

Anna Sladek

KOMPETENCJE POTRZEBNE STUDENTOM W OKRESIE PODWÓJNEJ TRANZYCJI: NA RYNEK PRACY I W DOROSŁOŚĆ

Słowa kluczowe: kompetencje, studenci, tranzycja, wschodząca dorosłość, rynek pracy.

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza kompetencji potrzebnych ludziom młodym podejmującym studia, by sprostać oczekiwaniom stawianym przez rynek pracy oraz wyzwaniom rozwojowym związanym z wchodzeniem w dorosłość, opisanym w oparciu o koncepcję wschodzącej dorosłości J.J. Arnetta. Opisane zostały trzy najważniejsze grupy kompetencji – osobiste, interpersonalne i zawodowe – wymaganych od absolwentów przez pracodawców. Następnie wskazane zostały kompetencje osobiste i autokreacyjne przydatne w zmaganiu się z wyzwaniami wchodzenia w dorosłość. W ostatniej części starano się zarysować możliwości kształtowania tych kompetencji w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji nabrało znaczenia w humanistyce drugiej połowy XX wieku, stając się szczególnie atrakcyjne w obszarze edukacji pomimo jego niejednoznaczności oraz zależności od kontekstu teoretycznego i ideologicznego, w którym funkcjonuje (Męczkowska 2004). Wraz z wprowadzeniem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji stało się jednym z kluczowych terminów opisujących efekty kształcenia, czyli kompetencje społeczne. Termin „kompetencje” używany jest w dwóch znaczeniach: jako zakres uprawnień osoby, grupy czy instytucji oraz jako dyspozycja podmiotu do wykonywania określonych zadań. W odniesieniu do studentów jako podmiotów edukacji najczęściej stosuje się to drugie znaczenie, które wskazuje na właściwości podmiotu ujawniające się w jego zachowaniach (Czerepaniak-Walczak 2001). W koncepcjach pedagogicznych można wyróżnić dwa kluczowe ujęcia kompetencji: jako adaptacyjnego oraz transgresyjnego potencjału podmiotu do działania. Kompetencja jako adaptacyjny potencjał podmiotu wskazuje na instrumentalne dostosowywanie działań do warunków otoczenia, które rozumiane jest tu statycznie. Tak rozumiana kompetencja wiąże się z pojęciem sprawnego i efektywnego działania, co nawiązuje do behawioryzmu. Jej komponenty obejmują wiedzę, umiejętności, motywację

do działania oraz przekonanie podmiotu o posiadaniu takich dyspozycji. Z kolei kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu rozumiana jest jako głęboka struktura poznawcza, która równoważy jego relacje ze światem pojmowanym tu dynamicznie. Podejmowane przez człowieka działania podlegają zatem twórczej modyfikacji pod wpływem interpretacji ich kontekstu. Tak rozumiane kompetencje mają charakter emancypacyjny (Męczkowska 2004). W obszarze polityki edukacyjnej zdaje się dominować adaptacyjne rozumienie kompetencji, zwłaszcza w kontekście dostosowania edukacji do potrzeb rynku pracy i wymogów ekonomicznych. Zawężanie rozumienia kompetencji w edukacji tylko do tego jednego wymiaru jest krytykowane (Czerepaniak-Walczak 2013). Wydaje się bowiem, że oba sposoby rozumienia kompetencji – adaptacyjny i transgresyjny – wzajemnie się uzupełniają. Kompetencje w ujęciu adaptacyjnym pozwalają zwrócić uwagę na przygotowanie do wymagań stawianych w konkretnych i ustalonych kontekstach społecznego działania. Natomiast kompetencje w ujęciu transgresyjnym akcentują przygotowanie do funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, która wymaga bardziej elastycznego i twórczego reagowania na zmiany kontekstu działania, poszukiwanie nowych rozwiązań czy łagodzenie napięć. Wiąże się zatem z twórczym wykorzystaniem osobistych doświadczeń, wiedzy i umiejętności w celu sprostania określonym wyzwaniom.

Pytanie o kompetencje potrzebne ludziom młodym w okresie studiów ujawnia dwojaki kontekst. Pierwszy wiąże się z oczekiwaniami społecznymi, w szczególności wyznaczonymi im przez rynek pracy, na który mają wkroczyć po ukończeniu edukacji akademickiej. Jest to jedno z kluczowych zadań rozwojowych tego okresu. Drugi kontekst wiąże się ze specyfiką rozwoju ludzi młodych wchodzących w dorosłość i podejmujących studia. Zwraca się uwagę, że wydłużenie procesu edukacji jest jednym z istotnych czynników wpływających na przesunięcie zadań rozwojowych z etapu dojrzewania na wczesną dorosłość (Brzezińska i in. 2011). Wpływa to na wydłużenie okresu wchodzenia w dorosłość. Zjawisko to stało się podstawą opisu nowego okresu rozwoju zwanego wschodzącą czy wyłaniającą się dorosłością (*emerging adulthood*) (Arnett 2014). Zmiany te stawiają przed młodymi między 18 a 30 rokiem życia (nie tylko tymi, którzy podejmują studia) nowe wyzwania, które wymagają także kształtowania odpowiednich kompetencji. Edukacja jest jednym z obszarów, który powinien do tych zmian przygotowywać. Celem niniejszego opracowania jest analiza kompetencji, jakich potrzebują ludzie młodzi podejmujący studia, by sprostać po pierwsze oczekiwaniom stawianym przez rynek pracy, a po drugie współczesnym wyzwaniom rozwojowym związanym z wchodzeniem w dorosłość. Dalej następuje próba nakreślenia obszarów sprzyjających kształtowaniu tych kompetencji przez studentów.

Kompetencje wymagane na rynku pracy

Liczba osób podejmujących studia od roku 2005/2006, kiedy osiągnęła najwyższy poziom, powoli spada. Nadal jednak mamy w Polsce liczną grupę

studentów i absolwentów. Współczynnik skolaryzacji brutto spadł z 53,8% w roku 2010/11 do poziomu 47,6% w roku 2015/16 i nadal jest dość wysoki. Natomiast liczba absolwentów zmniejszyła się o ponad 100 tysięcy, do 395 192 w roku akademickim 2014/2015 (*Szkoły wyższe i ich finansowanie* 2016). Każdego roku na rynku pracy pojawiają się zatem kolejni absolwenci, którzy poszukują pracy zgodnej z wykształceniem oraz zdobytymi kwalifikacjami i kompetencjami. Młodzi ludzie wierzą, że wykształcenie wyższe stwarza większe możliwości znalezienia dobrze płatnej pracy, choć dostrzegają też oczekiwania rynku. Na przykład widać wyraźny trend dywersyfikacji wybranej ścieżki edukacyjnej po pierwszym stopniu kształcenia czy poszerzania swoich kompetencji w celu zwiększenia swoich szans na rynku pracy (Wronowska 2015). Badania rynku pracy potwierdzają, że wśród osób z wyższym wykształceniem stopa bezrobocia jest najniższa, maleje wśród nich także odsetek osób poszukujących pracy długotrwale, czyli powyżej 12 miesięcy (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Jednocześnie rynek pracy nie jest w stanie zaoferować zatrudnienia wszystkim absolwentom ze względu na jego nasycenie osobami z wyższym wykształceniem. Ponadto w Polsce mamy do czynienia z tzw. rynkiem pracodawców, co oznacza, że to oni kształtują ofertę pracy i jej szczegółowe warunki (Wronowska 2015). Ludzie młodzi podejmujący studia powinni zatem zwracać uwagę na wymagania kompetencyjne stawiane obecnie przez rynek. Przyjrzyjmy się, jakich kompetencji oczekują pracodawcy oraz jakie niedobory w tym zakresie dostrzegają, zwłaszcza u absolwentów szkół wyższych. Pozwoli to nakreślić najważniejsze kompetencje potrzebne ludziom młodym na rynku pracy.

W analizowanych opracowaniach dotyczących wymagań kompetencyjnych na polskim rynku pracy stosowany był bardzo różnorodny sposób klasyfikacji kompetencji uwzględnianych w badaniach. Można jednak zwrócić uwagę na pewne podobieństwa. Ogólnie pracodawcy wskazali wiele kompetencji, które są przydatne we wszystkich zawodach. Można wśród nich wyróżnić trzy zasadnicze grupy:

- kompetencje osobiste (w tym przede wszystkim poznawcze, samoorganizacyjne oraz dotyczące właściwości osobowych),
- kompetencje interpersonalne (w tym głównie komunikatywność, współpraca w grupie oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów),
- kompetencje zawodowe (w tym doświadczenie zawodowe, wiedza i umiejętności specyficzne dla danego zawodu, znajomość języków obcych, umiejętności komputerowe).

Kompetencje osobiste były najbardziej zróżnicowane w zależności od tego, jaki podział kompetencji przyjęto w badaniach. Na plan pierwszy w tej grupie wysuwają się kompetencje samoorganizacyjne, które były wskazywane jako istotne we wszystkich badaniach, choć różnie klasyfikowane i opisywane. W *Bilansie Kapitału Ludzkiego* z 2014 roku aż 44% pracodawców wskazało na ważność u przyszłych pracowników kompetencji samoorganizacyjnych związanych z: samodzielnym organizowaniem sobie pracy, ogólnie samodzielnością, umiejętnością zarządzania czasem, zdolnością podejmowania decyzji oraz inicjatywnością

i odpornością na stres (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). W badaniach realizowanych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie i partnerów dotyczących oczekiwań rynku wobec absolwentów uczelni wyższych kompetencje samoorganizacyjne znalazły się wśród pięciu najbardziej pożądanых i obejmowały: umiejętność pracy metodą projektu, terminową realizację zadań, samodzielność w podejmowaniu decyzji, odporność na stres, umiejętność samoorganizacji pracy oraz elastyczne reagowanie na zmiany (*Analiza kwalifikacji...* 2014). W kolejnych badaniach pośród 10 najważniejszych kompetencji absolwentów szkół wyższych pracodawcy wskazali dwie, które możemy zaliczyć do samoorganizacyjnych, czyli umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność adaptacji (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Mocno eksponowane są w grupie kompetencji osobistych także te poznawcze, pośród których wskazuje się na: zdolności analityczne, heurystyczne, pomysłowość i kreatywność, umiejętności krytycznego myślenia, określania i uzasadniania priorytetów oraz generowania nowych rozwiązań (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012; *Analiza kwalifikacji...* 2014). Obok samoorganizacyjnych i poznawczych w grupie kompetencji osobistych wskazywane są przez pracodawców także takie, które opisują postawy i cechy posiadających je osób, jak: otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, ale też pasja i aktywność, etyczne postępowanie, odpowiedzialność oraz elastyczność i zdolność adaptacji (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Ta ostatnia kompetencja zaliczana jest w niektórych badaniach do samoorganizacyjnych, stąd była wskazana już wcześniej. Zakres kompetencji osobistych oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów poszukujących pracy jest zatem dość szeroki. Jest to najobszerniejsza grupa kompetencji oczekiwanych na rynku pracy od ludzi młodych kończących edukację akademicką.

Kompetencje interpersonalne tworzą drugą grupę uznaną przez 40% pracodawców za najistotniejsze w pracy. Zaliczają do nich: kontakty z ludźmi, komunikatywność, współpracę w grupie oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Natomiast od samych absolwentów uczelni wyższych pracodawcy oczekują w tym zakresie: kompetencji komunikacyjnych i medialnych, związanych z umiejętnością kreacji zespołowej oraz pracy w zespołach, zwłaszcza interdyscyplinarnych (*Analiza kwalifikacji...* 2014). W innych badaniach pośród 10 najważniejszych kompetencji pracodawcy wskazali dwie z omawianych: efektywną komunikację oraz umiejętność pracy w zespole (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Zakres pożądanых kompetencji interpersonalnych jest zatem bardzo podobny. Eksponowana jest komunikatywność, która stanowi podstawę dla współpracy w różnych grupach. Warto przy tym podkreślić, że w jednym z badań obok komunikatywności absolwentów zwrócono także uwagę na umiejętność posługiwania się językiem ojczystym (*Analiza kwalifikacji...* 2014), która zaliczana jest do kompetencji kluczowych (Zalecenia Parlamentu Europejskiego... 2006).

Trzecią grupę tworzą tzw. kompetencje zawodowe, uznane przez pracodawców za ważne i oczekiwane od przyszłych pracowników. Są one w analizowanych

badaniach różnie opisywane. W *Bilansie Kapitału Ludzkiego* z 2014 roku 26% pracodawców wskazało na przydatność kompetencji zawodowych obejmujących specyficzne umiejętności niezbędne do wykonania zadań na danym stanowisku (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Natomiast w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych wskazywane były pewne ogólne umiejętności i zdolności, jak: umiejętność obsługi komputera, znajomość języków obcych czy umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012; *Analiza kwalifikacji...* 2014). Ostatnia ze wskazanych umiejętności jest w innych opracowaniach zaliczana do kompetencji samoorganizacyjnych, które opisane zostały powyżej.

Podsumowując można zauważyć, że spośród kompetencji wymaganych przez pracodawców od absolwentów szkół wyższych dominują kompetencje osobiste zarówno te, które ułatwiają samodzielne działania i organizowanie sobie pracy, jak i te wskazujące na zdolności poznawcze i właściwości osobowe. Na drugim miejscu akcent położony jest na kompetencje komunikacyjne, a w trzeciej kolejności na pewnych ogólnych kompetencjach przydatnych w pracy zawodowej.

Zasadniczo pracodawcy kładą zatem akcent na tzw. kompetencje miękkie. Warto przy tym zauważyć, że w tym zakresie dostrzegają oni także największe braki. To wskazuje na zjawisko tzw. luki kompetencyjnej czy niedopasowania kompetencji, które oznacza, że „(...) wymagane kompetencje są dostępne na rynku pracy, ale oczekiwania wobec nich są wyższe niż ich rzeczywisty poziom” (Kocór 2015, s. 12). Podsumowanie badań w zakresie *Bilansu Kapitału Ludzkiego* z lat 2010–2015 wskazuje, że pracodawcy dostrzegają u osób poszukujących pracy największy niedobór w zakresie kompetencji samoorganizacyjnych, interpersonalnych oraz zawodowych (dotyczących specyficznych umiejętności wymaganych na danym stanowisku) (Kocór 2015). Zatem kompetencje, które uznawane są za najbardziej przydatne na rynku pracy niezależnie od wykonywanej pracy, są zarazem najslabiej rozwinięte u potencjalnych pracowników. W odniesieniu do oceny przez pracodawców kompetencji posiadanych przez absolwentów szkół wyższych sytuacja wygląda podobnie. W badaniach zrealizowanych w 2014 roku wskazuje się, że największe luki pomiędzy zapotrzebowaniem na rynku pracy na dane kompetencje a oceną przez pracodawców stopnia ich posiadania u absolwentów dotyczą kompetencji interpersonalnych, samoorganizacyjnych i poznawczych (*Analiza kwalifikacji...* 2014). Natomiast w badaniach z 2012 roku, na podstawie porównania kompetencji oczekiwanych przez pracodawców z oceną kompetencji posiadanych przez absolwentów zatrudnionych przez nich w ostatnich latach, największe luki dotyczyły: efektywnej komunikacji, umiejętności współpracy, umiejętności określania i uzasadniania priorytetów, umiejętności organizacji pracy i zarządzania czasem oraz poprawnej samooceny i rozumienia własnych mocnych i słabych stron (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Oba badania wskazują, że największe luki dotyczą kompetencji interpersonalnych oraz osobistych, zatem tych, których pracodawcy najbardziej oczekują od absolwentów szkół wyższych. Warto przy tym zaznaczyć, że w obu wskazanych badaniach ocena tych kompetencji przez samych absolwentów była zdecydowanie wyższa niż ich ocena przez pracodawców.

Kompetencje niezbędne wobec wyzwań rozwojowych wschodzącej dorosłości

Przemiany społeczno-kulturowe późnej nowoczesności zaznaczają się także w przebiegu i periodyzacji biegu ludzkiego życia. Obserwuje się zjawisko niepunktualności wchodzenia w poszczególne okresy życia (Oleś 2011). Zauważalne są zjawiska wydłużania młodości i odraczania dorosłości (Brzezińska i in. 2011). Stały się one przyczynkiem do badań Jeffreya J. Arnetta dotyczących ludzi młodych między 18 a 29/30 rokiem życia i ich sposobu rozumienia oraz przeżywania dorosłości, w efekcie których opisał etap wschodzącej dorosłości (*emerging adulthood*). W niniejszym opracowaniu koncepcja ta stanowi podstawę opisu zmian i wyzwań rozwojowych, jakie stają obecnie, w okresie późnej nowoczesności, przed ludźmi młodymi podejmującymi studia w Polsce.

Wyodrębnienie przez J.J. Arnetta nowego okresu rozwoju opierało się na wskazaniu odmienności sytuacji rozwojowej ludzi młodych między 18 a 30 rokiem życia zarówno od okresu dojrzewania, jak i wczesnej dorosłości. Etap wschodzącej dorosłości różni od okresu dojrzewania: zakończony proces dojrzewania płciowego, częste łączenie edukacji i pracy, zmiana sytuacji prawnej, czyli uzyskanie statusu osoby pełnoletniej. Natomiast od okresu wczesnej dorosłości różni omawiany etap braki w zakresie: osiągniętej stabilności struktury życia dorosłego, trwałych relacji oraz stałej pracy (Arnett i in. 2014). Zdaniem amerykańskiego psychologa zmiany w zakresie struktury rynku pracy i jego wymagań, struktury rodziny oraz ról płciowych ujawniły trudności podjęcia przez ludzi młodych tradycyjnie wyznaczonych ról dorosłości. Wynikały one z pogłębienia poczucia niestabilności własnej sytuacji życiowej oraz niejasności co do postrzegania samego siebie i pełnionych ról (Arnett i in. 2014). W oparciu o przeprowadzone badania autor ten wyodrębnił pięć głównych cech wschodzącej dorosłości: (1) poszukiwanie własnej tożsamości, (2) niestabilność, (3) koncentrację na sobie, (4) poczucie bycia pomiędzy oraz (5) poczucie możliwości i optymizmu (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Poniżej zostaną pokrótce scharakteryzowane kolejne cechy etapu wschodzącej dorosłości ze wskazaniem wyzwań rozwojowych stojących przed ludźmi młodymi. Następnie omówione zostaną kompetencje, jakich potrzebują oni, by sprostać tym wyzwaniom.

Pierwszą cechą, którą ludzie młodzi na etapie wschodzącej dorosłości dzielą z adolescentami, jest poszukiwanie własnej tożsamości. Dotyczy ono zwłaszcza określania siebie w kontekście budowania relacji intymnych, poszukiwania pracy oraz własnego światopoglądu. Zasadnicza różnica dotyczy jednak bardziej poważnego podchodzenia ludzi młodych wchodzących w dorosłość do kwestii tożsamościowych niż w okresie poprzedzającym. Sprzyja temu wzrost doświadczeń oraz poszerzająca się stopniowo samodzielność (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Podejmowane działania wymagają od ludzi młodych sprawdzania się w różnych sytuacjach, pozwalając poznać siebie, swoje preferencje i wyznaczać kierunki przyszłych działań.

Kolejną cechą jest niestabilność. Zdaniem J.J. Arnetta wynika ona z faktu, że na tym etapie życia zachodzi najwięcej zmian, które wpływają również na zróżnicowanie sytuacji życiowej ludzi młodych i brak stabilności. Część młodzieży kontynuuje jeszcze edukację na poziomie wyższym. Większość, niezależnie od sytuacji edukacyjnej, podejmuje pracę, co jest spowodowane wymaganiami rynku. W Stanach Zjednoczonych ludzie młodzi średnio zmieniają w tym czasie pracę osiem razy. Przemiany dotyczą również życia osobistego, co przejawia się w zawieraniu wielu nowych znajomości i związków, a przede wszystkim zmianie partnerów seksualnych (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Trzecią cechą wschodzącej dorosłości jest koncentracja na sobie. Sytuacja rozwojowa ludzi młodych implikuje skupienie na sobie ze względu na poszukiwanie własnej tożsamości, miejsca w życiu oraz partnera. Ponadto są bardziej niezależni w podejmowaniu i wypełnianiu swoich obowiązków życiowych. Stawia się im również inne wymagania społeczne, niż młodzieży w okresie dojrzewania czy wczesnej dorosłości. Mają zatem więcej swobody w podejmowaniu działań, które odpowiadają ich zainteresowaniom, preferencjom czy potrzebom (Arnett 2014; Arnett i in., 2014). Jednocześnie J.J. Arnett podkreśla, że koncentracja na sobie jest w tym okresie zjawiskiem normatywnym, a nie przejawem egoizmu czy narcyzmu. Ludzie młodzi mają co prawda więcej oczekiwań wobec rzeczywistości i większe nadzieje dotyczące własnej przyszłości, z czego wynika także ich wiara w siebie. Podejmowane przez nich działania wskazują jednak, że są oni jednocześnie zdolni angażować się na rzecz innych oraz są bardziej otwarci i tolerancyjni wobec ludzi odmiennych od siebie niż starsze generacje (Arnett 2013).

Poczucie bycia pomiędzy młodością a dorosłością to czwarta z wyróżnionych cech wschodzącej dorosłości. Ludzie młodzi podkreślają bowiem, że w wielu obszarach swojego życia nie czują się jeszcze dorośli. Kluczowe wydaje się subiektywne poczucie bycia dorosłym, które wyraża się w akceptacji odpowiedzialności za samego siebie oraz podejmowaniu niezależnych decyzji. Obie te cechy są osiągane stopniowo, co powoduje, że młodzież ma poczucie ciągłego stawiania się dorosłym. J.J. Arnett zwraca też uwagę, że to poczucie zawieszenia czy bycia pomiędzy zmniejsza się wraz z wiekiem i jest najsilniejsze u osób między 18 a 21 rokiem życia, ale słabsze u 26–29-latków (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Ostatnią z wymienionych cech jest poczucie możliwości i optymizmu. Cecha ta wydaje się nieco zaskakująca, biorąc pod uwagę poczucie niepewności związane na tym etapie z sytuacją społeczno-zawodową, której towarzyszy wiele negatywnych emocji. Niemniej w porównaniu z sytuacją swoich rodziców ludzie młodzi oceniają swoje możliwości życiowe bardziej pozytywnie. Większa wiara we własną przyszłość wiąże się ze zdobytym wykształceniem, które młodzież postrzega jako swój zasób w osiągnięciu sukcesu życiowego. Wzrost optymizmu widoczny jest zwłaszcza u młodych kobiet (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Opisane cechy wschodzącej dorosłości wskazują, że ludzie młodzi, także ci podejmujący studia, stają dziś przed nowymi wyzwaniami wpływającymi na ich decyzje dotyczące podejmowania zadań i ról związanych z dorosłością. Pierwszym

z wyzwań jest konieczność dalszego kształtowania własnej tożsamości. Proces ten jest wzmacniany przemianami społeczno-kulturowymi późnej nowoczesności, które nakładają na każdego człowieka obowiązek samodzielnego kreowania siebie. Poprzez podejmowane wybory, działania każda jednostka kształtuje własny styl życia, w którym wyraża samą siebie (Giddens 2001). Wymaga to jednak niestannego procesu podejmowania refleksji, budowania samoświadomości, a także dookreślenia własnych celów i potrzeb. Wyzwania te wyraźnie uwypukla także kolejna cecha wschodzącej dorosłości związana z koncentracją na sobie, co często jest interpretowane w kategoriach niedojrzałości, egocentryzmu i niezdolności kierowania własnym rozwojem przez ludzi młodych (Marianowska 2013). Wydaje się jednak, że koncentracja ta jest poniekąd „wymuszona” przemianami społeczno-kulturowymi, w tym poczuciem przyspieszenia czasu, co znalazło odzwierciedlenie w sposobie postrzegania samego siebie. Zamiast trwania liczy się dziś chwila i związany z nią zakres możliwych doznań. Zamiast nastawienia na długotrwałe efekty w przyszłości dostrzegamy koncentrację na teraźniejszości oraz towarzyszących jej przeżyciach. Mają one jednak charakter ulotny, zwiewny, nie dając poczucia trwałości i oparcia. W jego poszukiwaniu człowiek zwraca się zatem ku samemu sobie. To właśnie jaźń staje się w tej sytuacji szansą znalezienia przystani w warunkach ulotnych przeżyć i natychmiastowości (Bauman 2006). W tych warunkach skupienie na sobie i autokreacja stają się poniekąd koniecznością.

Podobne wyzwania rozwojowe związane są z niestabilnością, a zarazem niepewnością sytuacji życiowej. Ludzie młodzi stają przed koniecznością podjęcia szeregu decyzji wyznaczających kształt ich własnego życia. Dotyczą one kontynuacji edukacji, a także jej przebiegu (np. wyboru zajęć dodatkowych, promotora, a także zmiany ścieżki edukacji po pierwszym stopniu studiów). Inny obszar dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji na przyszłość dotyczy pracy. Młodzież już na etapie studiów podejmuje pracę w różnym wymiarze i charakterze, głównie w celu zdobycia doświadczenia i poszerzenia swoich przyszłych możliwości (Brzezińska i in. 2011; Cybal-Michalska 2013). Wybory związane z pracą zawodową wymagają, obok sprostania oczekiwaniom rynku pracy opisanym wcześniej, także umiejętności planowania własnej przyszłości. Ponadto człowiek zmuszony jest stale przewidywać przyszłe wydarzenia i refleksyjnie przygotowywać się na nadchodzące sytuacje. Wybory ludzi młodych na tym etapie dotyczą też życia intymnego, czyli poszukiwania i zmiany partnera, zawierania nowych związków i ich budowania. Wymaga to umiejętności komunikacji, ale też zdolności wyjścia poza skupienie na własnej osobie i dostrzeżenia potrzeb partnera, a zatem zdolności budowania wspólnego „my”. Odraczenie zawierania związków małżeńskich wskazuje na trudności ludzi młodych w tej sferze (Mynarska 2011). Decyzje dotyczące sfery edukacji, pracy czy relacji intymnych mają też zwrotny wpływ na kształtowanie tożsamości, np. poprzez uświadamianie sobie własnych cech czy predyspozycji.

Wskazane powyżej wyzwania związane z wyborami w różnych sferach życia ludzi młodych wiążą się także z kolejną cechą, czyli poczuciem bycia pomiędzy.

Nieustanna potrzeba dokonywania wyborów i podejmowania decyzji wymusza bowiem na ludziach młodych konieczność podjęcia odpowiedzialności za siebie, co staje się podstawą dookreślenia siebie samego jako dorosłego. Dopełnieniem opisanej sytuacji rozwojowej ludzi młodych wchodzących w dorosłość jest ostatnia cecha, czyli poczucie optymizmu. Wskazuje ono na wyzwania związane z potrzebą utrzymania pewnej równowagi wobec ogromnej niestabilności i niepewności sytuacji życiowej. W celu sprostania zadaniom i wyzwaniom oraz odpowiedzialności za skutki własnych wyborów ludzie młodzi potrzebują z jednej strony zdolności krytycznego spojrzenia na samego siebie, własne decyzje, podejście do sytuacji, zdolności realistycznej oceny możliwości. Z drugiej strony potrzebują zdolności snucia marzeń i planów oraz zmierzania w ich kierunku mimo trudności, a także motywacji do działania. Kształtowanie postawy optymizmu pozwala zachować zatem równowagę.

Wyzwania, jakie stawia przez ludźmi młodymi etap wchodzenia w dorosłość, wymagają od nich szeregu kompetencji związanych z budowaniem samowiedzy i samoświadomości, w tym dotyczącej swoich mocnych i słabych stron, zdolności do autorefleksji i samooceny, umiejętności krytycznego myślenia w celu oceny własnej sytuacji, umiejętności autoprezentacji, zdolności planowania rozwoju i biografii w zgodzie z własnym systemem wartości, zdolności motywowania się do działania i jego kontynuacji mimo trudności, elastyczności, poczucia optymizmu i nadziei oraz zdolności budowania relacji społecznych sprzyjających własnemu rozwojowi (np. budowania wsparcia społecznego). Wymienione zdolności potrzebne ludziom młodym wskazują przede wszystkim na szereg kompetencji osobistych dotyczących samoświadomości, samoregulacji i motywacji oraz kompetencji autokreacyjnych sprzyjających kształtowaniu siebie i własnego rozwoju (Śladek 2014). Choć wymagania stawiane młodzieży przez rynek pracy wskazują też na znaczenie kompetencji osobistych, to o zupełnie innym charakterze niż wyzwania rozwojowe.

Zakończenie

Okres podjęcia studiów to dla ludzi młodych czas podwójnej tranzycji: na rynek pracy i w dorosłość, do czego potrzeba im różnych kompetencji osobistych i społecznych. Jednak – jak wykazała analiza powyżej – ze względu na stawiane odmienne wymagania w obu tych sytuacjach kompetencje te są różne. Warto przy tym podkreślić, że powinny one mieć zarówno charakter adaptacyjny, jak i transgresyjny. Z perspektywy oczekiwań rynku pracy kompetencje adaptacyjne dominują w grupie zawodowych oraz samoorganizacyjnych, natomiast kompetencje interpersonalne mogą mieć charakter adaptacyjny oraz transgresyjny. Z kolei kompetencje dotyczące właściwości osobowych mają charakter transgresyjny. W kontekście oczekiwań rynku pracy kompetencje adaptacyjne i transgresyjne wzajemnie się zatem dopełniają. Natomiast w przypadku kompetencji wymaganych, by sprostać wyzwaniom związanym z wchodzeniem w dorosłość, dominują

głównie te o charakterze transgresyjnym. Choć obie sytuacje przejścia stawiają studentom odmienne wymagania, to w odniesieniu do ich codziennego życia tworzą pewien całościowy kontekst rozwoju. Niezbędne wydaje się zatem nakreślenie obszarów sprzyjających kształtowaniu u studentów kompetencji potrzebnych im w radzeniu sobie z kluczowymi wyzwaniami społeczno-zawodowymi i rozwojowymi tego okresu.

Pierwszy obszar wiąże się z edukacją formalną, uczelnie wyższe są bowiem jednym z podstawowych środowisk, które powinny tworzyć studentom warunki dla ich wszechstronnego rozwoju, co wynika z ich funkcji (Jaskot 2002). Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zwróciło większą uwagę na efekty kształcenia związane z kształtowaniem kompetencji studentów, zwłaszcza społecznych. Analiza treści tych efektów dla poszczególnych obszarów, a także dla wybranych kierunków kształcenia na kilku uczelniach pozwala wyodrębnić wśród nich dwie grupy kompetencji, dotyczące z jednej strony rozwoju osobistego, a z drugiej – społecznego. Przyglądając się poszczególnym zapisom obszarowych i wybranych kierunkowych efektów kształcenia, można zauważyć, że wskazują one na wiele z kompetencji wymaganych od absolwentów na rynku pracy. Odnajdziemy zatem pośród nich kompetencje samoorganizacyjne, poznawcze oraz wskazujące na właściwości osobowe i postawy, ale także szereg kompetencji interpersonalnych (Sladek 2016). Dodatkowo analiza treści wykazała, że choć w dokumentach dominują kompetencje adaptacyjne, to jednak można zauważyć częściowo ich treściowe powiązanie z emancypacyjnymi i krytycznymi (Sladek 2016). Można zatem wysunąć wniosek, że zakładane efekty kształcenia tworzą sprzyjające uwarunkowania do kształtowania kompetencji o charakterze adaptacyjnym i częściowo transgresyjnym. Dostosowane są one jednak głównie do wymagań rynku pracy, natomiast w niewielkim stopniu do wyzwań związanych z wchodzeniem w dorosłość. W perspektywie rozwoju studentów istotne znaczenie będzie miało, w jakim zakresie zakładane kompetencje będą realizowane w procesie kształcenia.

Jako drugi obszar kształtowania kompetencji potrzebnych studentom warto wskazać edukację pozaformalną oraz nieformalną, które wzajemnie się dopełniają. W ramach edukacji pozaformalnej studenci mogą uzupełniać i rozwijać wiele istotnych dla swojego rozwoju kompetencji, jak znajomość języków obcych, umiejętność prezentacji, umiejętności komputerowe, wiedzę i kompetencje specyficzne przydatne w danym zawodzie – należą one do grupy tzw. kompetencji zawodowych. Obok nich edukacja pozaformalna może oferować także różnego typu szkolenia czy kursy kształcące kompetencje tzw. miękkie, np. komunikacyjne, w zakresie negocjacji, asertywności, technik radzenia sobie ze stresem itp. Sprzyjającą formą rozwoju takich kompetencji są zwłaszcza treningi i warsztaty (Mazurek-Kucharska 2006). Wydaje się jednak, że znacznie ważniejsze są wszelkie działania i formy realizowane w ramach edukacji nieformalnej. Ludzie młodzi kształtują bowiem wiele potrzebnych kompetencji, zwłaszcza tych osobistych i społecznych,

w trakcie podejmowania różnego typu projektów i zadań we wszystkich obszarach życia. Poprzez tzw. uczenie się w działaniu zdobywają doświadczenie, poznają swoje mocne i słabe strony oraz możliwości i kompetencje, rozwijając je w praktyce (Góralaska, Solarczyk-Szwec 2012). W procesie tym istotną rolę dla rozwoju kompetencji pełnią zwłaszcza informacje zwrotne, ale również możliwość auto-refleksji. Na szczególną uwagę w rozwoju kompetencji ludzi młodych, w tym studentów zasługuje wolontariat. Sprzyja on nie tylko rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, ale pozwala poznać własne mocne i słabe strony oraz ogólnie poszerzyć samowiedzę, uczy zarządzania własnym czasem i pracy pod presją, sprzyja zdobywaniu większej otwartości zarówno na nowe sytuacje, jak i innych ludzi, ponadto sprzyja zdobywaniu wiedzy i doświadczenia, które mogą okazać się przydatne w życiu zawodowym, ale też planowaniu własnego rozwoju w szerszej perspektywie (*Kształtowanie kompetencji...* 2015).

Wydaje się, że istnieje wiele możliwości kształtowania kompetencji potrzebnych studentom w radzeniu sobie z wyzwaniami rynku pracy, jak i procesem wchodzenia w dorosłość. W edukacji formalnej można odnaleźć głównie te, które odpowiadają na oczekiwania rynku pracy. W edukacji pozaformalnej i nieformalnej zauważalne są szersze możliwości kształtowania kompetencji potrzebnych studentom w perspektywie różnych wyzwań rozwojowych. Największy potencjał tkwi bowiem w działaniach, które angażują młodzież i wyzwalają jej inicjatywę. Sprzyja to wówczas jednoczesnemu rozwojowi kompetencji poznawczych i samoorganizacyjnych, jak i interpersonalnych. A w dłuższej perspektywie poprzez uruchomienie procesu refleksji, sprzyja rozwijaniu samoświadomości i samowiedzy, wpływając też na kształtowanie kompetencji autokreacyjnych. W tym kontekście zwraca się uwagę, że edukacja nieformalna (w tym wolontariat) oraz pozaformalna powinny być szerzej powiązane z edukacją formalną (*Kształtowanie kompetencji...* 2015).

Bibliografia

1. *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy* (2014), Agrotec, Warszawa, dostępny na: <http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/001bcfee-7b59-4983-9eaf-2ca7adbc7ad2> (otwarty 05.03.2017).
2. Arnett J.J. (2013), *The Evidence for Generation We and Against Generation Me*, „Emerging Adulthood”, vol. 1 (1), p. 5–10.
3. Arnett J.J. (2014), *Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History*, „Emerging Adulthood”, Vol. 2 (3), p. 155–162.
4. Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. (2014), *The New Life Stage of Emerging Adulthood at Ages 18–29 Years: Implications for Mental Health*, „Lancet Psychiatry”, vol. 1, p. 569–576.
5. Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

6. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku* (2015), PARP, Warszawa, dostępny na: https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP-BKL_broszura_V_edycja_2014_PL.pdf (otwarty 19.05.2017).
7. Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka”, nr 4, s. 67–107.
8. Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
9. Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa, s. 68–72.
10. Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 29–56.
11. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Góralska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” nr 2, s. 27–42.
13. Jaskot K. (2002), *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
14. Kocór M. (2015), *Niedopasowanie kompetencyjne*, [w:] J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, PARP, Warszawa – Kraków, s. 12–26.
15. *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young* (maj 2012), Ernst & Young, Warszawa, dostępny na: https://dev.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompetencje-poszukiwane-przez-pracodawc%C3%B3w_0.pdf (otwarty 19.05.2017)
16. *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* (2015), (red.) E. Bacia, IBE, Warszawa 2015.
17. Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje społeczne młodzieży*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa, s. 93–121.
18. Męczkowska A. (2004), *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 693–696.
19. Mynarska M. (2011), *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badania procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia Społeczna”, t. 6, nr 3 (18), s. 226–240.
20. Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
21. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015* (2015), red. J. Górniak, PARP, Warszawa – Kraków, dostępny na: https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP_policy%20paper_srodek.pdf (otwarty 19.05.2017).
22. Sładek A. (2014), *Wkraczanie w dorosłość. Działania autokreacyjne studentów na rzecz kształtowania własnej przyszłości*, [w:] I. Paszenda i R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 185–197.

23. Śladek A. (2016), *Wychowanie przez kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Między adaptacją a emancypacją*, [w:] A. Jakubowicz-Bryx, J. Nowak, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 181–198.
24. *Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016.
25. Wronowska G. (2015), *Oczekiwania na rynku pracy. Pracodawcy a absolwenci szkół wyższych w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” nr 214, s. 115–127.
26. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

**The competences needed by students in the period of double transition:
into labour market and adulthood**

Key words: competences, students, transition, emerging adulthood, labour market.

Abstract: The aim of the article is to analyse competences needed by students to cope with the requirements of labour market and with the developmental challenges relevant to the process of entering adulthood. The latter ones are described on the ground of Arnett's concept of emerging adulthood. The three crucial groups of competences required by employers from graduates are described: personal, interpersonal and occupational. Next, personal and self-creation competences useful for meeting challenges of entering adulthood are indicated. In the final part, the possibilities to shape these competences in formal, nonformal and informal education are described.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Śladek

Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Wydział Lekarski

Katedra Pedagogiki

e-mail: anna.sladek@umed.wroc.pl