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

Uchwała Nr 119/2015 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 24.11.2015 roku w sprawie wprowadzenia zmian w Schemacie Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

## Źródła internetowe

[www.absolwenci.nauka.gov.pl](http://www.absolwenci.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 13.06.2016 r.

[www.europass.org.pl](http://www.europass.org.pl), dostęp z dnia 03.04.2016 r.

[www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl), dostęp z dnia 24.03.2016 r.

[www.nbportal.pl](http://www.nbportal.pl), dostęp z dnia 29.03.2016 r.

[www.polon.nauka.gov.pl](http://www.polon.nauka.gov.pl), dostęp z dnia 03.04.2016 r.

[www.rynekpracy.pl](http://www.rynekpracy.pl), dostęp z dnia 16.04.2016 r.

[www.web.worldbank.org](http://www.web.worldbank.org), dostęp z dnia 03.04.2016 r.

## Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Cechy badanych absolwentów .....	92
Tabela 2. Cechy badanych absolwentów .....	92
Tabela 3. Zestawienie ilościowe absolwentów według rejestru Zakładu Ubezpieczeń Społecznych .....	94
Tabela 4. Sytuacja absolwentów PSW w Białej Podlaskiej oraz w Polsce na rynku pracy .....	95
Tabela 5. Cechy badanych absolwentów z uwzględnieniem skupień ....	105
Tabela 6. Cechy badanych absolwentów rok po tranzycji z uwzględnieniem skupień .....	125
Rys. 1. Zalety zdobytego wykształcenia .....	98
Rys. 2. Warunki studiowania na Uczelni .....	98
Rys. 3. Stopień opanowania kompetencji .....	99
Rys. 4. Elementy, które należałyby ulepszyć w ofercie edukacyjnej, społecznej i kulturalnej Uczelni .....	100
Rys. 5. Ocena studiów .....	101
Rys. 6. Plany po ukończeniu studiów .....	101
Rys. 7. Klasyfikacja absolwentów do skupień w zależności od stopnia opanowania kompetencji .....	105
Rys. 8. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień .....	106
Rys. 9. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień .....	107
Rys. 10. Warunki studiowania na Uczelni przy uwzględnieniu skupień	108
Rys. 11. Ocena zdobytego wykształcenia przy uwzględnieniu skupień	109
Rys. 12. Zgodność ukończonego kierunku studiów z zainteresowaniami przy uwzględnieniu skupień .....	110
Rys. 13. Zgodność planu studiów i programu kształcenia z oczekiwaniami przy uwzględnieniu skupień .....	110
Rys. 14. Właściwe przygotowanie do pracy zawodowej przy uwzględnieniu skupień .....	111
Rys. 15. Zgodność ukończonego kierunku studiów z oczekiwaniami przy uwzględnieniu skupień .....	111
Rys. 16. Co należałyby ulepszyć, w opinii absolwentów, w ofercie edukacyjnej, społecznej i kulturalnej Uczelni przy uwzględnieniu skupień .....	113
Rys. 17. Plany po studiach przy uwzględnieniu skupień .....	114
Rys. 18. Rozkład skupień przy uwzględnieniu kierunku studiów .....	115
Rys. 19. Aktualna sytuacja zawodowa absolwentów .....	120



Rys. 20. Główny powód chęci wyjazdu za granicę przez absolwentów (po roku od ukończenia studiów) .....	121
Rys. 21. Sposób poszukiwania pracy przez absolwentów .....	121
Rys. 22. Wielkość zatrudnienia w aktualnym miejscu pracy absolwentów.....	122
Rys. 23. Ocena nabytej w czasie studiów wiedzy i umiejętności .....	123
Rys. 24. Zamiary kontynuowania nauki przez absolwentów .....	124
Rys. 25. Klasyfikacja absolwentów rok po tranzykcji do skupień w zależności od stopnia opanowania kompetencji .....	125
Rys. 26. Stopień opanowania poszczególnych kompetencji przy uwzględnieniu skupień .....	126
Rys. 27. Aktualna sytuacja zawodowa absolwentów przy uwzględnieniu skupień .....	127
Rys. 28. Satysfakcja z dotychczasowej pracy przy uwzględnieniu skupień .....	128
Rys. 29. Podejmowanie pracy w trakcie studiów przy uwzględnieniu skupień .....	128
Rys. 30. Satysfakcja zawodowa z obecnie wykonywanej pracy przy uwzględnieniu podejmowania zatrudnienia w trakcie studiów oraz skupień .....	129
Rys. 31. Wielkość zatrudnienia w aktualnym miejscu pracy przy uwzględnieniu skupień .....	130
Rys. 32. Sposób poszukiwania pracy przez absolwentów przy uwzględnieniu skupień .....	131
Rys. 33. Rodzaj umowy otrzymanej w pierwszym miejscu pracy przy uwzględnieniu skupień .....	132
Rys. 34. Plany wyjazdu za granicę przy uwzględnieniu skupień.....	133
Rys. 35. Motywy wyjazdu za granicę przy uwzględnieniu skupień.....	133
Rys. 36. Zamiary kontynuacji nauki przez absolwentów przy uwzględnieniu skupień .....	134
Rys. 37. Chęć wyjazdu za granicę przez absolwentów przy uwzględnieniu czasu.....	137
Rys. 38. Ocena nabytej wiedzy i umiejętności przez badanych absolwentów, przy uwzględnieniu czasu .....	139
Rys. 39. Model Bezpieczeństwa Absolwenta (MBA) .....	141



**dr inż. Agnieszka Smarzewska** – pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Bezpieczeństwa Narodowego Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Autorka ponad 50 publikacji naukowych z obszaru nauk społecznych, której zainteresowania naukowe związane są ze szkolnictwem wyższym oraz jakością kształcenia. Aktywność naukowa skierowana w szczególności na rozwój pojęcia bezpieczeństwa edukacyjnego w kontekście zachodzących procesów edukacyjnych w trzech grupach interesariuszy: kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów.

---

*„(...) Książka jest nowatorską, interesującą poznawczo pracą z obszaru bezpieczeństwa edukacyjnego. O jej wartości świadczy zarówno solidnie opracowana, w wielu fragmentach w pełni autorska część teoretyczna, jak i rzetelnie warsztatowo przygotowana oraz opisana część badawcza (empiryczna)“.*

Z recenzji dra hab., prof. nadzw. Mariusza Kubiaka

*„(...) Książka jest opracowaniem merytorycznym, wnosi wkład poznawczy do nauk o bezpieczeństwie, (...) formuła przedstawienia nadaje jej charakter pewnego rodzaju elementarza aktualnej wiedzy o edukacyjnych problemach warunkujących stan i proces bezpieczeństwa, kreowania systemu i strategii bezpieczeństwa edukacyjnego przez szkoły wyższe“.*

Z recenzji dra hab., prof. nadzw. Zbigniewa Sabaka

**PSW**  
**JPII**  
WYDAWNICTWO

ISBN 978-83-64881-33-6