

# Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej



Sebastian Karwala

[s.karwala@post.pl]

Niniejszą pracę dedykuję tym, którzy pomogli odnaleźć mi właściwą drogę:

moim kochanym rodzicom i cudownej siostrze, Ani,  
mojej Inspiracji, Magdalenie Prus,  
mojej mentorce, dr Halinie Tomalskiej.

# Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Istota zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się.....</b>	<b>4</b>
1.1. Wyzwania edukacyjne stojące przed szkolnictwem wyższym w warunkach globalizacji .....	6
1.2. Cechy społeczeństwa uczącego się w gospodarce opartej na wiedzy.....	16
1.3. Definicja, warunki i cele zarządzania wiedzą .....	21
1.4. Strategie zarządzania wiedzą – analiza .....	24
<b>2. Kompetencje jako podstawa efektywnego kształcenia na poziomie wyższym.....</b>	<b>29</b>
2.1. Analiza jakościowego kreowania wiedzy – podejście Wschodu .....	33
2.2. Zarządzanie wiedzą – analiza ujęcia systemowego (zachodniego).....	37
2.3. Uczelnia wyższa jako organizacja inteligentna.....	43
2.4. Zarządzanie wiedzą w relacjach mistrz – uczeń .....	49
<b>3. Mentoring jako zespół metod we współczesnym kształceniu w szkole wyższej.....</b>	<b>52</b>
3.1. Uwarunkowania jakości kształcenia .....	54
3.2. Analiza metod współczesnego kształcenia.....	60
3.3. Mentoring – definicje, funkcje i znaczenie .....	65
3.4. Mentoring w zarządzaniu jakością kształcenia w szkole wyższej na przykładzie mentoringu w FHNW w Szwajcarii .....	71
<b>4. Metodologia badań własnych .....</b>	<b>77</b>
4.1. Potencjał WSB – NLU a mentoring .....	78
4.2. Postawienie problemu badawczego i określenie celów; hipoteza.....	81
4.3. Opis metody i zakres badań.....	83
4.4. Analiza wyników badań i wyniki końcowe .....	86
<b>Zakończenie .....</b>	<b>110</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>111</b>
Źródła .....	111
Podręczniki, monografie .....	112
Artykuły.....	114
Źródła internetowe .....	115
Wykaz tabel.....	116
Wykaz schematów.....	116
Wykaz wykresów .....	117
Załączniki .....	118

## Wstęp

Inspiracją do napisania niniejszej pracy było przekonanie, że w każdym człowieku tkwią ogromne możliwości. To przekonanie zachęciło mnie do opisanie rozwiązań, które są w stanie zdynamizować proces ich odkrywania i rozwijania, a co najważniejsze, wprowadzić studenta na ścieżkę ustawicznego samodoskonalenia. Wierzę, że (tym) najefektywniejszym podejściem może okazać się mentoring. Uczelnia, w której zostanie on wprowadzony, zapewne w dużo większym stopniu, sprosta wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy, umożliwiając studentom wszechstronny rozwój.

W rozdziale pierwszym niniejszej pracy została przedstawiona istota zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się. Ponadto określone zostały jego cechy oraz rola szkolnictwa wyższego w tym procesie, łącznie z zarysowaniem celów i zastosowaniem strategii zarządzania wiedzą. W pracy zeprezentowane zostały zarówno *status quo* szkolnictwa wyższego w Polsce, jak też stojące przed nim możliwe kierunki ewolucji na tle tendencji występujących w świecie.

Biorąc pod uwagę fakt, że szkolnictwo wyższe ma bezpośredni wpływ na kierunek rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, w rozdziale drugim, określone zostały zadania, jakie powinno spełniać szkolnictwo wyższe, w tym uczelnia inteligentna, w kontekście zarządzania wiedzą. Według autora najważniejszym zadaniem, który stanowi podstawę efektywnego kształcenia jest odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta, w tym jego kompetencji.

Rozdział trzeci traktuje o mentoringu, jako o zinstytucjonalizowanym systemie, opartym na relacjach mistrz – uczeń, mogącym zmierzyć się z wyzwaniem kreowania liderów na miarę gospodarki przyszłości, a zatem - opartej na wiedzy. Program ten miałby za zadanie wspierać i dynamizować proces kształcenia w uczelniach biznesowych. Opisano tu jego funkcje i znaczenie oraz obecne zastosowanie.

Niniejsza praca zawiera także badania opinii studentów oraz kadry zarządzającej uczelnią na przykładzie WSB – NLU dotyczące kwestii będącej przedmiotem zainteresowania autora. Badanie zostało przeprowadzone pod kątem promowania zadań i celów uczelni, która chce rozwijać talenty liderów. Zwieńczeniem pracy jest przedstawienie funkcjonalnego i interaktywnego modelu mentoringu w szkole wyższej.

Zapraszam do lektury!

# 1. Istota zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się

„Wiedza to potęga.”

**Bacon Francis (1561–1626),**  
empiryczny nurt filozofii angielskiej,  
protoplasta rewolucji naukowej

Współcześnie można zauważyć wyraźną tendencję spadkową w obszarze znaczenia zasobów naturalnych i finansowych dla gospodarki globalnej i regionalnej. Na pierwszy plan wysunęła się wiedza, stając się najważniejszym kapitałem, determinującym konkurencyjność danego społeczeństwa, organizacji i jednostki. Jej kreowanie i dostępność odgrywają dominującą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego, a także przyczyniają się do samorealizacji jednostek, czerpiących satysfakcję z wykonywanej pracy.

Wzrost znaczenia kapitału intelektualnego oraz radykalne zmiany społeczne i gospodarcze, które za sobą ten wzrost pociągnął, wywołane zostały przede wszystkim przez globalizację. Jej głównym napędem stał się rozwój nowych technologii, umożliwiających szybką i tanią komunikację ze światem. Przyczynił się on także do nowego spojrzenia na wiedzę, której umiejętność kreowania, przekazywania i zdobywania stała się najważniejszym elementem w tzw. organizacji uczącej się. Między innymi, wzrost znaczenia wiedzy oraz konkurencji sprawił, że począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku upowszechniała się koncepcja zarządzania wiedzą.

Ten ważny etap przewartościowania zasobów postawił przed współczesną edukacją największe wyzwania od stuleci. Zarządzanie wiedzą stało się bowiem jednym z kluczowych czynników sukcesu, umożliwiającym szybkie reagowanie na zmiany i adaptację do, słabo przewidywalnego obecnie, otoczenia. Jednostki i grupy zaczęły zdawać sobie sprawę z istoty gromadzenia doświadczeń oraz wspólnej ewolucji w myśleniu i działaniu. Wytworzyła się sieć powiązań pomiędzy nimi, którą przyjęło się określać mianem „społeczeństwa uczącego się”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Miller, *Netzwerke als Orte des Selbstlernens*, in: "Grundlagen der Weiterbildung", nr 4 / 1996, ss. 220–222

„Społeczeństwo uczące się” powinno być w stanie zarządzać swoją wiedzą, zdobywać ją, kreować, wykorzystywać oraz umożliwiać i ułatwiać naukę wszystkim jego członkom, świadomie przekształcając siebie, jak i otoczenie, w którym istnieje<sup>2</sup>. Pojawia się zatem problem permanentnego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Warunkiem funkcjonowania społeczeństwa uczącego się jest gotowość i umiejętność ciągłego aktywizowania potencjału intelektualnego, jego odkrywanie i rozwijanie przez jednostki oraz organizacje. Środowisko promujące przedsiębiorczość i aktywność obywateli przyczynia się do zmniejszenia frustracji i obojętności. Szczególnie ważny jest okres edukacji ogólnej, który, mając największy wpływ na ujawnienie się potencjału ludzkiego, powinien łatwo dostosowywać się do gwałtownych zmian społeczno-gospodarczych, którym podlega współczesny świat. Zaangażowanie każdej jednostki w proces dzielenia się doświadczeniem i budowania wzajemnego zaufania pozwala na większe otwarcie się na innych i na wiedzę, jaka jest nam przekazywana. Ma to bezpośredni wpływ na umiejętności efektywnego uczenia się, komunikacji oraz samodzielnego i swobodnego dzielenia się myślami.

Reasumując, każdy człowiek to synonim potencjału intelektualnego i kadrowego; nieograniczonego, w dużym stopniu nieodkrytego. Od osoby, jej zewnętrznej stymulacji i okoliczności zależeć będzie, w jakim stopniu zostanie odkryty i wykorzystany. We współczesnym świecie, gdzie rola zasobów intelektualnych została doceniona, a ludzie, uświadamiając sobie ich wagę, budują społeczeństwo uczące się, umiejętność zarządzania wiedzą stała się fundamentem rozwoju i uwolnienia potencjału ludzkiego od różnego rodzaju ograniczeń.

---

<sup>2</sup> M. J. Pedler, J. G. Burgoyne, T.H. Boydell, *The learning Company: A strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, Maidenhead, London 1997, s. 3

## 1.1. Wyzwania edukacyjne stojące przed szkolnictwem wyższym w warunkach globalizacji

We współczesnym świecie prężny rozwój komunikacji, także tej międzynarodowej, oraz znoszenie barier gospodarczo-politycznych przyczyniły się do dynamizacji procesu globalizacji. Świat końca XX wieku skurczył się. Mówi się o nim jak o globalnej wiosce<sup>3</sup>. Postępuje też uniwersalizacja wartości, zasad i systemów. Upowszechnienie i ułatwienie dostępu do informacji zwiększa możliwości intelektualne społeczeństwa uczącego się, które będzie potrafiło efektywnie realizować swoje cele, pomimo występującego chaosu informacyjnego i nadmiaru informacji. Na pierwsze miejsce wysuwa się więc umiejętność zarządzania wiedzą.

Otoczenie, które warunkuje globalizacja, wywiera presję na jednostki, organizacje i całe społeczeństwa, a jednocześnie otwiera przed nimi wiele możliwości. Przykładowo, obecnie językiem międzynarodowym stał się język angielski, co wymusiło wprowadzenie go do obowiązkowego nauczania w większości krajów od najwcześniejszych lat edukacji elementarnej. Pozornie może wydawać się, że jest to ograniczenie wolności, jednak tego typu dostosowanie się do warunków panujących na świecie, daje wiele szans i ułatwia realizację społecznych celów strategicznych. Znajomość wspólnego języka pomaga w przemieszczaniu się, komunikacji, międzynarodowej współpracy, czy też ekspansji jednostek biznesowych na inne kraje i kontynenty.

Niesie to za sobą niebezpieczeństwo pogłębiania się podziału między krajami bogatymi a biednymi, które nie będą w stanie zatrzymać i zatrudnić na odpowiednich warunkach dużej ilości specjalistów. Stąd pojawia się sugestia, że *emigracja specjalistów powinna być przekształcona w dochodowy eksport usług, pod warunkiem, że kraje eksportujące uzyskiwałyby powiększony o marżę zwrot kosztów ponoszonych w związku z kształceniem specjalistów*<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Terminu „globalna wioska” (*global village*) użył po raz pierwszy kanadyjski teoretyk komunikacji M. McLuhan (1911–1980). Por. M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Massage*, Bantam, New York 1967 i M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, Routledge & Kegan Paul, London 1962

<sup>4</sup> M. Sulmicka, *Perspektywy rynku edukacji*,  
[http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul\\_v2.php?numer=3&id=30](http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=3&id=30) [25.11.2006]

Swoboda przepływu i dowolność wyboru uczelni *może prowadzić do koncentracji najbardziej uzdolnionej młodzieży w państwach najbardziej rozwiniętych i do stopniowego wypłukiwania pozostałych państw z najbardziej utalentowanych obywateli, a co za tym idzie, z przyszłych zasobów finansowych*<sup>5</sup>. Wiąże się to z koniecznością poprawy konkurencyjności uczelni tak, aby spełniały one oczekiwania studentów i mogły zatrzymać ich w kraju.

Postępująca globalizacja powoduje, że tendencje ogólnoświatowe stają się równie istotne jak te, występujące w państwie narodowym. Globalna wioska rozszerza nasze horyzonty myślowe odnośnie postrzegania rynku pracy czy edukacji, ponieważ dowolność uczestniczenia w tych rynkach jest coraz większa, a bariery (np. język, ograniczenia w przepływie osób) coraz mniejsze. To stwarza nowe możliwości przy jednoczesnym wzroście konkurencji.

Aby gospodarka mogła się rozwijać i skutecznie konkurować, ważne wydaje się być kreowanie liderów – osób potrafiących zarządzać sobą i innymi, zdolnych do strategicznego i innowacyjnego myślenia, przedsiębiorczych oraz pewnych siebie, potrafiących wykorzystać uzyskaną wiedzę, umiejętności i zdobyte doświadczenie. To powinno być głównym zadaniem dobrego systemu edukacyjnego, obejmującego swoim zasięgiem kształcenie:

- elementarne;
- średnie;
- wyższe;
- ustawiczne.

Aby systemy kształcenia sprostały kreowaniu liderów, od edukacji wymaga się, aby była elastyczna, zindywidualizowana, a każdy jej element potrzebny i rozwijający. To właśnie sprawia, że proces uczenia się jest tak bardzo dynamiczny, a zmiany w nim występują stale i ewolucyjnie. Obecnie mówi się wręcz o rewolucji w metodach kształcenia. A to za sprawą dwóch elementów: odkryciom w dziedzinie badań mózgu oraz powszechnemu i natychmiastowemu dostępowi do informacji i wiedzy<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> K. Pawłowski, *Spoleczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 59

<sup>6</sup> G. Dryden i J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 17

Globalizacja, a szczególnie związany z nią powszechny dostęp do informacji, umożliwiły wprowadzenie internetowych technik do szkolnictwa wyższego. Jest to oczywiście wielka szansa dla edukacji, zwiększa bowiem łatwość dostępu i obniża koszty nauki, stanowi jednak wielkie zagrożenie dla istniejących już tradycyjnych uczelni. Ich przyszłość zależeć będzie od konkurencyjnej oferty, elastyczności we wprowadzaniu nowych technologii i wysokiego poziomu przekazywanych umiejętności, które muszą wykraczać poza wiedzę fachową oraz techniczną, dostępną znacznie łatwiej i wygodniej poprzez Internet. Stąd konieczność tworzenia programów, które, opierając się na zindywidualizowanym kontakcie, powinny koncentrować się na rozwijaniu kompetencji społecznych i osobistych. Fundamentalną kwestią, wciąż zaniedbywaną na wielu uczelniach, jest umiejętne połączenie dwóch równoległych ścieżek, występujących w nowoczesnym szkolnictwie wyższym, które obejmują dwie ścieżki:

- **teoretyczną** – wykłady wraz z ćwiczeniami tworzą aparat, będący bazą dydaktyczną dla kolejnych poziomów nauczania – uczenia się. Istotną rolę odgrywają wykładowcy, na których barkach spoczywa zadanie jasnego i stymulującego prowadzenia zajęć oraz bardzo dobre przygotowanie merytoryczne.
- **praktyczną** – działalność w organizacjach studenckich, rządowych i pozarządowych, uczestnictwo w praktykach i stażach. Równoległe ze strumieniem wiedzy młody człowiek powinien nakierowywać swoje działania na zdobywanie doświadczenia zawodowego. Pozwoli to na ugruntowanie wiedzy i podniesienie świadomości społeczno-polityczno-ekonomicznej studenta. Jednocześnie umożliwi to lepsze zrozumienie i opanowanie materiału edukacyjnego w przyszłości; stworzy fundament przyszłej kariery zawodowej.

Łączenie obu ścieżek ma na celu podniesienie efektywności uczenia się. Ma to związek z tym, że uczymy się przede wszystkim poprzez działanie, o czym piszę szerzej w rozdziale 3.2. Nie sposób wyobrazić sobie wykreowania liderów wyłącznie poprzez przekazanie im wiedzy fachowej przy zupełnym pominięciu jej zastosowania w praktyce. Oczywiście wydaje się także, że aby rozwijać pewne kompetencje, student musi mieć podstawy związane ze świadomością stosowanych technik czy informacji konieczne przy ich wykorzystaniu. **Zaniedbanie każdej**



**z tych ścieżek niesie za sobą poważne konsekwencje, czego powinny być świadome uczelnie XXI wieku.**

Rozwój możliwości szybkiego przemieszczania się zwiększył międzykulturowy wymiar edukacji, szczególnie na poziomie wyższym. Na uczelniach coraz większy odsetek osób stanowią osoby spoza danego kraju, a często reprezentujący zupełnie odmienne kultury. Stworzyło to naturalną potrzebę dostosowania programów edukacyjnych tak, aby uwzględniały wielokulturowość i globalną skalę poruszanych zagadnień.

Wyzwania, które stają przed uczelniami, zaczęły wykraczać poza granice regionów czy państw. To szkoły wyższe mają wykształcić m.in. naukowców, którzy w międzynarodowych ekipach będą przeprowadzać swoje badania, często istotne w skali globalnej; podobnie kreowani liderzy, dzięki zinternalizowaniu rynku pracy, wyjadą z kraju, by rozpocząć światową karierę. Międzynarodowy charakter badań narzuca uczelniom elastyczność i otwartość na międzyuniwersytecką współpracę.

W ostatnich dziesięcioleciach można zauważyć tendencję zwiększonego zainteresowania nauką na poziomie wyższym. W związku z tym uczelnie stanęły przed problemem nie tylko dostosowywania się do oczekiwań dużej ilości studentów, utrzymania wysokiego poziomu nauczania oraz rosnącej konkurencji. *Obecnie większość uczelni kształcących często kilkadziesiąt tysięcy studentów stała się bardzo dużymi „przedsiębiorstwami”, zatrudniającymi kilka tysięcy pracowników i bardzo trudnymi do zarządzania<sup>7</sup>.* Wyzwaniem jest zarządzanie uczelniami wyższymi, które powierzone powinno zostać osobom kompetentnym, najlepiej z doświadczeniami menedżerskimi. Masowość szkolnictwa wyższego i wzrost liczby różnych uczelni wiąże się także z problemem porównywalności dyplomów. **Konieczne wydaje się ustalenie pewnych standardów jakości nauczania i konkretnego zakresu wiedzy oraz kompetencji, które powinien posiadać absolwent danego kierunku.**

Powszechność dostępu do edukacji wyższej i masowość korzystania z niej, często prowadzą do zatracenia więzi między studentami a pracownikami naukowymi oraz uniemożliwiają kultywowanie relacji mistrz – uczeń. Wynika to także z niewystarczającej ilości zatrudnionych wykładowców, asystentów i lektorów oraz

---

<sup>7</sup> K. Pawłowski, *Spoleczeństwo wiedzy...*, op. cit., s. 40

ogromu obowiązków, jakie na nich spoczywają. Ilość studentów, do których mówi wykładowca, uniemożliwia interakcję; nie zostaje zbudowana więź, a możliwość jakiegokolwiek dyskusji jest często równa zeru. Wykłady w takiej formie wydają się zbyt techniczne i nieefektywne – łatwiej i szybciej wiedzę fachową uczeń zdobędzie z innych źródeł, np. intranetu. Brak czasu na indywidualne spotkania ze studentami pociągnęło za sobą poczucie ich anonimowości i utratę identyfikacji z uczelnią. Sytuacja ta utrudnia także rozwijanie ich kompetencji osobistych i społecznych, rozwijanie indywidualnego potencjału intelektualnego, odpowiedzialności za własny rozwój osobowości i samoświadomość. **Dlatego tak ważna jest odbudowa utraconych silnych relacji mistrz – uczeń.**

Już dziś można dostrzec zepchnięcie z głównego nurtu rozwoju europejskiej nauki przez bardziej innowacyjną i samodzielną naukę amerykańską. Konserwatyzm europejskiej nauki, wyrażający się tzw. dyscyplinarnym ujęciem nauki, stanowi barierę w dostosowywaniu się do nowych wymagań stawianych przez gospodarkę, a także w pełnym odkryciu możliwości, jakie dają nam nowe technologie i badania efektywności nauczania, a które sumarycznie zmierzają do transdyscyplinarności wiedzy.

Europa wydaje się nie rozumieć, że wyzwania stawiane uczelniom w dobie globalizacji znacznie wykraczają poza granice państw. Słabość europejskich szkół wyższych leży szczególnie w tym, że plany i programy często nastawione są na regionalne problemy, a odpowiedzialność za ich funkcjonowanie spoczywa najczęściej na szczeblu krajowym<sup>8</sup>. Zaczyna się to pomału zmieniać, organizacje europejskie coraz częściej stawiają pytania dotyczące działań, które mogłyby pomóc uczelniom Starego Kontynentu dorównać jakościowo uczelniom amerykańskim.

Na forum europejskim poprawę jakości kształcenia, w tym także dostosowanie jej do coraz bardziej otwartego rynku kulturalno-gospodarczego, upatruje się w realizacji reformy bolońskiej, która zakłada unifikację organizacyjno-legislacyjną, w tym, upowszechnianie w większości krajów europejskich, punktacji ECTS, trzyszczeblowego systemu edukacji, uznawalności dyplomów<sup>9</sup>, czy też

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 29

<sup>9</sup> *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF), por. The European Higher Education Area – *Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher

uściślanie współpracy na poziomie szkolnictwa wyższego, przejawiającej się m.in. w tworzeniu przez uczelnie z różnych krajów wspólnych programów studiów (tzw. *joint degree programmes, joint degrees*). Współpraca obejmuje m.in. opracowywanie planów i programów studiów, wspólne prowadzenie prac i egzaminów dyplomowych oraz wymianę studentów i wykładowców między uczelniami partnerskimi<sup>10</sup>. Ułatwianie współpracy i zwiększanie szans edukacyjnych to najlepszy sposób na wzrost efektywności kształcenia „dla przyszłości”.

Ważnym elementem jest także próba wyznaczenia pewnych standardów dotyczących jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Miłowy krok w tej kwestii został wykonany podczas europejskiej konferencji ministrów edukacji w Bergen w 2005 roku, gdzie przypieczętowano wdrożenie wytycznych ewaluacji jakości kształcenia zawartych w tzw. *European Quality Assurance Standards (ENQA)*<sup>11</sup>. Dotyczą one takich aspektów jak ewaluacja:

- studentów;
- kadry;
- dostępnych zasobów naukowych;
- programów nauczania;
- działania samych komisji akredytacyjnych<sup>12</sup>.

Występujący w Polsce i Unii Europejskiej niż demograficzny czyni problem formowania liderów przez uczelnie wyższe bardziej nagłym. Kraje europejskie, w których brak odpowiedniej ilości osób w wieku produkcyjnym negatywnie odbija się na gospodarce i na społeczeństwie, stąd muszą one dostosować swoje systemy edukacyjne tak, aby kształciły kompetentne i ambitne jednostki. Tylko dzięki temu gospodarki tych krajów będą miały szanse w konkurencji z innymi gospodarkami opartymi na wiedzy [dalej: GOW].

---

Education, Bergen, 19–20 May 2005 [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf) [15.11.2006]

<sup>10</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2004, [http://www.menis.gov.pl/proces\\_bolonski/aktualnosci/europejskie\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://www.menis.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf), s. 12 [15.11.2006]

<sup>11</sup> *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf) [15.11.2006]

<sup>12</sup> European Quality Assurance Standards, [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520\\_European\\_Quality\\_Assurance\\_Standards.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_European_Quality_Assurance_Standards.pdf) [15.11.2006]

Oczywiście, poruszone wyżej problemy wiążą się ściśle z Polską. Nasz kraj staje także przed wyzwaniem globalizacyjnym i musi podjąć szybkie działania, aby poziom edukacji wyższej był na wysokim, odpowiadającym światowym wymaganiom, poziomie.

W szkolnictwie wyższym ważne są, obok chęci studentów i dobrego programu dydaktycznego, także przejrzyste rozwiązania systemowe, będące podstawowym warunkiem wszechstronnego i efektywnego kształcenia liderów. Podstawową rolą szkół wyższych powinno być nauczanie kompetencji osobistych i społecznych. Według Ustawy z dnia 12.09.1990 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, do głównych zadań polskich szkół wyższych należą:

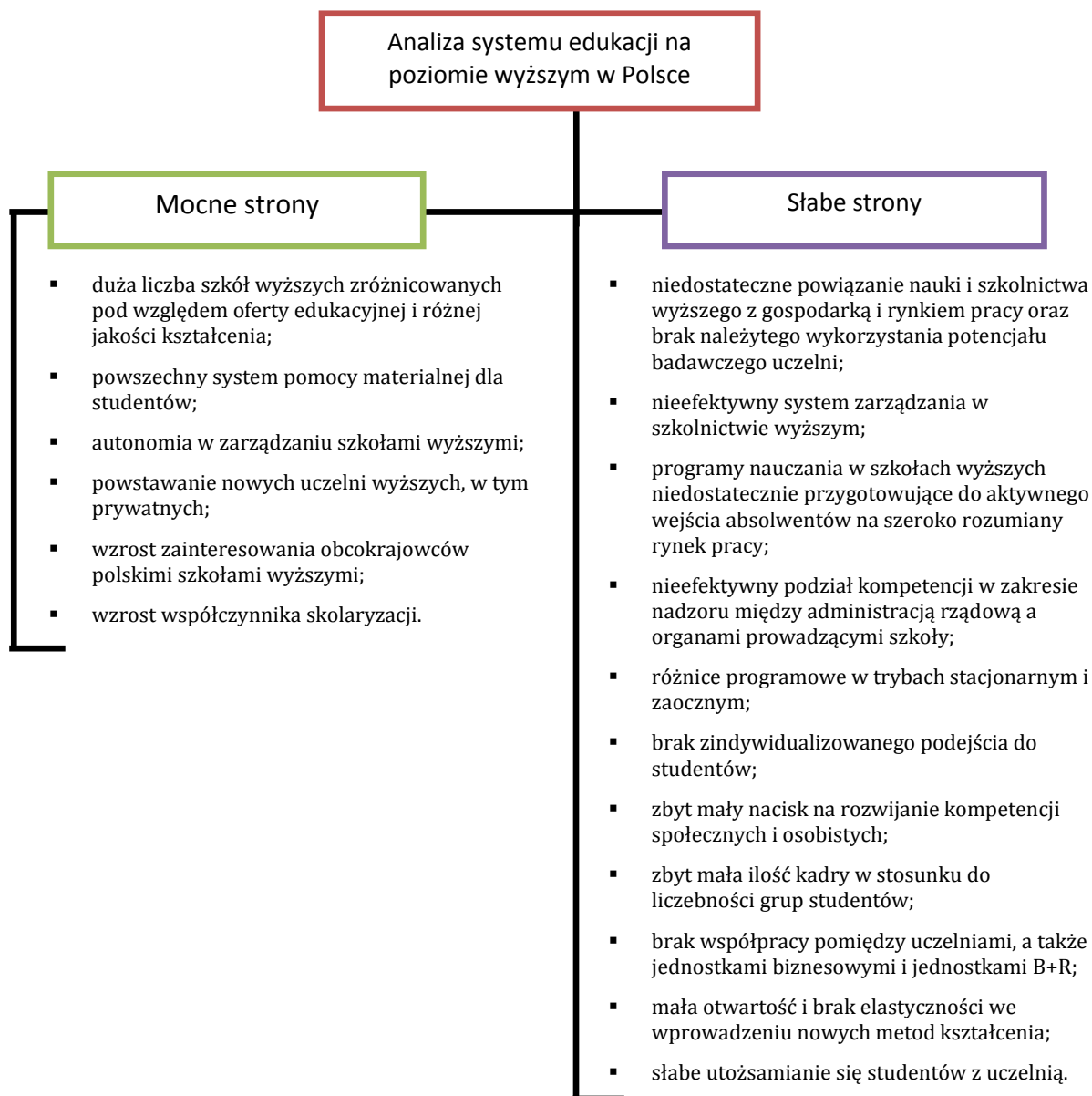
- *kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów;*
- *prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej;*
- *przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej;*
- *kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne;*
- *rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego, a także współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie oraz dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny studentów;*
- *wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa*<sup>13</sup>.

Nie należy zapominać, że obecne czasy postawiły przed uczelniami wyzwanie kreowania liderów, świadomych swych słabych i mocnych stron oraz konieczności samodoskonalenia się przez całe życie, przy umiejętności identyfikacji szans. Aby rozwinąć w pełni ich potencjał, uczelnie wyższe powinny przede wszystkim skoncentrować się na indywidualnym podejściu do studentów. Spersonalizowane podejście umożliwi pomoc uczniowi w kształtowaniu jego kompetencji osobistych i społecznych oraz w wytyczeniu jego ścieżki kariery.

---

<sup>13</sup> Dz. U. Nr 65 poz. 385, Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, dział I, rozdział 1, artykuł 3; por. Dz. U. Nr 164 poz. 1365, Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Prawo o szkolnictwie wyższym

W Polsce wciąż edukacja nie jest pojmowana całościowo i w wielu aspektach wymaga dopracowania, aby była w stanie kształcić wszechstronnych i świadomych liderów. Poniższy schemat stanowi zebranie mocnych i słabych stron szkolnictwa wyższego w Polsce.



**Schemat nr 1. Diagnoza sytuacji w Polsce w obszarze edukacji wyższej**

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem opracowania: *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005

Identyfikacja słabych i mocnych stron pozwala na określenie obszarów, w których konieczne wydaje się wprowadzenie zmian. Obecny stan szkolnictwa wyższego uniemożliwia realizowanie jego podstawowych zadań. Nieodpowiednie

przygotowywanie studenta do wejścia na rynek pracy może mieć poważne konsekwencje w gospodarce i życiu absolwenta.

Niestety, gwarantowana konstytucyjnie autonomia uczelni wyższych jest ograniczana poprzez narzucane regulacje standaryzacyjne czy akredytacyjne. Wymuszają one pewne minimalne wymogi, które zostały jednak błędnie określone – nie przystają do wyzwań współczesności, kładąc zbyt duży nacisk na wiedzę fachową przy niemal zupełnym pominięciu rozwoju kompetencji osobistych i społecznych oraz odkrywania potencjału studenta, co powinno stać się głównymi zadaniami współczesnej uczelni.

Obecnie rola szkół wyższych w Polsce zdaje się być ograniczona do przekazywania wiedzy fachowej. Podstawową wadą takiego podejścia do edukacji jest brak powiązania z rzeczywistością. Ścieżka praktyczna wydaje się zupełnie zaniedbana. Niewiele miejsca poświęca się też tak istotnym umiejętnościom jak:

- zarządzanie wiedzą;
- efektywne uczenie się;
- sposoby rozwiązywania problemów;
- radzenie sobie ze stresem;
- uczenie kreatywności;
- myślenie strategiczne;
- szacowanie ryzyka.

Innymi słabymi stronami edukacji wyższej w Polsce są, między innymi, niedostateczne powiązanie nauki i szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem pracy oraz brak należytego wykorzystania potencjału badawczego uczelni. Wiele pozostawia do życzenia także nieefektywny system zarządzania oraz programy studiów, które niedostatecznie przygotowują do aktywnego wejścia absolwentów na szeroko rozumiany rynek pracy<sup>14</sup>. Wiąże się to przede wszystkim z zatraceniem indywidualizowanych relacji między studentami a pracownikami naukowymi, a także zaniedbywaniem rozwoju kompetencji osobistych i społecznych uczniów (szczególnie na poziomie ponadpodstawowym) oraz studentów.

---

<sup>14</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005, s. 24

Świat w dobie globalizacji stawia ciągle nowe wyzwania. Zmienia się. Dotychczasowy stan rozwoju cywilizacyjnego podpowiada nam, że aby w nim aktywnie uczestniczyć konieczny jest rozwój osobisty pracowników wiedzy. W nowej, mocno zuniwersalizowanej rzeczywistości globalnego świata siła ciężkości została przeniesiona na innego rodzaju umiejętności, wśród których najważniejszą – wydaje się odpowiednie zarządzanie wiedzą. Obliguje to także do przekształcenia systemów edukacji tak, aby były gotowe na formowanie liderów.

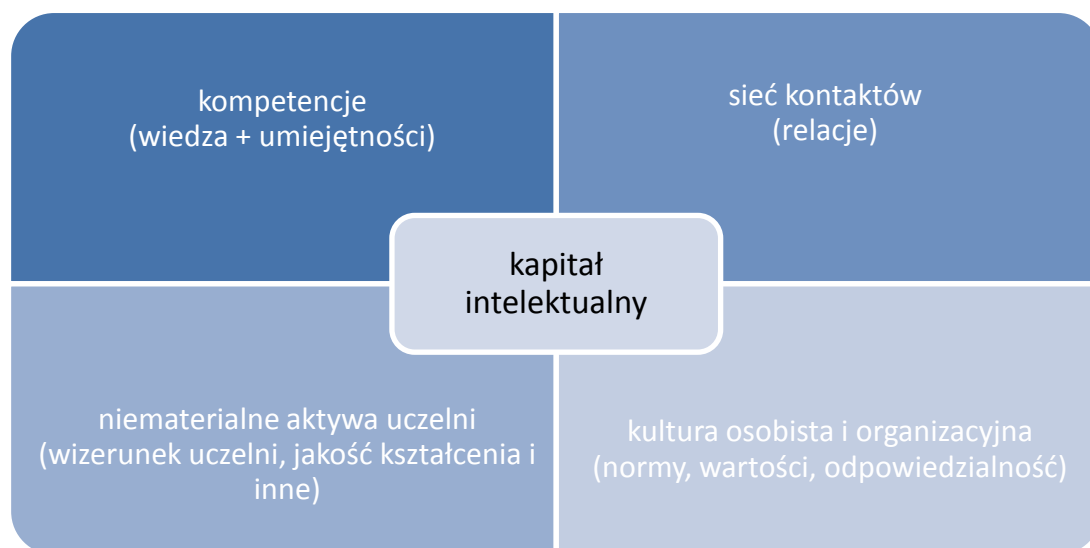
**Czas na nowe rozwiązania, w tym wprowadzenie zinstytucjonalizowanego systemu, opartego na relacjach mistrz – uczeń.** Systemu z mocno zaakcentowaną postawą indywidualistyczną, mogącego najlepiej zmierzyć się z wyzwaniem kreowania liderów ugruntowujących działania na rzecz GOW na miarę XXI wieku.

## 1.2. Cechy społeczeństwa uczącego się w gospodarce opartej na wiedzy

Globalizacja wywołała wiele zmian [por. 1.1.], istotnych z punktu widzenia gospodarki, a także w życiu każdej jednostki oraz społeczeństw. Zdobycze technologiczne i nowe wymagania rynkowe przyczyniły się do utworzenia sieci osób, które, świadome roli wiedzy i edukacji we współczesnym świecie, doceniły wartość permanentnego uczenia się i rozwoju osobistego. Powstało społeczeństwo określane mianem „uczącego się”, które podejmuje wyzwania gospodarki opartej na wiedzy [dalej: GOW], udoskonalając siebie i otoczenie.

Gospodarka oparta na wiedzy, zwana także „Nową Gospodarką”, to według OECD *gospodarka, w której nastąpiło przesunięcie ciężaru gatunkowego na usługi, wzrost inwestowania w tzw. czynniki niematerialne i zatrudnienie w sektorach zorientowanych na wiedzę, jak również pojawiła się powszechna świadomość, że praca w wiedzy wymaga lepszego wykształcenia i jest lepiej opłacana*<sup>15</sup>.

W tak przekształconej gospodarce kluczową rolę odgrywa kapitał intelektualny, który, mimo iż trudny do oszacowania, jednakże stanowi o przewadze



**Schemat nr 2. Główne komponenty kapitału intelektualnego**

Źródło: Opracowanie własne

konkurencyjnej organizacji. W jego skład wchodzi nie tylko potencjał rozwoju i kompetencje (umiejętności + wiedza) pracowników, ale także niematerialne aktywa firmy jak znaki handlowe, patenty, technologie i wzory. Ponadto bardzo istotnym

<sup>15</sup> The Future of the Global Economy. *Towards a Long Boom?*, OECD, Paris 1999, s. 82



elementem jest sieć kontaktów (relacje) oraz kultura osobista i organizacyjna (w tym normy, wartości i odpowiedzialność).

Na zarządzaniu wiedzą wyrosły takie potęgi organizacyjne jak: *Microsoft*, *Intel*, *Electronic Data Systems*, *Citigroup*, *Fortis*, należące do 500 największych korporacji na świecie według miesięcznika *Forbes*<sup>16</sup>, czy też bardzo popularny *Google Inc.* Wszystkie te firmy oferują swoje produkty bądź usługi oparte prawie wyłącznie na wiedzy. Duży wpływ na kreowanie społeczeństwa wiedzy mają przedsiębiorstwa, które, by móc konkurować, zatrudniają najlepszych specjalistów, łączą się z innymi firmami, tworząc alianse i wymieniają się *know-how*. Przykładem może być tu *Rover Group*, który rozpoczął współpracę z *Hondą* tylko po to, by wesprzeć proces uczenia się wewnątrz swojego przedsiębiorstwa. Zaowocowało to powołaniem przedsiębiorstwa *Rover Learning Business*<sup>17</sup>, którego zadaniem było kształcenie i rozwój potencjału wszystkich pracowników. To był krok, który uratował firmę od bankructwa.

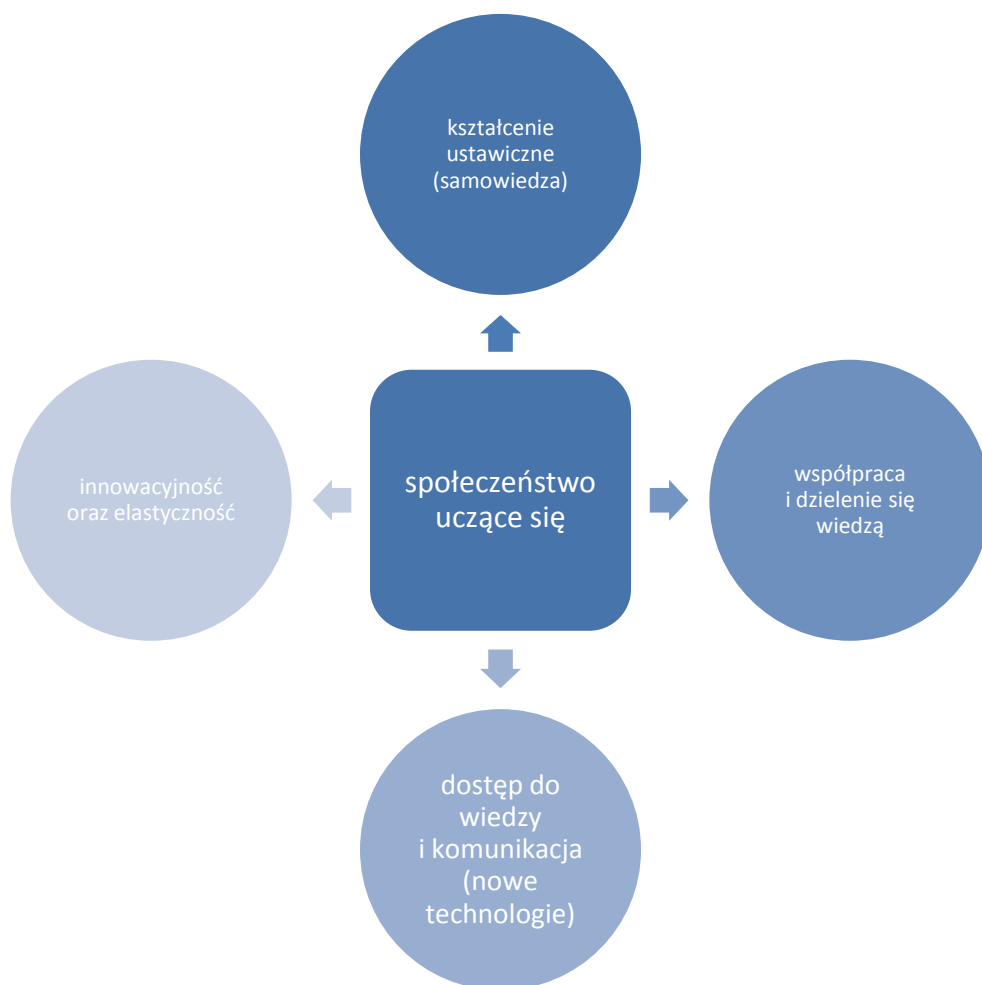
Schemat numer 3 przedstawia cztery podstawowe cechy społeczeństwa opartego na wiedzy, które przenikają przez wszystkie płaszczyzny oddziaływania jednostek i stymulują je do aktywnego i efektywnego funkcjonowania w GOW. Oczywiście dopiero ich współwystępowanie determinuje powstanie społeczeństwa efektywnie uczącego się.

Spadek roli nisko wykwalifikowanej siły roboczej i zasobów naturalnych, przy jednoczesnym wzroście roli kapitału ludzkiego wysoko wykwalifikowanej kadry zarządzającej wiedzą, powoduje, że w „społeczeństwie uczącym się” najbardziej poszukiwani na rynku pracy stają się liderzy. Ich kreowanie w dużym stopniu zależy od otoczenia i możliwości samodzielnego rozwoju swojego potencjału, dlatego bardzo istotnym, z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa i gospodarki, jest także odpowiednie zaplecze dydaktyczno-naukowe (szkoły wyższe, inkubatory, parki technologiczne czy miasteczka multimedialne) i jego ścisłe powiązanie z jednostkami biznesowymi. Współpraca bywa najczęściej korzystna dla obu stron ze względu na krzyżowanie się kapitału, konieczność rozwoju oraz generowania nowej wiedzy i technologii, którą znacznie łatwiej jest wykorzystać przy obecności jednostek nauki i biznesu, w organizacji.

---

<sup>16</sup> Fortune Global 500, [http://money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2006/full\\_list/](http://money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2006/full_list/) [16.10.2006]

<sup>17</sup> M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999, s. 32



**Schemat nr 3. Kluczowe cechy społeczeństwa opartego na wiedzy**

Źródło: Opracowanie własne

Przykładem dynamicznie rozwijających się ośrodków, gdzie występują rozbudowane mechanizmy współpracy między firmami i centrami naukowymi, jest Dolina Krzemowa w USA, brytyjskie Cambridge czy region Emilia Romagna<sup>18</sup> we Włoszech. Na podstawie tych regionów doskonale widać, że współczesna gospodarka rozwija się i konkuruje przede wszystkim bazując na usługach i wiedzy potrzebnej do ich dostarczania. Kooperacja pomaga w kreowaniu i przetwarzaniu wiedzy, dzięki czemu społeczeństwo uczące się może zdynamizować i udoskonalić proces jego rozwoju.

Kolejnymi wyznacznikami społeczeństwa uczącego się jest oczywiście dostęp do wiedzy, rozbudowana komunikacja oraz szeroko rozumiana samoświadomość. Dotyczą one kwestii związanych *stricte* z jednostką, a także z funkcjonowaniem całego

<sup>18</sup> S. Szultka, P. Tamowicz, E. Wojnicka, *Jak rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy?*, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=20> [17.10.2006]

społeczeństwa. Dlatego też, jednostki korzystają z prawa do uczestniczenia w życiu społeczno-politycznym na zasadzie aktywnego współdecydowania o zmianach dotyczących każdej jednostki, tworząc społeczeństwo obywatelskie. Ważne są dyskusje odnośnie oczekiwań z decydentami na szczeblu lokalnym, regionalnym czy też narodowym i międzynarodowym. Duży potencjał upatrywany jest w Internecie, gdzie coraz więcej samorządów decyduje się na stworzenie lokalnej platformy między nimi a społeczeństwem, umożliwiając szybki kontakt oraz udostępniając wszystkie dokumenty rozwojowe gmin, powiatów itd. W obliczu zagrożenia chaosem informacyjnym, konieczne w przyszłości wydaje się utworzenie jednej zunifikowanej platformy ogólnokrajowej a nawet międzynarodowej (Unia Europejska). Umożliwiłaby ona łatwy i szybki dostęp do zebranej wiedzy, a także usprawniłaby komunikację między obywatelami a rządzącymi. Uzyskane w ten sposób przejrzystość i czytelność ułatwiłyby społeczeństwu uczącemu się na oddziaływanie na rzeczywistość.

Jednostki w „społeczeństwie uczącym się” są także świadome roli wiedzy w ich życiu i gospodarce. Stąd coraz częściej dostrzegają konieczność nieustannego samorozwoju i permanentnego uczenia się. Szczególnie istotne wydają się być kwestie:

- audytu wiedzy już posiadanej;
- ewaluacji słabych i mocnych stron;
- ewaluacji zagrożeń i szans jednostki, grupy oraz całego społeczeństwa.

Najefektywniej można to osiągnąć poprzez doradztwo personalne i samodoskonalenie. Dzięki zindywidualizowaniu oferty edukacyjnej i koncentracji na rozwoju jednostki, społeczeństwo będzie w stanie z krytycyzmem podchodzić do obranych celów, weryfikować je, modyfikować i dążyć do ich realizacji, mając przed oczami jasny obraz otoczenia, w którym się porusza.

Otoczenie to jest zmienne i dynamicznie przekształca się. Konieczna jest więc duża elastyczność i innowacyjność. Społeczeństwo uczące się potrafi adaptować się do nowej rzeczywistości i kreatywnie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na jego drodze. Gotowość i otwarte, innowacyjne podejście do zmian umożliwiają *utrzymanie stałego rozwoju i odnowy*<sup>19</sup>. Pomaga to wykorzystać szanse i możliwości,

---

<sup>19</sup> L. Edvinsson, M. Malone, *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s 48

które niosą ze sobą, np. rozwijające się nowoczesne technologie, kreować zupełnie nowe pomysły, a w konsekwencji dążyć do pełnego rozwoju swojego potencjału.

W świecie dzisiejszej gospodarki nie można mówić o przeszacowaniu znaczenia kapitału intelektualnego. Dlatego najbardziej pożądaną umiejętnością stało się zarządzanie wiedzą. Taka sytuacja na rynku pracy powoduje, że postępuje zmiana kierunku myślenia rządów, społeczeństw i organizacji. Wiedza jest tu elementem nadrzędnym, tym bardziej, że przedsiębiorstwa, które inwestują w badania oraz efektywnie wykorzystują zewnętrzne źródła wiedzy, rozwijają się z reguły dynamicznie i tworzą największą wartość dodaną<sup>20</sup>. Świadomość nowej hierarchii zasobów powinna zmodyfikować podejście społeczeństwa. Znalazło się ono w rzeczywistości, w której przewagą konkurencyjną stał się kapitał ludzki, w tym intelektualny. W obliczu tych przemian nastawienie na rozwój jednostki i odkrywanie jej potencjału powinno stać się priorytetem funkcjonowania społeczeństwa uczącego się.

Realizacja tego celu staje się możliwa dzięki czterem podstawowym cechom społeczeństwa uczącego się:

- samoświadomości;
- współpracy;
- dostępowi do informacji;
- elastyczności i innowacyjności.

Społeczeństwo oparte na tych filarach, tworzy silną, rozbudowaną sieć, w której wiedza zostaje przekazywana i wykorzystywana tak, aby w dynamicznym świecie umożliwić pełny rozwój jednostki i społeczeństwa oraz aktywnie partycypować w zmieniającej się rzeczywistości.

---

<sup>20</sup> S. Szultka, P. Tamowicz, E. Wojnicka, *Jak rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy?*, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=20> [17.10.2006]

### 1.3. Definicja, warunki i cele zarządzania wiedzą

Zarządzanie wiedzą jest dziedziną relatywnie młodą, mającą swoje początki w latach osiemdziesiątych XX wieku. Była ona naturalną odpowiedzią na przekształcanie się profili i priorytetów firm, które – coraz większe nadzieje – pokładały w swoim kapitale intelektualnym. Wiązało się to ze wzrostem konkurencji w warunkach globalizacji i poszukiwaniem bardziej efektywnych sposobów zarządzania organizacją.

Jak twierdzą autorzy zajmujący się zarządzaniem wiedzą, strategia zarządzania wiedzą bazuje na trzech zasadniczych czynnikach:

- ludziach;
- nowoczesnych technologiach;
- procesach<sup>21</sup>.

W rozumieniu operacyjnym, zarządzanie wiedzą jest procesem, w wyniku którego organizacja bądź społeczeństwo gromadzi, przetwarza, filtruje i wykorzystuje, a także kreuje nową wiedzę. Jest to wąskie spojrzenie, ponieważ nie uwzględnia odkrywania i wykorzystywania potencjału ludzkiego oraz sposobu zarządzania i perspektywicznego rozwoju organizacji, co proponuje T. Proctor<sup>22</sup>.

Podejście strategiczne bardziej oddaje ducha zarządzania wiedzą (*Knowledge Management*), gdyż definiuje go jako optymalizację warunków wewnątrz organizacji w celu wykorzystania potencjału intelektualnego w niej drzemiącego<sup>23</sup>. Tak pojmowane zarządzanie uwzględnia jego podstawową funkcję, za którą należy uznać wytworzenie oraz rozwijanie sprawnej i efektywnej sieci powiązań międzyludzkich, tworzącej platformę wymiany wiedzy i doświadczeń. Zarządzanie wiedzą wymaga przejrzystości, bardzo dobrze rozbudowanych kanałów komunikacji i strategii opartej na wiedzy. Istotnymi czynnikami są także zaufanie, poczucie przynależności oraz świadomość tego, że zdobywanie, przetwarzanie i dzielenie się wiedzą wpływa pozytywnie na rozwój każdej jednostki czy też organizacji, biorącej udział w tym

---

<sup>21</sup> B. Mierzejewska, *Czym (nie) jest zarządzanie wiedzą?*, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=3&id=22](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=3&id=22) [11.01.2007]

<sup>22</sup> Tony Proctor – jeden z pionierów koncepcji twórczego zarządzania. Zanalizował i rozwinął stosowane narzędzia oraz metody sprzyjające innowacyjnemu i twórczemu rozwiązywaniu problemów. Por. T. Proctor, *Zarządzanie twórcze*, Wydawnictwo Gebethner & S-ka, Warszawa 1998, ss. 14–21

<sup>23</sup> Wiele innych definicji *zarządzania wiedzą* można znaleźć w Wikipedii: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie\\_wiedz%C4%85](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_wiedz%C4%85) [20.10.2006]

procesie. Warto tutaj dodać, że wiedza jest specyficznym rodzajem zasobów – w przeciwieństwie do wszystkich innych przybywa jej w miarę używania<sup>24</sup>.

Wiedza staje się najbardziej dynamicznym czynnikiem otoczenia gospodarczego, dlatego tak ważna jest umiejętność jej przyswajania, umiejętnego dzielenia się nią i wykorzystania. W dużych korporacjach, szczególnie opartych na wiedzy, takich jak *McKinsey & Company* czy też *Boston Consulting Group*, zasoby wiedzy stanowią otwartą, dobrze uporządkowaną księgę, do której dostęp mają pracownicy, zespoły, departamenty, cała organizacja, a także, w ramach powiązań biznesowych, kontrahenci. Osiągnięcie takiej strukturalnej i komunikacyjnej przejrzystości jest bardzo trudne, ponieważ często brakuje elementu zaufania, zaangażowania i wiary pracowników, że wymiana doświadczeń i myśli na otwartym forum pomocna jest w rozwoju ich samych i organizacji. Jeżeli osoba lub organizacja nie ma pewności, że wiedza, którą posiada, zostanie użyta w celach jej rozwoju, może zdecydować się jej nie udostępniać lub udostępniać ją w ograniczonej, zmodyfikowanej postaci. Szczera i otwarta komunikacja, oparta na obustronnym zaufaniu, jest podstawą sprawnego zarządzania wiedzą.

Powstało bardzo dużo definicji zarządzania wiedzą<sup>25</sup>. Ponieważ dziedzina ta wciąż prężnie się rozwija, ostatnie słowo z pewnością jeszcze nie padło. Ważne jest, że dostrzeżono istotę wpływu odpowiedniego zarządzania wiedzą na rozwój organizacji i skoncentrowano się na badaniu efektywności jego różnych strategii. A. Jashapara definiuje zarządzanie wiedzy jako *proces efektywnego uczenia się, związanego z odkrywaniem, wykorzystywaniem i dzieleniem się ludzką wiedzą (ukrytą i jawną), który korzysta z odpowiednich technologii i otoczenia kulturowego do powiększania kapitału intelektualnego organizacji oraz zwiększaniu jej wydajności*<sup>26</sup>. Podobnie określa zarządzanie wiedzą inna definicja, która mówi, że *jest to wykonywanie tego, co konieczne, by jak najlepiej wykorzystać zasoby wiedzy*<sup>27</sup>. Ma to zostać umożliwione poprzez wypracowanie nowych norm

---

<sup>24</sup> G. Probst – światowej sławy specjalista w zakresie strategii zarządzania wiedzą, który podkreślił rolę pracowników wiedzy dla celów organizacji. Por. S. Raub, K. Romardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, OE, Kraków 2002, s. 13

<sup>25</sup> Wikipedia, Zarządzanie wiedzą – definicje, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie\\_wiedzy](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_wiedzy) [20.10.2006]

<sup>26</sup> A. Jashapara, *Knowledge Management. An Integrated Approach*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2004, s. 12

<sup>27</sup> I. Becera-Fernandez, A. Gonzales, R. Sabherwal, *Knowledge Management. Challenges, Solutions, and Technologies*, Pearson Prentice Hall, New Jersey 2004, s. 2

strukturalno-organizacyjnych oraz podniesienie standardów komunikacyjnych w organizacji.

Wymaga to oczywiście dużego zaangażowania i otwarcia każdej z osób funkcjonujących w tych strukturach, a także stworzenia odpowiednich warunków rozwoju, uwzględniających indywidualizację, już od najwcześniejszych etapów edukacji. Istotna jest świadomość, że zarządzanie wiedzą jest obecnie nie tylko nową perspektywą w zarządzaniu organizacją, ale czynnikiem warunkującym jej efektywne funkcjonowanie.

## 1.4. Strategie zarządzania wiedzą – analiza

Zastosowanie zarządzania wiedzą w praktyce wymaga obrania odpowiedniej strategii. Jej wybór powinien uwzględniać profil organizacji, wizję całościowego jej rozwoju wraz z rozwojem jednostek oraz zakres i rodzaj wiedzy, którą ona dysponuje.

Używając terminu „wiedza” należy podkreślić, że chodzi tu o pełną strukturę powiązanej ze sobą wiedzy<sup>28</sup> deklaratywnej (*know-what*), wiedzy proceduralnej (*know-how*) oraz wiedzy kontekstualnej (*know-why*) oraz jej aspektów przenikających wszystkie typy inteligencji, w tym inteligencję emocjonalną, twórczą i społeczną każdej jednostki. W tym kontekście warto przywołać podział wiedzy dokonany przez Ikujiro Nonakę i Hirotaka Takeuchiego na wiedzę jawną i ukrytą<sup>29</sup>.

**Tabela nr 1. Porównanie wiedzy ukrytej i jawnej**

Wiedza ukryta (subiektywna)	Wiedza jawna (obiektywna)
Wiedza doświadczalna (ciało)	Wiedza racjonalna (umysł)
Wiedza symultaniczna (tu i teraz)	Wiedza sekwencyjna (tam i wtedy)
Wiedza analogowa (praktyka)	Wiedza cyfrowa (obiektywna)

Źródło: I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000, s. 84

Wiedzę jawną stanowią wszystkie zapisane i przekazywane, także z pominięciem spersonalizowanych metod, informacje. Procesy związane z jej kodyfikacją i udostępnianiem są mało złożone i w dużym stopniu zunifikowane. Z kolei wiedza ukryta to po prostu subiektywne obrazy, będące efektem doświadczeń, umiejętności, emocji oraz intuicji. Nie jest ona łatwa do zidentyfikowania, a co za tym idzie skodyfikowania, ma bowiem bardziej charakter ezoteryczny niż jawny. Tworzy ona szeroko rozumiane kompetencje osobiste i społeczne [por. 2.], które umożliwiają efektywne wykorzystanie wiedzy jawnej. Wiedza subiektywna stanowi więc podstawowy element decydujący o unikatowości i konkurencyjności jednostek oraz organizacji.

<sup>28</sup> H. Tomalska, Uwarunkowania metodologiczno-psychologiczne kształcenia menedżerów [w:] *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, pod red. H. Tomalska, Wydawnictwo WSB – NLU, Nowy Sącz 2001, s. 9

<sup>29</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000, ss. 14–15



Przekształcenie wiedzy ukrytej w jawną jest zadaniem trudnym, aczkolwiek bardzo wartościowym dla organizacji czy społeczeństwa. By było to możliwe, wiedza ukryta musi zostać przekształcona w wiedzę dostępną, czyli sprowadzona do postaci procedur, słów i zestawień liczbowych zrozumiałych dla innych. Przykładem wiedzy dostępnej będzie zatem niniejsza praca, natomiast umiejętność robienia bardzo dobrego pierwszego wrażenia będzie zawierała się w sferze wiedzy ukrytej.

Najczęściej spotykanymi w literaturze podejściami są **strategie kodyfikacji i personalizacji**, których punktem wyjściowym był powyższy podział wiedzy. Strategia kodyfikacji opiera się na wiedzy jawnej, a więc takiej, która została już spisana (skodyfikowana) i udostępniona. W tym podejściu istotne jest aktywne uczestniczenie w tworzeniu wiedzy poprzez wnoszenie indywidualnego wkładu w budowanie baz wiedzy, które stanowią pewnego rodzaju archiwum wiedzy wszystkich osób, mających dostęp do tych baz. Jest to możliwe, gdy wykorzystana są nowe technologie. Są to głównie intranet, ekstranet, Internet, portale korporacyjne<sup>30</sup> (*enterprise information portals*), a także systemy informatyczne związane z przepływem informacji, czyli *CRM* (Zarządzanie Relacjami z Klientami) i *ERP* (Zintegrowane Systemy Wspomagania Zarządzania)<sup>31</sup>.

Przykładem wykorzystania strategii kodyfikacji przy pomocy nowych technologii jest, najbardziej popularna wyszukiwarka na świecie, *Google*, która ma obecnie zaindeksowanych ca 25 mld stron internetowych oraz ca 1,3 mld zdjęć<sup>32</sup>. Misją firmy *Google Inc*, która jest właścicielem tej wyszukiwarki, jest uporządkowanie światowych zasobów informacji, aby stały się one powszechnie dostępne i użyteczne<sup>33</sup>. Misja idealnie wkomponowuje się w obraz społeczeństwa opartego na wiedzy, a wybór strategii kodyfikacji wiedzy był w jej realizacji najlepszy.

Korzystanie ze strategii kodyfikacji niesie ze sobą wiele udogodnień. Głównymi zaletami jest szybki i relatywnie łatwy dostęp do zmagazynowanej wiedzy, możliwość jej uzupełniania, ogólnodostępność (wewnątrz organizacji lub całych społeczeństw) oraz transdyscyplinarność zawartej wiedzy. Wadą może być

---

<sup>30</sup> Więcej na temat portali informacyjnych: Michał Faber, *Praktyka zarządzania wiedzą*, <http://www.biznesnet.pl/a/5947> [20.10.2006]

<sup>31</sup> M. Błoński, K. Kondracki, *Zarządzanie na przełomie wieków*, Hays Personnel, Warszawa 2004, s. 62

<sup>32</sup> Wikipedia, *Google search*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_search](http://en.wikipedia.org/wiki/Google_search) [13.10.2006]

<sup>33</sup> Google Inc, *Informacje o firmie*, <http://www.google.pl/corporate/index.html> [16.10.2006]

konieczność weryfikacji informacji, które są wprowadzane przez uczestników do baz danych, oraz bardzo duża zależność od technologii.

Jedną z firm, w których kodyfikacja wiedzy należy do kluczowych elementów zarządzania jest *Ernst & Young*<sup>34</sup>, która stworzyła tzw. *Centre for Business Knowledge*. W tej organizacyjnej jednostce zatrudnionych jest 200 osób, których zadaniem jest zarządzanie (w tym kodyfikacja) elektroniczną bazą wiedzy i pomoc doradcom w wykorzystaniu danych tam zawartych. To ułatwia i przyspiesza przygotowywanie ofert, wykonywanie projektów oraz uczenie się. Zarządzanie bazą wiedzy oraz przygotowanie odpowiednich narzędzi wyszukujących i dostępowych jest tu szczególnie ważne, gdyż stanowi ono o efektywności całej organizacji. Ma to związek z tym, że średnio 25% czasu pracy poświęcanych jest na kompletowanie danych. Według badań *Butler Group*<sup>35</sup> prawie połowa tego czasu nie przynosi oczekiwanych efektów.

Strategia kodyfikacji jest podejściem, które wiąże się z centralizacją (konieczność weryfikacji wiedzy) oraz odgórnością zarządzania. Często też bywa dopełnieniem strategii personalizacji, która z kolei jest zdecentralizowana i ma charakter bardziej oddolny niż odgórny<sup>36</sup>.

Strategia personalizacji jest wykorzystywana m.in. przez **mentoring**. Umożliwia ona bowiem kontakty osobiste, w ramach których dochodzi do wymiany doświadczeń i wiedzy (wiedza ukryta). Podejście to uważane jest za bardzo skuteczne, gdyż obcowanie z innym człowiekiem ma dużo większe walory motywacyjne niż w przypadku zwykłych nośników danych. Wyzwała ona twórcze i abstrakcyjne myślenie, ułatwia odkrywanie własnego potencjału i zachęca do samodoskonalenia i uczenia się. Ponadto, podejście to ogranicza powielanie błędów, naświetla mechanizmy ułatwiające realizację przedsięwzięć oraz wzmacnia chęć poznania nowych rzeczy.

Oparcie strategii personalizacji na relacjach międzyludzkich wymaga otwartej postawy i zaufania. Przekazywanie doświadczenia innym powinno dawać uczestnikom satysfakcję zrodzoną ze świadomości, że dzielenie się z innymi wiedzą

---

<sup>34</sup> A. Fazlagić, *Skarb, który się mnoży, gdy się dzieli*, <http://www.cxo.pl/artykuly/35143.html> [26.10.2006]

<sup>35</sup> Butler Group, <http://www.butlergroup.com/>

<sup>36</sup> A. Sopińska, P. Wachowiak, *Modele zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=14&id=275](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=14&id=275) [26.10.2006]

ukrytą sprawia, że świat staje się lepszy, organizacja silniejsza, etc. W tej strategii ważne jest określenie i zebranie danych o kluczowych kompetencjach, projektach i działaniach, w których uczestniczyła dana osoba (mistrz) oraz przyporządkowanie jej do osoby (uczeń), która takiej wiedzy może potrzebować, np. by wykonać dane zadanie lub zrealizować projekt.

Nowe technologie mogą ułatwić wzajemne uczenie się, m.in. poprzez wykorzystanie telekonferencji, poczty elektronicznej. Oznacza to, że także duże firmy mogą z powodzeniem korzystać ze strategii personalizacji. Przykładem może być *Hawlett-Packard*, zatrudniający 120 tysięcy pracowników czy też *McKinsey & Company*. Ta ostatnia korzysta ze scentralizowanego banku wiedzy, dostępnego dla wszystkich pracowników z każdego miejsca na świecie. Dzięki temu, że każdy wykonywany w firmie projekt jest opisywany (krótka charakterystyka zawierająca najważniejsze słowa kluczowe dotyczące projektu oraz dane osób odpowiedzialnych za niego) możliwe staje się szybkie wyszukanie osób, które były zaangażowane w projekt i możliwość skontaktowania się z nią w celu np. dowiedzenia się w jaki sposób poradzono sobie z problemem  $xy$ <sup>37</sup>. Także armia USA korzysta z zalet omawianej strategii personalizacji. Każdy członek armii ma obowiązek poświęcić część swojego czasu (tzw. *face time*) na dzielenie się doświadczeniem i wiedzą z innymi. Omawiana strategia daje ogromne możliwości dzielenia się i zdobywania bezcennej wiedzy ukrytej.

Biorąc pod uwagę zalety obu strategii, wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem jest ich równoległe realizowanie, tak jak to ma miejsce w *McKinsey & Company*. Przenikanie się i uzupełnianie obu strategii powoduje, że uczenie się ma charakter kompleksowy i postrzegane jest przez całą organizację jako nieodzowny, zaś dzielenie się wiedzą z innymi oraz rozwój własny jako zachowanie wzorcowe. Według modelu Hansena, Nohrii i Tierney'a strategie te także powinny być stosowane jednocześnie ale zgodnie z zasadą 80/20 (jedna strategia dominująca, druga uzupełniająca)<sup>38</sup>. W dużym stopniu zależne jest to jednak od rodzaju organizacji, tak więc możliwe są inne kombinacje, takie jak równorzędność strategii, tak jak w przypadku omawianej wyżej firmy konsultingowej. Biorąc pod uwagę

---

<sup>37</sup> Wywiad osobisty z Kariną Malec, Recruiting Specialist w McKinsey & Company Polska

<sup>38</sup> R. Scheepers, K. Venkitachalam, M. Gibbs, *Knowledge strategy in organizations: Refining the model of Hansen, Nohria and Tierney*, in: "Journal of Strategic Information Systems" nr 13/2004, ss. 201–222

uczelnie wyższą najrozsądniejsze wydaje się stosowanie strategii personalizacji jako dominującej. Umożliwiają to kontakty z kadrami i studentami; bezpośrednio i przy wykorzystaniu nowych technologii (fora internetowe, e-mail itp.). Jednocześnie należy pamiętać o wszystkich zasobach skodyfikowanych, które są niewątpliwie doskonałym źródłem inicjującym procesy myślowe oraz umożliwiają utrzymać pewien równy poziom dyskusji.

Strategie kodyfikacji i personalizacji są zupełnie innymi podejściami do zarządzania wiedzą. Nie można mówić tu o przewadze, którejś z nich, ponieważ dotyczą one zarządzania różnymi zasobami oraz kładą nacisk na inne elementy. Strategia kodyfikacji wydaje się idealna jeśli chodzi o uporządkowanie wiedzy jawnej, którą można w sposób prosty zamknąć w ramach bazy danych. Jej wykorzystanie jest konieczne wszędzie tam, gdzie do działania potrzeba łatwego i szybkiego dostępu do tego typu informacji. Natomiast strategia personalizacji podkreśla przede wszystkim rolę wiedzy ukrytej i dzielenia się nią pomiędzy konkretnymi jednostkami. Niezastąpiona jest tam, gdzie jednostkę pojmujemy się podmiotowo i jej rozwój postrzegamy jako priorytet dla całej organizacji. Nie trudno zauważyć, że współczesna szkoła wyższa powinna tak właśnie patrzeć na kwestie zarządzania wiedzą i korzystać w dużym stopniu ze strategii personalizacji, której fundamentem byłaby relacja mistrz – uczeń. Jednocześnie jednak należy wykorzystywać i rozwijać strategię kodyfikacji, by umożliwić wygodny i natychmiastowy dostęp do wiedzy oraz zwiększyć skuteczność wyszukiwania konkretnych informacji mieszczących się w sferze wiedzy jawnej.

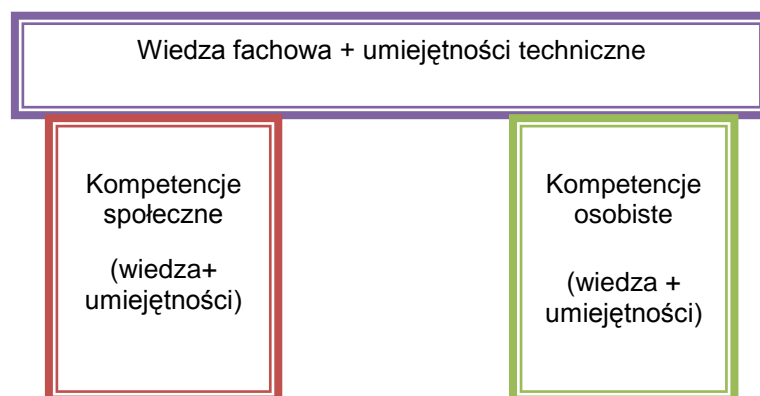
## 2. Kompetencje jako podstawa efektywnego kształcenia na poziomie wyższym

„Sapere aude!”

Horacy (65 p.n.e – 8 p.n.e.)

Najważniejszą rolą szkolnictwa wyższego jest kreowanie liderów i przygotowanie ich do rozpoczęcia kariery zawodowej i samodzielnego życia. Efektywność w realizacji tego celu zależy tu nie tylko od poziomu przekazywanej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, ale – przede wszystkim – od indywidualnego podejścia do każdego studenta, jego motywacyjności, zaszczepienia w nim potrzeby dążenia do doskonałości, pomocy w wytyczaniu ścieżki kariery oraz jego samowiedzy o słabych i mocnych stronach.

Jako pierwszy udowodnił to swoimi badaniami David McClelland, który postanowił sprawdzić, w jakim stopniu osiągnięcia naukowe i wysoki iloraz inteligencji można wiązać z sukcesami w karierze zawodowej po ukończeniu uczelni. Wyniki, które otrzymał, jasno udowodniły, że to nie szkolni prymusi mają największe szanse na realizację satysfakcjonującej ścieżki zawodowej. Był to pierwszy udokumentowany sygnał, że poza przekazywanymi umiejętnościami technicznymi i wiedzą ogólną oraz fachową, należy zwrócić uwagę na istnienie dodatkowych zdolności, które określono mianem kompetencji, oraz na ich kluczowy udział w kształtowaniu jednostki. Zależność wykorzystania wiedzy fachowej od kompetencji oraz ich podział pokazuje schemat nr 4.



**Schemat nr 4. Kompetencje społeczne i osobiste jako filary efektywnego wykorzystania umiejętności i wiedzy fachowej**

Źródło: Opracowanie własne

Z powyższego schematu wynika, że kompetencje osobiste i społeczne są filarami zdobytych, w trakcie edukacji na poziomie wyższym, umiejętności i wiedzy fachowej. Są one głównym elementem odróżniającym ludzi od siebie. I choć to głównie za pomocą oceny wiedzy fachowej (70%) pracodawca decyduje się na zatrudnienie danej osoby, pracę tę można stracić przede wszystkim z powodu braku kompetencji społecznych, a tylko w 30% przypadków z braku kwalifikacji merytorycznych<sup>39</sup>.

Poziom rozwoju kompetencji jednostki w sposób ścisły wiąże się z pewnymi predyspozycjami określonymi poprzez poziomy różnych typów inteligencji. Najczęściej występujący podział inteligencji mówi o jej siedmiu rodzajach<sup>40</sup>:

- muzyczna;
- cielesno-kinestetyczna;
- logiczno-matematyczna;
- językowa;
- przestrzenna;
- interpersonalna;
- intrapersonalna.

Wielość inteligencji powoduje, że rozwijanie kompetencji powinno być dostosowane do potrzeb i zdolności ucznia. Poziom inteligencji mówi o naszych talentach i mocnych stronach. W dużym stopniu pokrywa się z kompetencjami, choć jest pojęciem szerszym, gdyż obejmuje także takie sprawności jak dobry słuch czy zmysł artystyczny. Kluczowa dla samych kompetencji jest inteligencja interpersonalna i intrapersonalna oraz, elementy pozostałych, wchodzące w skład inteligencji emocjonalnej, której naturę badał D. Goleman<sup>41</sup>.

Podział na kompetencje osobiste i społeczne, jest ściśle związany z inteligencją emocjonalną, został dokonany na podstawie kierunku ich wpływu; i tak kompetencje osobiste dotyczą umiejętności zarządzania sobą i zakresu samoświadomości, a kompetencje społeczne określają zdolności obcowania z innymi. Poniżej tabela zawierająca podział na oba typy kompetencji.

---

<sup>39</sup> A. Flis, *Manager nie musi znać się na wszystkim!*, <http://manager.money.pl/arttykul/manager-nie-musi-znac-sie-na-wszystkim.13.0.161805.html> [04.11.2006]

<sup>40</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria i praktyka*, Media Rodzina, Poznań 2002, ss. 38–50

<sup>41</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997, ss. 63–181, por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999

**Tabela nr 2. Kompetencje osobiste i społeczne**

Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne
świadomość emocjonalna	Empatia
samoocena	kształtowanie innych
zaangażowanie	Tolerancja
wiara w siebie	umiejętność pracy w zespole (współpraca)
motywacja	Perswazja
inicjatywa i entuzjazm	umiejętność negocjacji
samoregulacja i samokontrola	Przywództwo
determinacja	inspirowanie zmian
spolegliwość i sumienność	łagodzenie sporów
dostosowywanie się do zmian	dochodzenie do konsensusu
optymizm	więzi z innymi
pewność siebie	umiejętności organizacyjne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Krzywka, *Inteligencja emocjonalna a zdolności twórcze*, <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2004/10/inteligencja.html> [04.11.2006]

Kompetencje osobiste odgrywają istotną rolę w odkrywaniu własnego potencjału, a następnie jego pełnym wykorzystaniu. Posiadanie, choć części z nich, wzmacnia chęć samodoskonalenia się i odwagę w podążaniu w wytyczonym kierunku. Kompetencje te należy kształtować i rozwijać, są bowiem kluczowym czynnikiem w samorealizacji jednostki oraz pomagają jej w zrozumieniu siebie i swojej życiowej drogi.

Realizacja celów jednostki nie może odbywać się w oderwaniu od struktur społecznych, w których ona funkcjonuje, ponieważ jej efektywność opiera się w dużym stopniu na kooperacji i współzależności. Dlatego tak ważne są kompetencje społeczne. Ich odpowiednie uformowanie i rozwijanie wpływa na owocność kontaktów międzyludzkich oraz grupowy i indywidualny sukces.

Jest wiele udowodnionych przykładów pozytywnego przełożenia się kompetencji osobistych i społecznych na życie zawodowe. Przytoczę tylko dwa z nich. Pracownicy amerykańskiej firmy ubezpieczeniowej *MetLife*<sup>42</sup> o wysokim poziomie optymizmu sprzedali w pierwszych dwóch latach o 37% więcej ubezpieczeń na życie niż pesymiści<sup>43</sup>. Inne badanie, obejmujące 130 kierowników

<sup>42</sup> Więcej nt. firmy Metlife: <http://www.metlife.com/> [04.11.2006]

<sup>43</sup> M. Seligman, *Learned optimism*, Knopf, Nowy Jork 1990, cyt. za: Cherniss C., *The Business Case for Emotional Intelligence*, [http://eiconsortium.org/research/business\\_case\\_for\\_ei.htm](http://eiconsortium.org/research/business_case_for_ei.htm) [03.11.2006]

wysokiego szczebla, wykazało, że zależnie od tego, jak radzili oni sobie z własnymi emocjami, tyle osób chciało z nimi współpracować<sup>44</sup>.

Biorąc pod uwagę znaczenie kompetencji w samodzielnym funkcjonowaniu i obcowaniu z innymi oraz w karierze zawodowej, szczególnie istotne wydaje się rozwijanie ich na etapie edukacji wyższej. Aby to osiągnąć, uczelnie powinny równorzędnie traktować przekaz wiedzy fachowej i umiejętności technicznych oraz kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych. O ile realizowanie pierwszego elementu jest wystarczająco efektywne przy wykorzystaniu obecnego, odpowiednio zmodyfikowanego, systemu (wykłady, ćwiczenia grupowe), o tyle formowanie kompetencji ma sens tylko przy uwzględnieniu indywidualnego podejścia do studenta – najlepiej przy zastosowaniu relacji mistrz – uczeń. Warto więc przekształcić nasze uczelnie tak, aby położyły one nacisk na wychowywanie młodych i świadomych ludzi, którzy z determinacją i optymizmem osiągać będą wytyczone cele.

---

<sup>44</sup> W. Clarke Associates, *Activity vector analysis: Some applications to the concept of emotional intelligence*, Walter V. Clarke Associates, Pittsburgh 1996 cyt. za: Cherniss C., *The Business Case for Emotional Intelligence*, [http://eiconsortium.org/research/business\\_case\\_for\\_ei.htm](http://eiconsortium.org/research/business_case_for_ei.htm) [03.11.2006]



## 2.1. Analiza jakościowego kreowania wiedzy – podejście Wschodu

Jednym z najważniejszych elementów efektywnego i rozwojowego zarządzania wiedzą w społeczeństwach i organizacjach uczących się jest kreowanie wiedzy. Obecnie bowiem zarządzanie wiedzą nie odnosi się wyłącznie do umiejętności czy też informacji już posiadanych, ale przede wszystkim do tworzenia wartości dodanej, do innowacji i twórczego myślenia.

Jakościowe kreowanie wiedzy oparte jest w dużym stopniu na **strategii personalizacji**, której głównym motorem jest wiedza ukryta. Jest to podejście japońskie, którego korzenie sięgają metodologii oraz religii i filozofii Wschodu (taoizm, buddyzm, konfucjanizm)<sup>45</sup>. Wiedza w podejściu wschodnim łączy się bezpośrednio ze świadomością i podświadomością, z którą tworzy monolit. Podobnie jest z postrzeganiem świata. Holistyczne podejście sprawia, że wszystkie elementy życia przenikają przez siebie, a prawdziwie ponadczasową wiedzę można znaleźć głęboko w sobie, analizując i interpretując swój wewnętrzny świat. Ma to swoje wytłumaczenie w tym, że otoczenie, w którym żyjemy, dynamicznie się zmienia, tworząc w ten sposób niepewny i kruchy obraz rzeczywistości. Dlatego nieprzemijalny sens, wartości i zasady ukryte są w umyśle i od introspekcji należy wyjść, by zrozumieć świat, który jest częścią człowieka.

Także wiedza subiektywna (ukryta) i obiektywna (jawna) tworzy w idealnym modelu Wschodu jedność (schemat nr 5)<sup>46</sup>, choć w kontekście kulturalnym, ta pierwsza jest nadrzędna w stosunku do drugiej. Ma to związek z tym, że Wschód bardziej ceni sobie wiedzę ukrytą wewnątrz ludzi. Dąży się jednak do tego, by rozwój obu rodzajów wiedzy odbywał się w sposób harmonijny, uzupełniający się i równorzędny.

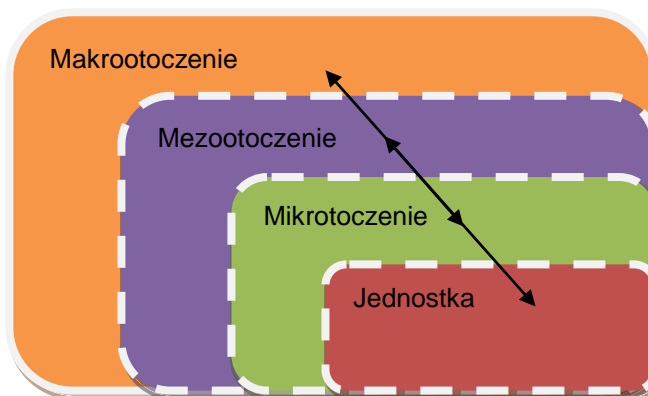


**Schemat nr 5. Spójność wiedzy jawnej i ukrytej w podejściu Wschodu**  
Źródło: Opracowanie własne

<sup>45</sup> K. Perechuda, *Kreowanie wiedzy w oparciu o podstawy metodologiczne filozofii Wschodu (taoizm, konfucjanizm, buddyzm)*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod red. K. Perechuda, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, ss. 37–38

<sup>46</sup> Pierwiastki *yin* i *yang* w filozofii taoizmu są dwiema podstawowymi, równoważącymi i uzupełniającymi się zasadami, których występowanie zapewnia równowagę we wszechświecie. Podobnie można spojrzeć na rolę wiedzy ukrytej i jawnej we wschodnim modelu wiedzy.

Wschodnie, całościowe rozumienie świata i wiedzy ma poważne implikacje w kontekście kultury, wartości czy też mentalności. Duże znaczenie kładzie się na jakość kreowanej wiedzy, której wypracowanie bywa najczęściej tworem grupowym. Działanie zespołowe jest bowiem naturalnym wyrazem postrzegania, złożonego z wzajemnie powiązanych ze sobą elementów (sieć), otoczenia. Wszyscy i wszystko ma wpływ na siebie. Nic nie jest pozostawione samemu sobie, każdy element wszechświata przenika i jest przenikany. I tak w organizacji jednostka oddziałuje na mikrootoczenie, a w pośredni sposób na kolejne płaszczyzny otoczenia. Z kolei makrootoczenie wpływa na organizację i jej pracowników. Zależności te obrazuje schemat nr 6.



**Schemat nr 6. Przenikanie wiedzy a otoczenie**  
Źródło: Opracowanie własne

Ta interakcyjność daje podstawy do tego, by wiedza charakteryzowała się dużą współzależnością oraz płynnością. Poza tym daje ona nieskrępowaną wolność decyzyjną oraz powoduje równorzędność elementu i całości (np. pracownik tożsamy z firmą a student z uczelnią). W organizacji oznacza to, że zarówno pracownicy, w tym także studenci oraz sama organizacja są źródłem wiedzy ukrytej i jawnej. Świadomość tego pozwala na tworzenie coraz to lepszych warunków dla osób zatrudnionych w przedsiębiorstwie, ułatwiających zarządzanie wiedzą (w tym kreowanie wiedzy) i odkrywanie ich potencjału.

W podejściu wschodnim duże znaczenie w kontekście kreowania i dzielenia się wiedzą odgrywa relacja *senpai – kōhai*, która powiązana jest obustronnymi obowiązkami. *Senpai*, pełniący rolę mistrza, ma za zadanie prowadzić, chronić i kształcić *kōhai*, który, będąc jego uczniem, powinien okazywać mu szacunek i respektować jego uwagi. Wiąż między nimi jest zazwyczaj tak głęboka i silna, że relacja trwa, nawet jeśli kontekst jej zawiązania przestał być aktualny. Japończycy

kultywują tę relację, opierając na niej kontakty w wielu organizacjach, od klubów sportowych poprzez przedsiębiorstwa aż po szkoły<sup>47</sup>.

Kreowanie wiedzy jest procesem złożonym, odbywającym się na wielu płaszczyznach oraz przenikającym otoczenie i jednostkę. Według I. Nonaki i H. Takeuchiego proces ten obejmuje pięć przenikających i oddziaływających na siebie faz:

1. dzielenie się wiedzą;
2. poszukiwanie pomysłów (tworzenie koncepcji);
3. wybór i akceptacja pomysłów;
4. budowanie wzorca (prototyp);
5. harmonizowanie potencjałów wiedzy (dyfuzja wiedzy między podmiotami zaangażowanymi w proces kreowania poprzez internalizację)<sup>48</sup>.

Wyżej wymienione fazy wzajemnie się zapętlają, tworząc tym samym nieskończony i samonapędzający się proces, którego celem jest m.in. przekształcanie wiedzy ukrytej w wiedzę dostępną<sup>49</sup>. By to umożliwić stosuje się techniki twórczego myślenia (np. gra skojarzeń, redefinicja problemu, burza mózgów, metafory) czy też szereg treningów interpersonalnych, decyzyjnych i innych związanych z pobudzaniem potencjału intelektualnego. Złożoność procesu kreowania wiedzy, np. w organizacji, wymaga między innymi eliminacji barier twórczego myślenia, takich jak:

- rutynowe, odtwórcze działanie (np. nadmierna biurokracja);
- osobista obawa przed krytyką i zmianami;
- krótkowzroczność i konformizm;
- sztywna struktura organizacyjna;
- ograniczone zaufanie;
- nadmierna kontrola.

Poza barierami tworzenia wiedzy, organizacja musi uświadomić sobie, że duża część narzędzi, ułatwiających proces kreowania wiedzy, szczególnie pomocnych

---

<sup>47</sup> Wikipedia, *senpai* – definicja, <http://en.wikipedia.org/wiki/Senpai> [14.01.2007]

<sup>48</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000, s. 111

<sup>49</sup> K. Perechuda, *Sposoby konwersji wiedzy*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod red. K. Perechuda, op. cit., s. 51

w fazie dzielenia się wiedzą i tworzeniem koncepcji, leży w jej kompetencjach. Istotne jest zapewnienie jednostce odpowiednich warunków związanych głównie z:

- kulturą organizacyjną zorientowaną na przedsiębiorczość i kreatywność;
- swobodą decydowania;
- atmosferą pracy (np. w zespole);
- sieciowym i elastycznym powiązaniem wewnątrzorganizacyjnym;
- prokreatywnymi systemami motywacyjnymi;
- promowaniem samodoskonalenia się i dzielenia posiadaną wiedzą z innymi (m.in. kodyfikacja wiedzy i jej udostępnianie).

Reasumując, jakościowe kreowanie wiedzy w modelu japońskim stawia przede wszystkim na wydobycie tego, co najważniejsze i nieprzemijalne. Jego źródłem jest wiedza ukryta, która stanowi podstawę rozwijania wszystkich kompetencji społecznych i osobistych. Warto więc, pomimo napotykaných barier, udoskonalać ten model, by studenci wychodzili ze szkół nie tylko jako lepsi fachowcy w swoich dziedzinach, ale także jako bardziej świadomi i kreatywni ludzie.

## 2.2. Zarządzanie wiedzą – analiza ujęcia systemowego (zachodniego)

Zarządzanie wiedzą zdefiniowaliśmy jako proces optymalizacji warunków wewnątrz organizacji w celu wykorzystania potencjału intelektualnego w niej drzemącego. Należy podkreślić, że dokonanie optymalizacji warunków musi być procesem celowym i świadomym. Dzięki temu możliwa będzie odpowiednia ocena zachodzących procesów i ich wpływu na organizację. Zarządzanie wiedzą przenika bowiem przez wszystkie płaszczyzny jej działalności, jednocześnie wpływając i agregując każdą funkcję zarządzania czy to przez kulturę organizacyjną, kompetencje, czy też przez sieć zależności, będących niezbędnymi przy kreowaniu wartości dodanej organizacji.

By można było zatem mówić o budowaniu przewagi konkurencyjnej uczelni stosującej zarządzanie wiedzą, należy oprzeć organizację na przystosowanym do jej potrzeb systemie. Obecnie nie ma raczej mowy o uniwersalnej koncepcji zarządzania wiedzą w ujęciu systemowym, w związku z wieloma różnicami między poszczególnymi organizacjami edukacyjnymi. Dotyczą one otoczenia, w którym działają, profilu, oferowanych usług i produktów, grupy docelowej i wielu innych aspektów organizacyjnych. Według P. Druckera: *Zamiast więc poszukiwać jedynej, właściwej organizacji, organ zarządzający powinien nauczyć się szukać, rozwijać i poddawać testom różne typy organizacji, aby wybrać tę, która jest najbardziej odpowiednia dla osiągnięcia zamierzonego celu*<sup>50</sup>.

Element zróżnicowania działalności organizacji stawia wyzwanie dla stworzenia odpowiedniego podejścia systemowego. M. Morawski przyjmuje, iż *zarządzanie wiedzą jest jednocześnie rozwiązaniem istniejących i antycypowaniem przyszłych sytuacji problemowych, związanych w jakiejś mierze z dysponowaniem wiedzą, dzięki czemu możliwe staje się jej efektywne generowanie i wykorzystanie w celu sprostania oczekiwaniom wymagających klientów na coraz bardziej konkurencyjnym rynku*<sup>51</sup>. Takie podejście do zarządzania wiedzą w organizacji może stanowić wsparcie dla kierownictwa w budowie efektywnego systemu. Pozwala ono

---

<sup>50</sup> P. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2000, s. 17

<sup>51</sup> M. Morawski, *Systemowe ujęcie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod. red. K. Perechuda, op. cit., s. 64

bowiem na określenie trzech głównych obszarów problemowych zarządzania wiedzą w organizacji, a mianowicie:

- **problematyka strukturalno-organizacyjna** – dotyczy takich aspektów jak poziom formalizacji, struktura hierarchiczna, centralizacja – decentralizacja, rozpiętość kierowania oraz organizacja pracy;
- **problematyka kadrowa** – dotyczy takich aspektów jak rekrutacja, ocena oraz rozwój zawodowy pracowników, ich zaangażowanie, osiągnięte wyniki oraz motywowanie;
- **problematyka kształtowania właściwej kultury organizacyjnej** – obejmuje takie elementy jak artefakty, hierarchia wartości, oczekiwane wzorce zachowania<sup>52</sup>.

Uświadomienie sobie powyższych obszarów ma zasadnicze znaczenie w tworzeniu świadomej i inteligentnej organizacji, w której wiedza stanowi kluczowy zasób. Ważne jest przy tym określenie taksonomii celów: strategicznych i operacyjnych i przeniesienie ich na wszystkie płaszczyzny funkcjonowania organizacji. Strategie, które w dalszej kolejności powinny być poparte celami taktycznymi i operacyjnymi, muszą być jasno sformułowane oraz zaakceptowane przez wszystkich członków organizacji. Ponadto, powinny one uwzględniać zmienność otoczenia oraz identyfikację szans i zagrożeń. Każda organizacja, w tym także uczelnia, jest bowiem systemem otwartym pozostającym w różnych relacjach z otoczeniem.

Wiemy już, że wiedza znajduje się w centrum organizacji i przenika przez wszystkie płaszczyzny jej działalności. Rodzi się zatem pytanie, jak powinna wyglądać koncepcja zarządzania wiedzą w systemie otwartym, w organizacji? Z pewnością jej celem powinien być ciągły rozwój kompetencji swoich członków oraz budowa przewagi konkurencyjnej. Osiągnięcie tych celów jest możliwe poprzez rozwiązania obejmujące wszystkie wyżej wymienione obszary problemowe.

Problematyka strukturalno-organizacyjna jest ważnym elementem dobrze funkcjonującego systemu zarządzania wiedzą. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się system płaski, zdecentralizowany, ponieważ mniejsza ilość szczebli w hierarchii znacznie ułatwia wymianę informacji i wiedzy, przeciwnie do wielostopniowej

---

<sup>52</sup> Tamże, s. 64

hierarchii i systemu zarządzania scentralizowanego, gdzie poszczególne szczeble pośrednie utrudniają (lub uniemożliwiają) komunikację bezpośrednią, co prowadzi do strat w przekazie. Dotyczy to głównie wiedzy ukrytej, która jest bardziej podatna na bariery komunikacyjne niż wiedza skodyfikowana. Do tej ostatniej uczelnia powinna mieć łatwy dostęp, najlepiej w oparciu o rozwiązania informatyczne, jak np. intranet czy portale korporacyjne [por. 1.4.], oraz możliwość zarządzania nią<sup>53</sup>. Miałyby ona charakter holistyczny, obejmujący całą wiedzę skodyfikowaną (centrum wiedzy, baza danych).

Kolejnym istotnym obszarem w kreowaniu systemu zarządzania wiedzą, na który trzeba zwrócić szczególną uwagę, jest problematyka kadrowa organizacji. Zasoby ludzkie to główna siła sprawcza funkcjonowania każdej organizacji, w tym uczelni. Bez nich wiedza stałaby się bezużyteczna. Podobnie jak ludzie bez wiedzy. Dla organizacji uczącej się ważny jest dobór takich pracowników, którzy chcą się rozwijać i dzielić swoją wiedzą z innymi. Kluczowe jest to zwłaszcza w funkcjonowaniu szkół wyższych, gdzie rola wykładowców, asystentów czy też lektorów polega przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy. Sprzyjają temu takie cechy osobowości i charakteru jak: otwartość, asertywność, aktywność, żywość, przywództwo oraz wrażliwość. Nieocenioną wartość ma także charyzma, w tym takie czynniki jak umiejętność budzenia pozytywnych emocji, wzbudzenie entuzjazmu, siła osobowości, fascynacja wykonywaną pracą, czy też umiejętność motywowania<sup>54</sup>. Tego typu predyspozycje w znacznym stopniu ułatwiają proces zarządzania wiedzą. Aby kształtować te cechy, a co za tym idzie odpowiednie działania pracowników, organizacja powinna je wzmacniać poprzez zaspakajanie potrzeb kadry, w tym także zaoferowanie jej członkom różnych możliwości rozwoju osobistego i zawodowego.

Odpowiedni system motywacyjny przekłada się na zadowolenie pracownika, a w następstwie na klienta, czy w wypadku szkół wyższych – na studenta. Obejmuje on nie tylko motywację finansową (pieniężną oraz materialną) ale również pozafinansową, która dotyczy takich aspektów jak:

- promowanie kreatywności i przedsiębiorczości pracownika;

---

<sup>53</sup> J. Wojtowicz, *Organizacyjne i technologiczne aspekty zarządzania wiedzą w organizacji*, [http://www.gazeta-it.pl/zw/git24/organizacyjne\\_aspekty.htm](http://www.gazeta-it.pl/zw/git24/organizacyjne_aspekty.htm) [11.09.2006]

<sup>54</sup> N. Enkelmann, *Charyzma*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2000, ss. 17–35

- uznanie sukcesów pracownika przez przełożonego oraz wśród współpracowników;
- nagradzanie, chwalenie;
- możliwość rozwoju pracownika (poprzez np. szkolenia, seminaria);
- możliwość wyznaczenia ścieżki kariery na miarę aspiracji pracownika;
- niehierarchiczność ułatwiająca komunikację i kreatywność;
- jasne określenie oczekiwań wobec pracownika;
- nacisk na sprzyjającą atmosferę w pracy (otwartość, zaufanie, duch współpracy, wzajemna pomoc);
- rozwijanie więzi emocjonalnej między organizacją a pracownikiem;
- rozszerzanie decyzyjności;
- interesujące wyzwania;
- dostęp do wiedzy;
- elastyczny czas pracy<sup>55</sup>.

Odpowiednie oddziaływanie na motywację pracowników umożliwi pełniejsze wykorzystanie ich potencjału, a co za tym idzie potencjału całej organizacji. Inwestycja w ludzi i ich wiedzę to najlepsza inwestycja firmy.

Ostatnia, dość rozległa, problematyka zarządzania wiedzą w organizacji dotyczy kształtowania właściwej kultury organizacyjnej, którą L. Rue i P. Holland określają jako *zbiór wierzeń, przekonań, szerzących się w firmie, dotyczących tego, jak prowadzić interesy, jak powinni zachowywać się pracownicy i jak powinni być traktowani*<sup>56</sup>. Ważne jest wykształcenie takich postaw, by zarządzanie wiedzą było przez pracowników postrzegane jako priorytet. Dotyczy to transferu m.in. kontaktów, doświadczeń, umiejętności, wiedzy ukrytej i jawnej. Ważne jest też zintegrowanie centrum wiedzy i procesów wymiany wiedzy ukrytej w codziennym życiu organizacji. Ponadto kultura organizacyjna systemu powinna być oparta na wzajemnym zaufaniu, tak by możliwa była otwarta i swobodna wymiana myśli oraz doświadczeń. Ważnym czynnikiem w kreowaniu poglądów i zachowań jest także docenianie wkładu wnoszonego przez jednostkę w rozwój organizacji, co wzmacnia takie zachowania, podnosi samoocenę oraz motywuje do podejmowania kolejnych działań.

---

<sup>55</sup> Por. A. Dejnaka, *Efektywny dobór pracowników do firmy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005, s. 98

<sup>56</sup> Wikipedia, *kultura organizacyjna* – definicja, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_organizacyjna](http://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_organizacyjna) [11.09.2006]



System zarządzania wiedzą, stworzony z myślą o wytyczonych celach strategicznych organizacji, powinien zbliżać do siebie pracowników uczelni, aby wspólnie mogli kreować, przetwarzać oraz wykorzystywać wiedzę i przekazywać ją, najlepiej interaktywnie – studentom. Oczywiście, chodzi o wiedzę w ujęciu szerszym, a więc zarówno wiedzę fachową, umiejętności intelektualne oraz kompetencje społeczne i osobiste.

Wydaje się, że najłatwiej stworzyć efektywny system zarządzania wiedzą jawną. W czasach globalizacji i dynamicznego rozwoju nowych technologii magazynowanie nawet dużych ilości danych i ich szybki przekaz nie stanowią większego wyzwania. Paradoksalnie, ułatwienia techniczne mogą także nieść za sobą pewne zagrożenia. Nieograniczona ilość informacji, które można wprowadzić do repozytorium, niesie za sobą ryzyko swego rodzaju bałaganu. W bazach pojawiają się dane nigdy nie wykorzystywane – powiększają one tylko ilość dokumentów, które musimy przejrzeć w poszukiwaniu potrzebnych nam informacji. T. McKinley stwierdził, że z całego repozytorium aż 85% materiałów nie jest w ogóle czytanych<sup>57</sup>. Należy więc pamiętać o zastosowaniu jak najsprawniejszych narzędzi wyszukiwujących, aby korzystanie ze zgromadzonej wiedzy jawnej przynosiło jak największe korzyści, nie wywołując przy tym irytacji i zniechęcenia.

Oczywiście, takie magazyny danych są potrzebne, ale same w sobie zbyt mało efektywne, by tylko na nich opierać zarządzanie wiedzą w organizacji. Dopiero sprzężenie ich razem z magazynami wiedzy ukrytej posiadanej przez kadre można nazwać systemem zarządzania na miarę XXI wieku. Doświadczenia i kompetencje pracowników uczelni do tej pory były znane przede wszystkim ich bezpośrednim przełożonym, często nawet w niepełnej formie. Znalezienie osoby, która posiadała określone, potrzebne doświadczenie w dużej organizacji było czasochłonne, a często wręcz niemożliwe. Pomocne wydaje się więc zastosowanie, analogicznie do tradycyjnych baz danych, bazy zawierającej informacje personalne. Jeśli dany jednostce możliwość przejrzania projektów, w jakich uczestniczyli inni pracownicy, oraz informacji o ich zainteresowaniach i doświadczeniach, będzie mogła ona stworzyć własną sieć kontaktów, pomocną przy pracy nad konkretnym

---

<sup>57</sup> J. Alber, *Rethinking ROI: Managing Risk and Rewards in KM Initiatives*, 2004, <http://www.llrx.com>, cyt. za: A. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w twojej firmie*, <http://www.idg.pl/artykuly/48896.html> [10.11.2006]

zadaniem<sup>58</sup>. Utworzenie takiej bazy wiedzy ukrytej jest bardzo trudne, ponieważ, jak sama nazwa wskazuje, znajduje się ona w sferze często nieświadomej. Dlatego koniecznym wydaje się stymulowanie jej rozwoju poprzez możliwość zadawania pytań na otwartym forum<sup>59</sup>. Gdy pada konkretne, problemowe pytanie, jednostka może uświadomić sobie, że posiada doświadczenie w danej dziedzinie i pomóc w realizacji zadania. Archiwum takiego forum (najwygodniej jeśli Inter- lub intranetowego) będzie więc samokreującym się repozytorium doświadczeń.

Powyższe dwa elementy, bazy wiedzy jawnej i ukrytej, nie będą funkcjonowały efektywnie, jeśli nie położymy nacisku na rozwój kompetencji osobistych i społecznych jednostek oraz ich osobistą motywację. Chęć korzystania z takich form zarządzania wiedzą jest bowiem w dużym stopniu zależna od zaufania, otwartości, mobilizacji oraz umiejętności współpracy z innymi ludźmi. Należy więc równolegle myśleć o samych jednostkach, o ich osobistym rozwoju, o możliwości stymulowania ich rozwoju intelektualnego poprzez odpowiednie szkolenia, systemy motywacyjne oraz nieoceniony kontakt bezpośredni pomiędzy osobami o określonych kompetencjach i osobami, w których chcemy te kompetencje rozbudzić. Efektywność działania każdego systemu zarządzania wiedzą leży bowiem przede wszystkim w chęci działania ludzi. Dlatego tak ważna jest prawidłowa motywacja i ciągle jej wzmacnianie.

W gospodarce opartej na wiedzy umiejętne zarządzanie nią decyduje w dużym stopniu o przewadze konkurencyjnej organizacji. Dobór odpowiedniego systemu powinien być świadomy i nastawiony na cele strategiczne oraz obejmować wiedzę w najszerszym rozumieniu tego pojęcia. Nie jest tu tak naprawdę istotne jakie środki i technologie wykorzystamy – najważniejsi są bowiem ludzie i postawy, które w nich wykształcimy. System zarządzania wiedzą powinien integrować jednostki oraz wszczepiać w nich świadomość roli, jaką w funkcjonowaniu organizacji odgrywają.

Problem stworzenia systemu zarządzania wiedzą jest szczególnie ważny w organizacji tak ściśle związanej z wiedzą, jaką jest uczelnia wyższa. Odpowiedni dobór metod i świadomość istoty powyższych zagadnień powinny zmierzać w kierunku stworzenia szkoły będącej organizacją inteligentną, elastyczną i nastawioną na rozwój siebie i kształcących się w niej studentów.

---

<sup>58</sup> W. Zalech, *System Zarządzania Wiedzą - Dlaczego?*,  
[http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw\\_dlaczego.html](http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw_dlaczego.html) [10.11.2006]

<sup>59</sup> Tamże

### 2.3. Uczelnia wyższa jako organizacja inteligentna

W warunkach globalizacji rozwój gospodarki opartej na wiedzy wymaga odpowiedniego systemu kształcenia, szczególnie na etapie edukacji wyższej. Niezbędne są organizacje, które byłyby w stanie aktywnie dostosowywać się do potrzeb i wyzwań stawianych przez dynamicznie zmieniające się otoczenie. Oparcie na kapitale intelektualnym powinno skutkować budową organizacji inteligentnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – uczelni inteligentnej.

Uczelnia inteligentna musi być zorientowana ku przyszłości i ciągłemu doskonaleniu się. Ważna jest także gotowość do zmian i innowacyjność przy jednoczesnej antycypacji potrzeb i tendencji na rynkach światowych. Cele strategiczne szkoły powinny być stale weryfikowane, podobnie jak jej programy kształcenia, zasoby czy też jej kultura organizacyjna, która odzwierciedlać powinna jej misję. Misję odpowiedzialną, obejmującą współpracę i rozwój społeczeństwa uczącego się na wszystkich jego płaszczyznach – obywatelskiej, kulturalnej, ekonomicznej i intelektualnej. Trudno bowiem wyobrazić sobie dobrze funkcjonującą i spełniającą swoje zadania uczelnię, która nie będzie brała pod uwagę dynamizmu zmian i nie będzie uwzględniała nowych problemów i rozwiązań, a przede wszystkim oczekiwań i potrzeb otoczenia. Wyrzedzając swój czas, uczelnia, wraz z kształcącymi się w niej studentami, zyskuje przewagę konkurencyjną nad innymi szkołami wyższymi.

Uczelnia, jako organizacja ucząca się, powinna umieć uciec od konserwatyizmu i wprowadzić zmiany obejmujące uelastycznienie kultury i struktury organizacyjnej. Spłaszczenie hierarchii, decentralizacja oraz ograniczenie biurokracji, ułatwiające łączenie się ludzi, i pełna transparentność w podejmowaniu decyzji powinny być tu priorytetami. Poza tym, należy rozprawić się z rutyną, dając możliwość przeanalizowania wszystkich procesów i procedur, których redefinicja przynieść może wiele korzyści. Szkoła wyższa, będąca świadoma zmienności swojego otoczenia, nie powinna brać niczego za pewne bądź oczywiste. Jej doskonalenie powinno natomiast odbywać się w oparciu o ustawiczne zadawanie pytań w stylu: *co możemy zrobić lepiej?* Czy też: *czego możemy się od siebie*

nauczyć?<sup>60</sup> By przebiegało to w sposób naturalny, szkoła wyższa powinna zmienić nastawienie i podjąć inicjatywę sprzyjającą **holistycznemu uczeniu się** – zawsze i wszędzie. W dobie globalizacji i dynamicznych zmian konieczna staje się szeroko pojęta elastyczność organizacyjna i dydaktyczna szkół wyższych, których priorytetem powinno stać się kształcenie ludzi aktywnych i otwartych oraz uwrażliwianie ich na konieczność nieustannego samorozwoju.

Głównym celem i zarazem kluczową kompetencją nowoczesnej, w pełni elastycznej uczelni powinno być odkrywanie **talentów i kreowanie liderów**, gotowych sprostać wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy w warunkach globalizacji. By było to możliwe konieczna wydaje się być ścisła współpraca z firmami, tworzenie wewnątrz organizacji inkubatorów przedsiębiorczości, parków technologicznych. Scalenie ścieżki teoretycznej i praktycznej jest bowiem niezbędne, gdy chodzi o szybkie reagowanie na zmiany. Bliska współpraca zwiększa dodatkowo efektywność nauczania i monitorowania postępów. Od wielu lat zintegrowanie kształcenia teoretycznego i praktyki (uniwersytet obok przedsiębiorstwa) oferują swojej kadrze takie koncerny jak *Motorola*, *Ford* a także największa na świecie sieć barów szybkiej obsługi – firma *McDonald's*<sup>61</sup>. System edukacji powinien także współpracować ze wszystkimi organizacjami, wnikając w ich struktury i działając z nimi na zasadzie symbiozy, wypracowując w ten sposób wzorce organizacyjne i kreując, silnie powiązane ze sobą, społeczeństwo oparte na wiedzy.

Kolejną cechą uczelni inteligentnej jest **indywidualizowana oferta edukacyjna**, która powinna być dostosowana do oczekiwań i kierunku, w którym zmierza student. Dzięki temu, jego potencjał będzie rozwijany bez marnowania czasu na rzeczy, które nie zostaną przez niego wykorzystane. Student przecież wie, co go najbardziej interesuje. Jednocześnie należy zmienić podejście na bardziej sprzyjające indywidualizacji sposobu kształcenia, oparciu go na relacjach mistrz – uczeń oraz na zwiększeniu nacisku na rozwój kompetencji społecznych i osobistych.

Ponadto warto wprowadzić zaawansowany system wynagrodzeń pracowników naukowo-dydaktycznych, wzmacniający postawę przedsiębiorczości, kreatywności, samodoskonalenia się i rozwijania innych. Powinno zatem istnieć silne

---

<sup>60</sup> BusinessWorld, *True North: The intelligent company*, <http://proquest.umi.com/pqdweb/?did=42395235&sid=6&Fmt=2&clientId=53121&RQT=309&VName=PQD> [02.12.2006]

<sup>61</sup> T. Peters, *Thriving on Chaos*, Pan, New York 1989, cyt. za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, op. cit., s. 279

*zróżnicowanie zarówno w nagrodach pieniężnych, jak i niepieniężnych, zaspokajających indywidualne potrzeby*<sup>62</sup> pracowników, jak i oczywiście studentów.

Także zaangażowanie uczniów w procesy decyzyjne i projekty związane z działalnością uczelni powinno przynieść obopólne korzyści. Zwiększy to utożsamienie się studenta z uczelnią, satysfakcję z realizowanych na rzecz siebie (i uczelni) projektów, zrozumienie struktur i poszczególnych jednostek administracyjnych, a dla uczelni jako całości, m.in. przyczyni się do wzrostu jej wartości w oczach potencjalnych kandydatów oraz pracowników naukowych. Duży nacisk kłaść należy także na rozbudowywanie i pielęgnację sieci kontaktów z samorządami, przedsiębiorstwami, innymi uczelniami, studentami a przede wszystkim absolwentami na rzecz zintegrowanego rozwoju, dzielenia się i wspólnego kreowania wiedzy.

Formowanie liderów to niewątpliwie jedno z najważniejszych zadań uczelni inteligentnych. Liderzy bowiem oddziałują na innych, by wspólnie z nimi realizować cele swoich organizacji, co wpływa na rozwój gospodarki. Warto podkreślić, że lider nie działa sam: *wielki lider chętnie uczy ludzi i rozwija ich do momentu, w którym go lub ją przerosną pod względem posiadanej wiedzy i umiejętności*<sup>63</sup>. Świadomość konieczności dzielenia się wiedzą w celu osiągnięcia sukcesu sprzyja budowaniu społeczeństwa uczącego się poprzez wykorzystanie efektu multiplikacji [por. 3.3.]. To ogromna siła sprawcza, której żadna inteligentna uczelnia nie powinna zbagatelizować. Stworzenie sieci powiązań opartej na wspólnej wymianie wiedzy jawnej i ukrytej porównać można z rozwojem społeczeństwa uczącego się – uczelnia inteligentna powinna dążyć do stania się modelowym przykładem tak pojętej struktury społecznej. Struktury silnych powiązań, w której liczą się relacje i rozbudowywanie sieci kontaktów. Obecnie istnieje wiele serwisów umożliwiających zarządzanie kontaktami, które ułatwiają komunikację, przepływ wiedzy czy też rozwój relacji [por. 1.2.]. Najbardziej wartościowe są niewątpliwie serwisy obejmujące swoim zasięgiem cały świat<sup>64</sup>. Schemat nr 7 ilustruje wartość dodaną wynikającą z posiadania pięciu kontaktów. Jedna osoba, mając pięciu

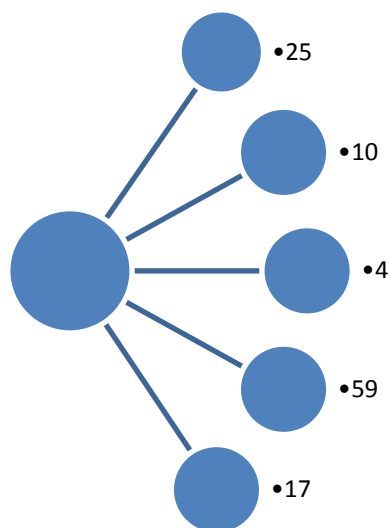
---

<sup>62</sup> M. Pedler, K. Aspinwall, op. cit., s. 39

<sup>63</sup> F. Manske, cyt. za: J. Maxwell, *Equipping 101. What every leader needs to know*, Thomas Nelson Publishers, Tennessee 2003, s. VII

<sup>64</sup> Przykładem międzynarodowych serwisów może być: LinkedIn, który zrzesza ponad 8,5 miliona ludzi z całego świata. Trochę mniej popularny jest Xing. Adresy serwisów dostępne są w bibliografii.

znajomych, otrzymuje dostęp do znajomych swoich znajomych, co na poniższym schemacie oznacza dostęp do 115 kontaktów.



**Schemat nr 7. Przykład sieci kontaktów**

Źródło: Opracowanie własne

Strategia zorientowana na uczenie się to współuczestnictwo w wytyczaniu polityki uczelni i kierunku jej rozwoju. Wszystkie strony powinny być zaangażowane w wytyczanie celów organizacji, w identyfikację szans i zagrożeń, bo przecież także studenci i cała kadra mają wpływ na to, jak uczelnia będzie postrzegana i czy osiągnie sukces w wypełnianiu swojej misji. Sukces zależy od zaangażowania wszystkich, gdyż każda jednostka jest istotnym elementem sieci. Tu pomocną dłoń w stronę uczelni wyciągają nowe technologie. Stworzenie rozbudowanego, spójnego systemu intranetu, wykorzystanie Internetu, zakładaniu wirtualnych for i wiele innych metod zacieśniania powiązań międzyludzkich pomaga w nadaniu uczelni inteligentnej „nowego wymiaru”. Poziom dostęp do informacji w prosty sposób może zostać zwiększony, co jest fundamentem dla współpracy oraz samorozwoju. Student musi mieć wgląd do danych dotyczących swojej uczelni, wykonywanych przez nią projektów, realizowanych programów nauczania, a nawet kwestii kadrowych i budżetowych. Transparentność budzi zaufanie i chęć zaangażowania się.

Szeroko rozumiane partnerstwo na każdym szczeblu decyzyjnym, otwartość na pomysły innych i wzajemny szacunek budują atmosferę sprzyjającą wspólnemu osiągnięciu celów. Należy pamiętać, że pewne procesy trzeba sprowokować, odpowiednio do nich zachęcić, np. poprzez stworzenie forum dla wszystkich

*stakeholders* uczelni (otoczenie i osoby, które mogą mieć wpływ na jej funkcjonowanie) traktującego o tym czego im brak, co można zmienić, dodać, co im się podoba itp. Każdy *feedback* (informacja zwrotna) powinien być wzmocniony i doceniony. Pociągnie to za sobą większą otwartość oraz chęć dzielenia się swoimi pomysłami i spostrzeżeniami.

Nie należy obawiać się przesady – np. wykładowca doceniający konstruktywną krytykę swoich studentów może nawet po każdym spotkaniu prosić o informację zwrotną dotyczącą mocnych i słabych stron właśnie kończących się zajęć. Nie przyniesie to na pewno szkody, a wręcz przeciwnie – zbuduje pewność siebie i poczucie własnej wartości studentów oraz wskaże drogę, którą dany pracownik naukowy powinien podążać chcąc doskonalić swój system nauczania.

Działa to oczywiście także w drugą stronę. Informacja zwrotna od wykładowcy czy asystenta nie powinna ograniczać się tylko do oceny – im bardziej rozbudowany będzie system wskazywania mocnych i słabych stron oraz czynionych postępów, tym dynamiczniej będzie postępował proces edukacji. Oczywiście, ma to ścisły związek ze zindywidualizowanym podejściem do studenta, który musi stać się podmiotem i równym partnerem w dyskusjach dotyczących jego przyszłości i obranej ścieżki. *Feedback* powinien stać się wszechobecnym elementem każdej interakcji na uczelni inteligentnej [por. 3.2.].

Ważne jest, aby poprzez partnerstwo i odpowiednią atmosferę wykształcić w studentach i absolwentach głębokie utożsamienie ze szkołą, co owocować może silniejszym przywiązaniem do uczelni, także po jej ukończeniu. Pamiętając o ogromnej roli, jaką pełni silnie rozbudowany *feedback*, łatwiej będzie można skorzystać z rad i sugestii absolwentów szkoły, którzy na własnej skórze doświadczyli problemów i wyzwań związanych z kreowaniem własnej kariery, poruszania się po różnych branżach i korzystania ze zdobytej na uczelni wiedzy i kompetencji. To oni najlepiej rozumieją, czego najbardziej im brakowało na uczelni, czemu bądź komu wiele zawdzięczają itp. Inteligentna uczelnia potrafi zdobyć i wykorzystać ich przemyślenia, podnosząc jakość kształcenia i dostosowując ją do oczekiwań rynku i studentów. Podobnie cenne są uwagi studentów, którzy zdobywali swoje wykształcenie na innych uczelniach, szczególnie tych zagranicznych (np.

biorąc udział w programie SOCRATES – Erasmus<sup>65</sup> bądź po prostu pochodząc z innego kraju czy obszaru kulturowego), gdzie mogli doświadczyć różnych metod, programów nauczania itp. Ich autopsyjna wiedza jest bezcenna dla uczelni, która chce i potrafi uczyć się od innych organizacji, a nawet odmiennych kultur. Warto otworzyć się na pomysły, wspólnie je zweryfikować oraz zastanowić się nad ich możliwym wykorzystaniem.

Podsumowując, uczelnia inteligentna to miniaturowy model społeczeństwa uczącego się. Opiera się przede wszystkim na otwartości na otoczenie zewnętrzne i postępujące w nim zmiany oraz na środowisko wewnętrzne z każdą indywidualną jednostką. Elastyczność i przystępność są konieczne, by wykształcić silne więzi pomiędzy osobami zaangażowanymi w różnym stopniu w życie uczelni, a więc od firm i organizacji, poprzez rząd, kadre aż po studentów i absolwentów. Dzięki wspólnemu celowi i satysfakcji z rozwoju, który umożliwia tak funkcjonująca szkoła wyższa, jednostki aktywnie angażują się w jej życie, pragną rozwijać nie tylko siebie, ale także innych. Oczywiście, wykształcenie takiej atmosfery jest zajęciem trudnym, długotrwałym, wymagającym przezwyciężenia wielu stereotypów dotyczących funkcjonowania uczelni, ale efekty są warte zachodu. Wydaje się koniecznym przede wszystkim rozmowa – otwarta, szczerą informacją na temat oczekiwań, celów oraz mocnych i słabych stron uczelni jako całości i każdej jednostki z osobna. Rozbudowany i wszechobecny *feedback* wydaje się tu niezbędny. Podobnie jak wykorzystanie nowych technologii w celu zwiększenia dostępu do informacji. Tak naprawdę jednak, wszystkie te czynniki wyrastają z jednego i podstawowego założenia – że każda jednostka jest niepowtarzalna, ważna i podejście do niej powinno być indywidualne oraz pełne szacunku i partnerstwa.

---

<sup>65</sup> Podstawowe informacje o programie SOCRATES – Erasmus w Polsce dostępne są w Internecie: [http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/erasmus/zalaczniki/erasmus\\_w\\_polsce\\_98-05.pdf](http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/erasmus/zalaczniki/erasmus_w_polsce_98-05.pdf) [02.12.2006]



## 2.4. Zarządzanie wiedzą w relacjach mistrz – uczeń

Dynamicznie zmieniające się otoczenie nie sprzyja refleksji, nad tym, jaką wiedzę już posiadamy i czego jeszcze chcemy, czy też powinniśmy się nauczyć. Szalone tempo życia i konieczność szybkiego działania sprawiają, że często tracimy z oczu cel. Potrzebujemy przewodnika. Kogoś, kto zatrzyma nas na chwilę i zada pytania, na które sami nie możemy znaleźć czasu. Relacja mistrz – uczeń wydaje się być naturalną, a w dzisiejszych czasach, paradoksalnie, jeszcze bardziej konieczną i aktualną drogą do zdobywania wiedzy i doskonalenia siebie.

Jeszcze kilkaset lat temu, kiedy to wiedza skodyfikowana nie była tak ogólnodostępna jak dziś, praktycznie jedyną możliwością doskonalenia się w danej dziedzinie, a także w życiu, było właśnie pobieranie nauk od mistrzów. Kontakt z nimi był bardzo poszukiwany. Jeszcze w Średniowieczu głównym kryterium wyboru studiów byli konkretni nauczyciele. Uczniowie nie wahali się podróżować po całej Europie<sup>66</sup>, by znaleźć tego jedyne, ich własnego, mistrza, którego *sens powołania nauczycielskiego polega na tym, by znać pragnienia swych uczniów i wiedzieć, co może ich zaspokoić. Trzeba je wytropić i wydobyć na wierzch*<sup>67</sup>.

Mianem mistrza określamy osobę, która przewyższa umiejętnościami innych, a w biegłości w danej dziedzinie jest uznawana za wzór dla innych<sup>68</sup>. Mistrza postrzegamy jako osobę, która byłaby w stanie doskonalić nas nie tylko w danej dziedzinie, ale także w życiu. W przekazywaniu wiedzy fachowej w dzisiejszych czasach obecność mistrza nie wydaje się już tak konieczna. Ogólna dostępność informacji, nauki zamknięte w książkach, elektronicznych wywiadach czy nawet filmach instruktażowych sprawiają, że zapominamy, że oprócz wiedzy fachowej i umiejętności technicznych, powinniśmy poszukiwać stymulacji do samorozwoju i odkrywania siebie. To właśnie w tych czasach, człowiek najbardziej potrzebuje swojego mistrza. Mistrza, który pomoże swojemu uczniowi w obraniu drogi i wyzwoleniu wewnętrznego potencjału *i urzeczywistnieniu jego ludzkiej natury wbrew wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów*<sup>69</sup>. Żadne źródło informacji nie może go w tym zastąpić.

---

<sup>66</sup> K. Olbrycht, *Współczesne pytania o relacje „mistrz – uczeń”*, <http://gu.us.edu.pl/index.php?op=artykul&rok=1998&miesiac=11&id=794&type=norm> [05.11.2006]

<sup>67</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 19

<sup>68</sup> Słownik wyrazów obcych, *mistrz* – definicja, <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=17933> [02.11.2006]

<sup>69</sup> A. Bloom, op. cit., s. 20

Relacja mistrz – uczeń to swoisty dialog między uznanym, doświadczonym przez życie autorytetem, wywierającym silny wpływ na innych, a uczniem, poszukującym swojego miejsca w świecie i dążącym do wyzwolenia oraz odnalezienia własnej drogi, związanej z karierą zawodową, jak i samodzielnym życiem. Dialog ten wspomaga proces kreowania wiedzy, jej przekazywania, doskonalenia kompetencji społecznych i osobistych (w tym budowania hierarchii wartości) oraz określania kierunków możliwego rozwoju. Ponadto pozwala na wspieranie studenta i kontrolowanie realizowanej przez niego drogi życiowej.

Najważniejszymi zaletami relacji mistrz – uczeń jest jej mocno zindywidualizowana forma, przez co proces zarządzania wiedzą staje się bardziej świadomy. Ponadto możliwość stworzenia emocjonalnej więzi, opartej na zaufaniu, sprzyja lepszej identyfikacji potrzeb i większej kontroli nad postępami ucznia, a także potęguje jego zaangażowanie i motywację.

Zarządzanie wiedzą w relacjach mistrz – uczeń powinno opierać się na określeniu, co uczeń wie i czego chce się nauczyć. Ważne są przy tym wyznaczone cele, marzenia, oczekiwania oraz wspólne zidentyfikowanie słabych i mocnych stron ucznia. Kolejny etap to wypracowanie ścieżek samorozwoju i ugruntowanie świadomości zagrożeń i szans, wpływających z ewentualnie obranej strategii. Postępy powinny być kontrolowane i wzmacniane przez mistrza poprzez częste rozmowy, ściśle związane z wymianą wiedzy (głównie ukrytej), jej rozwijaniem i kreowaniem nowej (odkrywanie prawdy o sobie i otaczającym świecie).

Aby dialog mistrza z uczniem był owocny, relacja powinna się opierać na zasadzie *by mistrz uczył tak, jakby nie uczył*<sup>70</sup>. Oznacza to, że rola mistrza powinna być ograniczona do inspiracji oraz stymulacji procesów myślowych i działań ucznia, który, w oparciu o przekazywaną wiedzę, będzie w stanie prowadzić świadome samodoskonalenie siebie. Mistrz powinien przy tym budować krytycyzm i w żadnym wypadku nie narzucać swoich poglądów czy wartości. Niezbędne przy tym jest, by uczeń wiele wymagał od siebie i innych oraz miał odwagę stawiania pytań i drażenia problemów go nurtujących<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> M. Buber, cyt. za: K. Olbrycht, op. cit.

<sup>71</sup> E. Chmielecka, *Dobre obyczaje w nauczaniu*,  
<http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/arttykul.php?id=529> [08.11.2006]

Innym, ważnym warunkiem skutecznego zarządzania wiedzą jest liczebność uczniów, których mistrz może przyjąć pod swoje skrzydła. Powinno ich być tyle, na ile możliwe są częste, osobiste i bezpośrednie kontakty. W zależności od innych obowiązków mistrza, liczba sięgać powinna kilku do najwyżej kilkunastu uczniów. Spotkania zaś powinny odbywać się co najmniej raz w tygodniu (po dwie, trzy godziny), tak by dynamizacja rozwoju osobistego mogła zostać utrzymana.

Najpoważniejsze trudności, na jakie można natrafić przy zastosowaniu modelu opartego na relacjach mistrz – uczeń, mają charakter ekonomiczny i personalny. Zinstytucjonalizowanie go wymaga bowiem środków finansowych i prawdziwych mistrzów, znających się na swoim fachu. Kolejnym problemem mogą okazać się wygórowane oczekiwania względem mistrza, którego uczeń może chcieć obarczyć zaprogramowaniem jego sukcesu.

Powyżej zarysowane zostały trzy główne płaszczyzny problemowe relacji mistrz – uczeń:

- osobista (więź emocjonalno-motywacyjna);
- intelektualna (przekazywana wiedza oraz podobne zainteresowania);
- organizacyjna (np. forma i częstotliwość spotkań).

Uwzględnienie tych płaszczyzn w pracy dydaktyczno-naukowej jest trudnym wyzwaniem, warto jednak przywrócić we współczesnym świecie wiarę w doskonalenie siebie, rozwój społecznych oraz osobistych kompetencji związanych z wiedzą ukrytą. Szybko rozwijający się świat wymaga od szkolnictwa zatrzymania się i refleksji nad wsparciem uczniów w ich życiu, gdyż nieprzemysłane wybory, wymuszone przez otoczenie, nie łatwo będzie później zrewidować. Celem jest przecież kreowanie liderów, samoświadomych i potrafiących korzystać ze swojego potencjału oraz nadarzających się szans.

### 3. Mentoring jako zespół metod we współczesnym kształceniu w szkole wyższej

„Z sukcesem każdego człowieka związany jest jeden podstawowy fakt: ktoś kiedyś w jakiś sposób zadbał o jego rozwój.”

B. L. Kaye

Dynamicznie zmieniające się otoczenie oraz potrzeby gospodarki opartej na wiedzy zmuszają szkolnictwo wyższe do ciągłego podnoszenia jakości kształcenia, tak by sprostać współczesnemu wyzwaniu kreowania liderów. Liderów świadomych siebie, przedsiębiorczych, gotowych wziąć odpowiedzialność za siebie i swoją przyszłość. Celem jest zatem *uwolnienie drzemiących w każdym człowieku możliwości i ukrytej głęboko wiedzy*<sup>72</sup>. Rozwiązaniem, mogącym sprostać temu wyzwaniu jest **mentoring**, który miałby za zadanie wspierać i dynamizować proces kształcenia.

Mentoring jest zindywidualizowaną formą kształcenia opartą na relacjach mistrz – uczeń. Jego głównym założeniem jest *pomoc ludziom w stawaniu się takimi, jakimi chcą się stać*<sup>73</sup>. Dlatego ważnym elementem jest tu wsparcie oraz inspirowanie ucznia. Wynika to z podstawowego spostrzeżenia – wiedza fachowa i umiejętności techniczne nie są wystarczającymi elementami, które należy przekazać młodemu człowiekowi, aby ten mógł świadomie i skutecznie podążać drogą samorozwoju. Student potrzebuje mistrza, który pomoże mu wydobyć wiedzę ukrytą, rozwinąć kompetencje społeczne i osobiste oraz uświadomić sobie kierunek, w którym chce podążać.

Kreowanie świadomych liderów, którzy będą mistrzami dla kolejnych uczniów, opiera się przede wszystkim na indywidualnym podejściu, pełnym zaufania, szczerości i otwartości. To wspólna wędrówka, podczas której mentor nie narzuca swojego kierunku i nie daje gotowych odpowiedzi, ale inspiruje i pomaga odkryć własne pragnienia. Przekazuje też podstawową wiedzę o tym, jak samemu się rozwijać i doskonalić. Dlatego można wyznaczyć jego dwa elementy: *konstruktywne dialogi oraz formułowanie konkretnych celów*<sup>74</sup>. Wydaje się szczególnie istotnym oparcie tej wartościowej więzi na rozmowie, która jest kluczem do zrozumienia siebie i innych.

Mentoring w szkolnictwie wyższym musi także być ukierunkowany na bardziej konkretne zadania, ściśle dotyczące obranej przez studenta drogi. Nauczanie

---

<sup>72</sup> E. Parsloe i M. Wray, *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 14

<sup>73</sup> Tamże, s. 169

<sup>74</sup> N. Cohen, *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999, s. 3

zbędnych i nigdy niewykorzystywanych umiejętności przyczynia się tylko do zniechęcenia. Dlatego po dobrym poznaniu swojego ucznia mentor powinien określić najskuteczniejsze metody, dzięki którym *mentee* posiadać pożądaną wiedzę. Wybór technik także powinien opierać na rozmowie – wspólna dyskusja na temat stylu uczenia się i preferowanych metod pomoże dobrać najlepszy sposób na kształtowanie poszczególnych umiejętności.

Mentor, będący prawdziwym liderem, doskonale zdaje sobie sprawę z istoty ścieżki praktycznej w rozwoju jego podopiecznych. Stąd nacisk, który kładzie na metody aktywizujące studentów [por. 3.2.]. Tylko dzięki metodom, które akcentują inicjatywę i działanie, możliwy staje się rozwój kompetencji społecznych i osobistych, a szczególnie samoświadomości oraz świadomości otoczenia. Mentorowi zależy na tym, aby student rozumiał środowisko, w którym będzie funkcjonował, zasady w nim panujące, a przede wszystkim własne mocne i słabe strony.

Po pokazaniu podstawowych zasad w sztucznie stworzonych przykładach (choć mocno związanych z rzeczywistością) *mentee* jest zachęcany do wypróbowania ich w prawdziwych wyzwaniach. Mentor mobilizuje go, aby wziął udział w projekcie realizowanym we współpracy z jakimś przedsiębiorstwem czy organizacją. To ugruntowuje wiedzę *mentee* oraz jest doskonałym miernikiem jego postępów – dzięki sprawdzeniu się w takich sytuacjach student rozumie, jak wiele się nauczył i jak bardzo okazuje się to przydatne.

Współczesny mentoring napotyka na swej drodze wiele udogodnień – globalizacja i rozwój nowych technologii ułatwiają komunikację, co jest podstawowym warunkiem procesu nauczania w takim modelu. Ponadto, wygodniejsze i szybsze stało się zdobywanie teoretycznej wiedzy, dzięki czemu więcej czasu można poświęcić na rozwój kompetencji studenta.

Podsumowując, mentoring korzysta z wielu metod nauczania, choć akcent kładzie wyraźnie na dyskusję. Wszechobecny dialog z rozbudowaną informacją zwrotną i otwartość na indywidualne potrzeby studenta pomagają w doborze pozostałych metod. Szczególnie pomocne, ze względu na wagę ścieżki praktycznej i rozwoju kompetencji, są metody aktywizujące, w których dzielenie się wiedzą jest ściśle powiązane z praktyką.

### 3.1. Uwarunkowania jakości kształcenia

Kształcenie bywa powszechnie kojarzone z przekazywaniem wiedzy i umiejętności. Jednak współczesne kształcenie to przede wszystkim tworzenie stymulujących rozwój osobisty warunków oraz przekazywanie narzędzi umożliwiających zdobywanie wiedzy i doświadczenia. Należy zatem pokazać studentom, jak się uczyć i rozwijać swoje kompetencje intelektualne, osobiste i społeczne. Z uwagi na ramy niniejszej pracy ograniczę się do kilku aspektów warunkujących jakość kształcenia, które mogą mieć największy wpływ na budowanie przewagi konkurencyjnej uczelni. Są to: cele, przebieg, program efektywnego kształcenia oraz jego ocena.

Wyznaczone cele kształcenia oraz stopień ich realizacji są głównymi determinantami jakości kształcenia. Z pewnością powinno ono być odpowiedzialne i oparte na trwałych wartościach. Dla A. Krajewskiej *celem kształcenia uniwersyteckiego jest poszukiwanie prawdy*<sup>75</sup>. Zgadza się, jeśli poszukiwanie prawdy oznacza rozwój osobisty i gotowość do doskonalenia otoczenia. Wtedy można mówić o misji kształcenia, która obejmuje w szerokim rozumieniu formowanie liderów, jednostek przedsiębiorczych i samoświadomych. Współczesne kształcenie powinno się zatem skupiać się na rozwijaniu kompetencji społecznych i osobistych studenta, a w dużo mniejszym stopniu, niż obecnie bywa to w polskich uczelniach, dotyczyć wiedzy technicznej. Zdanie to podzielają autorzy książki pt. „Rewolucja w uczeniu”, którzy uważają, że program kształcenia powinien kłaść przede wszystkim nacisk na:

- *szacunek dla siebie i rozwój osobisty;*
- *doskonalenie umiejętności życiowych;*
- *nauczanie jak się uczyć i jak myśleć;*
- *rozwijanie konkretnych zdolności naukowych, fizycznych i artystycznych*<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 78

<sup>76</sup> G. Dryden, J. Vos, op. cit., s. 107

Warto zaznaczyć, że najbardziej prestiżowe uczelnie w Wielkiej Brytanii, czyli Cambridge oraz Oxford wyznają podobny pogląd stosując esencjonalizm w kształceniu, w którym główny nacisk kładziony jest na formowanie liderów<sup>77</sup>.

Kształcenie powinno zmierzać do realizacji celu uwzględniającego odpowiedzi na trzy pytania:

1. Czego mam się nauczyć?
2. Jak mam się uczyć?
3. Jak sprawdzę, czego się nauczyłem?

Wiedza powinna dotyczyć wielu obszarów związanych z uczeniem się, jak np. działania umysłu i pamięci, technik przyswajania wiedzy itp. Ważna jest przy tym indywidualizacja kształcenia, która pozwala rozpoznać styl uczenia się studenta i dostosować tempo i dydaktyczne metody pracy ze studentem. Ułatwia to komunikację, pogłębia świadomość dokonywanych postępów, aktywizuje własny potencjał i ogranicza frustrację. *Ludzie w dowolnym wieku mogą nauczyć się dosłownie wszystkiego, jeżeli pozwoli im się zastosować własny styl nauki i wykorzystać swoje mocne strony*<sup>78</sup>.

Świadomość zróżnicowania stylów przyswajania wiedzy, jest kluczowym elementem, który pozwala dobrać właściwą technikę kształcenia i stosowanie jej przez lektorów, ćwiczeniowców, jak i przez samych studentów i mentorów. Program kształcenia (w tym mentoringu) powinien obejmować identyfikację stylu uczenia się i pracy (np. poprzez testy) dokonywaną na początku współpracy z *mentee* tak, by możliwe stało się wyszukanie i zastosowanie odpowiednich metod nauczania i uczenia się nie tylko w ramach trwania programu, ale przez całe życie. Równie istotna, obok świadomości stylów przyswajania wiedzy, jest świadomość poziomu wszystkich rodzajów inteligencji, która wymusza indywidualizację kształcenia oraz zwiększa perspektywy rozwoju studenta poprzez identyfikację jego szans i możliwości.

Rozwój studenta należy postrzegać jako osiągnięcie mistrzostwa osobistego, dlatego ważne jest wszechstronne kształcenie, umożliwiające odkrywanie i rozwijanie jego potencjału w tym ustawiczne rozwijanie kompetencji społecznych

---

<sup>77</sup> Tamże, ss. 101–106

<sup>78</sup> B. Prashing, *The Power Of Diversity*, David Bateman, Auckland 1998, cyt. za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, op. cit., s. 98

i osobistych. Dlatego też kształcenie uniwersyteckie powinno obejmować przede wszystkim program **pogłębiający samoświadomość** (samowiedzę) studenta oraz świadomość otoczenia. Te dwa elementy w istotny sposób determinują siłę oddziaływania na innych (*leadership*). Można to także odnieść do inteligencji emocjonalnej, której *efektywne wykorzystanie może mieć zasadniczy wpływ w dziedzinie podejmowania decyzji, przywództwa, planowania, pracy zespołowej, kreatywności i innowacyjności*<sup>79</sup>. Program pogłębiający samoświadomość zorientowany byłby na takie obszary jak:

- identyfikacja słabych i mocnych stron;
- określenie potrzeb i oczekiwań;
- świadomość aspiracji;
- sformułowanie celów zawodowych i osobistych;
- określenie i weryfikacja hierarchii wartości, przekonań i priorytetów życiowych;
- zrozumienie osobistych ograniczeń (lęki i obawy, niewiedza) oraz ich wpływu na działanie;
- identyfikacja czynników motywujących i inspirujących;
- zrozumienie własnych uczuć, emocji oraz nastrojów i ich oddziaływania na nas samych i innych;
- poznanie stylu uczenia się, stylu przywództwa, poziomu wszystkich rodzajów inteligencji itp.

Wiedza o sobie pomaga nam ustalić, w jakim punkcie naszego życia się znajdujemy, a co ważniejsze jest fundamentem do tego, by ustalić własne priorytety życiowe i sformułować cele. Duża samoświadomość ściśle łączy się z pewnością siebie oraz silnym poczuciem własnej wartości i umożliwia lepszą samokontrolę. Świadomość otoczenia natomiast dotyczy takich elementów jak:

- identyfikacja szans (możliwości) i zagrożeń;
- określenie kręgu wpływu<sup>80</sup> (elementy, na które możemy wpływać i mieć pod kontrolą);

---

<sup>79</sup> M. Reed-Woodard, *Put some feeling into it*, in: "Black Enterprise", nr 30 / 2000, s. 68

<sup>80</sup> S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, cyt. za. Materiały seminaryjne, McKinsey Leadership Seminar 2006, rozdział 3, s. 11



- zrozumienie środowiska, w którym się żyje (wyznawane wartości, cele itp.);
- zrozumienie zasad kierujących zachowaniem (zasada wzajemności, sposoby wywierania wpływu).

Świadomość siebie i otoczenia to jedna z cech charakterystycznych wybitnych liderów. Umożliwia kreowanie własnej ścieżki życiowej i konsekwentne jej realizowanie. Liderzy bowiem koncentrują się na możliwościach, wzmacniając przy tym swoje mocne strony, a świadomość ograniczeń i słabych stron pomaga im w przewyżnianiu ich. Ponadto skupiają się na elementach, które są w stanie kontrolować i są świadomi tego, że im lepiej znają siebie, tym większy mają wpływ na innych.

Współczesne kształcenie powinno przebiegać w warunkach sprzyjających rozwojowi osobistemu. Ważna jest przyjazna i partnerska atmosfera, w której promuje się przedsiębiorczość, *feedback* i inne cechy, o których pisałem w rozdziale 2.3. Ponadto konieczna jest indywidualizacja kształcenia i silne powiązanie ze ścieżką praktyczną.

Kolejnym znaczącym czynnikiem warunkującym proces współczesnego kształcenia jest ewaluacja wiedzy i umiejętności studenta. Należy zatem podjąć próbę okresowej, pełnej weryfikacji jego osiągnięć i oczekiwań.

Biorąc pod uwagę misję uczelni inteligentnej, którą jest kreowanie liderów, należy wziąć pod uwagę gospodarkę. Największe korporacje stosują zintegrowane metody oceny kandydatów podczas rekrutacji. Tutaj ważna jest selekcja talentów i liderów, którzy będą wnosili swój wkład w rozwijanie całej organizacji. Korzysta się przy tym z testów badających predyspozycje kandydata. Dotyczą one np. profilu osobowości, myślenia analitycznego, logicznego, zdolności werbalnych, inteligencji i wielu innych zagadnień. Można również wykorzystać tutaj doświadczenia firm rekrutujących pracowników, którzy podczas rozmów kwalifikacyjnych stosują arkusze oceny, sprawdzające przede wszystkim predyspozycje zawodowe osoby, umiejętności komunikacyjne, kontakt emocjonalny z rozmówcami i inne. Takie arkusze oceny powinny być często używanym narzędziem stosowanym w kształceniu, wykorzystywanym przez kadre uczelni oraz samych studentów (arkusze samooceny).

Bardziej wyrafinowanym narzędziem ewaluacji studenta może być zastosowanie *assessment centre*<sup>81</sup> (ośrodek oceny, dalej: AC), które umożliwia zintegrowaną i kompleksową ocenę cech osobowości studenta oraz predyspozycji pożądanых przez społeczeństwo oparte na wiedzy. Ocenie podlegałyby głównie kompetencje osobiste (np. radzenie sobie ze stresem, zarządzanie czasem, motywacja zorientowana na zadania<sup>82</sup>) i społeczne (np. umiejętności przywódcze czy kierowanie zespołem), które są kluczowym elementem treści kształcenia uczelni inteligentnej [por. 2. i 2.3.]. AC wykorzystuje głównie metody analizy przypadku, dyskusji oraz inscenizacji [por. 3.2.].

Ośrodek oceny wydaje się być istotnym elementem współczesnego kształcenia, który powinien być wykorzystywany przez szkołę wyższą. Podobnie program mentoringu powinien zakładać jego obecność. Głównym powodem jest możliwość bardzo dobrego poznania siebie, swoich mocnych i słabych stron. Wiedza o samym sobie pozwoli na określeniu obszarów, które wymagają szczególnej pracy. Istotnym elementem prawidłowej oceny są ewaluatorzy, którzy powinni być na tyle kompetentni, by wiedzieć na jakie elementy zachowania należy zwrócić szczególną uwagę. Najlepiej by oceniający byli mentorami studentów, którzy po zakończeniu fazy ewaluacyjnej byłiby w stanie dokonać najtrafniejszych sugestii co do samorozwoju studenta. Oczywiście, pewnego rodzaju ośrodek oceny można zastosować przy metodach aktywizujących, które związane są z rozszerzoną informacją zwrotną (*feedback*) między studentami a prowadzącymi zajęcia. Generalnie *na ocenę powinno składać się:*

- 50% samooceny;
- 30% oceny kolegów;
- 20% oceny nauczyciela lub przełożonego<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> *Assessment centre* stosowany jest obecnie przez przedsiębiorstwa w celu doboru odpowiedniej kadry. Pozwala ono oceniającym określić, czy dana osoba posiada odpowiednie cechy osobowości oraz predyspozycje, które są pożądane na danym stanowisku. Metody oceny stosowane w AC uważane są za bardzo skuteczne, szczególnie jeśli chodzi o ewaluację kompetencji osobistych i społecznych kandydata, w tym cech charakteryzujących lidera. Wykorzystanie przez szkolnictwo wyższe podobnego, dostosowanego do potrzeb uczelni, narzędzia wydaje się być jedynie kwestią czasu. Por. J. Brownell, *Predicting leadership: The assessment center's extended role*, in: "International Journal of Contemporary Hospitality Management" nr 17 / 2005, ss. 7–23

<sup>82</sup> M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowników*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 84

<sup>83</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w...*, op. cit., s. 458

Ewaluacja studenta w ramach ośrodka oceny powinna być wykonywana cyklicznie, w zależności od potrzeb. W każdym razie student (*mentee*) powinien znać swoje postępy w uzyskiwaniu mistrzostwa osobistego. Biorąc jednak pod uwagę czas, jaki jest wymagany na tego typu zintegrowaną ocenę oraz możliwe obciążenia finansowe dla uczelni, kompromisem byłoby pełna ocena wykonywana raz w semestrze. Jednocześnie należy pamiętać, by dokonywać oceny (*feedback*) jak najczęściej. Obejmować ona powinna wszystkie aspekty kształcenia, szczególnie te związane z rozwojem kompetencji ucznia.

### 3.2. Analiza metod współczesnego kształcenia

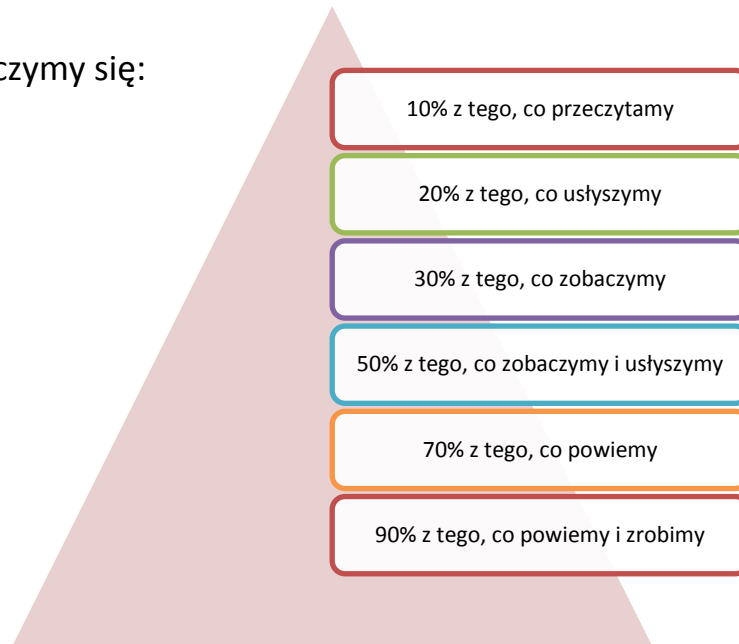
Współczesne kształcenie to przede wszystkim wzrost zainteresowania metodami, które stymulują aktywność i samodzielność studentów. Pedagodzy oraz inne osoby zaangażowane w układanie programów i ustalanie przebiegu kształcenia szczególnie na poziomie wyższym coraz częściej zdają sobie sprawę z tego, że tylko poprzez odpowiednie wyeksponowanie ścieżki praktycznej przekazywana wiedza będzie wzbogacała ucznia i przygotowywała go do sytuacji, w których może w przyszłości się znaleźć. Ponadto, w dobie zainteresowania rozwojem samej jednostki, jej kompetencji społecznych i osobistych, metody aktywizujące studentów stały się naturalną odpowiedzią na pragnienie zwiększenia samoświadomości ucznia i pomocy w jego dążeniu do doskonałości.

Podmiotowe spojrzenie na studenta i docenienie jego indywidualizmu wymusiły refleksję nad skutecznością różnych metod dotychczas wykorzystywanych w procesie kształcenia. Według V. Magnesena i jego teorii skutecznego nauczania, którą obrazuje schemat nr 8, najbardziej tradycyjne metody nauczania, a więc te, na których oparte są przede wszystkim wykłady (mówienie do audytorium) umożliwiają studentom na ca 20% przyswojenie przekazywanej wiedzy. Jeszcze mniej skuteczne jest czytanie (ca 10%). Można zatem zaryzykować twierdzenie, że wykłady zorientowane na przekazywanie wiedzy technicznej są przestarzałym i, w obliczu braku możliwości indywidualizacji, zbędnym narzędziem nauczania, jeżeli wiedza nie zostanie wykorzystana w praktyce. Przez wiele osób wykład uznawany jest za *bolesny, nudny i nieistotny*<sup>84</sup> element edukacji. Tym bardziej, że w dobie powszechnego dostępu do informacji, znacznie bardziej komfortowe wydaje się pozyskiwanie wiedzy z Internetu, gdzie można ją zobaczyć i w niektórych przypadkach także usłyszeć (30%–50%). Na szczęście, większość wykładowców wspiera swoje wywody pomocami wizualnymi (prezentacje), dzięki czemu możliwe staje się przyswojenie 50% z tego, co usłyszeliśmy i zobaczyliśmy. Nie zmienia to jednak faktu, że musimy być świadomymi tego, dokąd zmierzamy, a w następstwie wiedzieć, jakiej wiedzy poszukujemy, by nasze cele osiągać. Dlatego zastosowanie mentoringu, odkrywającego nasze pragnienia i cele jest bezcenne.

---

<sup>84</sup> W. Morgan, *What is Accelerated / Experiential Learning?*, <http://www.buildmybusiness.com/accelerated.html> [13.12.2006]

Uczymy się:



**Schemat nr 8. Sposoby uczenia się i ich efektywność**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie V. Magnesen, wyd. cyt.:

<http://www.thelearningweb.net/chapter02/page100.html> [13.12.2006]

Najlepsze metody nauczania oparte są na tym, co mówimy (70%) oraz na tym, co mówimy i robimy (90%). Mówienie i działanie niewątpliwie angażują największą ilość zmysłów oraz rodzajów inteligencji i są *w przeważającej mierze podobne do tych, dzięki którym zdobywaliśmy wiedzę o świecie, gdy byliśmy dziećmi*<sup>85</sup>. Nie są one zatem skomplikowane. Ponadto, metody te lepiej wykorzystują potencjał obu półkul mózgowych<sup>86</sup>, dzięki czemu wzrasta kreatywność oraz efektywność uczenia się. Metody te określamy mianem metod aktywizujących, czyli takich, które aktywizują proces myślenia i wymagają przede wszystkim dyskusji oraz, będącej składową warunków i chęci studenta, działania. Obok dyskusji oraz działania w procesie dydaktycznym wyróżnić można inne metody, do których zaliczamy m.in.:

- *analiza przypadku (kejs);*
- *metoda sytuacyjna;*
- *inscenizacja;*
- *gry dydaktyczne (symulacyjne, decyzyjne i psychologiczne);*
- *seminarium*<sup>87</sup>;

<sup>85</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w...*, op. cit., s. 101

<sup>86</sup> Badania dowiodły, że nauka w szkole w 90% angażuje lewą półkulę mózgową, ograniczając w ten sposób myślenie twórcze, dywergencyjne. Por. J. Holler, *Jak zwiększyć potencjał umysłu*, Agencja Wydawnicza „COMES”, Warszawa 1998, s. 37

<sup>87</sup> H. Tomalska, *Metody nauczania* [w:] *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, op. cit. s. 82

- koszyk zadań (*in-basket*);
- prezentacja.

Dyskusja pełni rolę poznawczą, odkrywczą, aktywizującą i inspirującą. Jest ona pewnego rodzaju celebrazją, w której, poprzez konfrontację opinii oraz poglądów, możliwe staje się odkrywanie siebie i pogłębianie wiedzy na temat poruszanych w dyskusji zagadnień. Metoda ta pobudza do myślenia, skłania do głębszej refleksji i działania. Ponadto pozwala na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (aktywne słuchanie, mówienie, sposób formowania myśli, argumentowanie i inne). Dyskusja to bardzo elastyczna metoda, która nie tylko umożliwia wymianę myśli i doświadczeń, ale pozwala również na implementację wielu innych metod, takich jak np. burza mózgów czy mapy mentalne (*mind maps*). Należy jednak podkreślić, że dialog czy dyskusja przyniosą oczekiwane efekty tylko w przypadku aktywnego współdziałania i chęci studenta. Jakość dyskusji jest bowiem sumą wkładu i zaangażowania każdej osoby. Warto więc uświadamiać o jej roli, budować pewność siebie uczestników oraz ich motywację poprzez otwarty i życzliwy *feedback*, a także doceniać i brać pod uwagę każdy głos. Indywidualizacja oraz otwartość na sugestie dotyczące np. poruszanego problemu i formy przebiegu dyskusji, podniesie także poczucie swobody i komfortu dyskutantów. Każdy z nas ma przecież inny styl rozmowy, w innych momentach może odczuwać niepewność i skrępowanie czy też inne kwestie wydają mu się warte poruszenia.

Na dyskusji opiera się również seminarium. Jest to spotkanie studentów, którego tematem dyskusji jest zazwyczaj określone zagadnienie bądź problem. Tematy, które szczególnie warto poruszać mogą dotyczyć rozwoju osobistego, przywództwa, sieci powiązań, programowania sukcesu, bądź NLP (programowanie neurolingwistyczne). Pozwoli to na głębsze zrozumienie istotnych elementów oraz poznanie opinii i doświadczeń innych. Również mentoring opiera się na dialogu. Właśnie poprzez niego możliwe staje się odkrywanie potencjału oraz zachęcenie do jego wykorzystania poprzez działanie. Działanie jest najefektywniejszą metodą, dzięki której odkrywamy siebie i swoje otoczenie, a więc uczymy się. Bycie liderem wymaga działania i dyskusji, swoistej interakcji z sobą i innymi. Tylko poprzez działanie (i współdziałanie) można osiągnąć sukces. Warto zatem zastosować takie warunki kształcenia, które umożliwiałyby studentom uczenie innych i działanie.

Coraz więcej uwagi zwraca się na analizę przypadku (*case study*). Jest to niewątpliwie bardzo atrakcyjna metoda, która umożliwia łączenie teorii i praktyki, co zwiększa efektywność nauki. *Poza nabywaniem umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania trudnych lub nietypowych decyzji, uczestnicy ćwiczą umiejętności myślenia analitycznego i syntetycznego, zdolności podejmowania decyzji ekonomicznych, liniowych i strategicznych*<sup>88</sup>.

By kształcenie wykorzystujące tę metodę było jeszcze bardziej skuteczne, warto połączyć studium przypadku lub metody sytuacyjne z inscenizacją. Ta polimetodyczność kształcenia sprzyja wszechstronnemu rozwojowi studenta. Inszenizacja polega przede wszystkim na podziale ról, przygotowaniu scenariusza według podanych wytycznych i wykonanie zadania. Wychodząc z założenia, że większość projektów (zadań, ćwiczeń, kejsów) wymaga zaangażowania zespołu, można w skuteczny sposób rozwijać i doskonalić umiejętności związane ze współpracą w zespole oraz przywództwem. Ważne, aby każda osoba w grupie miała okazję sprawdzić się jako lider – sugerowana byłaby więc cykliczna zmiana na tej pozycji w grupie podczas realizacji kolejnych projektów. Tu najbardziej cennym byłby *feedback* student – student, zespół – student. Wymiana między sobą informacji na temat pomocy i utrudnień jakich doświadczyliśmy od partnera, uwrażliwi studentów na kompetencje społeczne i osobiste, których rozwój powinien stać się ich priorytetem. Dyskusja w grupie na temat mocnych i słabych stron każdej osoby zwiększy efektywność i wzajemne zrozumienie całego zespołu. To wszystko buduje atmosferę zaufania oraz pomaga w otwarciu się, co jest niezwykle istotne przy budowaniu organizacji uczącej się i dynamizacji procesu kształcenia. Pewne zadania można również kończyć prezentacjami wykonywanych przez każdą z grup przed audytorium. Celem takich występów byłoby między innymi doskonalenie umiejętności przemawiania i oswojenia się z tą formą prezentowania własnych wyników, uczenia się technik oddziaływania na słuchaczy, radzenie sobie ze stresem.

Innymi interesującymi metodami są metoda sytuacyjna oraz tzw. koszyk zadań (*in-basket*). Badają i rozwijają one głównie umiejętność planowania, organizowania, delegowania zadań i podejmowania decyzji oraz odporność na stres. Są to metody przedstawiające sytuację problemową opartą na rzeczywistości. Student konfrontując się z nią uczy się wykorzystywać zdobytą wiedzę w różnych

---

<sup>88</sup> Tamże, s. 83

mogących się pojawić w rzeczywistości problemów. Pomaga to oswoić się, z pewnymi sytuacjami i ocenić własne reakcje, a następnie pracować nad ich doskonaleniem. Są to metody, z którymi często można się zetknąć podczas *assessment centre*.

Kolejną metodą aktywizującą są gry dydaktyczne. Poprzez rywalizację według ustalonych przez nauczyciela reguł, studenci mają możliwość nie tylko przyswoić pewne informacje w praktyce i przećwiczyć ich zastosowanie w sztucznie stworzonym środowisku, ale także mogą rozwijać swoje kompetencje osobiste i społeczne. Ponadto uczą się całościowego spojrzenia na problem, jego sprawnej analizy i podejmowania szybkich decyzji. Ważnym elementem jest tu także charakter zabawy, który zachęca do działania i próbowania różnych możliwości. Studenci, dobrze się bawiąc, zdobywają ważne umiejętności, rozwijają się i przyswajają sobie wiedzę.

Metody aktywizujące są niezwykle pomocne w kształceniu, choć nie należy zapominać o jeszcze szerszym zastosowywaniu ścieżki praktycznej, poprzez aktywizację studentów i zachęcanie ich do próbowania oraz doskonalenia się w prawdziwych warunkach – w organizacji studenckiej, przedsiębiorstwie itp. Jeżeli wcześniej dodamy im pewności siebie poprzez gry dydaktyczne, inscenizacje, kejsy czy prezentacje oraz uwrażliwimy ich na pewne problemy i aspekty w trakcie dyskusji, to ich działania w obliczu realnych zadań będą bardziej efektywne i samodzielne. Metody aktywizujące są wyjątkowo skutecznymi metodami właśnie dzięki położeniu nacisku na działanie i naukę poprzez praktykę. Taka forma nauczania jest zazwyczaj bardziej satysfakcjonująca zarówno dla uczniów jak i nauczycieli.



### 3.3. Mentoring – definicje, funkcje i znaczenie

Podobnie jak zarządzanie wiedzą, współczesna koncepcja mentoringu ma niewiele ponad trzydzieści lat. Wciąż nie ma w literaturze zgody co do jej definicji, co może być przyczyną niejasności i błędnej interpretacji, dlatego ważne wydaje się określenie w niniejszej pracy jej znaczenia *sensu stricto*.

Termin *mentor* pochodzi od imienia postaci z mitologii greckiej – *przyjaciela Odyseusza, któremu wyruszając pod Troję powierzył on opiekę nad rodziną i domem*<sup>89</sup>. Mentor miał za zadanie wychować, nauczać i doskonalić syna Odyseusza – Telemachusa. Obecnie mianem mentora określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach i godną zaufania, będącą, podobnie jak mistrz, wzorem do naśladowania. Często też nazywamy tak kogoś, kto wywarł na nasze życie duże piętno<sup>90</sup>, był inspiracją i wsparciem. Według Davida Clutterbucka *mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem*<sup>91</sup>. Inną definicję mentora podaje Gordon Shea. Twierdzi on, że *mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał*<sup>92</sup>. Powyższe definicje w dużym stopniu przenikają się i są wobec siebie komplementarne. Sposób rozumowania i działania mentora pokrywa się ze sposobem rozumowania i działania prawdziwego lidera, o którego formowaniu pisałem w poprzednich rozdziałach w kontekście fundamentalnego celu każdej uczelni inteligentnej.

Zarówno lider jak i mentor doskonale zdają sobie sprawę z tego, że aby coś wielkiego osiągnąć, potrzebni są inni. Matka Teresa z Kalkuty mawiała: *Ty możesz robić to, czego ja nie potrafię. Ja mogę robić to, co się tobie nie udaje; wspólnie możemy dokonać wspaniałych rzeczy*<sup>93</sup>. Im więcej od siebie dasz, tym więcej otrzymasz. Im bardziej się otworzymy się na innych, tym bardziej ludzie otworzą

---

<sup>89</sup> Wikipedia, *mentor* – definicja, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor\\_%28mitologia%29](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_%28mitologia%29) [27.11.2006]

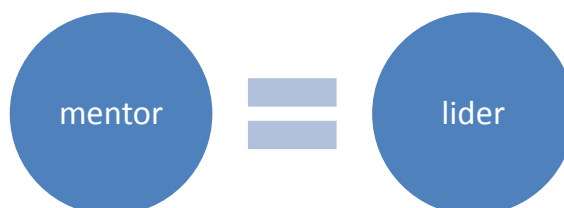
<sup>90</sup> E. Parsloe i M. Wray, *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 77

<sup>91</sup> D. Clutterbuck, *Everyone Needs a Mentor*, Chartered Institute of Personnel & Development, London 1991, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 78

<sup>92</sup> G. Shea, *Mentoring: A Guide to the Basics*, Kogan Page, London 1992, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 78

<sup>93</sup> Matka Teresa z Kalkuty (1910–1997), siostra zakonna, laureatka Pokojowej Nagrody Nobla. Była założycielką Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Miłości, które prowadziło na całym świecie domy dla sierot, chorych i umierających. Dzięki jej charyzmie, determinacji i entuzjazmowi udało się pomóc kilkudziesięciu tysięcy ludziom na całym świecie. Cytat za: J. Maxwell, *Equipping...*, op. cit., s. 90

się na nas. Mentor musi być liderem. To oni bowiem wpływają na ludzi, dzieląc się z innymi swoją wiedzą. Lider (mentor) potrafi zaufać. To dzięki świadomości, że zyski zawsze zdominują ewentualne straty. Wyłącznie liderzy – mentorzy są w stanie uformować liderów, którzy będą myśleć i działać jak liderzy. Nie ma bowiem dla nich niczego bardziej wartościowego i wynagradzającego niż dawanie innym czegoś wartościowego od siebie. Głęboko wierzą, że pomagając innym wznieść się wyżej, sami wznoszą się wyżej.



**Schemat nr 9. Mentoring a leadership**

Źródło: Opracowanie własne

Pamiętajmy, że prawdziwi liderzy przez całe swoje życie szukają ludzi z potencjałem, by rozwijać z nich liderów. To ich wielkie pragnienie staje się prawdziwą szansą dla uczniów (tzw. *mentees* bądź *protégé*)<sup>94</sup>. Warto z niej skorzystać i zaimplementować program mentoringu w szkole wyższej. Mentoringu nie sposób zamknąć w jednej uniwersalnej definicji. Clutterbuck opisuje mentoring jako *jedną z najskuteczniejszych metod rozwoju, jakie mają do dyspozycji pojedynczy ludzie i organizacje*<sup>95</sup>.

Mentoring bywa też czasem zamiennie nazywany *coachingiem* bądź też, co dość często się zdarza, są wymieniane wspólnie. Głównym tego powodem jest zbieżność tych dwóch procesów, a szczególnie wspólnie wykorzystywane metody. Według M. Downeya *coaching to proces, dzięki któremu możliwe staje się przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności*<sup>96</sup>. Inna definicja mówi, że jest to *pomoc jednej osoby – drugiej w dokonywaniu istotnego przekazywaniu wiedzy, pracy i rozumowania*<sup>97</sup>. D. Clutterbuck jest zdania, że

<sup>94</sup> *Holistic Approach to Learning*, in: "T + D", nr 60 / 2006, s. 28

<sup>95</sup> D. Clutterbuck, *Learning Alliances – Tapping into talent*, IPD, London 1998, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 79

<sup>96</sup> D. Clutterbuck, *Everyone needs a Mentor*, Chartered Institute of Personnel & Development, London 1991 cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 78

<sup>97</sup> M. Downey, *Effective Coaching*, Orion Business Books, London 1999, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 48

<sup>97</sup> D. Clutterbuck, D. Megginson, *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth, London 1999, s. 3

*mentoring obejmuje coaching, bezpośrednią pomoc w rozwoju, doradztwo i nieformalną wymianę informacji* <sup>98</sup>. I rzeczywiście, *coaching* powinien być postrzegany jako element składowy mentoringu, które jest według mnie pojęciem dużo szerszym, ponieważ dotyczy, obok trenowania konkretnych kompetencji, także inspiracji, okrywania potencjału oraz rozwoju samoświadomości.

Dla potrzeb opracowanego modelu mentoringu dla szkół wyższych posługiwać się będę następującą definicją: **mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia**. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia.

Ekspansja mentoringu wciąż postępuje. Stosowany jest obecnie w różnych odmianach w wielu obszarach i organizacjach. Jest obecny w sporcie, przedsiębiorstwach i organizacjach rządowych. Coraz częściej wprowadzany jest także do szkół wyższych na całym świecie z uwagi na jego skuteczność. Główne zadania, jakie spełnia mentoring to:

- odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta;
- rozwijanie wewnętrznej motywacji studenta;
- ciągły i nieustający *feedback* budujący samoświadomość;
- wspólna identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron ucznia;
- wsparcie ucznia w podejmowanych przez niego wyzwaniach;
- stymulowanie kreatywności i przedsiębiorczości ucznia;
- odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych;
- otwarcie ucznia na świat i zachęcanie go do poszukiwania prawdy;
- analiza możliwych ścieżek kariery, analiza zagrożeń i szans;
- rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samoświadomości oraz przywództwa;

---

<sup>98</sup> M. Downey, *Effective Coaching*, Orion Business Books, London 1999, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, op. cit., s. 48

- wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki, rozwoju osobistego oraz kariery);
- uwrażliwianie studenta na otaczający go świat, odkrywanie ciekawości;
- poszerzanie wiedzy ucznia, w tym *integracja studenta z gospodarką*<sup>99</sup>;
- zachęcanie do wizualizacji sukcesów;
- nauczanie jak się uczyć, zarządzać sobą oraz żyć z pasją i entuzjazmem.

Mówiąc o mentoringu, nie wolno zapominać także o tzw. e-mentoringu, który posiada ów przedrostek „e” ze względu na to, że dominująca ilość spotkań między uczniem a mistrzem odbywa się za pośrednictwem nowych technologii (e-mail, komunikatory). Ta forma mentoringu rozwija się obecnie bardzo dynamicznie, a to ze względu na Internet, do którego dostęp staje się coraz bardziej powszechny<sup>100</sup>, a usługi i aplikacje coraz lepiej dostosowane do potrzeb pracy zdalnej i komunikacji. *Obecnie większość relacji opartych na mentoringu zawiera czynnik dystansu i e-mentoringu*<sup>101</sup>. Przykładem może być Uniwersytet w Pittsburgu, w którym utworzono listę absolwentów (*Pitt's Career Network*) chcących brać udział w programie i udostępniono ją studentom. W przeciągu sześciu miesięcy dokonano ponad dziesięciu tysięcy wyszukań. Ta popularność programu wynika z dużego komfortu i łatwości nawiązywania nowych kontaktów i ich dalszego utrzymywania – nie są bowiem konieczne bezpośrednie spotkania, brak jest ograniczeń związanych z miejscem i czasem, a wiele kwestii można omówić przy wykorzystaniu poczty elektronicznej, siedząc wygodnie w domu przed komputerem. E-mentoring w tym rozumieniu, ma dość ograniczony charakter, jednak jest to bardzo dobry sposób na uzyskanie informacji bądź rady i, co równie ważne, pozwala rozszerzyć swoją sieć kontaktów, która w przyszłości może okazać przydatna.

Mentoring jest procesem długotrwałym. Powinny w nim uczestniczyć tylko te osoby, które tego pragną. Wyłącznie na zasadzie wolontariatu. Programu mentoringu

---

<sup>99</sup> H. Solarczyk, *Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej w świetle dyskusji międzynarodowej*, [http://www.e-mentor.edu.pl/artypkul\\_v2.php?numer=8&id=118](http://www.e-mentor.edu.pl/artypkul_v2.php?numer=8&id=118) [17.10.2006]

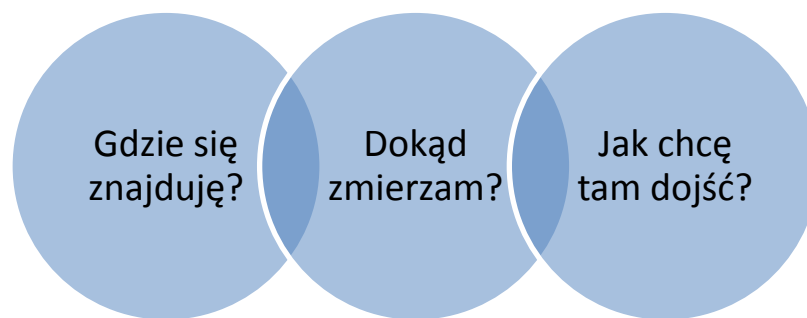
<sup>100</sup> W drugiej połowie 2006 roku dostęp do Internetu miało 16,7 proc. ludzkości, czyli ponad miliard osób. Polska zajmuje 7. miejsce w Europie, z liczbą internautów 11,4 mln osób (liczba ta potroiła się w stosunku do roku 2000). Źródło: Internet World Stats, *Internet User Statistics & Population Statistics for the 25 European Union countries and regions*, <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm> [16.12.2006]

<sup>101</sup> L. Zachary, cyt. za: J. Gannon, *Modern mentoring*, in: "Knight Ridder Tribune Business News", z dnia 28.11.2006

nie sposób jednoznacznie określić, czy też nadać mu sztywnych ram. Zależy od zasobów, jakie szkoła posiada i od jej atrakcyjności związanej z pozyskiwaniem liderów. Mentoring powinien uwzględniać potrzeby i oczekiwania uczniów oraz dostosować się do nich tak, aby relacja mistrz – uczeń przynosiła jak najwięcej korzyści dla obu stron. Mentoring we współczesnej szkole wyższej obejmować może dziewięć podstawowych etapów, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają:

1. Wyznaczenie celu i wymiana oczekiwań związanych z mentoringiem.
2. Zebranie informacji o sobie oraz identyfikacja słabych i mocnych stron.
3. Seria rozmów pogłębiających samoświadomość *mentee* oraz wspólne identyfikowanie możliwości i zagrożeń poszczególnych ścieżek rozwoju.
4. Wzbudzenie potrzeby sformułowania oczekiwań i celów na przyszłość.
5. Wyznaczenie i potwierdzenie ścieżki rozwoju oraz konsekwentne jej realizowanie.
6. Świadome usuwanie nałożonych przez *mentee* ograniczeń spowodowanych np. lękami.
7. Rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym przywództwa, budowania zespołu, zarządzania projektami itp.
8. Łączenie i wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Ciągły kontakt i rozbudowany *feedback* pomiędzy uczestnikami ścieżki teoretycznej, praktycznej i mentorem.
9. Ewaluacja *mentee* i pomoc w ocenie wyników: rozmowy odnośnie realizacji obranej ścieżki, jej weryfikacja, niwelowanie słabych stron, wzmacnianie mocnych, identyfikacja nowych możliwości i utrzymanie dynamiki zmian.

W powyższej propozycji ważne jest, by na każdym etapie towarzyszyło uczniowi wsparcie i inspiracja mentora. Ważny jest wzajemny szacunek i zaufanie, które powinno zacisnąć więź i doprowadzić do większego zaangażowania obu stron. Mentoring powinien być postrzegany jako szansa na doskonalenie siebie i swoich kompetencji. Oczywiście mentoring, tak jak wspomniałem wcześniej, będzie zależał od formy, jaką przybierze sam program i jakie będą jego założenia. Biorąc jednak pod uwagę sam zamysł mentoringu oraz zadania jakie powinien spełniać, to istotne jest, by każdy program ułatwił studentowi odpowiedzieć sobie na trzy podstawowe pytania, które obrazuje schemat nr 10.



**Schemat nr 10. Trzy zasadnicze pytania mentoringu**

Źródło: Opracowanie własne

Bardzo istotny, szczególnie w społeczeństwie uczącym się, jest efekt multiplikacji. Wdrożenie mentoringu na uczelni wyższej może spowodować daleko idące następstwa dla całej społeczności akademickiej. Wydaje się oczywiste, że osoby biorące udział w programie mentoringu, dzięki osobistym relacjom wzmocnią swoją więź z uczelnią, bardziej niż kiedykolwiek się z nią utożsamiając. Zgodnie z regułą wzajemności i towarzyszącemu jej poczuciu zobowiązania<sup>102</sup> im więcej student otrzyma, tym więcej da od siebie innym. Im silniejsza więź, tym większe dążenie do tego, by pomagać innym. Dzięki temu dawni *mentee* znacznie chętniej biorą pod swoje skrzydła inne, mniej doświadczone, osoby. Najsilniej działa to w obrębie tej samej społeczności, np. absolwenci i studenci tej samej szkoły. To wszystko umożliwia tworzenie silnej sieci powiązań, ułatwiającej poruszanie się w życiu osobistym i zawodowym. Dla inteligentnej uczelni wyższej chęć utożsamiania się studentów i absolwentów z uczelnią to z pewnością jeden z priorytetów, które tworzą przewagę konkurencyjną i jest związana z myśleniem strategicznym, a nie koncentracją na doczesnych korzyściach.

---

<sup>102</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i Praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, ss. 33–34

### 3.4. Mentoring w zarządzaniu jakością kształcenia w szkole wyższej na przykładzie mentoringu w FHNW w Szwajcarii

Jakość kształcenia w szkole wyższej uznawana jest za główny czynnik stanowiący o przewadze konkurencyjnej szkoły. Do oceny jakości kształcenia zaliczana jest wartość programów nauczania (gama kursów, języki obce), adekwatność kształcenia do wymagań rynku, umiejętności dydaktyczne kadry i ich potencjał naukowy, zaplecze informatyczno-biblioteczne czy sposoby weryfikacji wiedzy (praktyki i inne programy)<sup>103</sup>.

Podnoszenie jakości kształcenia wymaga oddolnych i odgórnych inicjatyw, w tym także zmiany strategii i podejścia – orientacji na sukces. Nie może być tak, że *większość funkcjonujących systemów szkolnictwa zakłada porażkę*<sup>104</sup>. Każdy student pragnie osiągnąć sukces, a celem szkoły jest wsparcie go w tym procesie. Jednym z istotnych elementów zarządzania jakością w szkole wyższej jest stworzenie odpowiednich warunków pozwalających każdemu studentowi na odkrywanie swojego potencjału, rozwijanie kompetencji i odniesienie sukcesu. Uświadomiła to sobie jedna ze szwajcarskich uczelni, obok Universität Basel czy ETH Zürich – *Fachhochschule Nordwestschweiz*<sup>105</sup> (FHNW, wcześniej FHA) – która postanowiła zainicjować program mentoringu (*PRIVE*) połączony z *coachingiem* (program *Start*). Koncepcja projektu przygotowana przez Claudię Dirnsteiner przewiduje rozwój innowacyjnego i zorientowanego na praktykę kształcenia na wydziale ekonomii<sup>106</sup>. Pilotażowy program wdrożono w roku szkolnym 2003/2004. Główne jego cele to:

- *ulatwienie rozpoczęcia studiów;*
- *rozwijanie kompetencji społecznych;*
- *rozwój sieci kontaktów;*
- *podkreślenie rodzinnej atmosfery uczelni;*
- *poszerzenie oferty możliwego zaangażowania się przez studentów;*
- *uzyskanie przez studentów indywidualnego wsparcia przy poszukiwaniu pracy i informacji z praktyki zawodowej;*

<sup>103</sup> Uniwersytet rynkowy, <http://www.wprost.pl/ar/?O=44196> [15.11.2006]

<sup>104</sup> G. Dryden i J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, op. cit., ss. 268–269

<sup>105</sup> Więcej na temat uczelni FHNW: <http://www.fhnw.ch/> [15.11.2006]

<sup>106</sup> C. Dirnsteiner, *Hauptstudie zur Einführung eines Mentoring-Programms an der Fachhochschule Aargau, Departement Wirtschaft, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Zürich 2003*, s. 3

- *wzmocnienie kontaktów i związków zawodowych;*
- *ulatwienie wkroczenia w życie zawodowe*<sup>107</sup>.

Ważnym elementem mentoringu w szwajcarskiej uczelni jest pogłębianie współpracy między FHNW a *Gesellschaft Aargauer Betriebsökonominnen*<sup>108</sup> (GAB), czyli Stowarzyszeniem Ekonomistów kantonu Aargau, składające się głównie z byłych absolwentów FHNW. Według programu *PRIVE* są oni jego aktywnymi uczestnikami i otrzymują możliwość, by jako mentorzy zdobywać i przekazywać swoje doświadczenia obecnym studentom FHNW. W ten sposób tworzona jest sieć powiązań [por. 2.]. GAB odegrało ogromną rolę we wsparciu programu *PRIVE* i zostało przez jego prezydenta entuzjastycznie przyjęte<sup>109</sup>.

Program mentoringu, nazwany roboczo *PRIVE* przeznaczony jest dla studentów ostatniego roku studiów. W związku z ograniczoną ilością mentorów, i co za tym idzie ograniczoną ilość tzw. *mentee* (uczestnicy programu), rekrutację powiązano z programem *Start*, który zorientowany jest na *coaching* studentów rozpoczynających FHNW. Coachami zaś są sami studenci drugiego lub trzeciego roku i to oni są preferowani jako uczestnicy programu mentoring. W ten sposób możliwe staje się, według Claudii Dirnsteiner, zachowywanie *równowagi pomiędzy dawać a brać*<sup>110</sup>.

Podstawą do wdrożenia wyżej wymienionych programów w FHNW było przekonanie o tworzeniu wartości dodanej dzięki współpracy między studentami a zaangażowaną grupą ekspertów (absolwentów) GAB, którzy chcieliby dzielić się swoim doświadczeniem i wiedzą, służyć wsparciem i wiedzą fachową. Student (*mentee*), dzięki uzyskanej wiedzy fachowej o interesującym go zawodzie jest w stanie bardziej świadomie kreować ścieżkę kariery, wzmacniać sieć kontaktów oraz formułować i weryfikować oczekiwania względem swojej przyszłej pracy. To wszystko umożliwi łatwiejszy, a przede wszystkim bardziej świadomy, start w życie zawodowe (przy wykorzystaniu kontaktów i wiedzy). Co więcej, zwiększy się motywacja studenta i jego spojrzenie na zagadnienia zawarte w programie edukacyjnym szkoły wyższej. Będzie on potrafił dokonać selekcji wiedzy, patrząc

---

<sup>107</sup> Tamże, ss. 6–7

<sup>108</sup> Więcej na temat GAB, jego celów oraz organizowanych projektów na głównej stronie stowarzyszenia: <http://www.gabfh.ch/> [15.11.2006]

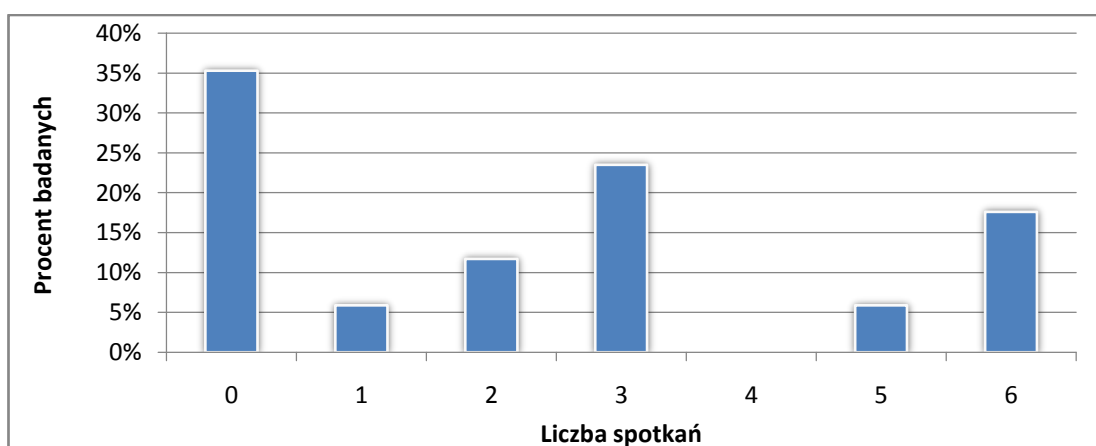
<sup>109</sup> Informacje uzyskane w wywiadzie osobistym z autorką programu *Start* i *PRIVE*, C. Dirnsteiner

<sup>110</sup> C. Dirnsteiner, *Hauptstudie zur Einführung eines...*, op. cit., s. 6



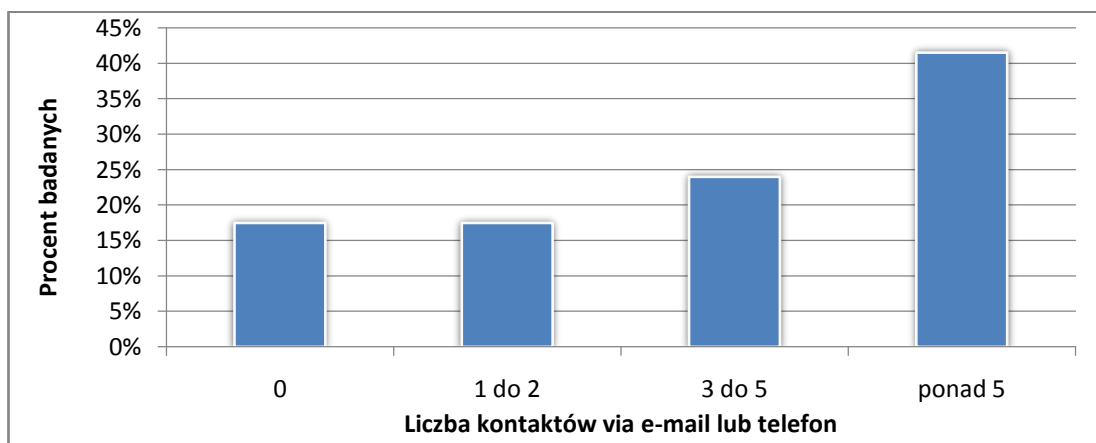
poprzez pryzmat jej przydatności w rozwoju kariery. System mentoringu ma pobudzać ciekawość *mentee*, a w następstwie skłonić do działania i uczenia się. Działa to także w drugą stronę. Dociekliwość studentów wpływa na kadre motywująco, przez co podchodzą do studentów bardziej indywidualnie.

Mentoring w FHNW opiera się głównie na nieformalnych spotkaniach między duetem: mentor a *mentee*. Organizuje się także dwa formalne zjazdy, na początku, gdzie uczestnicy programu, trwającego zwykle dwa semestry, mają możliwość się poznać oraz pod koniec, kiedy mogą wspólnie podsumować jego przebieg. W roku szkolnym 2003/2004 w programie *PRIVE* uczestniczyło 23 mentorów i *mentee*. Oznacza to, że na jednego mentora przypadał jeden student, co jest korzystne w świetle nawiązania więzi emocjonalnej i pogłębionego zaangażowania. Ilość spotkań (poza zjazdami) i liczbę kontaktów między mentorem a *mentee* przedstawia wykresy nr 1 oraz 2.



**Wykres nr 1. Liczba spotkań między mentorami a *mentee***

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. Dirnstener, Abschluss-Feedback der Mentorinnen, Mentoren und Mentees des ersten Durchgangs. Studienjahr 2003/2004, FHA Nordwestschweiz, Zürich 2004, s. 5



**Wykres nr 2. Liczba kontaktów via e-mail lub telefon**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. Dirnstener, *Abschluss-Feedback der...*, op. cit.

Wynika z nich, że w przypadku około 35% duetów nie dochodziło do kontaktów bezpośrednich, choć o całkowitym braku kontaktu można mówić tylko w przypadku 18%. To i tak wysoka liczba, która była w dużym stopniu związana z nieudanym dopasowywaniem mentora i *mentee*. Należy jednak zauważyć, że w ponad 40% przypadków liczba kontaktów była wyższa od pięciu, a co najmniej trzy spotkania odbyła prawie połowa badanych duetów. Warto dodać, że według badania *zadowolenie z dotychczasowego przebiegu programu mocno korelowało z ilością przeprowadzonych spotkań*<sup>111</sup>.

Dopasowywanie (tzw. *matching*) *mentee* do mentora dokonywane było początkowo przez zespół studentów kierujących programem *PRIVE* (tzw. *PRIVE-Team*) na podstawie wypełnianych przez studenta oraz mentora formularza aplikacyjnego<sup>112</sup>. Kandydat na *mentee* musiał poza podaniem swoich danych kontaktowych opisać między innymi:

- przebieg ścieżki edukacyjnej i zawodowej;
- cel zawodowy;
- preferowaną branżę;
- hobby i zainteresowania.

Natomiast aplikującego się do programu *PRIVE* kandydata na mentora pytano o rok ukończenia studiów (przypomnijmy, że kandydatami na mentora są absolwenci FHNW), zdobyte doświadczenie zawodowe oraz rodzaj branży, w której pracowali i pracują<sup>113</sup>. Po trzech miesiącach dokonano ewaluacji projektu przy wykorzystaniu kwestionariuszy dla wszystkich jego uczestników. Zdecydowano, że *matching* na poziomie zespołu *PRIVE* powinien być zastąpiony inną formą – student aplikowałby się bezpośrednio u swojego wybranego mentora. Propozycja zmiany była spowodowana wysokim wskaźnikiem „niedopasowania”. Według autorki reorganizacja aplikowania się zmusiłaby do wykazania większej inicjatywy ze strony *mentee* i lepsze zrozumienie jego potrzeb przez mistrza<sup>114</sup>. Wybór własnego mentora odbywałaby się na zasadzie listy mentorów wraz z szerokim opisem ich doświadczenia zawodowego, branży itp.

---

<sup>111</sup> C. Dirnstener, *Zwischen-Feedback der Mentorinnen, Mentoren und Mentees des ersten Durchgangs. Studienjahr 2003/2004*, FHA Nordwestschweiz, Zürich 2004, s. 3

<sup>112</sup> Formularz aplikacyjny dla studentów FHNW, [http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung\\_als\\_Mentee\\_bei\\_PRIVE.doc](http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_Mentee_bei_PRIVE.doc) [29.11.2006]

<sup>113</sup> Formularz aplikacyjny dla kandydata na mentora FHNW, [http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung\\_als\\_MentorIn\\_bei\\_PRIVE.doc](http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_MentorIn_bei_PRIVE.doc) [29.11.2006]

<sup>114</sup> C. Dirnstener, *Zwischen-Feedback der Mentorinnen...*, *op. cit.* ss. 3, 10

Po roku wyniki<sup>115</sup> programu mentoringu w jej pilotażowej formie były w większości przypadków pozytywne. Prawie 90% mentorów zaangażowanie w program *PRIVE* sprawiało radość<sup>116</sup>, a ca 60% uznało współpracę ze swoim *mentee* jako dobrą bądź bardzo dobrą. Ponadto 88% pytanych mentorów uznało, że program mentoringu należy kontynuować i rozwijać. Mentorzy szczególnie pozytywnie wypowiadali się na temat samej idei mentoringu oraz chwalili sobie kontakt i dyskusje z *mentee*, które umożliwiały refleksje dotyczące ich własnego doświadczenia. Natomiast aspekty negatywnie oceniane przez mentorów to głównie:

- *slaba motywacja, orientacja na cel i przygotowanie studenta;*
- *dopasowanie obszarów zawodowych i obszarów zainteresowania;*
- *brak zainteresowania studenta programem.*<sup>117</sup>

Według autorki programu *PRIVE*, biorąc pod uwagę ilość spotkań i liczbę kontaktów przez telefon lub e-mail, można mówić o tym, że 60% duetów rozwinęło swoistą relację mistrz – uczeń<sup>118</sup>. Co ciekawe cały program mentoringu został opracowany praktycznie bez jakichkolwiek wydatków ze strony szkoły. Największym wyzwaniem przy realizowaniu projektu było znalezienie odpowiedniej partnerskiej organizacji i gotowych do współpracy mentorów oraz dopasowanie ich do tych *mentee*, którzy byliby w stanie docenić zaangażowanie swojego mistrza.

Reasumując, program mentoringu został wprowadzony, by służył studentom, dzięki czemu oferta szkoły wydaje się być atrakcyjniejsza dla kandydatów na studia. Oczywiście autorka zdaje sobie sprawy z tego, że jakość mentoringu oraz tym samym jakość kształcenia oferowana przez wyższą szkołę zależy w dużej mierze od mentorów uczestniczących w programie. Nawiązała ona do znanego w całej Europie Uniwersytetu w Sankt Gallen<sup>119</sup>, gdzie wprowadzono koncepcję mentoringu w tym samym czasie i na bardzo podobnych zasadach, co program *PRIVE* w FHNW. Główna różnica polega na tym, że wśród absolwentów Uniwersytetu w Sankt Gallen jest więcej osób, którzy należą do elity gospodarki Szwajcarii, dzięki czemu mentoring może wydawać się bardziej atrakcyjny dla studentów i, co za tym idzie, szkoła ma

---

<sup>115</sup> *Feedback* po pierwszym roku obejmował zarówno mentorów jak i *mentee*. Niestety ze względu na mały odzew tych ostatnich (4 na 23 osoby oddało ankiety) nie uwzględniono ich z uwagi na brak reprezentatywności.

<sup>116</sup> Podobnie wysoki poziom zadowolenia (93%) deklarowali *mentee* po trzech miesiącach trwania programu.

<sup>117</sup> C. Dirnsteiner, *Abschluss-Feedback der Mentorinnen...*, op. cit., s. 11

<sup>118</sup> C. Dirnsteiner, *Abschluss-Feedback der Mentorinnen...*, op. cit., s. 12

<sup>119</sup> Więcej na temat prowadzonego mentoringu na Uniwersytecie w Sankt Gallen: <http://www.mentoring.unisg.ch/> [03.12.2006]

większą przewagę konkurencyjną<sup>120</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że każda szkoła powinna starać się wprowadzić mentoring i jeśli nie jest to możliwe przy wsparciu absolwentów powinna poszukać innych możliwości. Ciekawe jest rozwiązanie zastosowane przez stowarzyszenie *Collegium Invisible*<sup>121</sup>, działające przy Uniwersytecie Warszawskim. Udało się tu zaangażować w projekt wielu naukowców z różnych uczelni, którzy jako mistrzowie wspierają i pomagają uzdolnionym studentom przyjętym do programu.

W kontekście zarządzania jakością kształcenia we współczesnej szkole wyższej konieczna jest odpowiedź na fundamentalne pytanie, czy nie warto dokonać przewartościowania obranej przez uczelnię drogi edukacyjnej i położyć nacisk na programy, które umożliwiałyby kreowanie liderów, jednostek przedsiębiorczych. Mentoring to szansa, którą część uczelni powoli odkrywa, poszukując nowych pomysłów i sposobów na jego efektywne wdrożenie i prowadzenie.

---

<sup>120</sup> Materiały uzyskane w wywiadzie osobistym z autorką programu *Start* i *PRIVE*, C. Dirnsteiner

<sup>121</sup> Collegium Invisible, <http://www.ci.edu.pl/> [22.12.2006]

## 4. Metodologia badań własnych

„Prawdą jest to, co wytrzyma próbę doświadczenia.”

Albert Einstein (1879–1955)

Współczesne szkolnictwo wyższe stoi przed odpowiedzialnym zadaniem antycypowania przyszłości i szybkiego reagowania na zmiany oraz potrzeby gospodarki opartej na wiedzy. Jednocześnie powinno kształcić liderów, jednostki przedsiębiorcze oraz kreatywne, które, świadomie uczestnicząc w otaczającym ich świecie, będą potrafiły realizować swoje ambicje i czerpać satysfakcję ze współpracy z innymi ludźmi. Mamy zatem do czynienia z koniecznością kształcenia dwutorowego, obejmującego pewne wartości uniwersalne, zarazem zorientowanego na rozwój osobisty, w tym innowacyjność i elastyczność w myśleniu.

Program mentoringu może temu wyzwaniu podołać, a z pewnością przyczynić się do lepszej realizacji misji inteligentnych uczelni. Należy być jednak świadomym ograniczeń modeli, których interpretację powinno się zawsze integrować z warunkami, w jakich działa uczelnia oraz jej otoczeniem. Propozycję modelowej koncepcji mentoringu powinno się traktować wyłącznie jako punkt wyjścia i pewnego rodzaju asumpt do refleksji na temat sposobu jego wdrożenia w szkole wyższej.

W niniejszym rozdziale prezentuję wyniki badań pierwotnych przeprowadzonych w Wyższej Szkole Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu [dalej: WSB – NLU], które posłużą do opracowania modelu mentoringu we współczesnej szkole wyższej. Badania obejmują wywiady pogłębione z osobami odpowiedzialnymi za strategię szkoły oraz ankietę przeprowadzoną wśród studentów III roku WSB – NLU. Z uwagi na potencjał rozwojowy oraz nowoczesną infrastrukturę dydaktyczną uczelnia ta uważana jest za najlepszą i najbardziej innowacyjną biznesową uczelnię prywatną w Polsce. Warto sprawdzić, czy studenci tej szkoły, która pisze o sobie – *od 15 lat z sukcesem kształcimy młodych ludzi, uczymy ich wiary w siebie, chęci podejmowania inicjatyw i szalonych pomysłów*<sup>122</sup>, są zainteresowani udziałem w programie mentoringu i jakie zadania powinien według nich spełniać.

---

<sup>122</sup> Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, *O WSB – NLU*, <http://WSB-NLU.edu.pl/index2.php?nodeId=1+o+WSB-NLU> [02.01.2007]

## 4.1. Potencjał WSB – NLU a mentoring

Opracowanie modelu mentoringu dla konkretnej uczelni wymaga wzięcia pod uwagę jej zasobów, silnych stron oraz szans płynących z otoczenia. Jest to proces mocno zindywidualizowany. Poniżej przedstawione zostały obszary, które mogą mieć znaczący wpływ na wdrożenie i rozwijanie mentoringu na uczelni na przykładzie Wyższej Szkoły Biznesu - National Louis University z siedzibą w Nowym Sączu [por. 4.3.].

WSB – NLU należy do czołówki najlepszych uczelni biznesowych w Polsce, co wielokrotnie zostało potwierdzone wysokimi miejscami w rankingach WPROST, Polityki, Ergo, Newsweek czy Rzeczpospolitej<sup>123</sup>. Jest to uczelnia, która posiada duży potencjał rozwojowy w wielu obszarach, m.in. kadry, absolwentów, studentów, sfery technologicznej i informacyjnej. WSB – NLU należy do bardzo otwartych na nowe pomysły uczelni, a zarząd szkoły stara się nie ograniczać inicjatyw kadry oraz studentów, przez co pole do wdrożenia np. mentoringu jest szerokie. Pomysł wprowadzenia mentoringu został pozytywnie oceniony podczas wywiadów pogłębionych z prorektorem ds. dydaktycznych oraz rektorem szkoły.

Kapitał ludzki jest najistotniejszym obszarem, który należy wziąć pod uwagę przy tworzeniu modelu mentoringu, ponieważ jest on oparty na spersonalizowanej relacji między mistrzem a uczniem. Gdzie należy szukać mentorów?

- a. absolwenci;
  - b. kadra naukowa;
  - c. środowisko biznesowe, społeczne, samorządowe, naukowe i inne.
- a. Relacja mistrz – uczeń wymaga zaangażowania obu stron. W przypadku mentora, znacznie łatwiej jest pozyskać osobę, która jest lub była w jakiś sposób (najlepiej emocjonalnie) związana z uczelnią. Największy potencjał można upatrywać w absolwentach WSB – NLU, których liczba przekroczyła 6600 osób<sup>124</sup>. Wśród nich są osoby o dużym doświadczeniu życiowym i zawodowym. Jest także grupa obcokrajowców, którzy mogą wzbogacić tę relację o swoją perspektywę kulturową. Na uczelni istnieje kilka platform służących do

---

<sup>123</sup> WSB – NLU, Nagrody i rankingi, <http://www.WSB-NLU.edu.pl/index2.php?nodeId=1.3+nagrody> [23.01.2007]

<sup>124</sup> Wywiad osobisty z Elżbietą Matyją zajmującą się absolwentami WSB – NLU

komunikacji między absolwentami a szkołą, które można wykorzystać przy poszukiwaniu potencjalnych mentorów:

- **Intranet Absolwentów WSB – NLU** – zrzesza 1500 członków. Do tej pory istniała konieczność aplikowania się<sup>125</sup>.
- **Bulldogsclub** – stowarzyszenie zrzesza absolwentów WSB – NLU, którzy uzyskali na mocy zaproszenia i rekomendacji akceptację Rady Założycieli. Członkami klubu są ludzie z charakterem, indywidualiści, idący często pod prąd, przedsiębiorczy. Główne cele to *tworzenie i utrzymanie sieci powiązań pomiędzy absolwentami WSB – NLU w Nowym Sączu; wymiana informacji pomiędzy członkami oraz oferowanie studentom miejsc praktyk oraz pracy*<sup>126</sup>. Klub liczy obecnie 60 członków.
- **SOWA** – lista dyskusyjna grupy wyróżniających się absolwentów (230 zapisanych osób).

Powyższe zrzeszenia można wykorzystać przy tworzeniu i propagowaniu mentoringu wśród absolwentów, ze wskazaniem na osoby wybijające się i skłonne poświęcić czas na rozwijanie swojego *mentee*. Dlatego należy szczególną uwagę poświęcić stowarzyszeniu *Bulldogsclub*, które dokonuje odpowiedniej selekcji w procesie przyjmowania kolejnych członków.

- b. Mentorów można szukać także na samej uczelni wśród kadry naukowej WSB – NLU. Muszą to być oczywiście osoby, które chciałyby się wolontaryjnie w program zaangażować. Trudno oszacować liczbę takich osób, ponieważ badania tego typu nie były przeprowadzane. Jednak według M. Duszyńskiego, wyłączając lektorów byłoby ich co najmniej pięciu.
- c. W przypadku, gdy uczelnia nie posiada satysfakcjonującej liczby absolwentów oraz kadry gotowej do mentoringu, wiele możliwości kryje się w otoczeniu (środowisku) szkoły wyższej i dotyczy *stakeholders*. W zależności od atrakcyjności środowiska lokalnego można brać pod uwagę mentoring oraz e-mentoring. E-mentoring jest możliwy do zaaplikowania na każdej uczelni. Jest szczególnie wygodny, gdy bezpośredni kontakt między mentorem a *mentee* jest niemożliwy lub bardzo utrudniony ze względu na dystans oraz, co za tym idzie, czas. Z uwagi na możliwość

---

<sup>125</sup> Tamże. Por. <http://alumni.WSB – NLU.edu.pl> [23.01.2007]

<sup>126</sup> Wywiad osobisty z Kingą Pawłowską. Por. <http://www.bulldogsclub.com> [23.01.2007]

wdrożenia e-mentoringu na każdej uczelni w niniejszym opracowaniu skupię się na mentoringu, gdzie bezpośrednie spotkania wydają się być jego kluczowym elementem. Mentorów – liderów można znaleźć wszędzie. Należy wziąć pod uwagę wszystkie środowiska, poczynając od biznesu, przechodząc przez liderów duchowych a kończąc na organizacjach pozarządowych czy samorządach. Mimo tego, że Nowy Sącz należy do najmniejszych miast studenckich w Polsce, to możliwości nie są małe. Także Nowy Sącz posiada swoich lokalnych liderów z różnych środowisk, których propozycja przekazywania swojej wiedzy byłaby mile widziana. Można zastanowić się także nad rodzinami studentów, którzy często prowadzą swój biznes rodzinny. Bardzo dobrze zapowiadającą się inicjatywą, mogącą wnieść ogromny kapitał intelektualny, upatrywać można w tworzonym w Nowym Sączu Klasterze Multimediów i Systemów Informacyjnych, który zakłada stworzenie, działającego na podstawie zaplecza bazy naukowej i dydaktycznej WSB – NLU, *ośrodka badawczo-rozwojowego, inkubatora przedsiębiorczości, systemu klastra, funduszu inwestycyjnego, oraz centrum konferencyjno-szkoleniowego*<sup>127</sup>.

### **Baza dydaktyczno-informatyczna**

Infrastruktura informatyczna WSB – NLU pozwala na dość szybką implementację narzędzi ułatwiających kojarzenie *mentee* z mentorem oraz komunikację między mistrzem a uczniem. W przypadku e-mentoringu i mentoringu możliwe staje się zbudowanie bazy danych, udostępnianej w intranecie, która zawierałaby listę osób (wraz z opisem ich sylwetek), które byłyby gotowe przyjąć odpowiedzialność za rolę mentorów. Dużą rolę, mogą tu odgrywać komunikatory, takie jak *skype*, który poza wideokonferencją umożliwia pracę grupową, dzielenie się plikami czy też aplikacjami zainstalowanymi na jednym z komputerów. To bardzo ułatwia kontakt i nie wymusza zarówno na mentorze jak i *mentee* poświęcania dodatkowego czasu na dojazdy.

Podsumowując, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University posiada wystarczające zasoby oraz wolę wprowadzenia mentoringu. Dostęp do kapitału ludzkiego umożliwi znalezienie odpowiedniej grupy mentorów, którzy będą mogli zaoferować siebie studentom. Należy opracować odpowiednie rozwiązania organizacyjne zaadaptowane dla rozwoju uczelni na rynku edukacyjnym

---

<sup>127</sup> Klaster Multimediów i Systemów Informacyjnych,  
*O klastrze*, [http://multiklaster.pl/o\\_klastrze.php](http://multiklaster.pl/o_klastrze.php) [24.01.2007]  
Klaster (ang. *cluster* – kiść, grono) jednostka alokacji pliku na nośniku danych. Por. *Słownik terminologii medialnej*, pod. red. W. Pisarek, Universitas, Kraków 2006, ss. 23, 94



## **4.2. Postawienie problemu badawczego i określenie celów; hipoteza**

### **I. Problem badawczy**

Aby przekonać autora niniejszej pracy, iż mentoring jest jednym z ważnych zadań stojących przed uczelnią przyszłości, która zmierza do ambitnego konkurowania z najlepszymi uczelniami w kraju, nie bazowało na intuicji, konieczne jest ustalenie, w jakim zakresie należy przeprowadzić badania pilotażowe. W związku z tym niniejsze badania będą się ogniskowały na poznaniu opinii władz uczelni oraz studentów na temat potrzeby wprowadzenia mentoringu. Pochodną tej kwestii będzie poznanie opinii obu grup respondentów na temat tego, czy są zainteresowani wprowadzeniem mentoringu w WSB – NLU, aby następnie ustalić zakres badawczy i decyzyjny wynikający z badań.

### **II. Problem decyzyjny**

Czy studenci świadomie wybierają kursy dodatkowe i chętnie uczestniczą w konferencjach i kołach naukowych zwiększających ich szansę na rynku pracy? Czy władze uczelni byłyby skłonne podjąć decyzję uruchamiającą program mentoringu w WSB – NLU?

### **III. Cele badań**

Celem badań jest zebranie opinii studentów odnośnie przebiegu ich studiów oraz ich odczuć, towarzyszących im przy konfrontowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności ze współczesną gospodarką. Warto postawić w związku z tym następujące pytania:

- Czy program mentoringu jest potrzebny w szkole wyższej?
- Jakie zastosować kryteria (dydaktyczne i kompetencyjne), aby rekrutacja i selekcja uczestników programu była trafna?
- Jaka liczebnie grupa studentów byłaby zainteresowana uczestnictwem w mentoringu?
- Które kompetencje osobiste studenci uznają za kluczowe dla osobistej ścieżki kariery?

#### **IV. Hipoteza**

Jeśli uczelnia zdecyduje się na wprowadzenie programu mentoringu ze wskazaniem na kształcenie liderów, to wówczas można oczekiwać, że uczelnia taka będzie w stanie sprostać wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy oraz oczekiwaniom studentów, umożliwiając im rozwijanie kompetencji (osobistych i społecznych) oraz świadome planowanie i realizowanie osobistych ścieżek kariery.

### 4.3. Opis metody i zakres badań

W projekcie badawczym: *Mentoring we współczesnej szkole wyższej* wykorzystałem dwie metody pozyskiwania danych: ankietę oraz wywiad pogłębiony.

#### I. Badanie ankietowe studentów

Badania ankietowe bazuje na komputerowej technice pomiaru. Poniżej zostały zamieszczone najważniejsze informacje dotyczące omawianego projektu badawczego:

- przedmiot badań – uzyskanie opinii studentów na temat wprowadzenia mentoringu w WSB – NLU;
- podmiot badania – studenci (181 osób);
- jednostka próby – III rok, studia dzienne licencjackie i jednolite magisterskie, kierunek Zarządzanie i Marketing, polska ścieżka;
- zakres czasoprzestrzenny – 15–20 stycznia 2007, badanie *on-line*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.

Badaniami objęci zostali studenci III roku, a więc osoby, które w tym roku zostaną absolwentami (studia pierwszego stopnia) bądź też ukończą je za dwa lata (studia drugiego stopnia). Jest to grupa studentów, którzy ma już za sobą cztery semestry studiów, a co za tym idzie, są w stanie, poprzez dotychczasowe doświadczenie i odczucia, skonfrontować swoje oczekiwania z rzeczywistym przebiegiem studiów, wskazać to, czego im brakowało, określić stopień zainteresowania i ocenić proponowane rozwiązania.

Badania wykorzystują ankietę komputerową. Ankieta ma charakter spersonalizowany, a więc zamknięty, dostępny jedynie dla osób z III roku ZiM. Zaproszenie do ankiety [por. załącznik nr 1] zostało rozesłane za pomocą poczty elektronicznej.

Kwestionariusz ankietowy [por. załącznik nr 2] składa się z 13 pytań, a przeciętny czas jego wypełniania – jak ustalono w pilotażu – wynosi 7 minut. Dla lepszego zrozumienia pytań, w kwestionariuszu zawarłem krótki opis koncepcji mentoringu [por. 3.3.]. Ankieta została podzielona na trzy obszary tematyczne:

- A. Uczelnia, kształcenie na poziomie wyższym, oczekiwania studentów;
- B. Projekt mentoringu;
- C. O Tobie (informacje dotyczące studenta).

Obszar tematyczny A składa się z czterech pytań zamkniętych, dotyczących odczuć, potrzeb oraz oczekiwań studenta wobec uczelni i systemu szkolnictwa wyższego. Są to pytania macierzowe jednokrotnego wyboru (typu: *radio button*). Każde pytanie macierzowe uwzględniało odmienne spojrzenie na kwestie zadań uczelni wyższej (ich waga, poziom realizacji, indywidualne potrzeby z nimi związane) i wymagało oceny danego zagadnienia w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „mało istotne” bądź „niedostateczny”, a 5 „bardzo istotne” bądź „bardzo dobrze” (w zależności od postawionych pytań).

Obszar tematyczny B traktuje o projekcie mentoringu i dotyczy takich aspektów, jak zainteresowanie studentów uczestnictwem w programie, chęć podpisania kontraktu z mentorem oraz potrzeby i oczekiwania związane z mentoringiem. Na część B składa się pięć pytań: trzy pytania jednokrotnego wyboru oraz dwa pytania kafeteryjne – wielokrotnego wyboru (typu: *check box*), półotwarte, gdzie możliwe było zaznaczenie więcej niż jednej odpowiedzi oraz dopisanie osobistych opinii w kwestionariuszu.

Obszar tematyczny C obejmuje cztery pytania zamknięte dotyczące samowiedzy studenta, informacji na temat jego zaangażowania w działalność pozaszkolną oraz pytania metryczkowe. W obszarze tym znajdują się dwa różne typy pytań: jedno pytanie macierzowe oraz trzy pytania jednokrotnego wyboru.

## **II. Wywiady bezpośrednie pogłębione**

Celem indywidualnych wywiadów pogłębionych było uzyskanie informacji dotyczących pożądaných kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym uczelni WSB – NLU, oraz możliwości wprowadzenia mentoringu. Ponadto przeprowadzona została konfrontacja poglądów z niektórymi opiniami studentów uzyskanymi w badaniu ankietowym.

W dniach 22 i 24 stycznia na terenie kampusu WSB – NLU w Nowym Sączu przeprowadzono dwa wywiady pogłębione (trwały odpowiednio 90 i 60 minut), w których wypowiedzieli się:

- a. dr Krzysztof Głuc (Prorektor ds. Dydaktycznych WSB – NLU, Dyrektor Programów NLU w Polsce);
- b. dr Krzysztof Pawłowski (Rektor WSB – NLU w Nowym Sączu oraz WSB w Tarnowie).

Powyższe wywiady zostały przeprowadzone na podstawie scenariusza wywiadu, który składał się z dwóch obszarów tematycznych:

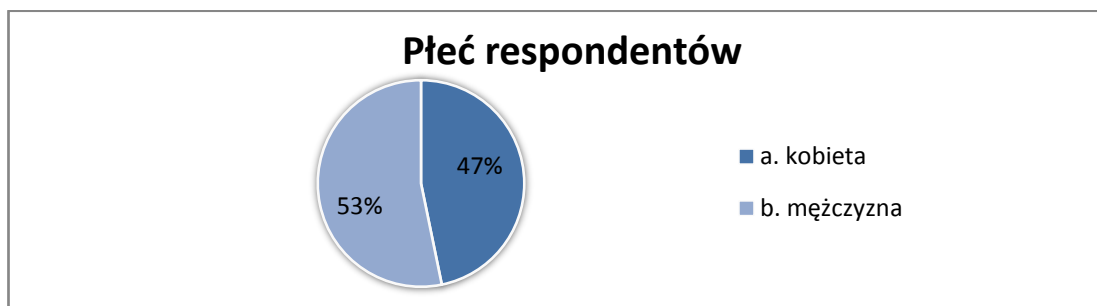
1. Szkolnictwo wyższe a społeczeństwo uczące się (wyzwania, kierunki rozwoju, wizja itp.). Poza kilkoma pytaniami dotyczącymi ogólnej charakterystyki uczelni, która sprostałaby obecnym wymaganiom, rozmówcy otrzymali dwa pytania z ankiety wypełnianej przez studentów, dotyczące zadań uczelni wyższej (pytania 1. i 3.).
2. Mentoring w szkole wyższej (szanse i zagrożenia, relacja mistrz – uczeń, indywidualizacja kształcenia). W tej części wywiadu poproszono rozmówców o zarysowanie, najlepszego według nich, sposobu wprowadzenia mentoringu oraz o wskazanie na szanse i zagrożenia prezentowanego programu.

## 4.4. Analiza wyników badań i wyniki końcowe

### I. Opinie studentów WSB – NLU

W badaniu ankietowym – *Mentoring we współczesnej szkole wyższej* – w którym zebrano opinie studentów, uzyskano 62 wypełnione ankiety (na 181 wysłanych), co oznacza, że w badaniu uczestniczyło ponad 34% zaproszonych studentów III roku kierunku ZiM. Analiza wyników przeprowadzona została w oparciu o trzyczęściowy podział tematyczny zastosowany w kwestionariuszu ankietowym, z tym, że została ona rozpoczęta od obszaru C (pytania 10–13), związanego z charakterystyką próby badawczej.

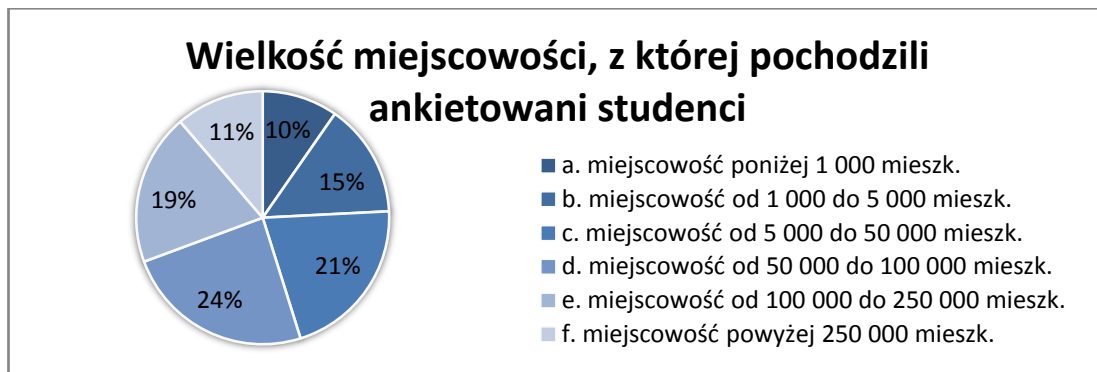
W grupie respondentów, którzy wzięli udział w badaniu zaznacza się niewielka przewaga liczebna mężczyzn (53%). Różnicę tą przedstawia wykres nr 3.



Wykres nr 3. Płeć respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Najwięcej, bo prawie  $\frac{1}{4}$  ankietowanych studentów<sup>128</sup>, pochodzi z miejscowości liczącej od 50 do 100 tysięcy mieszkańców. Niewiele mniejszą grupę stanowią studenci z miejscowości liczącej od 5 do 50 tysięcy mieszkańców. Najmniej liczną grupę stanowili studenci z miejscowości poniżej 1 tysiąca mieszkańców (10%) oraz powyżej 250 tysięcy mieszkańców (11%), co uwidacznia wykres nr 4.

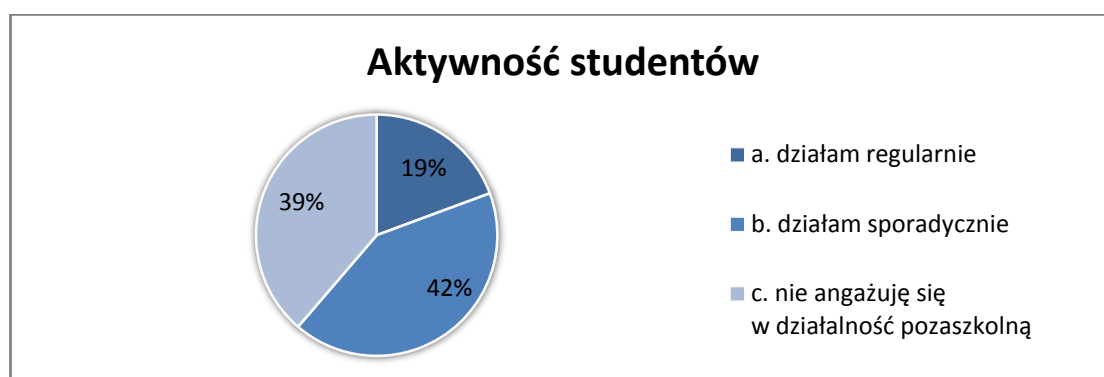


Wykres nr 4. Wielkość miejscowości, z której pochodzili ankietowani studenci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

<sup>128</sup> Jeżeli nie zaznaczono inaczej słowo „studenci” odnosi się zarówno do studentów płci żeńskiej i męskiej.

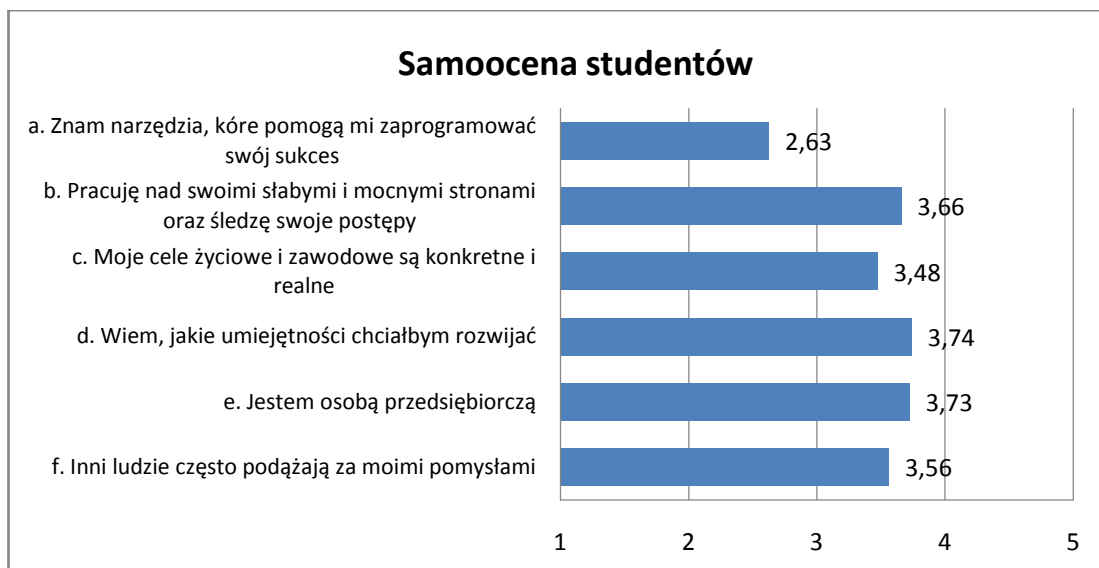
W pytaniu nr 11 studenci byli proszeni o określenie swojego zaangażowania w działalność pozaszkolną (działalność w organizacjach studenckich, uczestnictwo w wolontariacie etc.). Wyniki prezentuje poniższy wykres. Blisko  $\frac{2}{3}$  ankieterów podejmuje działalność pozaszkolną, co stanowi znaczną grupę. Warto jednak pomyśleć nad sposobem zaktywizowania pozostałej, wciąż zbyt licznej, grupy studentów mało lub wcale angażujących się w przygotowanie osobistej ścieżki kariery.



**Wykres nr 5. Aktywność studentów poza szkołą**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Wykres nr 6 przedstawia uśrednioną samoocenę studentów. Z wykresu można odczytać, że poszczególne stwierdzenia w dostatecznym i dobrym stopniu charakteryzują badaną próbę. Ankieterzy najgorzej ocenili swoją znajomość narzędzi i metod, które byłyby w stanie pomóc im osiągnąć sukces (2,63 – między dość słabo a dostatecznie). Znacznie lepiej ocenili jednak swoją wiedzę dotyczącą umiejętności, jakie chcieliby rozwijać (3,74) oraz to, że są osobami przedsiębiorczymi (3,73). Nie są to jednak wyniki, które można uznać za satysfakcjonujące, co powinno zwrócić uwagę na konieczność samorozwoju studenta, a także wsparcia go w tym procesie ze strony szkolnictwa wyższego. Studenci odczuwają brak pewnej wiedzy, ale są też świadomi, czego chcieliby się dowiedzieć. Indywidualizacja kształcenia mogłaby okazać się najlepszym rozwiązaniem. Przyczyniłaby się z pewnością do poprawienia wyniku w pozostałych obszarach samooceny, gdyż w znacznym stopniu zmotywowałaby do dalszego rozwoju.

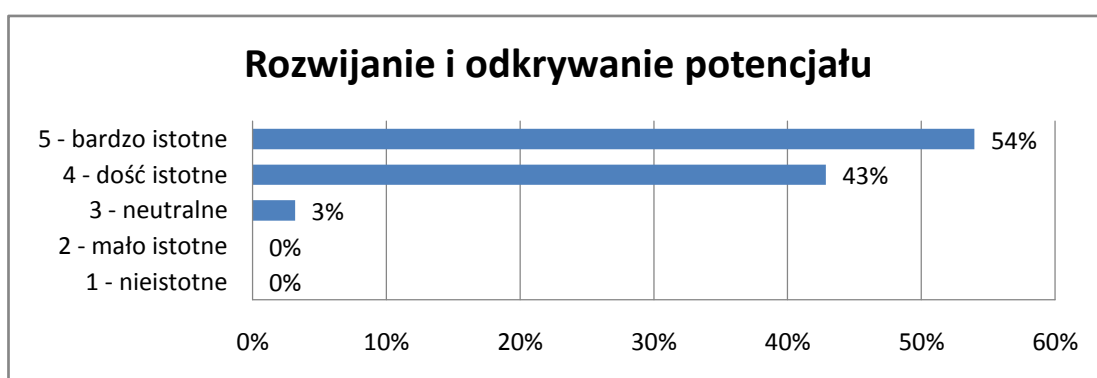


**Wykres nr 6. Samocena studentów**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

#### A. Uczelnia, kształcenie na poziomie wyższym, oczekiwania studenta

Pytanie nr 1 miało na celu zidentyfikowanie, które zadania szkoły wyższej są dla studentów szczególnie istotne i postrzegane jako pomocne w codziennym życiu. Za jedno z najważniejszych zadań szkoły wyższej studenci uznali rozwijanie i odkrywanie potencjału, co zostało przedstawione na wykresie nr 7. Około 97% respondentów uznało to zadanie za dość istotne (43%) lub bardzo istotne (54%). Jedynie 3% ankietowanych studentów odniosło się do niego neutralnie. Studenci rozpoczynając swoją edukację na poziomie wyższym często nie wiedzą jeszcze, na co ich stać i pragną, aby ktoś pomógł im odkryć i rozwinąć ich potencjał.



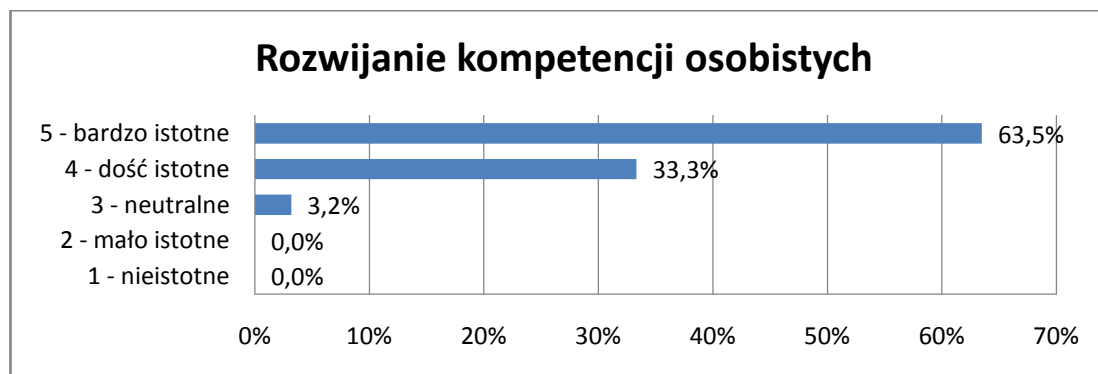
**Wykres nr 7. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie i odkrywanie potencjału**

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Również rozwijanie kompetencji osobistych (w tym motywacji, pewności i wiary w siebie, optymizmu, determinacji oraz samoświadomości) uznano za bardzo ważne zadanie [por. wykres nr 8]. Za bardzo istotny uznało go ponad 63% ankietowanych studentów, a 33% za dość istotny. Warto tutaj zaznaczyć, że zarówno



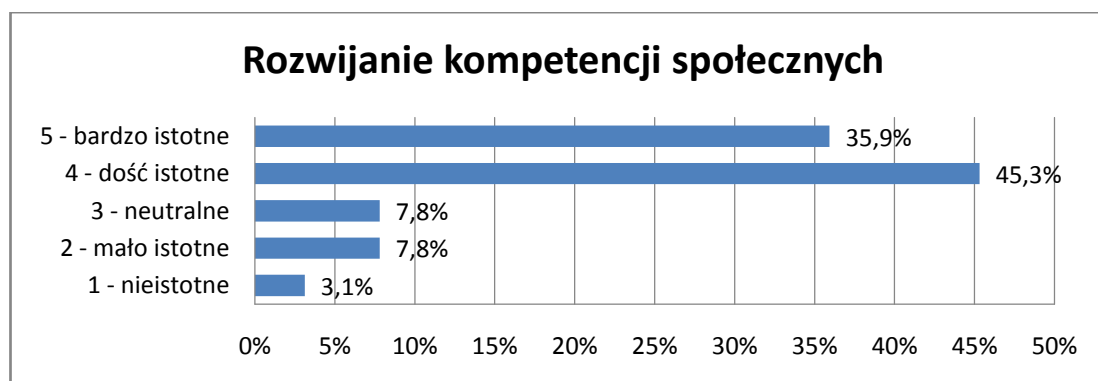
w przypadku rozwoju i odkrywania potencjału jak i rozwijaniu kompetencji osobistych nie było osoby, która oceniłaby to zadanie jako mało bądź w ogóle nieistotne. Podkreślić należy, że wypełnienie tych zadań jest niemal niemożliwe przy zjawisku masowości kształcenia, gdzie zatracona została osobista relacja pomiędzy uczącymi i studentami. Jej odnowienie powinno zostać uznane za priorytet uczelni inteligentnej.



**Wykres nr 8. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie kompetencji osobistych**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

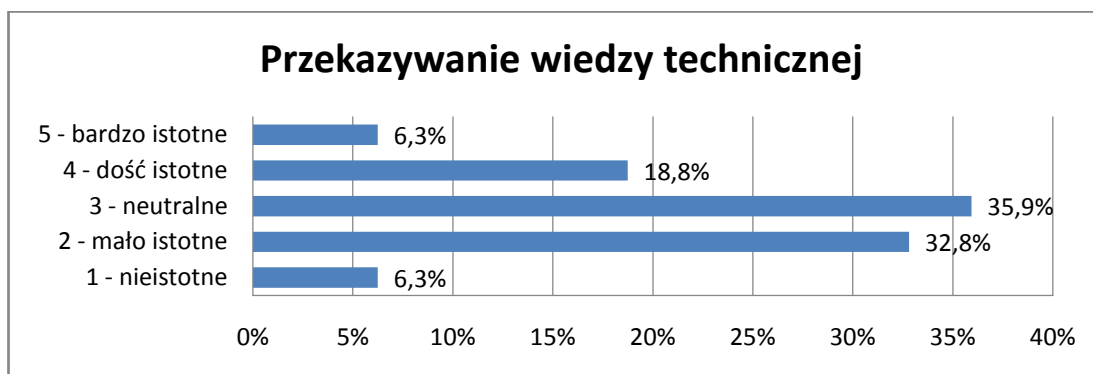
Kolejnym zadaniem szkoły wyższej, które podlegało ocenie studentów, było rozwijanie kompetencji społecznych (w tym empatii, przywództwa, tolerancji, umiejętności kształtowania innych czy też pracowania z innymi). Najczęściej padającymi odpowiedziami było – dość istotne (45%) i bardzo istotne (36%). Około 11% respondentów uznało to zadanie za mało istotne bądź nieistotne, a około 8% ankietowanych stwierdziło, że zadanie to nie jest ani istotne, ani nieistotne (prawie 8%). Spadek oceny w stosunku do rozwijania kompetencji osobistych jest wyraźnie zauważalny, choć trudno jednoznacznie stwierdzić, z czego wynika. Prawdopodobnie część studentów czuje, że pewną podstawę w tej dziedzinie już posiada lub że potrafi ją samodzielnie wykształcić w codziennych kontaktach z innymi. Warto jednak uwrażliwiać ich na to, jak istotne są te umiejętności w późniejszym życiu zawodowym.



**Wykres nr 9. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie kompetencji społecznych**

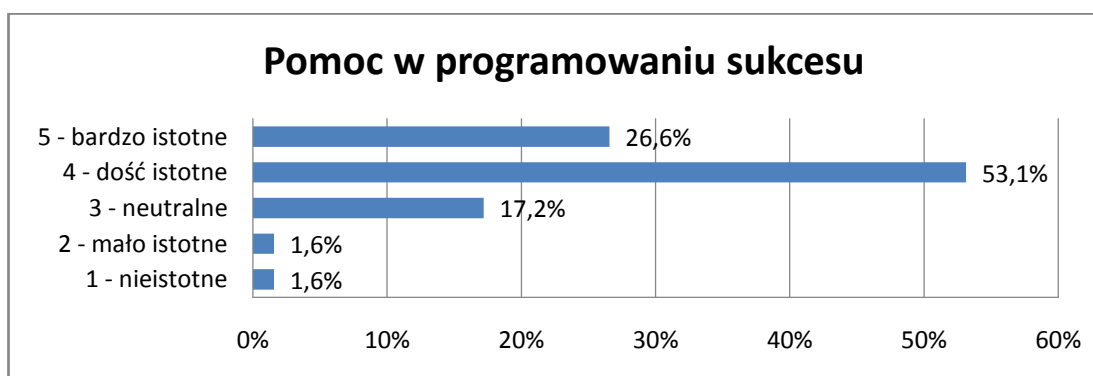
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Przekazywanie wiedzy technicznej okazało się, pośród wszystkich wymienionych zadań, najmniej istotne. Dwoma najczęściej padającymi odpowiedziami było: neutralne – 36% oraz mało istotne – 33%. Prawie 19% ankieterowanych studentów uznało to zadanie za dość istotne. Pokazuje to wyraźnie, że obecny system nauczania, nastawiony na przekazywanie wiedzy technicznej poprzez np. wykłady, różni się z oczekiwaniami studentów.



**Wykres nr 10. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: przekazywanie wiedzy technicznej**  
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

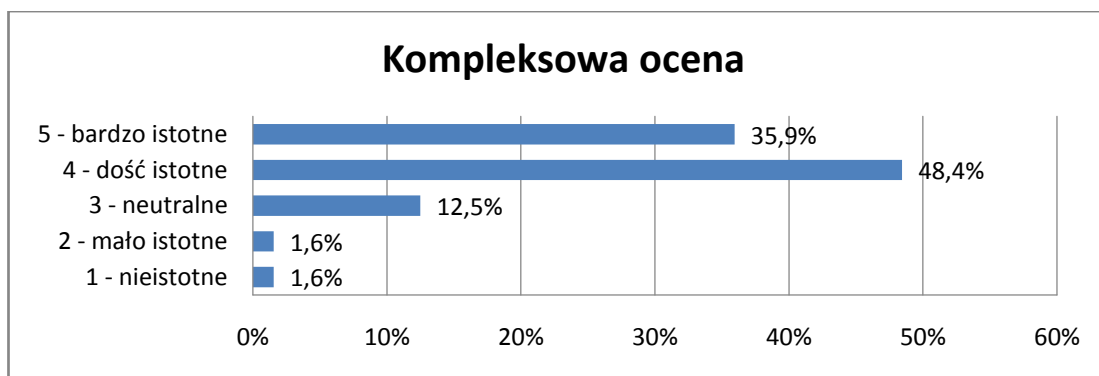
Piątym z kolei zadaniem była pomoc studentowi w programowaniu sukcesu. Najwięcej, bo aż ponad 53%, badanych studentów uznało to zadanie za dość istotne, a 27% za bardzo istotne. Ponad 17% odniosło się do tego zadania neutralnie. Studenci oczekują pomocy i wskazania im drogi, chcą wiedzieć, jakie są możliwości, a nawet wizualizują sobie najbliższe lata ich życia zawodowego tak, aby mogli przez pryzmat tego celu podejmować inne działania. To zadanie również jest bardzo trudne do wykonania bez zindywidualizowania kształcenia.



**Wykres nr 11. Ocena istotności zadania: pomoc w programowaniu sukcesu**  
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Ostatnim wymienionym w kwestionariuszu ankieterowanym zadaniu szkoły wyższej była kompleksowa ocena, umożliwiająca uświadomienie sobie przez studenta własnych mocnych i słabych stron oraz czynionych przez siebie postępów. Ponad 84%

badanych studentów uznało to zadanie za dość (48%) lub bardzo istotne (36%). Natomiast neutralnie odniosło się do tego 12% ankietowanych studentów. Wyniki te nie są zaskakujące – oczywiście studenci mają prawo do rzetelnej oceny i im dokładniejsza ona będzie, tym efektywniej zaplanują następne działania. Poznanie swoich słabych i mocnych stron oraz czynionych postępów dodaje pewności siebie, mobilizuje do działania oraz wskazuje obszary, na których należy skupić swoją uwagę. Należy pamiętać, że ocena ta powinna uwzględniać nie tylko zdobytą wiedzę fachową i umiejętności techniczne, ale przede wszystkim rozwój kompetencji społecznych i osobistych studenta.



**Wykres nr 12. Ocena istotności zadania szkoły wyższej: kompleksowa ocena**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

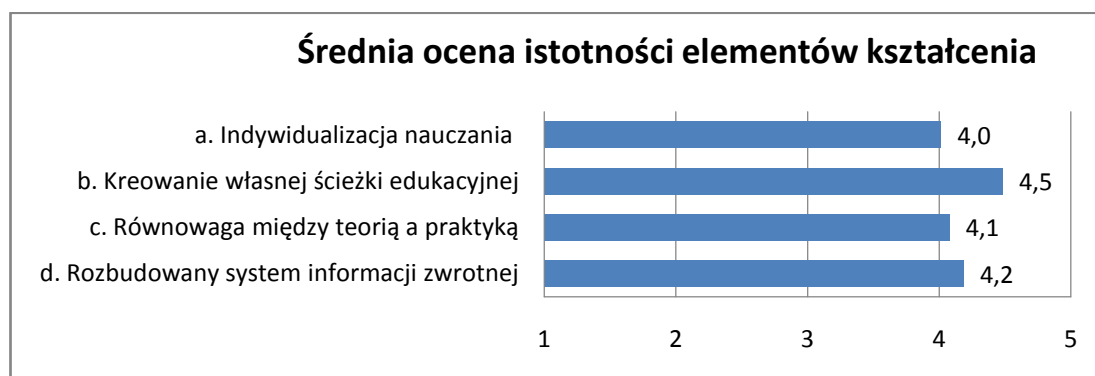
Poniżej znajduje się wykres podsumowujący ocenę istotności poszczególnych zadań szkoły wyższej dokonanej przez studentów. Wynika z niej, że najistotniejsze dla studentów jest rozwijanie i odkrywanie osobistego potencjału (4,5) oraz rozwijanie kompetencji osobistych (4,6). Za dość istotne uznano kompleksową ocenę (4,2), rozwijanie kompetencji społecznych (4,0) oraz pomoc w programowaniu sukcesu (4,0). Najgorzej wypadło tu zadanie związane z przekazywaniem wiedzy technicznej, której ocena była niższa od neutralnej (2,9).



**Wykres nr 13. Średnia ocena istotności zadań szkoły wyższej**

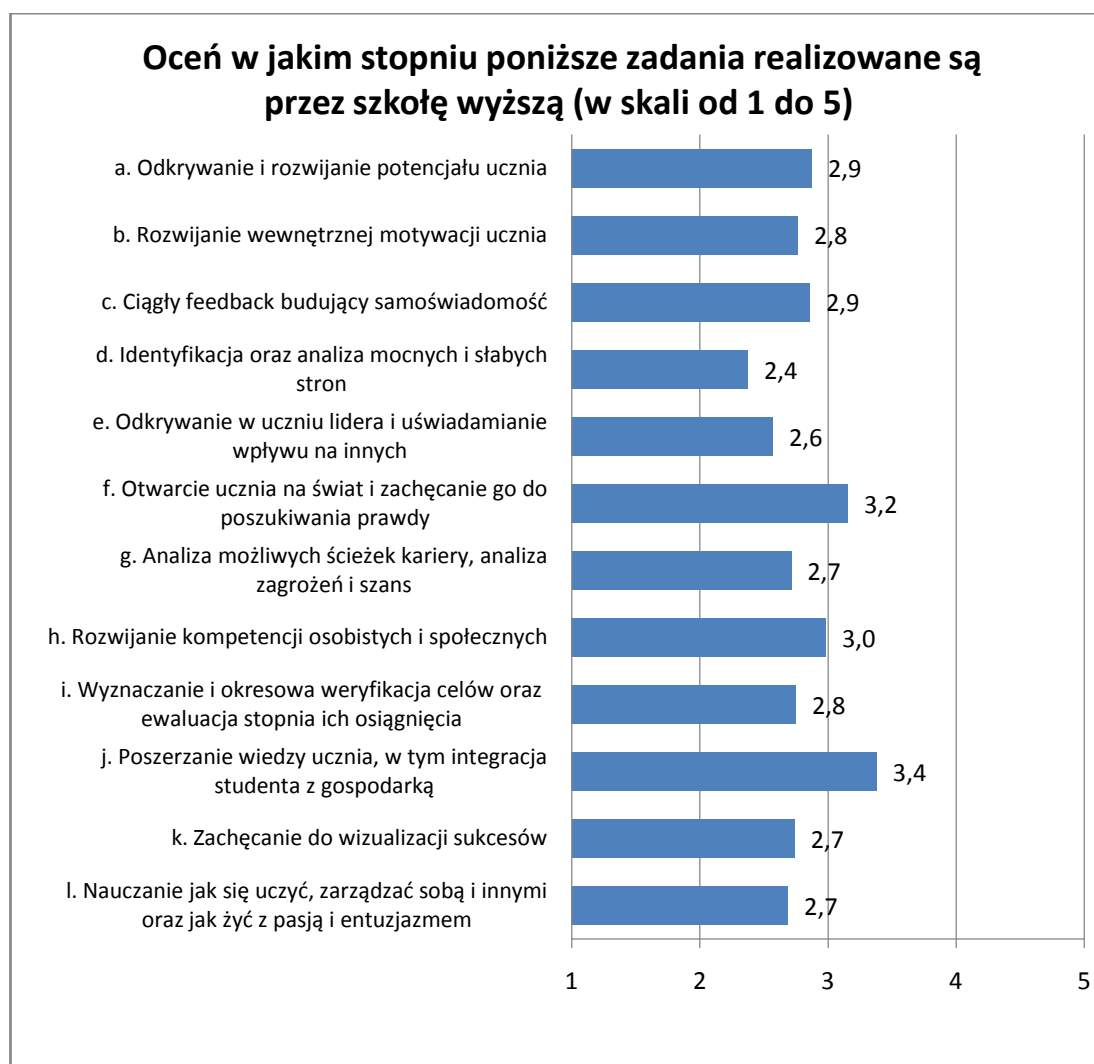
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

W pytaniu nr 2 ocenie podlegały poszczególne elementy kształcenia. Najbardziej istotnym elementem dla większości studentów okazało się kreowanie własnej ścieżki edukacyjnej związanej m.in. z dowolnym doбором kursów (ocena 4,5), następnie rozbudowany system informacji zwrotnej (4,2). Dość istotnym elementem dla studentów jest także kształcenie, równoważące teorię i praktykę (4,1) oraz indywidualizacja nauczania uwzględniająca m.in. style uczenia się, typy inteligencji, poziom posiadanej wiedzy oraz potrzeby studenta (4,0). Te elementy kształcenia zostały uznane za słabe strony polskiej edukacji wyższej [por. 1.1.], a o ich istocie traktuje m.in. rozdział poświęcony uczelni inteligentnej [por. 2.3.]. Dobrym sygnałem jest fakt, że studenci zdają sobie z tego sprawę i tak wysoko oceniają te elementy, co sugeruje, że będą potrafili z nich w pełni korzystać, gdy już uda się wprowadzić je do szkolnictwa wyższego.



**Wykres nr 14. Ocena elementów kształcenia**  
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Wykres nr 15 przedstawia ocenę stopnia realizacji poszczególnych zadań szkoły wyższej dokonanej przez ankietowanych studentów. Ocena realizowanych przez uczelnię zadań wypadła dość słabo. Większość, bo aż 10 z 12 zadań, zostało ocenionych w granicach mierny i dostateczny. Jedynie średnia ocen dwóch zadań nieznacznie przekroczyła ocenę dostateczną: poszerzanie wiedzy studenta, w tym integracja z gospodarką (3,4) oraz otwarcie ucznia na świat i zachęcanie go do poszukiwania prawdy (3,2). Wyniki są więc dramatycznie niskie, a przecież chodzi tu o bardzo istotne aspekty, umożliwiające pełny rozwój studenta. Szkoły wyższe powinny wreszcie uświadomić sobie, że ich obecny sposób funkcjonowania nie jest efektywny i poszukiwanie nowych metod kształcenia jest koniecznością.

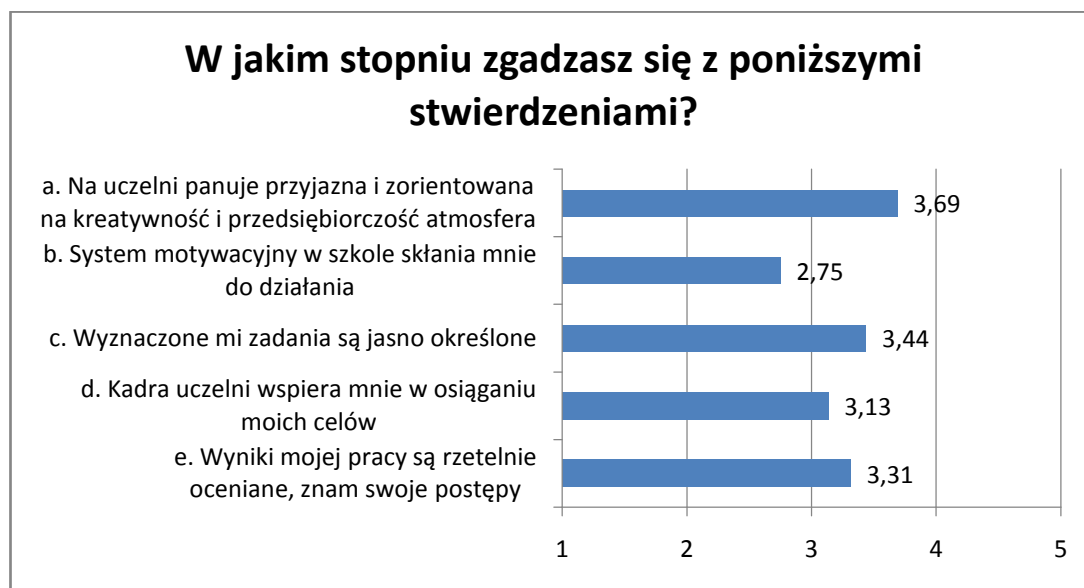


**Wykres nr 15. Ocena stopnia realizowania zadań szkoły wyższej**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

W pytaniu nr 4 poproszono studentów o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń. Studenci w największym stopniu odwoływali się do swoich doświadczeń i odczuć związanych z uczeniem się w WSB – NLU, co pozwoli sprawdzić, jakie płaszczyzny należy wziąć pod uwagę opracowując model mentoringu dla tej uczelni. Większość studentów (blisko 70%) zgodziła się, że atmosfera na uczelni jest przyjazna i zorientowana na kreatywność i przedsiębiorczość. To bardzo dobry punkt wyjścia i świadczy o dużym potencjale uczelni. Atmosfera sprzyjająca rozwojowi jest bowiem najważniejsza i umożliwia wprowadzanie koniecznych modyfikacji. Niepokojącym sygnałem jest niska ocena systemu motywacyjnego (tylko niespełna 25% uznaje go za skłaniający do działania), co pozostaje w pozornej sprzeczności z oceną atmosfery na uczelni. Widać studentom ona nie wystarcza, potrzebują silniejszych bodźców, co może być uzależnione także od mobilizacji kadry uczelni, której wsparcie uzyskało ocenę 3,13. Wyznaczanie jasnych zadań i ich ocena są

również elementami, które należałoby poprawić, to na nich przecież opiera się w decydującym stopniu proces kształcenia.



**Wykres nr 16. Ocena WSB – NLU**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

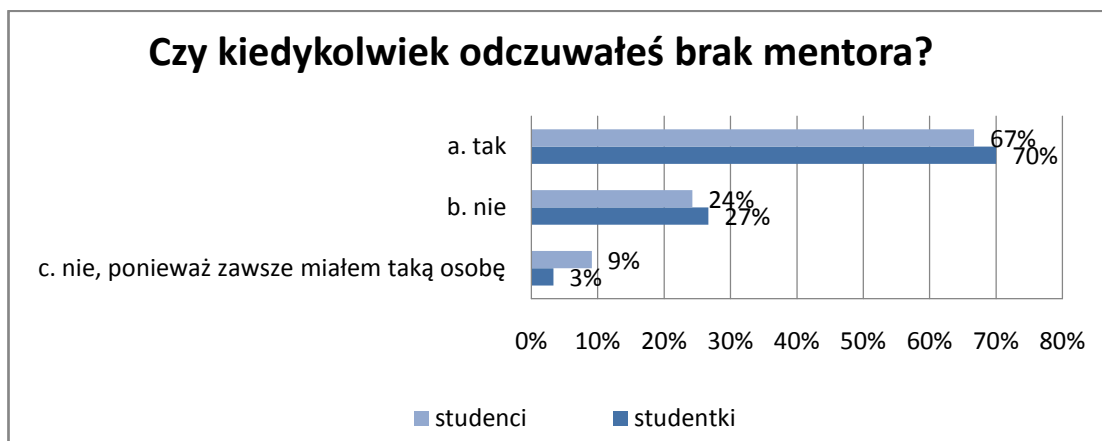
### **Wnioski z części A**

Odpowiedzi ankietowanych potwierdzają, że szkolnictwo wyższe potrzebuje nowych i bardziej efektywnych metod kształcenia. Niska ocena wypełnianych przez uczelnie zadań i rozmijanie się w znacznym stopniu z oczekiwaniami studentów sugeruje, że bez otwarcia się na potrzeby młodych ludzi, wspieranie ich rozwoju będzie wciąż na zbyt niskim poziomie. Uderza także fakt, że poprawa tej sytuacji na niemal wszystkich płaszczyznach może zostać oparta na prostych i naturalnych metodach, które były praktykowane, zanim masowość kształcenia nie zmieniła uczelni w odpersonalizowaną fabrykę. Oczywiście, kluczem jest powrót do silnej indywidualizacji procesu kształcenia, odnowienie więzi między uczącymi a studentami i położenie dużego nacisku na odkrywanie potencjału osobistego studentów oraz rozwijanie ich kompetencji.

Mentoring może okazać się najlepszą formą kształcenia. Uwzględnia on wszystkie zadania uczelni, które wskazali studenci jako najważniejsze oraz opiera się na elementach, które uznali za istotne. Oczywiście, kreowanie odpowiedniego modelu mentoringu wymaga uwzględnienia tych płaszczyzn, które studenci obecnie uznają za zaniedbane, a konieczne do ich rozwoju.

## B. Projekt mentoringu

W tej części badania ankietowego zadano kilka pytań (5–9) mających bezpośredni związek z mentoringiem w szkole wyższej. Pytanie 5: *Czy odczuwałeś kiedykolwiek brak mentora?* zostało zanalizowane pod kątem płci. Wynika z niego, że studentki (70%) w podobnie dużym stopniu odczuwały brak mentora niż studenci (67%). Z drugiej jednak strony około 1/3 ankietowanych studentów i studentek nigdy nie odczuło brak mentora, co może być związane z brakiem świadomości odnośnie tego, jak wsparcie mądrego i wrażliwego mentora może pomóc w rozwoju studenta. Studenci nie odczuli tego braku, bo myślą, że muszą liczyć tylko na siebie i nikt nie pokazał im, że współpracując z doświadczoną osobą można pogłębić swoją samoświadomość. Zwraca uwagę również fakt, że niewielki odsetek studentów i studentek posiadało i wciąż posiada taką osobę.

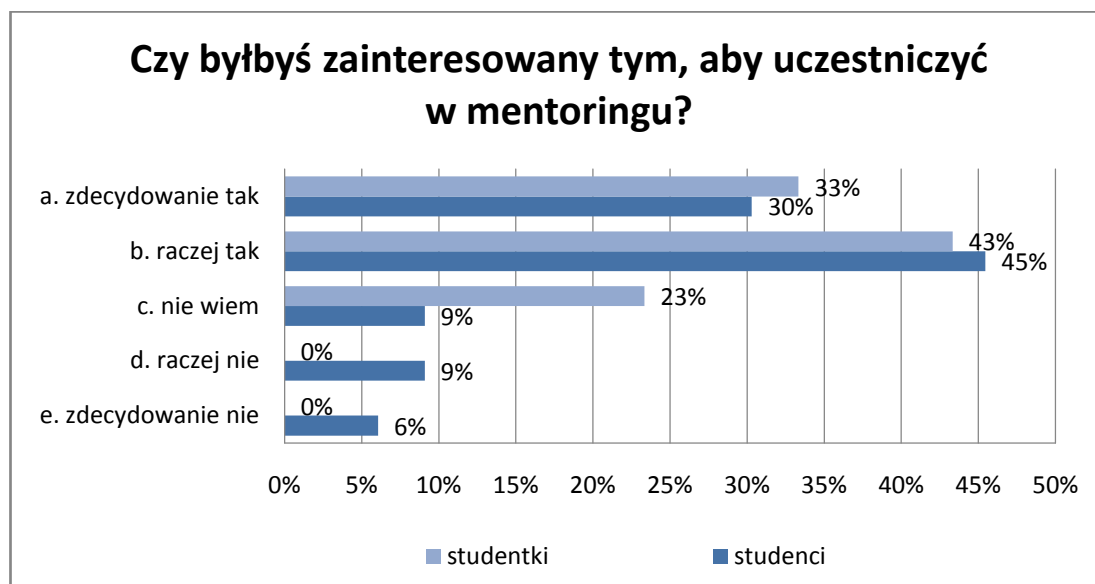


Wykres nr 17. Odczuwanie braku mentora wśród studentów i studentek

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Pytanie nr 6 miało na celu zbadanie, w jakim stopniu ankietowani studenci i studentki są zainteresowani uczestnictwem w mentoringu. Wykres nr 18 przedstawia relację płci i zainteresowania uczestnictwem w mentoringu. Zainteresowanie obu płci było podobne. Zdecydowanie *tak* lub *raczej tak* odpowiedziało 76% studentek i 75% studentów. Niezdecydowanych studentek było jednak ponad dwukrotnie więcej (23%) niż studentów (9%), co przełożyło się na wyniki nie zainteresowania uczestnictwem w mentoringu – 15% mężczyzn było raczej lub zdecydowanie niezainteresowanych tym projektem. Nie było jednak ani jednej kobiety, której projekt mentoringu mógłby nie zainteresować. Być może wynika to z faktu, że mężczyźni są bardziej pewni siebie i trudno im czasami jest się przyznać, że potrzebują pomocy i wsparcia innej osoby. Może także uważają, że nie

ma odpowiedniej osoby, która mogłaby być ich mentorem. Oczywiście, przed wprowadzeniem tego typu programu do szkół, każdy jego potencjalny uczestnik powinien być dokładnie poinformowany, czego będzie się od niego wymagało i co może dzięki takiej relacji uzyskać. Atrakcyjny i nastawiony na oczekiwania studentów model mentoringu, mógłby wyraźnie zwiększyć zainteresowanie w stosunków do wyników zaprezentowanych na poniższym wykresie.

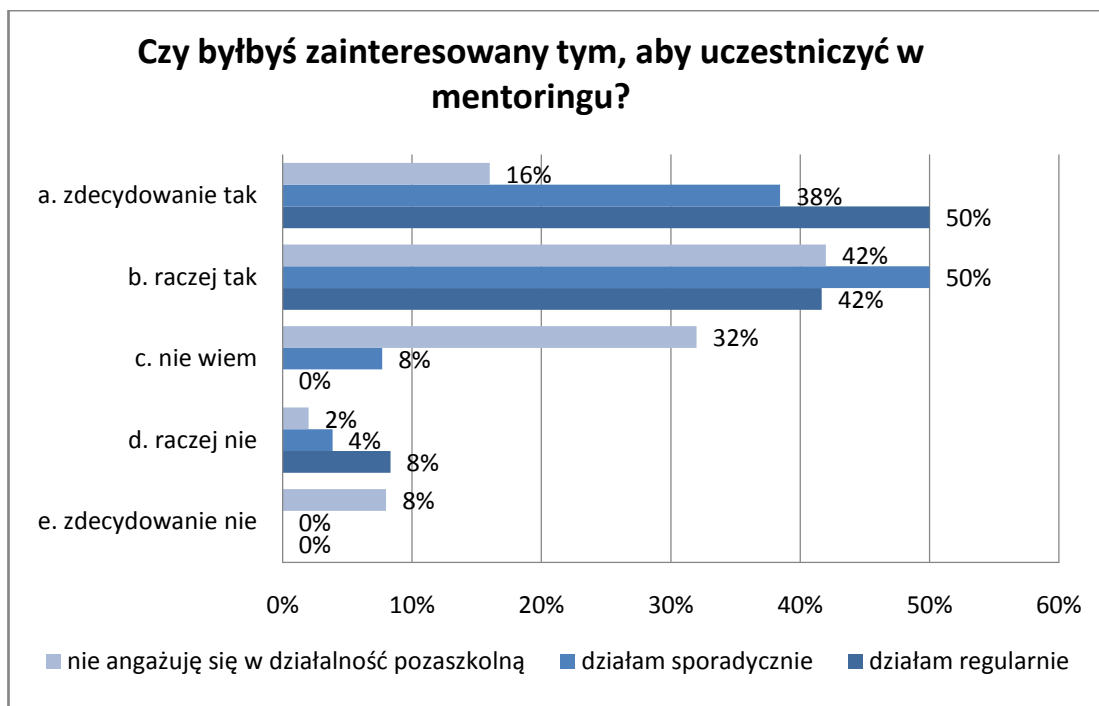


**Wykres nr 18. Zainteresowanie studentów uczestnictwem w mentoringu według płci**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Wykres nr 19 przedstawia inne podejście do wyników. Sprawdzono czy odpowiedzi na to pytanie różnią się od stopnia zaangażowania studentów w działalność pozaszkolną. Okazało się, że odsetek studentów zainteresowanych uczestnictwem w mentoringu był wyższy w przypadku osób zaangażowanych. Respondenci, którzy deklarowali, że angażują się regularnie w pozaszkolną działalność, byli w przypadku 92% zainteresowani przystąpieniem do programu mentoringu. Osoby działające sporadycznie trochę rzadziej wyrażały swoją chęć udziału, choć wynik był równie wysoki – 88%. Studenci nieangażujący się w działalność pozaszkolną deklarowali zainteresowanie w przypadku 66%. Duża część z tej grupy nie była pewna swojego zainteresowania i wybrała odpowiedź c. „nie wiem”. Wyraźnie widać również, że osoby, które zdecydowanie nie chciałyby wziąć udziału w programie mentoringu, nie angażują się w żadną pozaszkolną działalność – są to osoby mało pewne siebie i niechące podejmować ryzyka oraz brać na siebie większej odpowiedzialności.

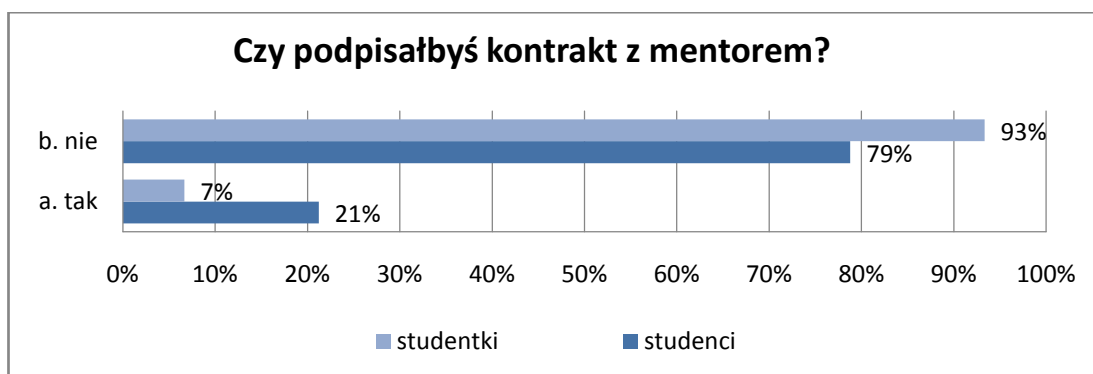




**Wykres nr 19. Zainteresowanie studentów uczestnictwem w mentoringu według stopnia ich zaangażowania w działalność pozaszkolną**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Pytanie nr 7 ma na celu zbadanie gotowości podpisania przez studentów czy studentki kontraktu z mentorem, który dwustronnie zobowiązywałby do pewnego zaangażowania. Duża część ankietowanych byłaby gotowa taki kontrakt podpisać (około 86%), aczkolwiek można zauważyć zaskakujące różnice w odpowiedziach ze względu na płeć. Aż 93% ankietowanych studentek, ale „zaledwie” 79% studentów byłaby gotowa ów kontrakt podpisać. Może się to wiązać z większą ostrożnością mężczyzn i z ich niechęcią związaną z braniem na siebie zbyt dużej odpowiedzialności i obowiązków.



**Wykres nr 20. Gotowość studentów do podpisania kontraktu z mentorem**

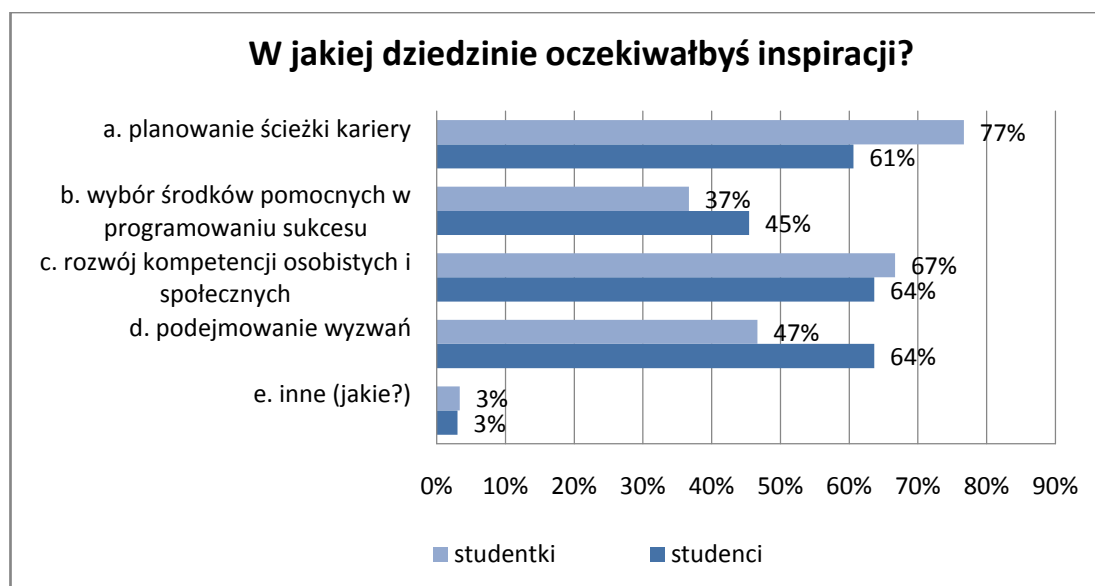
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Pytania nr 8 oraz 9 odnoszą się do oczekiwań studentów odnośnie mentoringu. Pierwsze z nich wskazuje na dziedzinę, w której studenci oczekivaliby

inspiracji od swoich mentorów. Wykres nr 21 przedstawia te oczekiwania z uwzględnieniem płci. Okazuje się, że kobiety oczekują przede wszystkim inspiracji w planowaniu ścieżki kariery (77%) oraz w dziedzinie rozwoju kompetencji osobistych i społecznych (67%). Zdecydowanie rzadziej niż mężczyźni kobiety wskazywały na dziedziny – wybór środków pomocnych w programowaniu kariery (37%) oraz podejmowanie nowych wyzwań (47%). Mężczyźni natomiast za najważniejsze dziedziny inspiracji uznali w równym stopniu podejmowanie wyzwań oraz rozwój kompetencji społecznych i osobistych. Na trzecim miejscu znalazła się dziedzina związana z planowaniem ścieżki kariery (61%). Inne odpowiedzi, które padały wśród studentów i studentek to:

- rozwój naukowy;
- poznanie swoich silnych stron.

Różnice w oczekiwaniach studentów i studentek wynikają oczywiście z różnic pomiędzy tymi płciami i mentor powinien brać je pod uwagę w trakcie indywidualnej pracy ze swoim *mentee*. Widać zdecydowanie, że ważna dla respondentów jest pomoc w rozwoju kompetencji oraz w planowaniu ścieżki kariery, co jest zupełnie zaniedbane w obecnym szkolnictwie wyższym. Odpowiednio dobrany mentor będzie w stanie zaspokoić te oczekiwania.

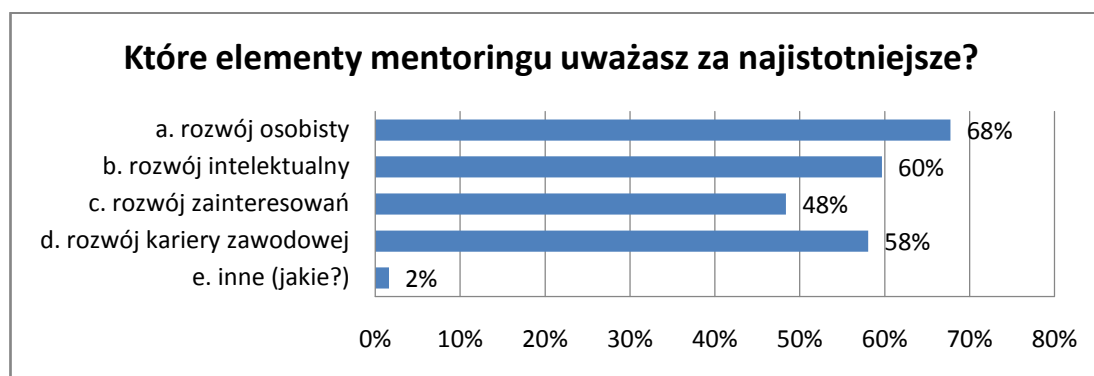


**Wykres nr 21. Dziedziny, w której studenci oczekiwali by inspiracji**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Wykres nr 22 przedstawia odpowiedzi na ostatnie pytanie, w którym poproszono studentów o wskazanie najważniejszych według nich elementów mentoringu. 68% studentów uważa za najważniejszy rozwój osobisty, nieznacznie niżej ocenili rozwój

intelektualny (60%) oraz rozwój kariery zawodowej (58%), natomiast mniej niż połowa respondentów (48%) uznała na istotny rozwój zainteresowań. To bardzo dobre wyniki, gdyż efektywny mentoring opierać się powinien przede wszystkim na rozwijaniu potencjału osobistego studenta. Rozwój intelektualny i rozwój kariery są niejako efektami ubocznymi i nie powinny przyćmiewać prawdziwego celu, jakim jest pogłębianie samoświadomości studenta. Odpowiedź dopisana przez studenta: wydobywanie potencjału pokrywa się z rozwojem osobistym.



**Wykres nr 22. Elementy mentoringu, które studenci uznali za najważniejsze**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

## **Wnioski z części B**

Zdecydowana część badanych jest zainteresowana uczestnictwem w programie mentoringu. Niepewność pozostałej części studentów mogłaby zostać rozwiana przez zaprezentowanie im spójnej i całościowej koncepcji. Należy pamiętać, że wprowadzanie tego typu zmian zawsze budzi pewien lęk i pierwszy okres po wprowadzeniu takiego modelu będzie z pewnością trudny, zarówno dla mentorów jak i uczniów. Dopiero dłuższe funkcjonowanie tego programu i efekty, które będzie on przynosił, udowodnią, że jest to naturalna i efektywna forma, dająca obustronną satysfakcję. Ważne jest, że studenci wypowiedzieli się pozytywnie na temat decyzji o podpisaniu kontraktu. Pokazuje to ich świadomość, że zaangażowanie w ten program wymaga odpowiedzialności oraz wypełniania określonych zobowiązań.

Dobrze, że studenci mają rozsądne oczekiwania i nie będą starali się przenosić całej odpowiedzialności za swój sukces na swojego mentora. Oczywiście, w ich potrzebach rysują się wyraźne różnice, w tym jednak jest siła zindywidualizowanej więzi mistrz – uczeń, że jest w stanie dostosować się do odmiennych oczekiwań każdego człowieka oraz umożliwić mu pełny i wszechstronny rozwój.

## II. Opinie kadry WSB – NLU

### Status quo szkolnictwa wyższego

Zarówno prorektor ds. dydaktycznych K. Głuc jak i rektor K. Pawłowski uważają obecne szkolnictwo wyższe za bardzo odległe od ideału [por. tabela nr 4]. K. Głuc określił szkołę wyższą jako *mającą obecnie charakter konserwatywny i reproduktywny*. Zgodził się także ze stwierdzeniem, że jest ona przedłużeniem liceum i kontynuacją zaszufładowanego systemu kształcenia, który programuje studentom studia i z założenia mówi im, co jest dobre a co złe.

### Misja i zadania idealnej szkoły wyższej

Według prorektora Głuca idealna szkoła wyższa to szkoła, która pozwala na określenie indywidualnej ścieżki rozwoju studenta, w tym dobór treści nauczania wynikającą z potrzeb i oczekiwań studentów. Jednocześnie należy pamiętać, że student potrzebuje pomocy, wypracowanego systemu wsparcia i tu mentoring odgrywałby zasadniczą rolę. Szkoła marzeń, to szkoła tworząca przestrzeń dla aktywności studentów i rozwijania kompetencji społecznych i osobistych, jednocześnie niepokazująca gotowych rozwiązań (szkoła odpowiedzialna).

Rektor K. Pawłowski uważa, że misją idealnej szkoły wyższej jest kształtowanie ludzi i ich postaw. Przyznaje, że jest to jednocześnie zadanie najtrudniejsze, ale tylko jego realizacja daje uczniom możliwość, by przerosnąć swoich mistrzów. *Ambicją mistrza powinno być to, by każdy student stał się lepszy od niego*. Nie jest to zazwyczaj wykonalne w przeciagu studiów, ważne jest jednak to, by u studenta były ukształtowane takie postawy jak ciekawość świata, ambicja, wiara w swoje możliwości oraz to, że ciężka praca prowadzi do osiągnięć. Zaszczepienie tego w studencie wystarczy, by w dalszej drodze rozwoju przerósł on swojego mistrza.

Zarówno rektor jak i prorektor uważają, że uczelnie powinny robić wszystko, aby sprostać potrzebom gospodarki opartej na wiedzy i je antycypować.

### Mentoring

K. Pawłowski przyznał, że pomysł oparcia mentoringu o absolwentów jest fantastyczny, tym bardziej, że przywiązanie do szkoły absolwentów jest bardzo duże.

Stworzenie systemu to genialne pójście do przodu. Mentoring nie może być jednak obowiązkowy. *I to jest słaby punkt, ponieważ przeważnie Ci, którzy by najbardziej potrzebowali mentora, w ogóle o tym nie pomyślą.*

Rektor K. Pawłowski zauważył bardzo istotny problem: *mentoring nie może się ograniczyć do czystego profesjonalizmu. Dopiero ciepłe relacje pozwalają drugiej stronie uwierzyć w siebie.* Ponadto stwierdził: *Jeżeli poszukiwalibyśmy obszaru, w którym szkoła miałaby się wyróżniać to byłby to mentoring. Możliwości do jego wprowadzenia istnieją. Należy dać także szansę pracownikom, wśród których z pewnością znajdziemy odpowiednich kandydatów.*

Rektor K. Pawłowski zwrócił również uwagę na kwestię kosztów związanych z wprowadzeniem mentoringu. Zorganizowanie dnia szkoleniowego dla mentorów wiązałoby się z koniecznością znalezienia funduszy.

Kwestię kosztów poruszył również prorektor K. Głuc, który uważa, że byłaby to największa, obok spraw organizacyjnych, trudność. Poza tymi dwiema płaszczyznami podkreślał ona jednak gotowość uczelni do podjęcia tego wyzwania. Z entuzjazmem powiedział: *Potrafiśmy to zrobić. Mentalnie jesteśmy gotowi.*

### **Porównanie odpowiedzi na pytania ankietowe**

W tabeli nr 3 zestawione zostały odpowiedzi rektora, prorektora oraz studentów na pierwsze pytanie ankietowe. Wyniki są porównywalne, co stanowi dobry punkt wyjścia – kadra rozumie potrzeby swoich studentów i jest w stanie wyjść im naprzeciw. Rektor K. Pawłowski ocenił niżej od studentów pomoc w programowaniu sukcesu studenta oraz kompleksową ocenę, co może być efektem wysokich oczekiwań względem studentów i ich samodzielności. Prorektor K. Głuc zakwestionował z kolei zadanie polegające na rozwijaniu kompetencji osobistych studenta, argumentując, że *szkoła powinna dawać przestrzeń, warunki, a nie rozwijać kompetencje osobiste.*

Zarówno rektor jak i prorektor zgadzają się jednak ze studentami, że szkoła wyższa powinna rozwijać kompetencje społeczne. Świadomość istotności tego czynnika jest bardzo ważna dla budowania współpracy między kadrami naukową a studentami. Wierząc w konieczność wykształcenia pewnych umiejętności społecznych wymaganych na rynku pracy oraz w życiu osobistym, można

oczekiwać, że uczelnie zdecydują się zmienić spojrzenie na realizowanie przez siebie zadania i położą większy nacisk na rozwijanie kompetencji, a studenci z zaangażowaniem i zrozumieniem podejmą wysiłek pracy nad sobą i swoimi słabościami. Równie obiecująca jest zbieżność w wysokiej ocenie istotności pierwszego zadania (odkrywanie i rozwijanie potencjału studentów), która stanowi silny punkt oparcia we wspólnym udoskonalaniu uczelni zorientowanych na spełnianie wzajemnych oczekiwań.

**Tabela nr 3. Ocena istotności poszczególnych zadań szkoły wyższej**

Zadania szkoły wyższej	Rektor K. Pawłowski	Prorektor K. Głuc	Ankietowani studenci
a. Rozwijanie i odkrywanie potencjału studentów	5	5	4,5
b. Rozwijanie kompetencji społecznych	5	5	4,0
c. Rozwijanie kompetencji osobistych	5	1	4,6
d. Przekazywanie wiedzy technicznej	4	3,5	2,9
e. Pomoc w programowaniu sukcesu studenta	3	5	4,0
f. Kompleksowa ocena studenta	3	4	4,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

Kolejne pytanie ankietowe, które zostało przedstawione rektorowi i prorektorowi, dotyczyło oceny stopnia wypełniania zadań przez szkoły wyższe [por. tabela nr 4]. Bardzo krytycznie do obecnego stanu szkół wyższych podszedł rektor K. Pawłowski, który niemal wszystkie zadania ocenił jako wykonywane bardzo słabo (ocenę dostateczną przyznał tylko w kwestii poszerzania wiedzy studenta i jego integracji z gospodarką). Trochę wyżej, choć i tak dramatycznie nisko, ocenił szkoły wyższe prorektor K. Głuc nie oceniając realizacji żadnego z zadań na więcej niż dostateczne. Studenci przyznali realizacji połowy z tych zadań wyższe oceny niż rektor i prorektor, co może wiązać się z tym, że odnosili się przede wszystkim do doświadczeń zdobytych na WSB – NLU.

Wszystkie zadania zostały ocenione bardzo nisko, a najwyższą notę w oczach rektora, prorektora i studentów uzyskało zadanie związane z poszerzaniem wiedzy i integracją z gospodarką. Mimo iż realizacja tego zadania jest ważna, to jednak, przy zaniedbaniu wszystkich pozostałych elementów, nie wniesie w rozwój studentów niczego, co mogliby wykorzystać w późniejszym życiu.

**Tabela nr 4. Ocena stopnia wypełniania poszczególnych zadań przez szkoły wyższe**

Zadania szkoły wyższej	Rektor K. Pawłowski	Prorektor K. Głuc	Ankietowani studenci
a. Odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta	1	3	2,9
b. Rozwijanie wewnętrznej motywacji studenta	1	2	2,8
c. Ciągły <i>feedback</i> budujący samoświadomość	1	2	2,9
d. Identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron studenta	1	3	2,4
e. Odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych	1	3	2,6
f. Otwarcie ucznia na świat i zachęcanie go do poszukiwania prawdy	1	2	3,2
g. Analiza możliwych ścieżek kariery, analiza zagrożeń i szans	1	3	2,7
h. Rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samoświadomości oraz przywództwa	1	1	3,0
i. Wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki i rozwoju osobistego)	1	1	2,8
j. Poszerzanie wiedzy, w tym integracja studenta z gospodarką	3	3	3,4
k. Zachęcanie do wizualizacji sukcesów (programowanie sukcesu)	1	2	2,7
l. Nauczanie jak się uczyć, zarządzać sobą i innymi oraz jak żyć z pasją i entuzjazmem.	1	3	2,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań

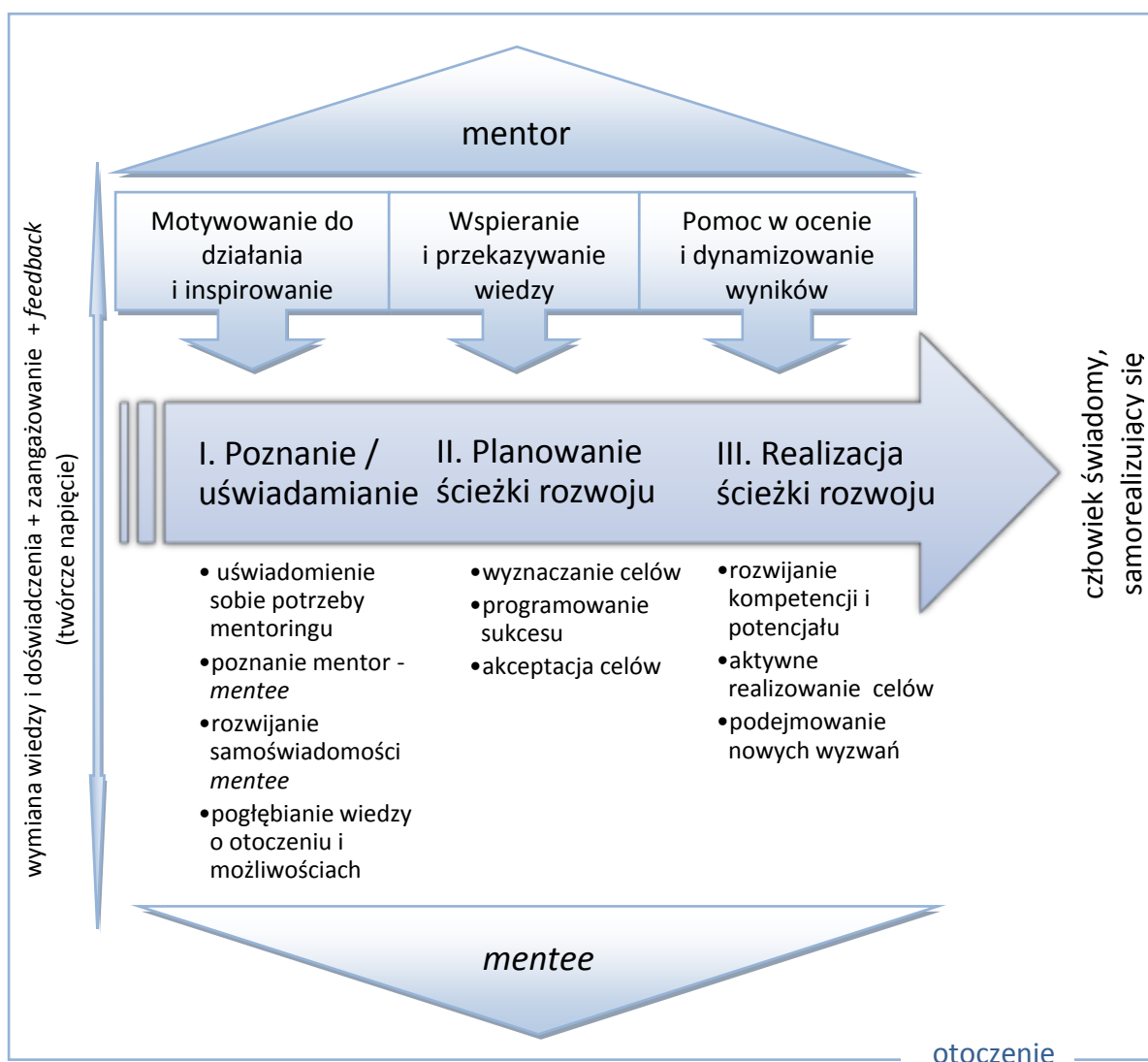
### Wnioski z wywiadów pogłębionych

Zarówno rektor jak i prorektor dostrzegają złą sytuację szkolnictwa wyższego oraz podkreślają konieczność zmiany priorytetów oraz wyjścia naprzeciw studentom i wyzwaniom współczesności. Konieczne jest stworzenie studentom warunków i przestrzeni do rozwoju, w tym także pokazanie, jakie szanse stoją przed nimi i jak najlepiej je wykorzystać. Dlatego rektor i prorektor przychylnie odnieśli się do pomysłu wprowadzenia mentoringu na WSB – NLU, jako programu pomagającego uświadomić sobie studentom ich możliwości, marzenia oraz ukazać ścieżki, którymi mogą osiągnąć swoje cele. Obaj uważają mentoring za wielką szansę i kolejny istotny aspekt, który wyróżni uczelnie spośród innych szkół wyższych.

## 4.5. Propozycja modelowego ujęcia mentoringu

Opisany w tym rozdziale model wskazuje wyłącznie na istotne elementy, które powinny być wykorzystane przez szkolnictwo wyższe. Jest to pewnego rodzaju zbiór pomysłów i rozwiązań, których wybór zależeć będzie w ostateczności od potencjału rozwojowego i zasobów poszczególnych uczelni wyższych.

Poniżej zostanie omówiony funkcjonalny i interaktywny model mentoringu w szkole wyższej, który oparty został o doświadczenia autora oraz przeprowadzone w poprzednim rozdziale badania. Jego zarys przedstawia schemat nr 11.



Schemat nr 11. Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej

Źródło: Opracowanie własne

Na zaproponowany model *mentoringu* składają się trzy etapy przygotowujące *mentee* do samorealizacji życiowej (osobistej i zawodowej). Trudno o dokładną definicję samorealizacji. Jest ona jednak w dużym stopniu związana z mistrzostwem



osobistym, czyli rozwiniętymi kompetencjami osobistymi i społecznymi oraz jasno określonymi, uświadomionymi celami życiowymi i ich realizacją, której powinno towarzyszyć ustawiczne uczenie się oraz autorefleksja.

### **Etap I. Poznanie / uświadamianie**

Najważniejszym zadaniem mentoringu jest przygotowanie fundamentu do odkrywania i rozwijania osobistego potencjału przez *mentee*. Poznanie oraz uświadamianie składa się z czterech kroków:

**1. Uświadomienie sobie potrzeby mentoringu** – *mentoring* bezwzględnie musi mieć charakter dobrowolny i wynikać z przekonania, że jest to program, w którym warto uczestniczyć. Założenie to dotyczy w tym samym stopniu mentora i studenta. Uczestnictwo w programie *mentoringu* powinno wynikać z potrzeby mentora i *mentee*, a nie z przymusu. Ważne jest bowiem, by relacja mistrz – uczeń oparta była na silnych fundamentach (motywacji, wierze i przekonaniach). Brak uświadomionej potrzeby może wywołać jedynie frustrację czy opór.

Uświadomienie sobie tych warunków wyjściowych jest ważnym aspektem powodzenia programu *mentoringu*. Warto je przedstawić na samym początku budowania relacji, kiedy wytwarza się indywidualne i pogłębione podejście do *mentoringu* oraz celów, jakie chce się osiągnąć. Pomocne przy pogłębianiu świadomości jest przeprowadzenie samooceny i identyfikacji potrzeb, których próbkę można odnaleźć w ankiecie (por. załącznik nr 2). Owocną metodą może być także zachęcenie studenta do wyobrażenia sobie siebie za dekadę lub dwie, co można wykorzystać jako inspirujący temat rozmowy między *mentee* a mentorem.

**2. Poznanie mentor – mentee** – kolejny krok niezbędny do rozwoju samoświadomości i poznania oraz sformułowania własnych celów wiedzy przez stworzenie emocjonalnej więzi między partnerami. Nie zawsze jest to łatwy i krótki proces. Należy się jednak uzbroić w cierpliwość i wiele ze sobą rozmawiać. Pomocne w tym procesie będzie „odkrywanie się” mentora, co zazwyczaj odwzajemniane jest przez ucznia. Wzajemne poznanie ułatwia dialog przy następnych krokach, które wymagają stymulacji poznawczej i wzajemnego zaufania. W tym kroku ważna jest także identyfikacja preferowanego przez ucznia stylu uczenia się i ustalenie harmonogramu spotkań, ich częstotliwości, formy itp.

**3. Rozwijanie samoświadomości *mentee*** – to najważniejszy i najbardziej złożony proces. Nie można go zamknąć w jednym etapie, bo trwa on permanentnie, choć niewątpliwie tutaj zaznacza się jego dominacja. Odkrywanie i rozwijanie samoświadomości *mentee* powinno uwzględniać bardzo wiele kwestii, w tym - między innymi - rozpoznanie słabych i mocnych stron, pasji, marzeń, stopnia rozwinięcia poszczególnych kompetencji, posiadanej wiedzy, hierarchii wartości, stylów przywództwa, preferencji zawodowych, potrzeb i oczekiwań. W dużym stopniu uświadomienie będzie opierało się na dyskusji oraz samoocenie. Można posiłkować się opiniami osób, które mają z *mentee* bezpośredni kontakt i z nim współpracują. Im mniej student zna siebie, tym bardziej czuje się zagubiony, a jego motywacja do osiągnięć jest mniejsza. Na tym etapie *mentee* musi mieć także świadomość, że to on kreuje swój los i bierze odpowiedzialność za swoje życie. Ta świadomość powinna umacniać go w przekonaniu, że każdy etap mentoringu jest zorientowany na niego i od niego zależy, ile z tego skorzysta, podejmując wysiłek samodoskonalenia siebie.

**4. Pogłębianie wiedzy o otoczeniu i możliwościach** – zanim *mentee* określi swoje cele i zacznie je realizować, warto by poznał, obok swojego potencjału, szanse i możliwości, jakie daje mu uczelnia i otoczenie, w którym się znajduje. Warto, by dyskusja i przekazywanie wiedzy dotyczyły możliwych ścieżek rozwoju i scenariuszy życiowych. Należy skupić się przede wszystkim na strefie wpływu, a więc na tych elementach otoczenia, które w mniejszym lub większym stopniu od nas zależą.

## **Etap II. Planowanie ścieżki rozwoju**

Planowanie ścieżki rozwoju jest ściśle powiązana z trzecim i czwartym krokiem etapu I. Znając siebie oraz możliwości, jakie daje otoczenie dużo lepiej można wykorzystać swoje szanse. Planowanie ścieżki rozwoju wymaga udzielenia odpowiedzi *mentee* na dwa kluczowe pytania:

- Co pragnę osiągnąć?
- Jak mogę tego dokonać?
- W jakim zakresie (horyzontalnym czy wertykalnym) chcę to osiągnąć?

Planowanie ścieżki rozwoju osobistego jest bardzo istotnym etapem, który pozytywnie wpływa na realizowanie postawionych przez siebie celów. Jej sformalizowanie wzmacnia motywację oraz zachęca do pracy nad sobą, ułatwia także ocenę wyników i kontrolę postępów.

**1. Wyznaczanie celów** –świadomość ukrytego w *mentee* potencjału umożliwia wyznaczenie ambitnych oraz osiągalnych celów. Student zna swoje ograniczenia i wie, że można je przezwyciężyć, dlatego nie boi się przekształcać swoich marzeń w konkretne i realne cele. *Mentee* orientuje się na sukces, za którego wykonanie bierze pełną odpowiedzialność. Wyznaczanie celów obejmuje cele długoterminowe i krótkoterminowe. Wiele z nich nie jest łatwych do zmierzenia, dlatego dużą rolę odgrywać będzie tu mentor, który powinien wspomagać proces wyznaczania celów.

**2. Programowanie sukcesu** – wymaga od *mentee* odpowiedzi na pytanie: *Jakie działania muszę podjąć, jaką wiedzę zdobyć i jakie kompetencje rozwinąć, aby osiągnąć postawione cele?* Wyznaczone cele powinny być określone w czasie i miejscu, obejmować priorytety, konieczne zasoby, ustalenie terminu oraz metody ich weryfikacji. Ocena powinna być wykonywana jak najczęściej i ustępować na rzecz samooceny *mentee* w miarę jego rozwoju. Programowanie sukcesu, a więc określenie ścieżki rozwoju, pozwala na skuteczną i systematyczną pracę nad osiąganiem zamierzonych celów oraz uwrażliwia na potrzebę ustawicznego uczenia się. Ma także wpływ na lepsze gospodarowanie czasem.

**3. Akceptacja celów** – postawione cele należy konfrontować i weryfikować. Mając dalekosiężny cel, warto skoncentrować swoje wysiłki nad wybranymi kilkoma celami krótkoterminowymi (rozciągającymi się od miesiąca do sześciu miesięcy), tak by osiągnięcia *mentee* dawały satysfakcję i stymulowały go do dalszej pracy nad sobą.

### **Etap III. Realizowanie ścieżki rozwoju**

Realizowanie swoich zamierzeń powinno być procesem świadomym. Dużą rolę odgrywa tu zaangażowanie *mentee*, jego motywacja oraz możliwości, jakie daje mu otoczenie. W przypadku edukacji, uczelnia powinna zapewnić mu dużą przestrzeń, w której mógłby się rozwijać.

**1. Rozwijanie kompetencji i potencjału** – rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych *mentee* jest kluczowym zadaniem mentoringu i, jak się okazało w badaniach, także zadaniem idealnej szkoły wyższej. *Mentee* powinien móc dokonać identyfikacji oraz wykorzystywać wszystkie szanse, jakie daje mu m.in. szkoła wyższa czy działalność poza nią (praktyki, organizacje studenckie itp.).

**2. Aktywne realizowanie celów** – realizacja celów powinna przebiegać w wyznaczonym kierunku oraz tempie. Mentor pełni tu rolę obserwatora, który dostarcza *mentee* różnego rodzaju bodźców, które zostaną omówione w ramach kluczowych elementów mentoringu, w dalszej części opisu modelu.

**3. Podejmowanie nowych wyzwań** – podobnie jak w przypadku realizacji celów, podejmowanie nowych wyzwań przez *mentee* jest stymulowane przez bodźce.

Wszystkie omówione etapy modelu mentoringu w szkole wyższej związane są **czynnikami współwystępującymi**, które dotyczą w równym stopniu mentora oraz *mentee*. Zaliczyć można do nich **zaangażowanie oraz ciągły *feedback***, które mają szczególne znaczenie, jeśli chodzi o efektywność mentoringu oraz satysfakcję z uczestnictwa w programie. Równie istotnymi czynnikami jest **wymiana wiedzy i doświadczenia**. Ma ona jednak największe znaczenie w pierwszym etapie mentoringu (poznaniu i uświadamianie), gdzie budowana jest więź emocjonalna, niezbędna w otwarciu się mentora i jego *mentee*.

#### **Kluczowe elementy mentoringu:**

- **motywowanie do działania i inspirowanie** – uaktywnianie motywacji *mentee* wzmacnia jednocześnie relację mistrz – uczeń oraz buduje postawę przedsiębiorczości. Podobnie jest z inspiracją. Dzieląc się z *mentee* swoją wiedzą odnośnie możliwych ścieżek rozwoju, opowiadając swoje i innych historie sukcesu mentor ma za zadanie wzbudzać wewnętrzną ciekawość *mentee* i skłonić go do sukcesu podejmowania nowych wyzwań..
- **wspieranie i przekazywanie wiedzy o metodach, narzędziach** – jest to ciągły proces i wymaga od mentora dużego doświadczenia, chęci oraz wiedzy na temat narzędzi i metod, które pomagają programować sukces, poznawać siebie oraz dokonywać samooceny. Wsparcie podczas tego procesu jest szczególnie pożądane w pierwszych tygodniach pracy z *mentee*.

- **pomoc w ocenie i dynamizowanie wyników** – bardzo ważne jest, by *mentee* był świadomy czynionych postępów. Dlatego modelowy program mentoringu zakłada ciągły monitoring (połączony z informacją zwrotną) stopnia realizacji postawionych celów, ich ocenę oraz odpowiednie techniki wzmacniania wyników, tak by samodoskonalenie się miało charakter coraz bardziej świadomy i dający satysfakcję *mentee*. Należy podkreślić, że działania mentorów powinny uwzględniać rozwój samodzielności ich *mentee*, w taki sposób, by stali się dla siebie mentorami.

### **Podsumowanie**

Niniejszy funkcjonalny i interaktywny model *mentoringu* w mniejszym lub większym stopniu można wykorzystywać w różnych konfiguracjach organizacyjnych. Jednak najbardziej skuteczny będzie on, szczególnie w początkowej fazie, gdy spotkania odbywać się będą możliwie często (dwa razy w tygodniu) i obejmować nie krótsze niż godzinne sesje. Aby zachować ciągłość spotkań i wymusić konieczność gospodarowania czasem zarówno w przypadku *mentee* jak i mentora należy sporządzić harmonogram spotkań i ich ewentualny zakres tematyczny. Konieczne jest ponadto traktowanie tego modelu, jako modelu rozwijającego się, co oznacza, że należy go ustawicznie udoskonalać, biorąc pod uwagę wszystkie dostępne w danym otoczeniu możliwości oraz odkrycia w dziedzinie badania mózgu, nowych metod kształcenia, inteligencji emocjonalnej itp.

## Zakończenie

Mentoring w szkolnictwie wyższym w formie zinstytucjonalizowanego systemu z mocno zaakcentowaną postawą indywidualistyczną, to koncepcja, która ma szansę zmierzyć się z wyzwaniem kreowania liderów ugruntowujących działania na rzecz gospodarki opartej na wiedzy na miarę XXI wieku. Koncepcja ta powinna uwzględniać przede wszystkim rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych studentów oraz pomóc im w świadomym planowaniu i realizowaniu osobistych ścieżek kariery.

System mentoringu, dzięki swojej elastyczności, może być z powodzeniem wdrożony do każdej uczelni wyższej. Na przykładzie badań przeprowadzonych w WSB-NLU mentoring znajduje się w kręgu zainteresowania zarówno kadry najwyższego szczebla jak i samych studentów. Jego wprowadzenie umożliwi nie tylko wzrost wartości uczelni na rynku, ale także spełni oczekiwania studentów i całego społeczeństwa uczącego się.

Aby mentoring stał się nowym standardem w szkolnictwie wyższym, konieczne jest zweryfikowanie regulacji prawnych, które w obecnej chwili ograniczają rolę uczelni głównie do przekazywania wiedzy fachowej i umiejętności technicznych. Uczelnie inteligentne muszą być świadome swojego odpowiedzialnego zadania, jakim jest nie tylko kształcenie fachowców, ale przede wszystkim wspomaganie pełnego rozwoju jednostki.

Wierzę, że zaproponowany przeze mnie model mentoringu uwzględni kluczowe czynniki, które stanowią podstawę efektywnego kształcenia na poziomie wyższym. Motywowanie do działania oraz wszechstronne wsparcie studentów chcących przygotowywać się do roli liderów mają bowiem ogromne znaczenie przy odkrywaniu przez studenta, a następnie absolwenta tego, co w nim najlepsze.

Studenci, którzy wezmą udział w programie, z pewnością na tym skorzystają. Świadomość siebie, swoich mocnych i słabych stron oraz potencjału i możliwości rozwojowych będzie miała fundamentalne znaczenie podczas realizacji celów życiowych studenta i wprowadzi go na ścieżkę ustawicznego samodoskonalenia się.

## Bibliografia

### Źródła

1. Dirnsteiner C., *Hauptstudie zur Einführung eines Mentoring-Programms an der Fachhochschule Aargau, Departement Wirtschaft*, FHA Nordwestschweiz, Zürich 2003
2. Dirnsteiner C., *Zwischen-Feedback der Mentorinnen, Mentoren und Mentees des ersten Durchgangs. Studienjahr 2003/2004*, FHA Nordwestschweiz, Zürich 2004
3. Dirnsteiner C., *Abschluss-Feedback der Mentorinnen, Mentoren und Mentees des ersten Durchgangs. Studienjahr 2003/2004*, FHA Nordwestschweiz, Zürich 2004
4. Deloitte Research, *It's 2008: Do You Know Where Your Talent Is?*, Deloitte Development LLC, USA 2007
5. Dz. U. Nr 65 poz. 385, Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, dział I, rozdział 1, artykuł 3; por. Dz. U. Nr 164 poz. 1365, Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Prawo o szkolnictwie wyższym
6. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005
7. The Future of the Global Economy. *Towards a Long Boom?*, OECD, Paris 1999

## Podręczniki, monografie

1. Becera-Fernandez I., Gonzales A., Sabherwal R., *Knowledge Management. Challenges, Solutions, and Technologies*, Pearson Prentice Hall, New Jersey 2004
2. Bloom A., *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997
3. Błoński M., Kondracki K., *Zarządzanie na przełomie wieków*, Hays Personnel, Warszawa 2004
4. Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i Praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
5. Clutterbuck D., Megginson D., *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth, London 1999
6. Cohen N., *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999
7. Dąbrowski J., Gierszewska G., *Strategie przedsiębiorstw a zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005
8. Dejnaka A., *Efektywny dobór pracowników do firmy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005
9. Drucker P., *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2000
10. Dryden G. i Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003
11. Edvinsson L., Malone M., *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001
12. Enkelmann N., *Charyzma*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2000
13. Fenstermacher G., Soltis, J., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000
14. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria i praktyka*, Media Rodzina, Poznań 2002
15. Gierszewska G., Wawrzyniak B., *Globalizacja. Wyzwania dla zarządzania strategicznego*, Euromanagement, Warszawa 2001
16. Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998
17. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997
18. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999
19. Jashapara A., *Knowledge Management. An Integrated Approach*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2004
20. Kędzior Z., Karcz K., *Badania marketingowe w praktyce*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001
21. Kossowska M., *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001



22. Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004
23. Łucki Z., Kozarkiewicz-Chlebowska A., Brenk D., *Nowoczesne metody zarządzania w górnictwie naftowym i gazownictwie: zarys teorii i przykłady*, AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2005
24. Majewska I., *Umysł lidera. Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1998
25. Malderez A., Bodóczy C., *Mentor Courses*, Cambridge University Press, Cambridge 1999
26. Maxwell J., *Equipping 101. What every leader needs to know*, Thomas Nelson Publishers, Tennessee 2003
27. Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000
28. Norman C., *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999
29. Parsloe E., *Coaching i Mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2000
30. Parsloe E. i Wray M., *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002
31. Pawłowski K., *Spółeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004
32. Pedler M., Aspinwall K., *Przedsiębiorstwo uczące się*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999
33. Perechuda K., *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej i Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 1999
34. Proctor T., *Zarządzanie twórcze*, Wydawnictwo Gebethner & S-ka, Warszawa 1998
35. Przybyła M., *Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław 2005
36. *Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wybory strategiczne*, pod red. A. Kukliński, K. Pawłowski, BEWUPE, Nowy Sącz 2005
37. Rasiel E., *McKinsey. Sposób na sukces*, Wydawnictwo K.E. LIBER s.c., Warszawa 2001
38. Schultz D., Schultz S., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
39. Staniszkis J., *Władza globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2003
40. Stróżyński K., *Jakość pracy szkoły praktycznie*, WSPWN, Warszawa 2003
41. *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, pod red. Tomalska H., Wydawnictwo WSB – NLU, Nowy Sącz 2001
42. *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod red. K. Perechuda, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005

## Artykuły

1. Brownell J., *Predicting leadership: The assessment center's extended role*, in: "International Journal of Contemporary Hospitality Management", nr 17 / 2005
2. Gannon J., *Modern mentoring*, in: "Knight Ridder Tribune Business News", z dnia 28.11.2006
3. *Holistic Approach to Learning*, Anonim, in: "T + D", nr 60 / 2006
4. Miller T., *Netzwerke als Orte des Selbstlernens*, in: „Grundlagen der Weiterbildung", nr 4 / 1996
5. Osif B., *Mentoring, part 1*, in: "Library Administration & Management", nr 20, wydanie 4, ss. 209–214
6. Paine N., *The way to make knowledge flow*, in: "Human Resources", nr 09 / 2006, s. 70
7. Perry P., *Smart Mentoring: When skilled employees share their knowledge*, in: "Rural Telecommunications", nr 08/09 / 2006, ss. 46–48
8. Reed-Woodard M., *Put some feeling into it*, in: "Black Enterprise", nr 30 / 2000
9. Scheepers R., Venkitachalam K., Gibbs M., *Knowledge strategy in organizations: Refining the model of Hansen, Nohria and Tierney*, in: "Journal of Strategic Information Systems", nr 13 / 2004
10. Stephens P., *Mentors build confidence and friendship: „The life you change may be your own“*, in: "Knight Ridder Tribune Business News", z dnia 25.09.2006

## Źródła internetowe

1. BusinessWorld, *True North: The intelligent company*, <http://proquest.umi.com/pqdweb/?did=42395235&sid=6&Fmt=2&clientId=53121&RQT=309&VName=PQD> [02.12.2006]
2. Chmielecka E., *Dobre obyczaje w nauczaniu*, <http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/artukul.php?id=529> [08.11.2006]
3. Cieślak D., *Firmy szukają, ale nie znajdują*, <http://www.jobuniverse.pl:80/news/news.asp?m=32&id=101616> [26.10.2006]
4. Collegium Invisible, <http://www.ci.edu.pl> [22.12.2006]
5. Fazlagić A., *Skarb, który się mnoży, gdy się dzieli*, <http://www.cxo.pl/artykuly/35143.html> [26.10.2006]
6. Fazlagić A., *Zarządzanie wiedzą w twojej firmie*, <http://www.idg.pl/artykuly/48896.html> [10.11.2006]
7. Formularz aplikacyjny dla kandydatów na mentora FHNW, [http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung\\_als\\_MentorIn\\_bei\\_PRIVE.doc](http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_MentorIn_bei_PRIVE.doc) [29.11.2006]
8. Formularz aplikacyjny dla studenta FHNW, [http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung\\_als\\_Mentee\\_bei\\_PRIVE.doc](http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_Mentee_bei_PRIVE.doc) [29.11.2006]
9. Internet World Stats, *Internet User Statistics & Population Statistics for the 25 European Union countries and regions*, <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm> [16.12.2006]
10. Klaster Multimediów i Systemów Informacyjnych, *O klastrze*, [http://multiklaster.pl/o\\_klastrze.php](http://multiklaster.pl/o_klastrze.php) [24.01.2007]
11. Łęcznerowicz E., *Europejski wymiar nauczania*, [http://www.malopolska.uw.gov.pl/mci/debata/dokumenty/wystapienie\\_lecznarowicz.ppt](http://www.malopolska.uw.gov.pl/mci/debata/dokumenty/wystapienie_lecznarowicz.ppt) [26.10.2006]
12. LinkedIn, <http://www.linkedin.com/> [15.12.2006]
13. Mierzejewska B., Kowalczyk K., *Motywowanie w zarządzaniu wiedzą (cz. 2)*, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=9&id=142](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=9&id=142) [26.10.2006]
14. Mierzejewska B., *Czym (nie) jest zarządzanie wiedzą?*, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=3&id=22](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=3&id=22) [11.01.2007]
15. Mentoring na Uniwersytecie w Sankt Gallen, <http://www.mentoring.unisg.ch/> [03.12.2006]
16. Morgan W., *What is Accelerated / Experiential Learning?*, <http://www.buildmybusiness.com/accelerated.html> [13.12.2006]
17. Olbrycht K., *Współczesne pytania o relacje „mistrz – uczeń”*, <http://gu.us.edu.pl/index.php?op=artukul&rok=1998&miesiac=11&id=794&type=norm> [05.11.2006]
18. Słownik wyrazów obcych, *mistrz – definicja*, <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=17933> [02.11.2006]

19. SOCRATES-Erasmus w Polsce,  
<http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=4> [02.12.2006]
20. Sopińska A., Wachowiak P., *Modele zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*,  
[http://www.e-mentor.edu.pl/artykul\\_v2.php?numer=14&id=275](http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=14&id=275) [26.10.2006]
21. Sulmicka M., *Perspektywy rynku edukacji*,  
[http://www.e-mentor.edu.pl/artykul\\_v2.php?numer=3&id=30](http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=3&id=30) [25.11.2006]
22. Wikipedia, *Google search*,  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_search](http://en.wikipedia.org/wiki/Google_search) [13.10.2006]
23. Wikipedia, *kultura organizacyjna* – definicja,  
[http://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_organizacyjna](http://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_organizacyjna) [11.09.2006]
24. Wikipedia, *mentor* – definicja,  
[http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor\\_%28mitologia%29](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_%28mitologia%29) [27.11.2006]
25. Wikipedia, *senpai* – definicja, <http://en.wikipedia.org/wiki/Senpai> [14.01.2007]
26. Wikipedia, *zarządzanie wiedzą – definicje*,  
[http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie\\_wiedz%C4%85#Definicje\\_zarz.C4.85dzania\\_wiedz.C4.85](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_wiedz%C4%85#Definicje_zarz.C4.85dzania_wiedz.C4.85) [10.10.2006]
27. Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, *Nagrody i rankingi*,  
<http://www.WSB-NLU.edu.pl/index2.php?nodeId=1.3+nagrody> [23.01.2007]
28. Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, *O WSB – NLU*,  
<http://WSB-NLU.edu.pl/index2.php?nodeId=1+o+WSB-NLU> [02.01.2007]
29. Zalech W., *System Zarządzania Wiedzą – Dlaczego?*,  
[http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw\\_dlaczego.html](http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw_dlaczego.html) [10.11.2006]
30. Wojtowicz J., *Organizacyjne i technologiczne aspekty zarządzania wiedzą w organizacji*, [http://www.gazeta-it.pl/zw/git24/organizacyjne\\_aspekty.htm](http://www.gazeta-it.pl/zw/git24/organizacyjne_aspekty.htm)  
[11.09.2006]
31. Xing, <http://www.xing.com/> [15.12.2006]

## Wykaz tabel

Tabela nr 1. Porównanie wiedzy ukrytej i jawnej .....	24
Tabela nr 2. Kompetencje osobiste i społeczne.....	31
Tabela nr 3. Ocena istotności poszczególnych zadań szkoły wyższej .....	102
Tabela nr 4. Ocena stopnia wypełniania poszczególnych zadań przez szkoły wyższe .....	103

## Wykaz schematów

Schemat nr 1. Diagnoza sytuacji w Polsce w obszarze edukacji wyższej .....	13
Schemat nr 2. Główne komponenty kapitału intelektualnego .....	16
Schemat nr 3. Kluczowe cechy społeczeństwa opartego na wiedzy .....	18
Schemat nr 4. Kompetencje społeczne i osobiste jako filary efektywnego wykorzystania umiejętności i wiedzy fachowej.....	29
Schemat nr 5. Spójność wiedzy jawnej i ukrytej w podejściu Wschodu.....	33

Schemat nr 6. Przenikanie wiedzy a otoczenie .....	34
Schemat nr 7. Przykład sieci kontaktów .....	46
Schemat nr 8. Sposoby uczenia się i ich efektywność .....	61
Schemat nr 9. Mentoring a <i>leadership</i> .....	66
Schemat nr 10. Trzy zasadnicze pytania mentoringu .....	70
Schemat nr 11. Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej .....	104

## Wykaz wykresów

Wykres nr 1. Liczba spotkań między mentorami a <i>mentee</i> .....	73
Wykres nr 2. Liczba kontaktów via e-mail lub telefon .....	73
Wykres nr 3. Płeć respondentów .....	86
Wykres nr 4. Wielkość miejscowości, z której pochodzili ankietowani studenci .....	86
Wykres nr 5. Aktywność studentów poza szkołą .....	87
Wykres nr 6. Samoocena studentów .....	88
Wykres nr 7. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie i odkrywanie potencjału .....	88
Wykres nr 8. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie kompetencji osobistych .....	89
Wykres nr 9. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: rozwijanie kompetencji społecznych .....	89
Wykres nr 10. Ocena jednego z zadań szkoły wyższej: przekazywanie wiedzy technicznej .....	90
Wykres nr 11. Ocena istotności zadania: pomoc w programowaniu sukcesu .....	90
Wykres nr 12. Ocena istotności zadania szkoły wyższej: kompleksowa ocena .....	91
Wykres nr 13. Średnia ocena istotności zadań szkoły wyższej .....	91
Wykres nr 14. Ocena elementów kształcenia .....	92
Wykres nr 15. Ocena stopnia realizowania zadań szkoły wyższej .....	93
Wykres nr 16. Ocena WSB – NLU .....	94
Wykres nr 17. Odczuwanie braku mentora wśród studentów i studentek .....	95
Wykres nr 18. Zainteresowanie studentów uczestnictwem w mentoringu według płci .....	96
Wykres nr 19. Zainteresowanie studentów uczestnictwem w mentoringu według stopnia ich zaangażowania w działalność pozaszkolną .....	97
Wykres nr 20. Gotowość studentów do podpisania kontraktu z mentorem .....	97
Wykres nr 21. Dziedziny, w której studenci oczekiwaliby inspiracji .....	98
Wykres nr 22. Elementy mentoringu, które studenci uznali za najważniejsze .....	99

## Załączniki

### Załącznik nr 1. Treść zaproszenia do ankiety

---

Drogi Studencie,

chciałbym zaprosić Cię do udziału w moim projekcie związanym z wdrażaniem w szkolnictwie wyższym programu mentoringu. Pragnę zadać Ci kilka pytań, aby poznać Twoje oczekiwania i dowiedzieć się, które obszary tego projektu należy rozwijać, aby ten system umożliwiał studentom rozwój osobisty i osiągnięcie celów.

Wypełnienie ankiety zajmuje około 7 minut i jest anonimowe.

Klikając w poniższy link, trafisz na stronę z ankietą. Dziękuję!

<link>

Serdecznie pozdrawiam,  
Sebastian Karwala

---

## Załącznik nr 2. ANKIETA: Mentoring we współczesnej szkole wyższej

**Dziękuję serdecznie** za gotowość do wypełnienia niniejszej ankiety, która jest częścią projektu poświęconego mentoringowi. Zaproszenie otrzymali studenci III roku studiów dziennych kierunku ZiM (ścieżka polska) WSB – NLU.

**Bardzo zależy mi na Twojej opinii. Badanie jest w pełni anonimowe. Wypełnienie ankiety zajmuje około 7 minut.** Twoje odpowiedzi są poufne, a dane z badania zakodowane. Jeżeli będziesz miał jakiegokolwiek pytania, proszę o kontakt. Poniżej znajduje się krótka definicja mentoringu, która przybliży Ci koncepcję projektu: *mentoring we współczesnej szkole wyższej*.

**Mentoring** - to partnerska relacja między mistrzem a uczniem (studentem), zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by student, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu studenta.

**Z góry dziękuję za poświęcony czas i wsparcie.** Rozpocznij wypełnianie ankiety od naciśnięcia klawisza **Next-->** znajdującego się poniżej. Dziękuję!

Serdecznie pozdrawiam,  
Sebastian Karwala

e-mail: [s.karwala@post.pl](mailto:s.karwala@post.pl)  
mobile: +48607623967

### A. Uczelnia, kształcenie na poziomie wyższym, Twoje oczekiwania

**1. Każdy ma pewne wyobrażenia o wybranych przez siebie studiach i uczelni. Przystuduj, proszę, poniższą listę zadań szkoły wyższej i oceń, w jakim stopniu są lub byłyby (gdyby były realizowane) dla Ciebie istotne i pomocne w codziennym życiu.**

	1 nieistotne	2 mało istotne	3 neutralne	4 dość istotne	5 bardzo istotne
a. Rozwijanie i odkrywanie potencjału.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Rozwijanie kompetencji osobistych (w tym motywacji, pewności i wiary w siebie, optymizmu, determinacji oraz samoświadomości).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Rozwijanie kompetencji społecznych (w tym empatii, przywództwa, tolerancji, umiejętności kształtowania innych czy też pracowania z innymi).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Przekazywanie wiedzy technicznej (tzw. wiedza książkowa, głównie poprzez wykłady).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Pomoc w programowaniu sukcesu (w tym m.in. identyfikacja szans i możliwych ścieżek rozwoju oraz planowanie życia zawodowego).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Kompleksowa ocena, umożliwiająca uświadomienie sobie własnych mocnych i słabych stron oraz czynionych postępów.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Wszystko można ulepszać i rozwijać. Podobnie jest z jakością kształcenia. Oceń, jak ważne są dla Ciebie poniższe elementy kształcenia.**

	1 nieistotne	2 mało istotne	3 neutralne	4 dość istotne	5 bardzo istotne
a. Indywidualizacja nauczania (uwzględniająca m.in. style uczenia się, typy inteligencji, poziom posiadanej wiedzy oraz potrzeby studenta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Kreowanie własnej ścieżki edukacyjnej (np. poprzez dowolny dobór kursów)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Równowaga między teorią a praktyką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Rozbudowany system informacji zwrotnej (np. o tym, jak dane zadanie można wykonać lepiej)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Poniżej przedstawiona została lista głównych zadań, jakie spełnia mentoring. Oceń, w jakim stopniu zadania te są wypełniane przez szkołę wyższą?**

	1 bardzo słabo	2 miernie	3 dostatecznie	4 dobrze	5 bardzo dobrze
a. Odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Rozwijanie wewnętrznej motywacji ucznia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ciągły <i>feedback</i> budujący samoświadomość	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Wspólna identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron ucznia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Otwarcie ucznia na świat i zachęcanie go do poszukiwania prawdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Analiza możliwych ścieżek kariery, analiza zagrożeń i szans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samoświadomości oraz przywództwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki, rozwoju osobistego oraz kariery)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Poszerzanie wiedzy ucznia, w tym integracja studenta z gospodarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Zachęcanie do wizualizacji sukcesów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Nauczanie, jak się uczyć, zarządzać sobą i innymi oraz jak żyć z pasją i entuzjazmem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Przeczytaj, proszę, uważnie i ocen stopień, w jakim zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.**

	1 zdecydowanie się nie zgadzam	2 raczej się nie zgadzam	3 neutralnie	4 zgadzam się	5 zdecydowanie zgadzam się
a. Na uczelni panuje przyjazna i zorientowana na kreatywność i przedsiębiorczość atmosfera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. System motywacyjny w szkole skłania mnie do działania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Wyznaczone mi zadania są jasno określone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



- d. Kadra uczelni wspiera mnie w osiągnięciu moich celów
- e. Wyniki mojej pracy są rzetelnie oceniane, znam swoje postępy

## B. Projekt mentoringu

5. Czy odczuwałeś kiedykolwiek brak mentora?

- a. tak
- b. nie
- c. nie, ponieważ zawsze miałem taką osobę

6. Czy byłbyś zainteresowany uczestniczeniem w programie mentoringu?

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. nie wiem
- d. raczej nie
- e. zdecydowanie nie

7. Czy podpisałbyś kontrakt z mentorem, który dwustronnie zobowiązywałby do pewnego zaangażowania?

- a. tak
- b. nie

8. W jakiej dziedzinie oczekiwałbyś inspiracji?

Możliwe jest zaznaczenie kilku odpowiedzi

- a. planowanie ścieżki kariery
- b. wybór środków pomocnych w programowaniu sukcesu
- c. rozwój kompetencji osobistych i społecznych
- d. podejmowanie nowych wyzwań
- e. inne (jakie?)

9. Które elementy mentoringu uważasz za najistotniejsze?

Możliwe jest zaznaczenie kilku odpowiedzi

- a. rozwój osobisty
- b. rozwój intelektualny
- c. rozwój zainteresowań
- d. rozwój kariery zawodowej
- e. inne (jakie?)

## C. O Tobie

**10. Przeczytaj, proszę, uważnie i ocen stopień, w jakim zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami. Zdecyduj, jak dobrze charakteryzują one Ciebie.**

	1 zdecydowanie się nie zgadzam	2 raczej się nie zgadzam	3 neutralnie	4 zgadzam się	5 zdecydowanie zgadzam się
a. Znam narzędzia, które pomogą mi zaprogramować swój sukces (wizualizacja sukcesów, NLP, sieć powiązań etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Pracuję nad swoimi słabymi i mocnymi stronami oraz śledzę swoje postępy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Moje cele życiowe i zawodowe są konkretne i realne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Wiem, jakie umiejętności chciałbym rozwijać	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Jestem osobą przedsiębiorczą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Inni ludzie często podążają za moimi pomysłami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Określ swoje zaangażowanie w działalność pozaszkolną (działalność w organizacjach studenckich, uczestnictwo w wolontariacie etc.).**

- a. działam regularnie
- b. działam sporadycznie
- c. nie angażuję się w taką działalność

**12. Zaznacz swoją płeć:**

- a. kobieta
- b. mężczyzna

**13. Ilu mieszkańców liczy miejscowość, z której pochodzisz?**

- a. miejscowość poniżej 1 000 mieszkańców
- b. miejscowość od 1 000 do 5 000 mieszkańców
- c. miejscowość od 5 000 do 50 000 mieszkańców
- d. miejscowość od 50 000 do 100 000 mieszkańców
- e. miejscowość od 100 000 do 250 000 mieszkańców
- f. miejscowość powyżej 250 000 mieszkańców

Dziękuję bardzo za wypełnienie ankiety. Po zebraniu wszystkich ankiet i ich analizie, dokonana zostanie mała kompilacja wniosków, które dostępne będą dla wszystkich zainteresowanych wypełniających ankietę. Jeszcze raz dziękuję!

Serdecznie pozdrawiam,  
Sebastian Karwala



Cytowanie, kopiowanie oraz wykorzystywanie w innej formie danych zawartych w niniejszej pracy jest dozwolone pod warunkiem podania źródła.

© Copyright, Sebastian Karwala, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University